

M

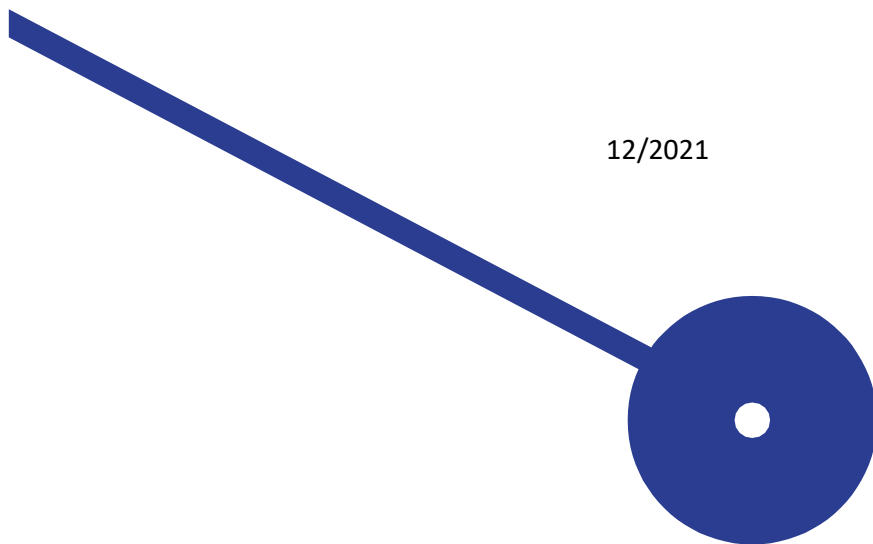
MESTRADO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO – EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Liderança na escola: uma história na primeira pessoa

Fabiana Soares Duarte

12/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Fabiana Soares Duarte

Liderança na escola: uma história na primeira pessoa

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof. Doutor José Alberto Lencastre

Porto, dezembro de 2021.

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Fabiana Soares Duarte

Liderança na escola: uma história na primeira pessoa

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof. Doutor José Alberto Lencastre

Porto, dezembro de 2021.

DEDICATÓRIA

À Deus, meu pai amado, que me trouxe até Portugal sob o pretexto do Mestrado, abrindo o meu caminho e me sustentando a chegar até aqui. Ebenézer! Deus me ajudou a superar os preconceitos vividos, me deu ânimo, e me deu capacidades para concluir o que Ele me propôs a fazer. Nos momentos mais difíceis, Ele me animava dizendo: *“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajosa! Não se apavore nem desanime, pois, o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”*. Josué 1.9

Aos meus pais (em memória) que me deram o exemplo de força e dedicação tão necessários a esse momento.

Ao homem da minha vida, meu amigo, esposo e fiel escudeiro: Wisley. Sua paciência e apoio foram fundamentais para minha caminhada, mas sobretudo ouvir de você que eu podia e devia permanecer nesta direção foi acalentador e me deu muita força.

AGRADECIMENTOS

Poderia ser uma poesia, pois tem a beleza escondida atrás de letras e palavras, mas não é.

Poderia ser uma música, porquê tem a sintonia de uma bela canção, mas não é.

Poderia ser um testemunho, pois carrega uma grande história de superação, mas não é.

Este é mesmo um trabalho feito por muitas mãos e escrevo isso para dizer que não caminhamos sós, que a nossa vida, assim como uma casa, é feita por “tijolos” e por muitas pessoas.

Deixei que o melhor engenheiro e arquiteto: Deus, fizesse o seu trabalho da estrutura ao acabamento.

Pedi socorro aos meus amigos Kelly Barboza e Juliano Prado, quando me faltou materiais durante a construção da “casa” e eles prontamente me entregaram tudo que precisei.

Mas uma grande obra não tem a sua beleza se não houver aquele mestre, que dá as coordenadas, os ajustes, e que aponta para a melhor decisão. Sinto-me muito honrada por ter de ser sido orientada pelo Professor José Alberto Lencastre e quero deixar aquregistada toda a minha admiração e gratidão por sua dedicação e empenho em todos os momentos.

RESUMO ANALÍTICO

Gerir uma escola é mais amplo e profundo que gerir processos e pessoas. Faz parte da atuação do gestor escolar identificar questões que precisam ser tratadas e resolvidas de forma eficaz e eficiente em tempo hábil por meio de estratégias que assegurem uma resolução efetiva e assertiva. De forma geral, os problemas vividos dentro de uma escola, trazem repercussão ao corpo docente e discente, de forma direta ou indireta, e cabe ao Diretor Escolar ter a percepção de liderança, forte, ativa e estratégica.

No caso específico deste estudo, a evasão dos professores mostrou-se como um problema que teve seu início no recrutamento, se intensificou nas formações e por fim trazia resultados insatisfatórios na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, destaca-se que a cultura da escola é fortemente impactada pela mudança vivida na equipa pedagógica, a cada vez que substitui um professor por exemplo, essa cultura se não estiver muito bem fortificada, acaba por se enfraquecer ainda mais, desestabilizando o grupo e o trabalho.

Dessa forma, o estudo mostrou como a questão problema foi desenrolada e tratada.

Palavras-chave: gestão escolar; professores; evasão;

ABSTRACT

Managing a school is broader and deeper than managing processes and people. It is part of the school manager's role to identify issues that need to be addressed and resolved effectively and efficiently in a timely manner through strategies that ensure an effective and assertive resolution. In general, the problems experienced within a school bring repercussions to the teaching staff and students, directly or indirectly, and it is up to the School Director to have the perception of leadership, strong, active and strategic.

In the specific case of this study, the evasion of teachers showed up as a problem that had its beginning in recruitment, intensified in training and finally brought unsatisfactory results in student learning. On the other hand, it is highlighted that the school culture is strongly impacted by the change experienced in the pedagogical team, every time a teacher is replaced for example, this culture if not very well fortified, ends up weakening even more, destabilizing the group and the work.

Thus, the study showed how the problem issue was developed and dealt with.

Keywords: school management; teachers; dropout;

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1: Diferenças entre as teorias líderes transacionais e líderes transformacionais.

Tabela nº 2: Principais características da liderança instrucional e liderança transformacional.

Tabela nº 3: Estratégia de Confronto.

Tabela nº 4: Estratégia de Reforço.

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Mudanças ocorridas nos termos líder tradicional e líder contemporâneo.

Quadro nº 2: Calendário de Atividades.

Quadro nº 3: O antes e o depois da mudança.

Quadro nº 4: Critérios Avaliativos.

Quadro nº 5: Critérios Avaliativos após as mudanças.

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1: Despachos solicitando o aumento de hora atividade dos Professores.

Figura nº 2: A percepção do problema no ambiente interno e ambiente externo.

Figura nº 3: A relação do TOP 10.

Figura nº 4: Análise SWOT.

Figura nº 5: Forças, fraquezas, oportunidades, ameaças.

Figura nº 6: Despacho para aprovação de aumento de horas atividades.

Figura nº 7: Organização das salas de aula da Educação Infantil.

Figura nº 8: Identificação das salas de aula do Ensino Fundamental.

Figura nº 9: Despacho Avaliação de Desempenho

Figura nº 10: Publicações do BLOG.

Figura nº 11: Inquérito de Satisfação.

Figura nº 12: Resultado Inquérito de Satisfação

GLOSSÁRIO

British Council - Instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura mediante a formação e outras atividades educativas.

Feedback – Dar resposta.

TOP: Abordagens levantadas para o diagnóstico do problema.

SWOT - Força, fraqueza, oportunidades e ameaças.

Blog – Sítio eletrônico.

Maker – Criação.

Coaching - é a forma de desenvolvimento pela qual um profissional denominado *coach*, ajuda um aprendiz ou o cliente, denominado *coachee*. a adquirir um objetivo pessoal ou profissional específico através de treinamento e orientação.

ÍNDICE

RESUMO ANALÍTICO	II
ABSTRACT.....	III
LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS.....	IV
LISTA DE TABELAS	IV
LISTA DE QUADROS.....	IV
LISTA DE FIGURAS	V
GLOSSÁRIO.....	VI
CAPÍTULO I	
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	1
1.2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	2
CAPÍTULO II	
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
2.1 LIDERANÇA.....	5
2.2 - O LÍDER NO SÉCULO XXI.....	5
2.3 A LIDERANÇA ESCOLAR	11
2.4 O DIRETOR ESCOLAR	11
2.5. A LIDERANÇA COMO FATOR IMPULSIONADOR DA MUDANÇA.....	15
CAPÍTULO III	
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	18
3.1 OPÇÃO METODOLÓGICA	18
3.2. MÉTODO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	19
3.3. MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	21
3.4. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	24

3.5. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	25
3.6. OBJETIVOS DO ESTUDO	25
CAPÍTULO <u>IV</u>	
4. A MINHA HISTÓRIA	28
4.1 COMO CHEGUEI ATÉ A DIREÇÃO ESCOLAR.....	28
4.2 ANÁLISE DO PROBLEMA	31
4.3 O DIAGNÓSTICO DO PROBLEMA	32
4.4 O PROCESSO DE MUDANÇA: A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	36
4.5 ESTRÉGIAS DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	36
4.6 A MATRIZ SWOT.....	36
4.7. A SISTEMATIZAÇÃO.....	47
CAPÍTULO <u>V</u>	
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	55
5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE.....	55
5.2 – ESTRATÉGIAS PARA RESOLVER A QUESTÃO PROBLEMA	57
CAPÍTULO <u>VI</u>	
6. CONCLUSÃO	82
6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
6.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	85
CAPÍTULO <u>VII</u>	
7. PLANO DE AÇÃO.....	87
7.1 PLANO DE AÇÃO.....	87
 BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 89

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Este estudo surge no âmbito do mestrado em Administração de Organizações Educativas no Politécnico do Porto. A escolha do tema surgiu do interesse e intimidade com o assunto uma vez que desde 2003 os processos de liderança têm sido profundamente estudados e praticados pela mestranda, tanto na perspectiva de liderada como de líder.

Nos últimos anos, no exercício das atividades como Diretor Escolar¹, o campo da liderança foi exaustivamente estudado e colocado em prática. O Regimento Escolar, documento que rege o cumprimento desta função, define as atividades principais como: Planeamento estratégico; coordenação da equipa; acompanhamento das atividades; orientação ao trabalho.

Neste sentido, a prática, muitas vezes, mais que dando sentido, mas ampliando o próprio entendimento sobre, sublinhava a densidade de planejar, coordenar, acompanhar e orientar.

1.1 Contextualização do estudo

Foi durante o processo formativo em Liderança Escolar pelo *British Council* na cidade do Rio de Janeiro/Brasil que novas conceções teóricas surgiram, colocando a prática como objeto de estudo e reflexão, entretanto, também é importante destacar que muitas práticas que intuitivamente foi-se implantando ao longo dos anos para resolver o principal problema daquela comunidade escolar, a evasão dos professores, tomou forma teórica. Foi como se tivéssemos de alguma forma antecipado algumas estratégias resolutivas, necessitando apenas que documentasse e sistematizasse alguns processos.

A relevância em documentar e sistematizar sustenta-se respetivamente em registar os processos: “de onde saí e para onde fui” e “como” fizemos.

Estudar sobre Liderança foi como teorizar uma prática que por ora estava a experimentar estratégias e métodos baseados puramente em: problema x resultado, pelo qual, quando se acontecia um problema, buscava-se as causas, neste processo detetava-se possíveis pontos que podiam ajudar com que o problema não voltasse a ocorrer ou então que apresentasse redução.

A dificuldade nisso consistia em: era sempre quando surgia o problema que dava a partida para a busca de uma solução. O planeamento não dava conta de diminuir as fragilidades do processo.

A partir do momento em que se detetou o problema, foi tomado nota de suas causas, planeado as estratégias de intervenção, registado os processos e sistematizado, começamos então a estruturar melhor o trabalho e com isso foi possível orientar, acompanhar e avaliar com maior eficiência a gestão da equipa de modo a alcançar resultados satisfatórios com relação a retenção dos professores.

1.2. Estrutura da dissertação

A presente dissertação está organizada em sete capítulos, sendo que cada um deles estão divididos em subcapítulos.

O primeiro capítulo faz alusão à Introdução, à Contextualização do Estudo, à Identificação do Problema, à Questão de Investigação, aos Objetivos do Estudo e a Estrutura da Dissertação. O segundo, refere-se ao Enquadramento Teórico, com abordagens sobre o assunto Liderança; O líder no século XXI; A liderança escolar; O diretor escolar; A liderança como fator Impulsionador de mudança. No terceiro capítulo apresentamos a Metodologia para a presente investigação bem como a opção metodológica; os métodos e técnicas de recolha e análise de dados; e o Calendário de Atividades. O quarto capítulo é composto pela explicação da história que sustenta este estudo; a análise do problema; o diagnóstico do problema; o processo de mudança; as estratégias de resolução do problema; a Matriz SWOT; A sistematização. O quinto capítulo é constituído pela Apresentação e Análise de Resultados bem como pela apresentação das

estratégias para resolver a questão problema. O sexto capítulo é composto pela Conclusão do Estudo, Considerações Finais e Limitações do Estudo. No capítulo sétimo é apresentado o Plano de Ação, a Listade Tabelas/Ilustrações/Siglas, a Lista de Tabelas, a Lista de Quadros, a Lista de Figuras, a

Lista de Abreviaturas, os Acrónimos e Siglas, as Referências Bibliográficas, as Referências Legislativas, a Web grafia e os Anexos, para a compreensão do estudo.

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO II

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Liderança

O estudo sobre a Liderança tem sido amplamente discutido e muitos estudiosos tem confrontado definições que ao longo do tempo foi se enfraquecendo, e outros, tem levantado definições mais contemporâneas sobre o tema.

Por unanimidade todos concordam que em algum momento na vida, se não em sua maioria, temos que liderar algo, ainda que seja a nossa própria vida, estudos, carreira, um grupo de trabalho, enfim, somos naturalmente desafiados à situações de liderança.

“A liderança pode ser definida como a capacidade de influenciar um grupo em direção ao alcance de objetivos. A origem dessa influência pode ser formal, como a conferida por um alto cargo na organização, entretanto, esta posição hierárquica não assegura uma liderança eficaz. A liderança não sancionada, aquela capacidade de influenciar os outros que emerge fora da estrutura formal hierárquica da organização é igualmente importante. Líderes podem surgir naturalmente dentro de um grupo. A liderança conquistada desta forma gera um comprometimento natural, sem imposições” (Robbins, 2002, p. 13a)

É neste sentido que a liderança será abordada neste artigo, sua posição de hierarquia será considerada, mas para além disso, sua capacidade de influenciar numa conjuntura menos estruturada, menos rígida, e mais próxima e atuante lado a lado de toda a equipa.

2.1 - O líder no século XXI

O tema liderança vem há décadas sendo discutido e repensado sob a perspectiva da contemporaneidade. Os velhos métodos e modelos rígidos de liderança dão espaço a estilos mais flexíveis, participativos e que permitam mudar frente aos desafios.

Neste sentido, torna-se importante ir construindo uma ideia de que é

imprescindível à liderança a análise de todos os fatores, o que envolve tanto as pessoas quanto os recursos, por um lado a necessidade da empresa e por outro a dos liderados. O líder deve desenvolver a escuta ativa, ter a capacidade de se colocar no lugar do outro e disposição para compreender as pessoas, fazendo uma análise de todas as características dos liderados para só então ter uma melhor compreensão da equipa, assim, ter a participação e engajamento de todos nos objetivos da empresa, logo, obter resultados eficazes.

Para Topping (2002a) as pessoas são diferentes umas das outras, cada um tem suas vontades, expectativas e receios quanto às situações antecessoras e futuras, assim como condutas de moralidade e ética. Quando o líder não conhece seus liderados, perde a oportunidade de somar aptidões.

Neste sentido, podemos sublinhar que o acompanhamento a equipa não se limita a persegui-los no cumprimento das normas, mas principalmente, no estabelecimento de relações interpessoais, menos rígidas, mais participativas, menos formais, mais motivadoras, pela qual o entendimento e a determinação própria, fará com que cada um através de uma grande e forte conexão, torna-se cumpridor das normas, entretanto, isso se realiza num processo natural e jamais impositivo.

Essas questões não enfraquecem o poder hierárquico do Diretor Escolar como líder, pelo contrário, permite que ele tenha autoridade sem necessariamente aplicar o exercício do autoritarismo.

Topping (2002b, p. 38) ressalta que uma das competências do novo líder é ter o senso de autoconfiança e o autoconhecimento. O reconhecimento das próprias insuficiências, em vez de sinal de fraqueza, é demonstração de força de caráter, portanto não se espera que os líderes tenham todas as respostas. Apenas espera-se que os líderes saibam perguntar e consigam ajudar na busca de respostas. Quando o líder reconhece a sua ineficiência e avança suas forças no objetivo de superá-las, irá inspirar os liderados, tendo maior credibilidade perante a organização e as pessoas.

O problema em questão, que foi se desenrolando no decorrer de anos, trouxe à reflexão uma pergunta que por muito tempo ficou “passeando” pela mente da então Diretora Escolar: *“alguém já perguntou para os professores que hoje estão na escola, os motivos que os faria sair?”*

Parecia tão óbvio e tão simples para obter a resposta, e de fato não havia complicação, era preciso mesmo fazê-las. Mas, mais que fazer perguntas precisávamos de respostas assertivas, claras e que nos direcionasse para uma solução. Se o problema estava na rotatividade da equipa, era para o meio da equipa que devíamos caminhar.

A comunicação utilizada pelo líder junto a sua equipa, faz dele um comunicador eficaz ou não e isso implica diretamente nos resultados, pois, a comunicação é natural a todos os processos dentro de uma empresa /escola. Nesta direção é importante destacar a relevância do *feedback*, que por sua vez tem o poder de alinhar possíveis distorções.

“O feedback é outro método aliado do líder, atuando na junção de processos no ato de planejar e coordenar ações em meio à comunicação. O feedback responde a suposições e perguntas sobre o processo em execução, seja uma resposta ao estilo do líder estar apropriado ou não e a tarefas rotineiras dos liderados”. (Robbins, 2005)

Portanto, acreditou-se na força do feedback como mais uma estratégia para resolver o problema em questão, uma vez que por meio deste, o líder teria informações que sustentariam o processo de mudança, minimizando as suposições que certamente enfraquecem as tomadas de decisões.

Para Rego (et al., 2013) “Um feedback positivo por um desempenho atingido com um simples agradecimento e um obrigado é um poderoso motivador para qualquer indivíduo, assim como um feedback para corrigir erros caminha para o aprendizado”.

Neste sentido, o feedback positivo motivaria a equipa e o feedback voltado para a

correção assumiria um caráter de redimensionamento das ações, o que fez muito sentido pois, concordando com Robbins (2005), uma das principais razões de fracasso das empresas é a falta de feedback, tornando as comunicações defeituosas, confusas e gerando, por consequência, conflitos e impasses.

No contexto da comunicação surgiu mais uma pergunta na mente do Diretor Escolar “será que os professores se sentem parte neste lugar?” Todos precisamos saber da relevância que ocupamos onde estamos, precisamos nos sentir necessários e preciosos para aquele lugar, pois, se não vimos a nossa necessidade ao trabalho, dificilmente conseguiremos engajar nele, assim, será mais fácil apenas cumprir o que determina o Currículo, sem nenhum envolvimento e conexão. Todavia esse distanciamento apesar de parecer inofensivo, tem uma repercussão maior e mais profunda, uma vez que, sem o senso de pertencimento, possivelmente continuamos a procura pelo nosso lugar, o lugar que mais nos representa.

O senso de pertencimento muitas vezes é uma construção, é um caminho que aos poucos vamos percorrendo dentro da escola. Ao ser admitido pela escola, ainda pode se sentir desencaixado ali, mas o processo de integração com o grupo, com a Proposta e o Currículo, aos poucos, vai dando forma a essa relação.

As formações são capazes de contribuir para a aproximação do professor à sua atividade e conseqüentemente a escola também, pois, quando superado algumas fragilidades, o professor se sente mais seguro e empoderado, logo, desenvolve o sentimento de pertencimento aquele projeto, uma vez que o compreende e consegue interagir com ele.

Neste momento é importante considerar que as ações formativas também têm caráter resolutivo pois no exercício de aprender e alcançar novas competências, consegue-se como resultado uma prática mais qualificada e direcionada para os objetivos esperados, portanto, deve-se investir em formações aliando a prática, que possibilitem a experiência necessária para se fazer melhor.

Davel e Machado (2001, p. 107-126) ressaltam que a liderança hoje tem a necessidade de aprofundar todo o conhecimento em torno da eficácia, pois se deve ter harmonia entre líder e liderado. De forma geral, com a leitura do Quadro 1 é perceptível as mudanças ocorridas a termo do líder tradicional e do líder contemporâneo.

LÍDER TRADICIONAL	LÍDER CONTEMPORÂNEO
Tomava todas as decisões importantes. Resolvia problemas pela equipe; agia como um especialista.	Compartilha as responsabilidades com os membros da equipe. Ajuda a equipe a solucionar problemas.
Controlava o fluxo do trabalho; era responsável pelos resultados do grupo de trabalho.	Promove a autogerencia e a responsabilidade, bem como a propriedade da tarefa ou do processo.
Dava as respostas; exercia o papel de especialista.	Faz as perguntas certas; permite que os subordinados diretos sejam especialistas.
Estabelecia regras.	Articula e reúne o grupo em torno de uma visão e um conjunto de valores.
Valoriza a unanimidade / conformidade.	Valoriza diversas perspectivas.
Buscava eliminar conflitos.	Vê os conflitos como uma oportunidade de sinergia e de tomada de decisão enriquecida.
Tendia a ser reativo; resistia a mudanças.	É proativo e inicia mudanças. Aceita a mudança como necessária para a sobrevivência da organização.

Concentrava-se em tarefas, produtos e habilidades técnicas.	Concentra-se no processo e nas pessoas.
Utilizava raciocínio linear, analítico.	Utiliza pensamentos não-linear e holístico (sistemas).
Buscava atingir especialização funcional.	Busca alcançar especialização funcional transversa e cultural transversa.
Preocupava-se somente com a sua área de responsabilidade.	Preocupa-se com toda a organização; tenta ser um bom parceiro com outros grupos da empresa.
Era ferrenhamente competitivo.	Continua ferrenhamente competitivo, mas com frequência precisa fazer parceria com os competidores, vendedores e clientes.
Considerava as pessoas como recursos intercambiáveis.	Considera as pessoas como recurso mais valioso da organização e sabe que elas são difíceis de ser substituídas.
Colocava as necessidades da organização antes das necessidades das pessoas.	Trabalha para obter um equilíbrio entre as necessidades da organização e as necessidades das pessoas.
Utilizava um processo de raciocínio funcional de curto prazo.	Utiliza um processo de raciocínio sistemático de longo prazo.
Evitava riscos.	Corre riscos.

Fonte: Byham, Smith e Paese (2003).

Quadro nº 1- Mudanças ocorridas nos termos “líder tradicional” e “líder contemporâneo”.

2.2 A Liderança Escolar

Assume-se, no âmbito deste estudo, que o conceito de liderança escolar se encontra associado ao órgão de gestão escolar, específica e exclusivamente ao Diretor Escolar.

Para Sander (1982;1995) o estudo da evolução histórica da administração escolar brasileira mostra que, durante o período colonial e na Primeira República havia poucos estudos e reduzia sistematização de conhecimentos e práticas em matéria de organização e administração do ensino no Brasil.

No contexto atual, Silva (2013) afirma que as lideranças têm na sua gênese um quadro (legislativo) de reorganização do Estado, com foco na autonomia e na prestação de contas, num contexto político-estratégico e condicionados pelas leis de mercado.

Ampliando este entendimento Luck (2009, p. 24) afirma que a gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do trabalho e esforço coletivo presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que a instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize os objetivos educacionais de formação dos alunos e promoção de aprendizagem.

2.4. O Diretor Escolar

No contexto da escola pública brasileira, o Diretor é um órgão de gestão e administração unipessoal, desempenhado por um professor de carreira, e é coadjuvado por um subdiretor e adjuntos, tendo em consideração a tipologia e o nº de alunos da escola. De acordo com decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril, o diretor é eleito pelo Conselho Geral para um mandato de quatro anos podendo ser reconduzido no cargo por decisão fundamentada do Conselho Geral por um máximo de três mandatos consecutivos. O diretor poderá manter-se no cargo por quatro mandatos consecutivos, ou seja, 16 anos,

não sendo possível a candidatura a um quinto mandato nos quatro anos subsequentes.

As escolas privadas por sua vez têm autonomia para delegar e/ou nomear o Diretor Escolar de acordo com as normas definidas pela própria instituição.

Com foco ao exercício da atividade do Diretor Escolar, Nóvoa (1992) referia a necessidade de uma liderança forte, efetiva e reconhecida, com uma visão estratégica forte que promova e estimule o empenho de cada um dos elementos do seu contexto na realização e concretização de projetos coletivos como forma de melhorar a qualidade e coesão da sua instituição escolar.

Sanches (1998), com base em estudos realizados nos anos 80 do século passado, afirmava a existência de uma forte tendência para a democratização da liderança em que a qualidade da escola se constrói com base num conjunto convergente de fatores subjacentes à liderança da escola. Da lista de 13 fatores que a autora apresentava, e que preconizam como atuais, destacamos três diretamente relacionados com o diretor escolar ou onde a importância do diretor escolar pode ser mais forte: 1) liderança forte do diretor da escola orientada para a qualidade do ensino; 2) definição de prioridades e escolha dos caminhos estratégicos a seguir (visão estratégica); e 3) desenvolvimento de estratégias internas de avaliação da escola e dos seus programas e projetos de inovação e experimentação.

Recorrendo à definição dos verbos “mudar” e “transformar”, Burns (2003) clarifica os conceitos de liderança transacional e transformacional. Assim, defende o autor, “mudar” é trocar uma coisa por outra, é substituir, é dar e receber, é passar de um sítio para outro referindo que todas estas definições dizem respeito ao tipo de ações associadas à liderança transacional. Em sentido oposto, “transformar” aponta para níveis mais profundos de mudança, capazes de gerar alterações radicais na natureza dos contextos, de proporcionar transfigurações na forma e nas estruturas, apontando assim para a liderança transformante ou transformacional. Com base nos trabalhos de Burns (1978; 2003), Marquis e Huston (2005) referem que o líder transacional se foca nas operações e ações

do dia-a-dia, enquanto que o líder transformacional apresenta um maior grau de comprometimento, uma maior visão estratégica e procura motivar e envolver os outros nos processos de decisão. A tabela seguinte apresenta uma síntese das diferenças entre as duas teorias da liderança.

Tabela nº 1 – Diferenças entre as teorias: Líderes Transacionais e Líderes Transformacionais

LÍDERES TRANSACIONAIS	LÍDERES TRANSFORMACIONAIS
RECOMPENSA CONTINGENTE: NEGOCIA OS ESFORÇOS EM TROCA DE RECOMPENSAS, PROMETE RECOMPENSAS POR BOM DESEMPENHO, RECONHECE OS BONS RESULTADOS.	CARISMA: FORNECE UMA VISÃO E UM SENTIDO DE MISSÃO, INTRODUZ O ORGULHO, GANHA O RESPEITO E A CONFIANÇA.
GERENCIAMENTO PELA EXCEÇÃO (ATIVA): OBSERVA E PROCURA POR DESVIOS DAS REGRAS E PADRÕES, TOMA AS AÇÕES CORRETIVAS.	INSPIRAÇÃO: COMUNICA ALTAS EXPECTATIVAS, UTILIZANDO SÍMBOLOS PARA FOCAR OS ESFORÇOS E EXPRESSA OS OBJETIVOS MAIS IMPORTANTES DE FORMA SIMPLES.
GERENCIAMENTO PELA EXCEÇÃO (PASSIVA): INTERVÉM SOMENTE QUANDO OS PADRÕES NÃO SÃO ALCANÇADOS.	ESTÍMULO INTELLECTUAL: PROMOVE A INTELIGÊNCIA, RACIONALIDADE E A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE FORMA CUIDADOSA.
Laissez-faire: ABDICA DAS SUAS RESPONSABILIDADES, EVITA TOMAR DECISÕES.	CONSIDERAÇÃO INDIVIDUALIZADA: FORNECE ATENÇÃO PERSONALIZADA, TRATA CADA FUNCIONÁRIO DE FORMA INDIVIDUAL, TREINA E ACONSELHA.

(Robbins, Organizational Behavior, 2004)

Com base na conceitualização de liderança transacional e transformacional, a gestão na perspectiva transformacional foi efetivamente aquela aplicada no contexto de estudo, pois, através de uma liderança que, principalmente inspirava pelo forte esforço em qualificar a comunicação, buscou-se que de forma simples todos fizessem parte do processo. Isso era também uma forma de estimular o desenvolvimento de cada um, considerando suas semelhanças, mas sobretudo suas diferenças.

Ainda com foco a liderança no contexto escolar, Hammond, Debra e Lpoint (2010, citados por Coelho 2014) apontam no sentido de definir a liderança do diretor escolar de duas formas: a liderança instrucional e a liderança transformacional. Na tabela seguinte sintetizam-se as principais características de cada um dos tipos de liderança expressos pelos autores.

Liderança Instrucional	Liderança Transformacional
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar diretamente com os seus professores para a promoção do sucesso na sala de aula, através da avaliação, supervisão, modelação e apoio. - Providenciar mecanismos de desenvolvimento profissional, dos seus professores, para promover a instrução. - Coordenar e avaliar o currículo, a instrução e o progresso dos estudantes. - Monitorizar regularmente o ensino e o progresso dos estudantes. - Desenvolver e manter partilhadas as normas e as expetativas com os estudantes, os docentes, não docentes e as famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer o caminho através da definição de uma visão estratégica partilhada e de metas estimulantes. - Promover um ambiente escolar cuidadoso, de confiança e a uma boa cultura de escola. - Manter altas as expetativas, motivação e o desenvolvimento individual dos seus funcionários e alunos através de apoio direto e indireto. - Proporcionar condições organizacionais promotoras do ensino e aprendizagem. - Desenvolver e valorizar estruturas colaborativas de decisão. - Envolver as famílias e as comunidades na melhoria da escola.

Tabela nº 2 – Principais características da “Liderança Instrucional” e “Liderança Transformacional”

2.5. A Liderança como Fator Impulsionador da Mudança

A liderança forte impulsiona a mudança a partir de dados, informações, um planejamento coeso que agrega toda a equipa e é capaz de sensibilizar a todos da necessidade de mudança.

O estudo sobre os diferentes tipos de liderança, permite ao Diretor Escolar, no exercício de suas atividades, tomar por escolhas que alimentem o sentimento de motivação e o senso de pertencimento da equipa.

O Diretor Escolar tem um papel fundamental pois cabe a ele as tomadas de decisões, a escolha por estratégias, a avaliação do ensino e também da aprendizagem, a definição de processos, enfim, em suas mãos consta uma série de questões que são decisivas e muito densas, portanto, exige-se uma liderança forte para que a escola tenha o seu sucesso.

Luck (2004) refere que compete ao diretor escolar, enquanto entidade máxima da escola, a responsabilidade de implementar a política educativa do sistema, liderando o desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando e disponibilizando os recursos para tal. Deste modo, defende a autora que devido à sua posição de poder na escola o diretor exerce uma forte influência junto de todo o seu contexto escolar e agentes educativos.

Almada e Policarpo (2016) afirmam que a liderança, e o líder transformacional em particular, têm um papel fundamental não só nos relacionamentos grupais, nos quais suporta e orienta os seus colaboradores, mas também na orientação individualizada com a qual motiva os seus colaboradores para os processos de mudança, inovação e desenvolvimento profissional. No mesmo sentido, Oreg e Berson (2011) defendiam que em processo de mudança com elevado grau de incerteza e volatilidade, os líderes transformacionais são extremamente importantes na medida em que, por norma,

oferecem caminhos alternativos, inovadores que procuram sair fora dos padrões previamente estabelecidos.

O processo de mudança é mais do que uma mudança tecnológica, de processos ou de estrutura, trata-se sobretudo de mudar visões estratégicas, práticas e mentalidades, num trabalho específico que só é possível com o forte envolvimento dos vários atores (Carapeto & Fonseca, 2005). Já Friedberg (1995) referia que os processos de mudança são sobretudo uma mudança de atitudes e valores, que apostam na evolução e desenvolvimento profissional dos atores com o objetivo de criar condições que levem à melhoria das organizações ou instituições. Na mesma linha de pensamento, Carneiro (2011) apresenta o conceito de 'mudança sustentável' ou 'mudança transformacional' referindo-se a este conceito como uma transformação das estruturas mentais (mentalidades, pensamentos e organização de ideias) que demoram tempo e implicam maturação, experiência e estimulação global.

Os processos de mudança implicam em um líder e os seus seguidores, que acreditam na credibilidade e na visão estratégica da liderança, em que o exemplo é essencial para se ser um bom líder (Carneiro, 2011) em tempos e processos de mudança. O mesmo autor, citando o trabalho de Kouzes e Posner, refere que para além de possuir como qualidades a honestidade, a competência, a visão, ser inspirador, um líder deve ser sobretudo credível.

Neste sentido, a Direção Escolar mantinha-se em autoavaliação durante todo o processo, buscando detetar possíveis pontos que pudessem desmotivar a equipa ou simplesmente tornar o processo de mudança em descrédito.

METODOLOGIA

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Opção Metodológica

A opção metodológica escolhida sustenta-se como oportunidade de conceber um texto voltado a transcrever as experiências que contribuíram para a construção de uma gestão forte na minha atuação como Diretora Escolar, motivando-me, dessa maneira, a produzir este material teórico autorreflexivo baseado nas minhas experiências

Na autoetnografia, a partir da perspectiva de Ellis, Adams e Bochner (citados por Andrade, 2016, p.4) *“o/a investigador/a procura relatar a sua experiência pessoal, significativa em termos culturais, mas tenta também, através da produção de textos acessíveis, atingir um público mais amplo, que a pesquisa tradicional normalmente ignora. O objetivo é partilhar e provocar mudanças pessoais e sociais num maior número de pessoas”*.

O autoetnógrafo, ao usar a sua voz em primeira pessoa e escrever a partir do seu ponto de vista, faz do seu posicionamento uma narrativa decididamente subjetiva. Neste modelo de investigação, a reflexividade assume um lugar central e o destaque é dado ao conteúdo político de quem fala, ou seja, do narrador. Anderson (citado por Santos, 2017, p.223) aponta uma característica central da autoetnografia: *“o pesquisador é um ator social altamente visível dentro do texto escrito. Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como dados vitais para a compreensão do mundo social que está sendo observado.”*

Voltarei a minha memória ao que vivi para recuperar tudo aquilo que foi matéria-prima da organização do meu trabalho, assim como os meus erros e as dificuldades que enfrentei, a fim de que *“o sujeito da experiência adquira, agora, o estatuto analítico de objeto de observação”* (Santos, 2017, p.215).

Dentro dos procedimentos de análise na autoetnografia, é possível utilizar diversas técnicas: “diários de campo compostos por factos registados e reflexões de quem investiga, bem como pensamentos, impressões pessoais sobre os indivíduos envolvidos e perceções; e entrevistas analisando formas de falar e de agir sobre a utilização de espaços e lugares, arquitetura, ou ainda sobre artefactos como roupas, textos, livros, filmes e fotografias” (Kock, Godoi & Lenzi citados por Andrade, 2016, p.4). Para a composição desta pesquisa autoetnográfica as minhas experiências pessoais serão objeto de análise.

3.2. Método e técnicas de recolha de dados

Para a composição desta pesquisa autoetnográfica as minhas experiências pessoais foram os principais instrumentos de análise, sendo este um método indutivo onde “o conhecimento é fundado exclusivamente na experiência” (Gil, 2010, p.10)

Para isso retomei os meus emails, anotações, fotografias, documentos, textos lidos, músicas que inspiraram, livros que foram importantes neste meu percurso, filmes assistidos. Ou seja, foi importante em um primeiro momento recuperar tudo aquilo que considerei matéria-prima da organização do meu trabalho naquele período. As técnicas de recolha de dados incluíram ainda desenhos, conversas informais pelo WhatsApp, “os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (Coutinho, 2011, p.331). Nas minhas notas de campo localizei expressões descritivas e reflexivas, sendo muito presente nos meus apontamentos as expressões dos meus sentimentos a partir do que observei.

Quando iniciei meu trabalho na escola, mesmo antes de exercer o cargo de Diretora Escolar, já vinha percebendo e de certa forma analisando o contexto do trabalho que envolvia a gestão, isso foi um grande e valioso contributo para que, na oportunidade da direção escolar, eu pudesse voltar a essa memória e compreender o que era ou não válido fazer como gestora.

Recordo-me das conversas com professores que relatavam suas dores e dificuldades em fazer um trabalho, seguindo a Proposta Pedagógica da Escola, por não terem sido preparados e serem exaustivamente cobrados por um trabalho de excelência.

Por outro lado, ainda é muito viva a lembrança das conversas com as coordenações em que elas colavam suas dificuldades em coordenar um trabalho, que não haviam sido preparadas, e tampouco recebiam o suporte necessário para desenvolver um acompanhamento primoroso junto aos professores. Como Secretária Escolar tive a oportunidade de receber muitas famílias que se queixavam da dificuldade de aprendizagem de seus filhos por não conseguirem compreender e acompanhar o método de ensino. Era perceptível que todos os lados sofriam dores que pareciam invisíveis e que passava despercebido ano após ano. Isso foi de certa forma criando em mim um sentimento de “necessidade de mudança”.

Quando, na função de Diretora Escolar, tive logo o desejo urgente de ouvir todas as partes envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem e numa gestão conhecida como de “portas abertas” errei muito ao: em primeiro lugar - dar excessivo espaço para todos a todo momento e, em segundo lugar – buscar resolver todas as questões de forma a me envolver diretamente.

Isso era a tradução de um perfil que tinha muito medo de errar por não ouvir, ou de errar por não se envolver.

Mas logo entendi, que eu precisava ter uma equipa de confiança, preparada e bem alinhada com a missão e visão de forma que pudessem resolver os problemas sem que eu precisasse me envolver com todas as questões o tempo todo, pois isso se tornava exaustivo, mas sobretudo não fazia sentido a uma gestão que buscava dar autonomia e responsabilidade a equipa.

A autoetnografia é um método qualitativo que compreende "la investigación, no sólo como una práctica, un ejercicio o una tarea, sino también como un estilo de vida lleno

de sentido” (Calva, 2019, p.84).

E foi mesmo neste sentido que de forma intuitiva, comecei a escrever e investigar a prática, entender o exercício, o que acontecia no “chão da escola”, procurando perceber se havia teoria que sustentasse aquela realidade em particular.

3.3. Método e técnicas de análise dos dados

A análise e reflexão de cada matéria-prima (fotografias, livros, anotações, emails, conversas, músicas, filmes) foi o que sustentou a análise minuciosa daquele trabalho. As fotografias e as músicas, por exemplo, foram capazes de trazer a memória lembranças importantes ao contexto em que decisões expressivas foram tomadas. Recordo-me ao ver fotografias de uma Formação em que tratamos da Missão, Visão e Valores da Escola, tive o cuidado de colocar para ouvir a canção “Aquarela” de Vinícius de Moraes e Toquinho, para que eu pudesse desta forma reviver aquele momento, e, de facto, foi o suficiente para me lembrar das expressões de alguns deles, do trabalho produzido e da música que a equipa criou e improvisou num arranjo, a qual ficou lindamente cantada por todos.

“Nosso esforço e dedicação

Se inspira na Instituição

Que com primor nos ensina

A ser uma família unida

XXXXXXXXXX, meu mundo, o caminho que me faz crescer

Pra frente

Bem forte

Com valores sempre agradecer

XXXXXXXXXX, meu mundo, o caminho que me faz crescer

Pra frente

Bem forte

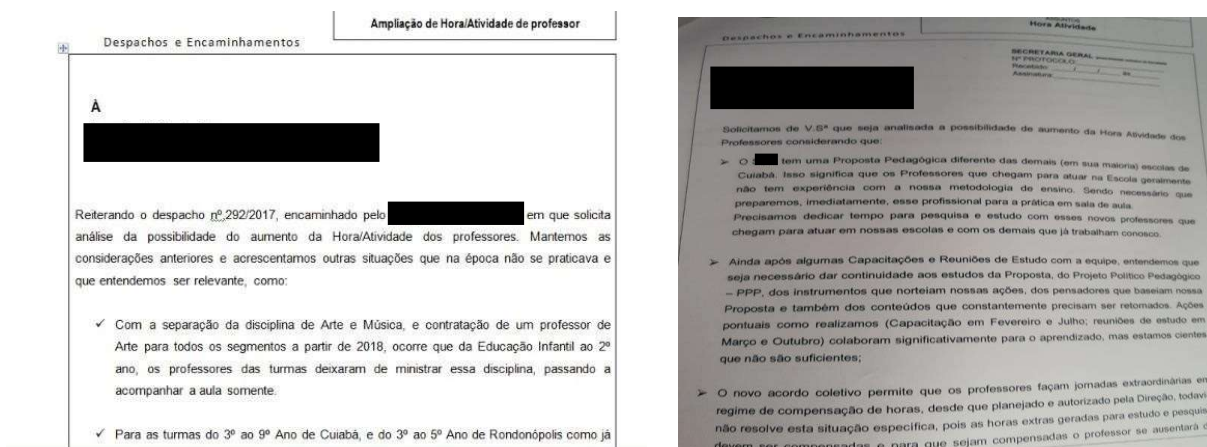
Com valores sempre agradecer”

A canção era efetivamente a expressão de tudo que criamos naqueles três dias de imersão e formação, mas para além disso refletia o espírito da equipa. Finalizamos essa Formação com a Missão, a Visão e os Valores tão fortes dentro de nós que nos sentíamos imbatíveis.

Este certamente foi um dos momentos em que ficou evidente a afirmação de Luck (2004, p. 24) que a gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do trabalho e esforço coletivo presentes na escola.

Os emails e documentos trocados com a alta administração regional (superiores a Direção Escolar) mostraram-me neste momento o quão penoso foi investir num Plano de Ação que estava vivo na Escola, mas muito distante daqueles que estavam para fora dos muros, mas que eram pessoas muito importantes para a aprovação das verbas e de muitos projetos da Escola.

Figura nº 1 – Despachos solicitando o aumento da hora atividade dos Professores.



Os livros foram fundamentais para a comparação da nossa prática, para a avaliação de ferramentas, e para entender melhor as pessoas e os processos. Muitos assuntos desafiadores começaram a ser mais bem compreendidos quando entendi, na literatura, explicações práticas para o nosso contexto. Assuntos como: programação neurolinguística, comunicação não violenta, *coaching*, gestão do tempo, motivação, gestão transparente, precisaram ser muito bem estudados pela Direção Escolar, e foi assim que nos profissionalizamos para o exercício de dirigir uma instituição ensino.

Os livros que naquela época serviram como suporte teórico para o confronto e reflexões que surgiram foram:

- . Organização e Gestão da Escola – teoria e prática de José Carlos Libâneo.
- . Gerenciando com as Pessoas de Idalberto Chiavenato
- . Avaliação de Aprendizagem – componente do ato pedagógico de Cipriano Carlos Luckesi.

3.4. Identificação do problema

É evidente para todos que a função principal da escola está centrada em dois pilares: o ensino (que parte especialmente dos professores) e a aprendizagem (que se trata dos alunos). Logo, em virtude da estreita relação que há entre os dois pontos, nota-se também que a aprendizagem é afetada pelo ensino. Se por um lado temos uma equipa de professores que se movimenta com muita frequência, mudando assim o escopo do projeto, a aprendizagem por consequência é comprometida.

Destaca-se que cada professor é único, e apesar de todos seguirem um Currículo, um Projeto, uma Proposta comum, cada um tem sua própria didática, tem seu próprio jeito de implementar a ação e imprime no seu trabalho muito da sua própria cultura e personalidade. Essas entradas e saídas permanentes, provocam um grande desajuste no ensino e por conseguinte na aprendizagem.

É o mesmo que pensar num quebra-cabeça, cada um de uma forma monta uma imagem. Mas quando temos uma peça saindo dessa estrutura há um espaço que precisa ser preenchido e que se demora tempo para que o outro consiga se estruturar naquele trabalho.

É necessário esclarecer que no Brasil, as Instituições Privadas têm autonomia para nomear / delegar seu Diretor Escolar, apenas devendo cumprir o que é estabelecido em seu Regimento Escolar. Portanto, cabe ao Diretor Escolar liderar o contexto e o âmbito da educação na escola onde atua.

Foi neste sentido, que se percebeu a necessidade de, na época, procurar métodos e estratégias que resolvessem, o problema em questão, pois, cabia mesmo ao Diretor tomar as medidas necessárias para tratar questões tão impactantes ao desenvolvimento e cumprimento dos objetivos.

O estudo segue uma metodologia de Autoetnografia. A Autoetnografia é uma metodologia que permite que os educadores pesquisem as suas próprias culturas, compartilhando percepções sobre suas próprias jornadas de maneiras que ressoarão com outras pessoas. Existem exemplos de pesquisa autoetnográfica na educação, mas muitas

áreas se beneficiariam com essa metodologia para ajudar a melhorar a compreensão de, por exemplo, interações professor-aluno, transições e desenvolvimento interprofissional.

Assim, também é nosso objetivo partilhar esta metodologia para que outros possam considerá-la em seus próprios ambientes de educação como uma abordagem de pesquisa qualitativa viável para obter novos insights e entendimentos.

3.5. Questão de Investigação

Para refletir sobre esta preocupação foi desenhada a seguinte questão de investigação: Como desenvolver uma gestão forte orientada para o objetivo central da escola?

3.6. Objetivos do estudo

Para responder à questão de investigação, destacamos os seguintes objetivos:

1. Detetar os fatores potenciadores para a saída dos professores da Escola;
2. Compreender os fatores que contribuem para a permanência dos professores na Escola;
3. Elencar as estratégias necessárias para superar o problema de rotatividade dos professores.

3.7. Calendário de atividades

O Calendário sofreu algumas intervenções ao longo do processo em virtude do agravamento da pandemia no Brasil, pois como era necessário receber informações da Instituição, foi preciso que reajustasse alguns prazos, porém, nenhum deles comprometeu a qualidade do trabalho.

Quadro nº 2: Calendário de Atividades

	Out. 2020	Nov. 2020	Dez. 2020	Jan. 2021	Fev. 2021	Mar. 2021	Abr. 2021	Mai. 2021	Jun. 2021	Ago. 2021	Set. 2021	Out. 2021	Nov. 2021	Dez. 2021
Entrega do projeto	x													
Seleção e análise crítica de bibliografia		x												
Elaboração/validação de instrumentos de recolha de dado.		x												
Pesquisa de campo Recolha de dados			x											
Análise de dados				x	x	x								
Redação da dissertação							x	x	x	x	x	x	x	x
Entrega da dissertação														x

A MINHA HISTÓRIA

CAPÍTULO IV

4 A MINHA HISTÓRIA

4.2. Como cheguei até a Direção Escolar

E 2003, quando cheguei até aquela escola de tijolinhos a vista, com ar de infância, cores vibrantes por todo lado, crianças felizes correndo pelo pátio e insatisfeitas por ter que ir embora quando o sino tocava ao final do tempo, pensei “quanta vida há neste espaço”. Os funcionários, em sua maioria já com muitos anos de trabalho ali, traziam uma característica marcante de “família” para aquela escola, eles carregavam um sentimento de entrega, mas também de pertencimento. .

As famílias dos alunos confirmavam essa minha teoria, era mesmo um lugar de famílias entre família, parecia tudo muito bem alinhado e conectado, possivelmente o que Libâneo (2005) traduziu como “todos os seguimentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida”.

Acanhadamente eu tomava o meu espaço na Secretaria Escolar como Assistente Técnico, fazendo planilhas, documentos, criando tabelas, conferindo projetos, fazendo orçamentos, enfim, tarefas típicas de um assistente. Foi nesta função que eu entendi bem os processos, comecei a entender das dificuldades dos professores em manter esses processos, criei intimidade com as famílias, conheci cada aluno por nome e sobrenome, e pude entender melhor o fluxo de atividades que corria pela escola.

O envolvimento direto com cada funcionário que fazia a escola ser o que era, me permitiu aceder uma linha de conhecimento invisível. Sentia-me parte daquele mundo e me sentia relevante por ser necessária ali, era mesmo um senso de pertencimento muito importante para o meu desenvolvimento naquele ambiente.

Anos depois, fui nomeada a Secretária Escolar, e foi então, que eu pude implantar algumas mudanças nos processos com foco a dinamizar o trabalho dos professores. Por outro lado, foi o momento de criar regras, estabelecer normas, porque a escola estava crescendo e já não suportava mais a estrutura de antes.

Junto a esta mudança, também vivemos a mudança da Direção Escolar e Coordenações Pedagógicas, por duas vezes respetivamente.

Geralmente, quando se muda o topo da pirâmide (como era naquele momento considerado), muda-se também muitas peças daquela estrutura, e foi assim com a equipa de professores e todas as demais. Nesta função tive as primeiras oportunidades de atuar, pontualmente, como Diretora Escolar, uma vez que nas ausências do Diretor, a Secretaria Escolar o substituía.

Entretanto, não era uma posição confortável uma vez que as substituições eram pontuais e curtas, o que se exigia apenas que se cumprisse o trabalho que já era desenvolvido por aquela gestão. Este era definitivamente um momento de confronto, mais entendido como um tempo de substituição de cargo e não mudança de gestão.

Notou-se neste período, certa desestabilização, pois a cada gestão, novas perceções surgiam, o que fazia com que um processo já em andamento, fosse reiniciado ou simplesmente descartado, com isso começava a evidenciar um forte fluxo de funcionários deixando a escola, seja por demissão voluntária ou mesmo involuntária, a essa altura já se ouvia com muita frequência o descontentamento das famílias frente aos professores que deixavam de fazer parte da equipa.

Enfim, anos depois, ao ser nomeada para Subgerente, função na qual tinha como responsabilidade gerir a administração e as finanças da Escola, que efetivamente e finalmente os processos de melhoria foram tomando forma.

A visão de Secretária Escolar dava um tom peculiar ao trabalho, porque foi lá, que pude conhecer e viver o “chão da escola”. Como liderada, sabia exatamente os entraves que dificultava o trabalho. Estar agora na liderança administrativa e financeira, dava-me a oportunidade de corrigir algumas fragilidades que ao longo de anos fui sentindo e notando. Por essa gestão passava questões importantes como apoio ao planejamento financeiro, manutenção dos espaços físicos, aquisição de materiais para as atividades, acompanhamento das equipas de apoio, dentre outras. Cito essas acima, porque elas fizeram muito sentido quando ocupei o cargo Diretor Escolar.

É importante, destacar que algumas dessas questões não era de minha responsabilidade direta, pois havia um setor, na administração regional que cuidava especialmente de forma técnica, de cada uma delas. Mas, embora não fosse da minha gestão direta, era, indiretamente, de minha responsabilidade, porque cabia a esta função acompanhar e avaliar o processo, dando *feedback* e fornecendo informações e documentações para os setores responsáveis.

Isso se tornou relevante quando percebi que, avaliar o salário e benefícios da equipa de professores era algo que precisava partir da subgerência, a discussão, a reflexão, a necessidade que algo estava desajustado e ineficiente, pois, ninguém melhor que o gestor daquelas pessoas para entender as suas necessidades. Existia uma distância muito longa entre os professores e o setor responsável pela folha de pagamento. Mas não existia distância entre eles e a minha gestão. Este é apenas um exemplo dos quais muitos outros fizeram parte e que de certa forma criaram conexão com o futuro trabalho.

Quando então nomeada a Diretora Escolar comecei a enfrentar os desafios. Só existia dois caminhos: dar seguimento ao trabalho da colega anterior, ou propor uma nova administração, que fizesse mais sentido a história que vivi desde o tempo de Assistente Técnico. Não havia a possibilidade de continuar o trabalho e apenas mudar algumas questões, porque era preciso desenvolver estruturas que sustentavam aquele trabalho.

4.3. ANÁLISE DO PROBLEMA

De todas as questões que eu imaginava ter que resolver, uma me inquietava mais, porque eu sabia que ela estava influenciando em muitas outras questões: a expressiva rotatividade de professores.

É de se notar que quando existe um fluxo muito grande de entrada e saída de professores, a prática do ensino sofre amargamente e por consequência a aprendizagem é comprometida. Com isso, o objetivo central do projeto da Escola: sucesso dos alunos, ficava impactado. Logo, em decorrência da rotatividade dos professores, visualizamos problemas como:

. Baixo aprendizado dos alunos;

Para esta questão bastava-se atentar as queixas dos Professores durante os Conselhos de Classe das turmas. Isso não era propriamente um problema de notas, porque para isso, foi-se ao longo do tempo criando estratégias para superá-las, mas sim, uma questão de aprendizado.

. Insatisfação das famílias;

As famílias percebiam o impacto que aquela transição de gestão causava, tanto emocionalmente quanto no que diz a aprendizagem, e assim, expressavam em Reunião de Pais, em reuniões com a coordenação pedagógica e/ou direção escolar, e também pelos espaços da escola entre pares, o descontentamento.

. Descontinuidade de projetos pedagógicos;

Os projetos geralmente surgiam da reflexão do grupo, de como a equipa queria aplicar o Currículo por meio dos projetos, logo, se havia mudança nesse grupo, mudava-se também a percepção dos envolvidos e por consequência, perdia-se o entusiasmo, e mudava-se o foco.

. Cultura organizacional fragilizada;

A cultura organizacional se fortalece quando o grupo consegue caminhar junto, e para isso precisamos de tempo para solidificar os valores, a missão e a visão da Escola e da equipa. O movimento causado pela transição da equipa, desestabilizou a cultura, pois frequentemente os valores foram impactados, a missão e a visão precisavam ser retomadas e motivadas, tornando assim, o trabalho mais lento e moroso.

. Imagem da Escola fragilizada.

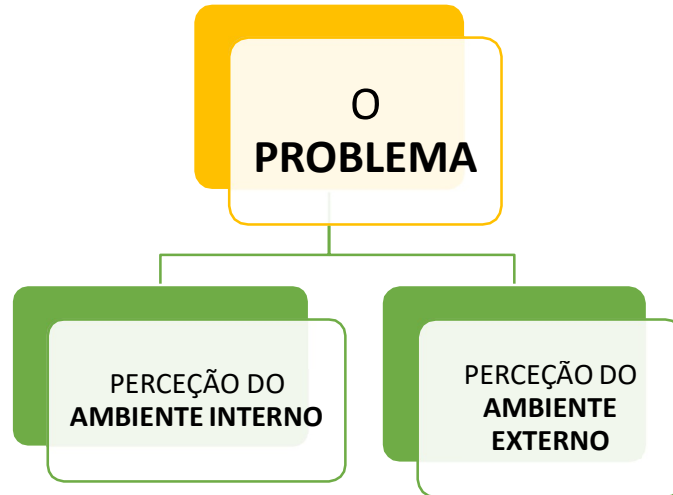
A imagem da Escola se tornava frágil na mesma velocidade que a mudança da equipa acontecia, pois, a comunidade escolar (famílias e professores) levavam esse peso também para fora dali, e, para uma cidade relativamente pequena, e uma marca (da escola) muito forte no mercado como era, essa fragilidade da imagem crescia e se tornava visível rapidamente.

4.4. O DIAGNÓSTICO DO PROBLEMA

Foi então, que intuitivamente, ou mesmo por percepção da densidade do problema, que decidimos começar a trabalhar a partir dele. Primeiramente, o problema foi definido. Em seguida entendeu-se que para compreendê-lo a luz de resolvê-lo era preciso analisar:

- (i) o Ambiente Interno: todos os fatores que interferiam / contribuíam para o problema, dentro da escola.
- (ii) e o Ambiente Externo: todos os fatores que interferiam / contribuíam para o problema, fora da escola.

Figura nº 2: A percepção do problema no ambiente interno e externo

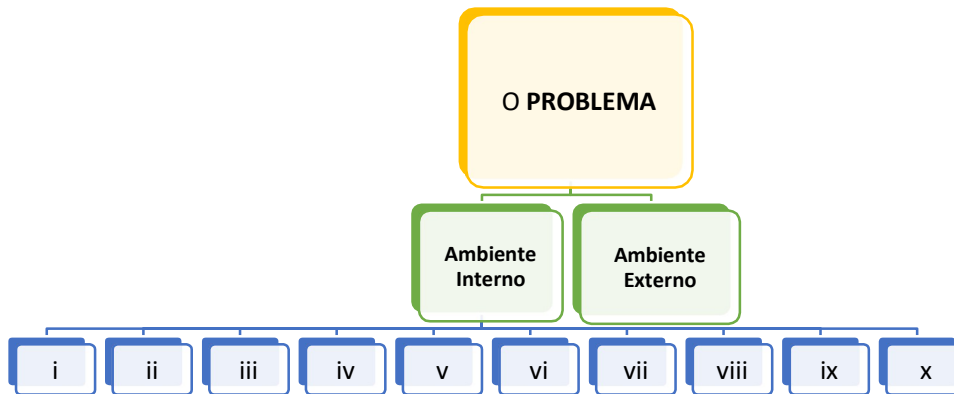


Robbins (2002) enfatiza que o líder deve ter visão ampla, pensar e analisar todo o meio envolvendo as pessoas, ter sensibilidade para notar atitudes de seus liderados quanto a sua motivação e os problemas que podem vir a influenciar em seus comportamentos.

Analisando o Ambiente Interno e possíveis formas de se entender o problema e assim procurar por estratégias para resolvê-lo, foi criado o TOP 10. O nome surge da intenção de estudar dez abordagens necessárias as mudanças.

O TOP 10 foram dez abordagens levantadas pelo Diretor Escolar que teve como objetivo fazer um diagnóstico do problema de forma mais densa e segura, através de uma visão holística da situação, e que, fosse capaz de apresentar um desenho da relação transversal entre cada uma das abordagens

Figura nº 3 – A relação do Top 10.



Fizeram parte do TOP 10: Comunicação, Coordenação, Avaliação Institucional, Recrutamento, Formação, Remuneração e Benefícios, Ambiente de Trabalho, Recursos, Processos, Relação com a Comunidade Escolar.

- (i) *Comunicação*: Usar a comunicação como uma estratégia de escuta e percepção das satisfações e insatisfações da equipa de professores. Para Fiorelli (2000) o simples ato de observar, escutar e se envolver com assuntos e questões ligadas aos liderados contribui para o conhecimento da equipe.
- (ii) *Coordenação*: Analisar o trabalho da Coordenação Pedagógica, liderança que diariamente estava mais próximo da equipa, de forma a perceber como a Coordenação poderia colaborar para a percepção do problema e em sua resolução;
- (iii) *Avaliação Institucional*: A Avaliação Instituição da Escola tinha um carácter exclusivamente para a promoção a nível de salário e neste contexto procuramos por repensar a Avaliação e usá-la como um instrumento de autoavaliação da escola e avaliação projetiva do professor, com foco no seu desenvolvimento e superação;

- (iv) *Recrutamento*: Analisar o processo de Recrutamento – seu método; o perfil do recrutado; os critérios para que pudéssemos perceber se estávamos cometendo algum erro que implicava na rápida permanência do professor na escola;
- (v) *Formação*: As formações precisavam assumir um caráter de capacitação com foco aos dados obtidos na Avaliação.
- (vi) *Remuneração /Benefícios*: Analisar se a remuneração e os benefícios do Professor eram satisfatórios a ponto de atrair e reter profissionais para a nossa Escola.
- (vii) *Ambiente de Trabalho*: Isso inclui a estrutura física e as relações interpessoais que por ali corriam, pois, quanto mais acolhedor e forte fosse, mais possibilidade de retenção. Segundo Robbins (2000) para aumentar a motivação de liderados deve-se focar em fatores intrínsecos, ou seja, tornar o trabalho mais desafiador e interessante, uma vez que salários são motivadores apenas se o meio de trabalho for alterado.
- (viii) *Recursos*: Usados no e para o ensino. Isso era importante, porque a Escola desenvolvia uma Proposta Pedagógica muito diferente de todas as demais da cidade, portanto, precisava dispor à equipa equipamentos que sustentassem esse trabalho. A falta deles poderia desorientar o trabalho.
- (ix) *Processos*: Analisar a dinamicidade deles, para que fizessem sentido, e não se caracterizasse apenas por mais uma tarefa árdua para uma equipa que já tinha muito a fazer.
- (x) *Relação com a comunidade escolar*: Isso inclui as famílias e com os demais funcionários da Escola, abrindo assim, possibilidade de construção de uma rede mais fortalecida e próxima.

Com relação ao Ambiente Externo entendemos a necessidade de:

- (i) Analisar a Remuneração /Benefícios, Carga Horária e Formações que eram praticadas em outras três instituições: pesquisamos em três instituições semelhantes à nossa no que diz respeito a: perfil socioeconômico, capacidade de instalação, capacidade de alunos matriculados.

4.5. O PROCESSO DE MUDANÇA: A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

A Direção Escolar tomou a partida de iniciar o processo de compreensão do problema e pontualmente aplicar as medidas necessárias à mudança. Era evidente que a mudança devia acontecer de forma planeada, estruturada e com a participação e envolvimento da liderança escolar, mas também de todos os funcionários, pois, notava-se um impacto em todas as áreas.

Como estratégia de aplicação do planeamento, a Direção Escolar adotou duas técnicas: a Matriz SWOT e a Sistematização.

4.6. ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

No capítulo anterior procedeu-se à apresentação da histórica que dá a partida para o estudo, explicou-se as questões a serem abordadas tanto no ambiente interno como no ambiente externo de forma a resolver as questões problemáticas enfrentadas pela Escola.

O capítulo da metodologia estrutura-se, deste modo, nos seguintes subcapítulos: Análise da Matriz SWOT e estruturação da Sistematização do Trabalho.

4.7. A MATRIZ SWOT

Para o início do processo de mudança, a direção Escolar desenhou a Matriz SWOT da Escola. Antes de seguirmos adiante, é possível esclarecer que o nome SWOT provém de quatro palavras que começam com as letras da sigla:

- Strengths, que significa forças;

- Weaknesses, que significa fraquezas;
- Opportunities, que significa oportunidades;
- Threats, que significa ameaças.

Entender o que cada palavra representa para o contexto da organização, nos direciona para o melhor entendimento da real situação do objeto de estudo, para isso destacamos:

- Strengths (forças):

Consideramos as forças como os pontos positivos da organização, aquelas vantagens que ela tem em relação às outras escolas, que podem ser controladas e não dependem de fatores externos.

Para detetar as forças da escola, foi necessário fazer as perguntas:

- O que a escola apresenta de diferencial em relação as demais escolas?
- Quais são as qualidades que nossos funcionários percebem aqui dentro?
- Quais são os recursos especiais que temos à disposição?
- Quais são os diferenciais da nossa equipe?
- O que da nossa marca faz mais sucesso?
- Somos reconhecidos no mercado por algum motivo especial?

Com isso, conseguimos identificar alguns pontos que revelam a vantagem competitiva de organização.

- Weaknesses (fraquezas)

As fraquezas de uma organização são caracterizadas por seus pontos fracos em relação à concorrência, as quais podem ser controlados internamente. Esses pontos fracos, tornam-se um problema quando não são diagnosticados e trabalhados, por isso a necessidade de conhecê-los e planejar estrategicamente suas resoluções.

Para detetar as fraquezas da escola, levantamos as perguntas:

- Quais lacunas e fraquezas podem ser encontradas na escola em comparação à concorrência?
- De que maneira a equipe a relação com os clientes poderiam melhorar?
- Como é a qualificação dos funcionários na organização?
- Quais são as reclamações mais frequentes?
- Qual motivo mais contribui para a evasão de alunos e professores?

- Opportunities (oportunidades)

As oportunidades são as forças externas que podiam influenciar positivamente a nossa escola e que não podiam ser controladas por ela (ao contrário das forças e das fraquezas). Consideramos como as chances / oportunidades que a organização tem para se desenvolver, crescer e alcançar melhores resultados.

Algumas perguntas que foram feitas na análise das oportunidades:

- Como podemos agregar mais valor ao nosso serviço?
- Os desejos dos nossos clientes têm relação com o objetivo central da escola?
- Que “tendências” estão em alta e que estamos a oferecer?
- Existem novidades tecnológicas às quais podemos aderir?

- Threats (ameaças)

Entendemos por ameaça as forças externas (que a empresa não pode controlar) e que podem impactar negativamente na escola. Como a organização não tem poder sobre essas ameaças, não tem como combatê-las, mas pode se preparar para enfrentá-las. A exemplo podemos citar o fenômeno da pandemia, não foi possível evitar que ele acontecesse no em qualquer lugar no mundo, mas podia-se criar estratégias que diminuíssem seu impacto e propagação, ou seja, não conseguimos invalidar as ameaças, mas podemos agir de forma a reduzir seu agravamento dentro da organização.

Como forma de detectarmos as possíveis ameaças, perguntamos:

- Quais as “novidades” do mercado que impactam na minha atividade?

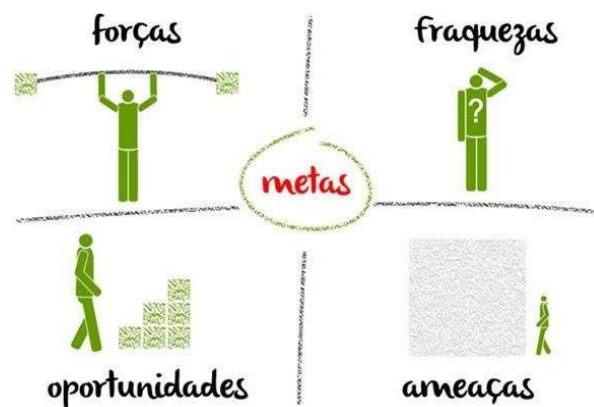
Conceituada a Matriz SWOT vamos então detetar cada área e em seguida dar partida ao trabalho de Sistematização:

Figura nº 4 – Análise SWOT



Compreender o que cada “área” representa ao diagnóstico da empresa é mesmo muito relevante, portanto, foi exaustivamente estudado e refletido pela Direção Escolar para que as estratégias fossem as mais assertivas possíveis. Para além de entender cada conceito, era necessário perceber como eles refletiam e eram carregados de informações importantes.

Figura nº 5: Forças, fraquezas, oportunidades, ameaças.



Ao analisarmos através de uma análise SWOT como as forças e as fraquezas estão influenciando a chance de suas oportunidades ou ameaças acontecerem, estamos com isso, criando a análise SWOT cruzada. Esse cruzamento foi tomado como um dos determinantes de quais planos de ação seriam desenvolvidos para colocar na prática as estratégias.

Para realizarmos análise SWOT Cruzada relacionamos os principais fatores, já elencados acima. Naquela oportunidade realizamos dois tipos de estratégias:

- Estratégia de Confronto: Do cruzamento dos pontos fortes com as ameaças surgiram as estratégias de confronto. Neste momento refletimos sobre como as forças da escola poderiam minimizar a chance de as ameaças acontecer.

Tabela nº 3 – Estratégia de Confronto

FORÇA	AMEAÇAS	TIPO DE ESTRATÉGIA	AÇÃO TOP 10
<p>- Proposta Pedagógica diferenciada;</p> <p>- Baixo valor da mensalidade <i>versus</i> Alto qualidade na infraestrutura;</p> <p>- Forte relação com as áreas Cultura, Desporto, Saúde;</p>	<p>- Menosprezo pela educação na primeira infância (ideia de que escola é somente para brincar);</p> <p>- Falta de reconhecimento da relevância do ensino fundamental;</p> <p>- Ataque a autonomia da escola como instituição de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Estratégia de Confronto</p> <p>Estratégia de Confronto</p> <p>Estratégia de Confronto</p>	<p>- Remodelar as Reunião de Pais da Educação Infantil para que eles possam entender e valorizar a primeira infância (Comunicação);</p> <p>- Criar eventos com as famílias para que de forma participativa elas possam entender a verdadeira relevância do Ensino Fundamental (Comunicação);</p> <p>- Integrar as famílias nos projetos da escola, aproveitando o suporte das áreas de cultura, desporto e saúde;</p> <p>- Oferecer oficinas, palestras e rodas de conversa às famílias sobre temas que reforcem e legitimam a autonomia da escola (Relação com a comunidade escolar).</p>

- Estratégia de reforço: As estratégias de reforço surgiram com a intenção de diminuir os impactos dos pontos fracos da escola frente as oportunidades.

Tabela nº 4- Estratégia de reforço

FRAQUEZA	OPORTUNIDADE	TIPO DE ESTRATÉGIA	AÇÃO TOP 10
<ul style="list-style-type: none"> - Relação fraca da coordenação com as famílias; - Muitas formações sem foco específico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento das famílias nas atividades da escola; - Melhorar a capacidade dos professores na aplicação da Proposta Pedagógica; 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégia de reforço Estratégia de reforço 	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganizar a forma de atendimento as famílias por parte da Coordenação Pedagógica (Coordenação); - Aproveitar o resultado das Avaliações de Desempenho para direcionar as formações e assim possibilitar aos professores maior segurança e tranquilidade no desempenho de suas atividades bem como melhorar as estratégias de intervenção aos alunos com

<ul style="list-style-type: none"> - Falta de Atividades extracurriculares; - Evasão dos professores; - Demasiada cobrança da escola aos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar junto a comunidade local; - Aproveitar a força da empresa em outras áreas para especializar o ensino nestas; - Fazer uso das novas tecnologias para modernizar os recursos didáticos. 	<p>Estratégia de reforço</p> <p>Estratégia de reforço</p>	<p>dificuldades (Avaliação Institucional e Formação);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e investir nas produções dos Professores para que pudéssemos assim substituir os livros didáticos, o que ajudaria a reforçar a Proposta Pedagógica (Formação). - Promover projetos com o apoio das áreas de força da empresa junto à comunidade local (relação com a comunidade escolar); - Promover atividades extracurriculares aos alunos; - Melhorar a Hora Atividade dos Professores para que eles tenham mais tempo para o planejamento, estudo e atendimento as famílias (Remuneração e Benefícios); - Substituir a Sala de Informática por Espaço Maker, assim, o espaço teria uma
--	---	--	--

<p>- Dificuldade de aprendizagem dos alunos;</p>			<p>abordagem mais prática (Ambiente de Trabalho);</p> <p>- Modernizar as salas de aula com internet e projetor multimídia;</p> <p>- Reinventar o formato e atuação da Biblioteca, de forma a torná-la mais dinâmica e significativa, despertando o gosto e interesse pela leitura.</p>
--	--	--	--

4.7. A SISTEMATIZAÇÃO

A Direção Escolar, logo ao início do processo de mudança, sentiu a necessidade de teorizar e registrar os processos de mudança que estavam ocorrendo, para que de uma geral, todos os envolvidos tivessem noção do que estava acontecendo, do conceito que se estava criando e praticando, e por fim, como sujeitos participantes na construção da história, totalmente implicados de forma ativa em seu processo, cada um, em sua individualidade, contribuía para a construção do conhecimento e da transformação.

A evidência da necessidade de diferenciar os elementos que estavam sendo recriados e/ou fortalecidos no trajeto, carregados de histórias e que se sustentavam em experiências, reflexões, discussões, precisavam receber atenção de forma a deixá-los o mais estruturados possível e principalmente, eles precisavam fazer sentido a prática pedagógica, e responder as questões problemáticas da Escola. Neste sentido, surgiu o interesse em trabalhar o processo de sistematização.

Conceito da Sistematização:

Para este estudo adotaremos o conceito abordado por Holliday (2006): *“quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas”*.

Para Holliday, estas experiências são processos sociais dinâmicos: em permanente mudança e movimento. São também processos sociais complexos, em que se interrelacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos:

- As condições do contexto em que se desenvolvem;
- Situações particulares a enfrentar-se;

- Ações dirigidas para se conseguir determinado fim;
- Percepções, interpretações e intenções dos diferentes sujeitos que intervêm no processo;
- Resultados esperados e inesperados que vão surgindo;
- Relações e reações entre os participantes.

Estamos falando, então, de experiências vitais, carregadas de uma enorme riqueza acumulada de elementos que, em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis. É por isso que é tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los. (Holliday, 2006).

Observar os processos, as pessoas, as mudanças, os contextos, os desafios, as dificuldades e superações, era mesmo uma grande oportunidade de se registrar uma construção de experiência que se dava dia após dia, a cada passo que se implantava.

Neste sentido, alguns autores acentuam seu caráter de processo produtor de conhecimentos: “Entendemos a sistematização como um processo permanente, cumulativo, de criação de conhecimentos a partir de nossa experiência de intervenção numa realidade social, como um primeiro nível de teorização sobre a prática. Nesse sentido, a sistematização representa uma articulação entre teoria e prática(...) e serve a objetivos dos dois campos. Por um lado, mostra como melhorar a prática, a intervenção, a partir do que ela mesma nos ensina (...); de outra parte (...) aspira a enriquecer, confrontar e modificar o conhecimento teórico atualmente existente, contribuindo para convertê-lo em uma ferramenta realmente útil para entender e transformar nossa realidade”. (Taller, 1992)

Outros enfatizam que, sistematizar implica conceitualizar a prática, para dar coerência a todos os seus elementos:

“Um dos propósitos principais da sistematização é a conceitualização da prática (...), para colocar em ordem todos os elementos que intervêm nela; não uma ordem qualquer, mas aquela que organiza o fazer, que lhe dá corpo, que o articula em um todo, em que cada uma de suas partes situe sua razão de ser, suas potencialidades e suas limitações (...) um “pôr em sistema” o fazer, na busca de coerência entre o que se pretende e o que se faz”. (Antillón, 1991)

Ainda sobre a sistematização, Holliday (2006, p. 24) afirma que aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. Esta afirmação básica, contém sinteticamente várias afirmações particulares:

- Define a sistematização como interpretação crítica, quer dizer, como o resultado de todo um esforço para compreender o sentido das experiências, tomando distância delas.

- Assinala que essa interpretação só é possível se previamente se ordenou e reconstruiu o processo vivido nas experiências.

É uma interpretação que se caracteriza por descobrir a lógica que conduz o processo, quais os fatores que intervêm nele e as relações entre eles. A partir dessas afirmações centrais, poderíamos acrescentar outras características importantes da sistematização:

- A sistematização de uma experiência produz um novo conhecimento, um primeiro nível de conceitualização a partir da prática concreta que, uma vez que possibilita sua compreensão, leva a transcendê-la, a ir mais além dela mesma. Nesse sentido, permite-nos abstrair o que estamos fazendo em cada caso particular e encontrar um terreno fértil onde a generalização é possível.

- A sistematização, ao reconstruir o processo da prática, identificar seus elementos, classificá-los e reordená-los, faz-nos objetivar o vivido, ar o vivido “fazer uma parada para tomar distância” do que experimentamos vivencialmente e converter assim a própria experiência em objeto de estudo e interpretação teórica e, ao mesmo tempo, em objeto de transformação.

- A sistematização põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas que surgiram no transcorrer da experiência. Assim, explicita intuições, intenções e vivências acumuladas ao longo do processo.

- Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem sobre ela, mas também revela-se o que “ainda não sabiam que já sabiam”.

- Ao sistematizar não só se atenta aos acontecimentos, seu comportamento e evolução, como também às interpretações que os sujeitos têm sobre eles. Cria-se assim um espaço para que essas interpretações sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas (Holliday, 2006, p. 25).

Para que serve a Sistematização?

Holliday (2006), de forma resumida definiu como a sistematização pode colaborar para:

- Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática.
- Compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos com a experiência.
- Conduzir à reflexão teórica (e em geral à construção de teoria) os conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas.

No contexto deste estudo, a sistematização serviu principalmente para compreender o desenvolvimento da experiência, detetar as diferentes etapas do processo bem como os elementos mais determinantes, e por fim, assumir um carácter de partilha de saberes baseado na prática. Dado os conceitos, apresentamos a seguir o esquema da Sistematização utilizado no contexto de resolução dos problemas apresentados.

Esquema de Sistematização:

. Quem sistematiza: A Escola X que atua no âmbito particular atende a 656 alunos, com uma equipa de aproximadamente 70 funcionários diretos e que, diante do impacto no ensino e na aprendizagem decorrente da alta rotatividade de Professores, reconheceu a importância de recriar seus processos. Por isso, decidiu sistematizar suas experiências.

. Objetivo da sistematização: Construir a partir da experiência institucional uma nova e forte gestão escolar.

. Delimitação do objetivo a ser sistematizado: As experiências de trabalho realizadas no período de julho de 2018 a julho de 2019, mais especificamente citadas no TOP 10, na análise do Ambiente Interno.

. O eixo da sistematização: “A necessidade de cumprirmos com o objetivo central da escola como forma de garantir o sucesso no ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos”.

. Procedimentos:

- A Diretora Escolar coordenará o processo de sistematização;
- A Coordenação Pedagógica fará parte da equipa da Gestão Escolar, que assumirá a gestão do processo;
- Participarão a equipa de professores, técnica da Biblioteca, técnica da Brinquedoteca, nutricionista, inspetoras, secretária escolar, duas representantes do grupo de auxiliar de serviços gerais (limpeza);
- Realizar-se-á uma formação “curta” mensal, ao sábado, com toda a equipa da escola;
- Realizar-se-á a cada três meses uma formação “longa”, no período de dias letivos (previstos em Calendário Escolar) com a equipa pedagógica e um representante de cada setor;
- Realizar-se-á as estratégias de confronto e reforço detetados na Matriz Swot;

- Serão utilizados todos os registros com que se conta: informativos, relatórios, fotografias, relatos, documentos e avaliações.

. Roteiro de aspectos a ordenar e classificar:

- Objetivos;
- Necessidades;
- Avanços e dificuldades;
- Grupos organizados existentes e que surgiram na experiência;
- Percepções das pessoas sobre sua capacidade de ação;

. Roteiro para a interpretação crítica do processo:

- Houveram mudanças nos objetivos? Por quê?
- As necessidades mantêm-se iguais? Por quê?
- Qual a relação entre os objetivos e necessidades?
- Quais contradições aparecem? A que se devem?
- Que fatores (de nosso trabalho e externo a ele) incidiram em maior autonomia ou capacidade propositiva? Quais incidiram negativamente?
- Foram superados? Por quê?
- A partir do que foi visto, como conceitualizaríamos: “autonomia” e “capacidade propositiva”, e que relação têm esses conceitos?

. Formulação de conclusões:

- Formular conclusões teóricas em torno do fortalecimento da autonomia e da capacidade propositiva;

- Reformular o programa de formações, as avaliações de desempenho, as reuniões de pais e demais ações que implicam na identidade da Escola.

. Produtos de comunicação:

- Planear reuniões para partilha e avaliação do processo de sistematização;
- Documentar as mudanças.

A proposta de sistematização foi elaborada pela Diretora Escolar e recebeu algumas contribuições da equipa composta pela Direção Escolar.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

CAPÍTULO V

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

5.2. Apresentação e Análise

O resultado de um trabalho é sempre uma oportunidade de voltar ao começo e refletir criticamente se conseguimos vencer os desafios propostos.

Neste sentido, consideramos para análise: o baixo aprendizado dos alunos; a insatisfação das famílias; descontinuidade de projetos pedagógicos; cultura organizacional fragilizada; imagem da escola fragilizada.

Foi um processo árduo do ponto de vista de muito trabalho. O fator “tempo” teve pouca relevância, descaracterizando a ideia de que a mudança demanda demasiado tempo e confirmando a tese de que uma gestão forte é capaz de agir estrategicamente nos pontos fracos com foco a fortalecê-los e alcançar os objetivos pretendidos.

A Direção Escolar no que diz respeito as ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular, se mostrou como uma gestão forte na:

- Aplicação de práticas de organização e gestão voltadas às aprendizagens dos alunos;
- Na busca por qualidade de ensino resolvendo questões necessárias e fundamentais para que a equipa se mantivesse, motivada e altamente produtiva na perspectiva de ensino;

Nóvoa (1992) referia a necessidade de uma liderança forte, efetiva e reconhecida, com uma visão estratégica forte que promova e estimule o empenho de cada um dos elementos do seu contexto na realização e concretização de projetos coletivos com forma de melhorar a qualidade e coesão da sua instituição escolar.

Na verdade, foi preciso: planeamento estratégico, definir os pontos que mereciam

mudança, detetar os campos de impacto, levantar as pessoas que nos ajudariam a liderar os processos de mudança, orientar os processos, avaliar cada etapa e melhorar a comunicação.

A comunicação foi assumindo um carácter permanente, de forma que a escuta ativa era sempre muito respeitada e alimentada. Todos os professores tinham prioridade quando precisavam conversar sobre qualquer questão – era o momento de estreitar a comunicação e conhecer o que se passava no campo de trabalho deles. As reuniões se tornaram sistemáticas e em cada uma delas surgiam detalhes importantes, dados que começavam a fazer sentido para o diagnóstico do problema. Era uma reclamação, uma queixa, um desabafo, ou até mesmo uma comemoração, um elogio, tudo isso fazia parte do plano de comunicação. Precisávamos entender o que se passava.

Ainda com relação ao tempo, pontuamos que rapidamente percebemos mudanças positivas na cultura organizacional da escola. Os professores começaram a se interessar mais pelos projetos, se envolviam, e mostravam-se interessados em criar uma nova atmosfera. A Direção escolar juntamente com a Coordenação Pedagógica dava-lhes autonomia para criar e aplicar os projetos.

As formações, com foco a capacitá-los para enfrentar a realidade pedagógica, davam-lhes ferramentas para agir de forma autónoma.

As ações de estratégias de confronto e reforço contribuíram para minimizar os impactos negativos, como também, para maximizar os pontos fortes da escola.

Foi na verdade uma ação cíclica em que todos os pontos abordados no TOP 10 fizeram conexão e se retroalimentaram de forma a atender os objetivos de:

- Melhorar o aprendizado dos alunos;
- Reduzir a insatisfação das famílias;
- Dar continuidade aos Projetos Pedagógicos;
- Fortalecer a Cultura Organizacional;
- Fortalecer a imagem da Escola.

5.3. – Estratégias para resolver a questão problema

Como desenvolver uma gestão forte orientada para o objetivo central da escola?

- A gestão forte vs A insatisfação das famílias:

No processo de sistematização das mudanças ficou evidente que a insatisfação das famílias se mostrava pela:

- Dificuldade na comunicação com a coordenação;
- Evasão dos Professores;
- Dificuldade de aprendizagem dos alunos;

Esses motivos levavam a(o):

- Menosprezo pela educação na primeira infância;
- Falta de reconhecimento da relevância do Ensino Fundamental;
- Ataque a autonomia da escola como instituição de ensino e aprendizagem.

A gestão forte se mostrou na implantação das mudanças como:

- *Melhor divisão do trabalho das coordenações, com isso acrescentados mais uma coordenadora ao núcleo. Dessa forma a equipa conseguiu prestar um melhor atendimento as famílias e alunos; e ainda, acompanhar, orientar e avaliar melhor o trabalho dos professores.*

Concordando com Topping (2002c) destacamos neste ponto que, no que se refere ao acompanhamento aos professores, essa foi uma estratégia altamente eficaz pois efetivamente permitiu que a coordenação compreendesse as diferenças existentes em cada grupo, assim como suas vontades, expectativas, receios, condutas de moralidade e ética, pois quando um líder tem a oportunidade de conhecer seus liderados, surge então a possibilidade de criar uma sinergia que atua como “ponte” ligando os dois lados, favorecendo a criação do conhecimento, o alcance de metas, e certamente uma

comunicação mais assertiva.

Dividir o trabalho foi também uma estratégia de descentralização de atividades, uma vez que tendo mais pessoas para fazer melhor, criou-se a possibilidade de cada um rever suas atuações, autoavaliar e avaliar o trabalho do grupo, e por fim, planejar estratégias com foco a resolução dos problemas.

Para Robbins (2005) uma das principais razões de fracasso das empresas é a falta de feedback, tornando as comunicações defeituosas, confusas e gerando, por consequência, conflitos e impasses, logo, estando mais perto da equipa, as coordenações conseguiram dar e receber feedback, o que foi muito positivo. Entretanto, ressalta-se que no início detetamos um problema neste contexto que merece ser observado aqui: a falta de preparo para dar e para receber o feedback. Este foi um fator que mereceu uma parada no trabalho para que pudéssemos ensinar as coordenações sobre essa complexa atividade. Apesar de parecer simples, lidar com o feedback exige preparo e uma comunicação não violenta.

- *Com relação ao preparo:*

- . Ter registado todos os pontos relevantes que interfiram direta ou indiretamente ao trabalho;
- . Ter anotado as sugestões de intervenção;
- . Preparar um local e horário apropriado e reservado para o feedback;
- . Fazer uso de um mapa de mudança que mostrem: meta; o que preciso fazer; o que fiz; o que vou fazer; como fazer.

- *Com relação a comunicação não violenta:*

- . Desenvolver um senso de empatia;
- . Utilizar uma tonalidade de voz agradável;
- . Saber ouvir sem interromper;
- . Sustentar o feedback com bons exemplos (recusa-se comparações) e se for o caso pautá-lo na literatura.

Trabalhado isso com a equipa, notamos que as reuniões de feedback ficaram mais produtivas e bem aceitas.

Quadro nº 3 – O antes e o depois da mudança

Como era	Como ficou após mudança
<p>1 Coordenador Pedagógico para Educação Infantil ao 2º Ano do Ensino Fundamental = total de 10 turmas para atender, equivalente a 250 alunos, 11 professores.</p>	<p>1 Coordenador Pedagógico para Educação Infantil = <u>total de 6 turmas</u>, equivalente a média de 150 alunos e 8 professores.</p>
<p>1 Coordenador Pedagógico para Ensino Fundamental do 3º ao 9º Anos = total de 14 turmas para atender, equivalente a média de 420 alunos, 18 professores.</p>	<p>1 Coordenador Pedagógico para Ensino Fundamental I (1º ao 5º Anos) = total de 10 turmas, equivalente a média de 270 alunos e 8 professores.</p>
	<p>1 Coordenador Pedagógico para Ensino Fundamental II (6º ao 9º Anos) = total de 08 turmas, equivalente a média de 240 alunos e 9 professores.</p>

No que se refere a relação da coordenação com as famílias e da coordenação com os professores percebeu-se a necessidade de humanizar as relações.

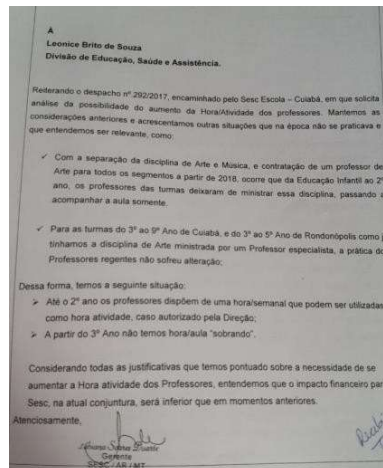
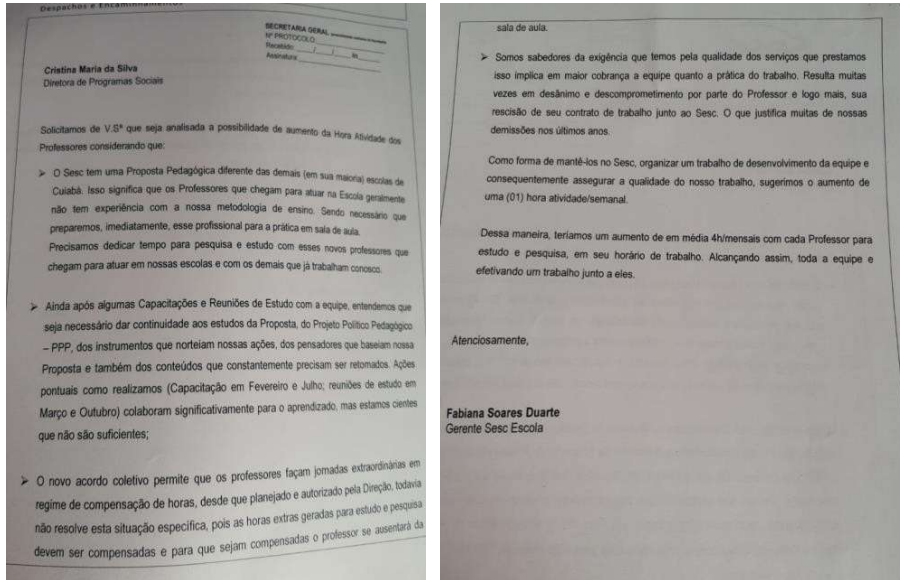
É uma tarefa difícil primar pela qualidade, de forma exigente, de forma acolhedora e motivadora. Os professores reclamavam da forma e o quanto eram cobrados pela excelência e com isso a Direção Escolar precisava ajustar o equilíbrio dessa balança.

Ajustado esse trabalho da coordenação com os professores, percebeu-se um melhor clima organizacional, começou a aparecer sorrisos e o engajamento com o trabalho já dava sinal positivo.

- Aprovação para elevação da remuneração (horas/aula) e aumento das horas atividades. Dessa forma os professores conseguiam se dedicar mais a preparação das aulas, estudar, ler, preparar materiais para o blog escolar, atender as famílias e acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido a Direção Escolar fez um levantamento da necessidade de horas atividades para que os professores tivessem tempo para executar seu trabalho com qualidade e encaminhou à Direção Regional documentos para aprovação.

Figura nº 6 – Despacho para aprovação de aumento de horas atividades



- Reformulação dos critérios avaliativos de aprendizagem. Após análise dos critérios e que se avaliavam os alunos, notou-se que muitas vezes eles não expressavam equidade, logo, buscou em reunião com o conselho de classe, criar novos parâmetros

mais coerentes com o processo de aprendizagem individual e do grupo.

- Como era antes:

Quadro nº 4 – Critérios avaliativos

Critérios Avaliativos:
<ul style="list-style-type: none">• 1º aos 5º anos:<ul style="list-style-type: none">– Atividades Individuais – <u>Avanços em relação à: compreensão de conteúdos; autonomia, ao alcance dos objetivos sócios afetivos.</u>Organização: uso adequado dos materiais escolares de uso pessoal e coletivo; respeito à rotina de regras do espaço escolar; cumprimento dos combinados de sala e das regras estabelecidas pela Escola.Compromisso: registro e conclusão das atividades e tarefas no tempo previsto pelo professor.– Atividades em Grupo: avanços em relação à contribuição, por meio de diferentes formas de registro (escrito, desenho, recortes, maquetes, entre outros); ao respeito às opiniões e individualidades; ao envolvimento com as atividades propostas para e do grupo.– Produção de Leitura e Escrita: avaliar a compreensão, a fluência, capacidade de síntese oral e escrita e a produção escrita.– Provas: No decorrer do bimestre os alunos são avaliados individualmente e em grupos, com atividades referentes a produções de leitura e escrita. Cada uma dessas atividades possui pontuação que resultam 5,0 (cinco) pontos, que serão somados com a nota da prova, que acontece no bimestre. <p>O aluno que não atingir 60% de aproveitamento na prova fará uma nova avaliação. Para os alunos com aproveitamento igual ou superior a 60%, esta avaliação é facultativa.</p>

A avaliação do 1º ano é processual e contínua. O professor acompanha continuamente o desenvolvimento do aluno no que se referem a sua socialização, atitudes, produções e aprendizagem, compatíveis com os objetivos referentes a cada área do conhecimento. Este acompanhamento resultará em Relatórios Bimestrais que contemplarão as áreas do conhecimento: Linguagem, Ciências Sociais, Ciências e Matemática.

- 6º aos 9º anos:

- Atividades de Casa: Compromisso e responsabilidade;

As tarefas serão enviadas semanalmente nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e quinzenalmente na disciplina de Inglês. Não serão pontuadas tarefas nas disciplinas de Artes, Filosofia e Educação Física.

- Atividade de Sala: individual e em grupo, segundo os critérios estabelecidos.

- Provas: No decorrer do bimestre os alunos são avaliados individualmente e em grupos, com atividades referentes a produções de leitura e escrita. Cada uma dessas atividades possui pontuações que resultam 5,0 (cinco) pontos, que serão somados com a nota da prova, que acontece no bimestre, após um mês e meio de aula.

Parágrafo Único: O aluno que não atingir 60% de aproveitamento na prova fará uma nova avaliação. Para os alunos com aproveitamento igual ou superior a 60%, esta avaliação é facultativa.

k) Permitir ao professor de cada disciplina ou área de estudo, elaborar as atividades, considerando as habilidades que se pretende alcançar;

l) O professor deve organizar e registrar, no Sistema Classis, as notas, a frequência, as aulas ministradas e os conteúdos trabalhados, até a data estipulada pela Coordenação Pedagógica;

m) Adotar o sistema de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), permitindo-se o arredondamento e obedecendo aos seguintes critérios:

l – Até a decimal 0,25 far-se-á o arredondamento para o número inteiro imediatamente inferior;

II – Da decimal 0,26 a 0,75 em diante far-se-á o arredondamento para o número decimal 0,5;

III – Da decimal 0,76 em diante, far-se-á o arredondamento para o número imediatamente superior 1,0;

n) Instituir que a média de cada Componente Curricular ou Área de Conhecimento no bimestre é obtida pela somatória de avaliações;

o) Estabelecer que a média anual, em cada Componente Curricular ou Área do Conhecimento será obtida por meio da média aritmética simples dos 4 (quatro) bimestres.

M1ºB + M2ºB + M3ºB + M4ºB = ≤ 24 pontos

4

p) Constituir que a média para fins de promoção é 6,0 (seis inteiros) para os alunos do Ensino Fundamental – 3º aos 9º anos;

q) Determinar que, para fins de promoção, o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental será avaliado por meio de Relatório Bimestral, não havendo, portanto, registro em nota;

r) Estabelecer que os resultados do rendimento escolar dos alunos serão registrados em:

I – Diários de Classes;

II – Ficha Individual do aluno;

III – Boletins;

IV – Atas de resultados finais;

V – Histórico Escolar;

VI – Relatórios

s) Avaliar os alunos da Educação Infantil mediante observação direta do professor, bem como, por meio de trabalhos manuais, acompanhamento e registro em Relatório Bimestral, do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;

t) Comunicar os resultados de aproveitamento escolar e frequência, por meio de Boletins e Relatórios de Desempenho, entregues, bimestralmente, em Reunião de Pais e Mestres marcada para tal fim.

Parágrafo Primeiro: O aluno que faltar às avaliações pré-estabelecidas deverá justificar-se junto à Coordenação Pedagógica, e agendar outra data.

Parágrafo Segundo: É obrigatória a presença e participação do (a) aluno (a) nas aulas de Educação Física na piscina, quadra e demais espaços. Sua ausência deverá ser justificada por Atestado Médico dando ao aluno o direito de ser avaliado de outra forma.

Parágrafo Terceiro: O Atestado Médico apresentado com orientações restritivas terá validade para o ano letivo vigente. Para que esta validade se estenda por período superior a um ano, o médico deverá registrar esta informação de forma clara e objetiva.

- Como ficou:

Quadro nº 5 – Critérios avaliativos após as mudanças

Critérios Avaliativos:

Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º aos 2º anos:

- Avaliar os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º e 2º anos) mediante: **sondagem ou investigação inicial**, que permite reconhecer o que o grupo de crianças sabe antes mesmo de propor um projeto ou sequência de trabalho; **acompanhamento da aprendizagem**, por meio da análise sistemática das produções das próprias crianças, da observação planejada que pressupõe subsídios práticos para os momentos de trabalho coletivo e supervisão pedagógica e **avaliação final** por meio de registros sistemáticos do percurso das crianças ao longo do ano, como os portfólios e os relatórios que traduzem o trabalho realizado. (Proposta Pedagógica do Sesc).

§ 3º: O professor acompanha continuamente o desenvolvimento do aluno, de acordo com as expectativas de aprendizagem referentes a cada área do conhecimento, na Educação Infantil e com os objetivos específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3º e 4º anos:

A avaliação se dá como ato político, propiciando e vivenciando mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem, caracterizando-se como: processual e contínua, participativa, investigativa e diagnóstica (Proposta Pedagógica do Sesc).

Nesse sentido, o processo avaliativo acontecerá por meio das Atividades Individuais, Atividades em Grupo e Atividade Avaliativa Bimestral.

- Organização: uso adequado dos materiais Escolares de uso pessoal e coletivo; respeito à rotina de regras do espaço pedagógico; cumprimento dos combinados de sala e das regras estabelecidas pela Escola.
- Compromisso: registro e conclusão das atividades e tarefas no tempo previsto pelo professor.
- Atividades em Grupo: avanços em relação à contribuição, por meio de diferentes formas de registro (escrito, desenho, recortes, maquetes, entre outros); ao respeito às opiniões e individualidades, ao envolvimento com as atividades propostas para e do grupo.
- Produção de Leitura e Escrita: avaliar a compreensão, a fluência, capacidade de síntese oral e escrita.
- Atividade Avaliativa Bimestral: Serão atribuídos 5,0 (cinco) pontos.

O total de pontos da Atividade Avaliativa Bimestral será somado com o total de pontos das demais atividades, obtendo assim, a média bimestral, exceto nas disciplinas de Arte, Música e Educação Física, que não haverá Atividade Avaliativa Bimestral, pois a nota será construída ao longo do bimestre.

§ 4º: O aluno que não atingir 60% de aproveitamento na Atividade Avaliativa Bimestral fará outra atividade. Para os alunos com aproveitamento igual ou superior a 60%, essa avaliação é facultativa.

5º aos 9º anos:

A avaliação se dá como ato político, propiciando e vivenciando mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem, caracterizando-se como: processual e contínua, participativa, investigativa e diagnóstica (Proposta Pedagógica do Serviço Social do Comércio).

Nesse sentido, o processo avaliativo acontecerá por meio das Atividades Individuais, Atividades em Grupo e Atividade Avaliativa Bimestral.

- Atividades de Casa: serão observados o compromisso e a responsabilidade dos alunos e serão enviadas semanalmente.
- Atividades de Sala: individual e em grupo, de acordo com os critérios e objetivos a serem alcançados.
- Atividade Avaliativa Bimestral: Serão atribuídos 5,0 (cinco) pontos.

O total de pontos da Atividade Avaliativa Bimestral será somado com o total de pontos das demais atividades, obtendo assim, a média bimestral, exceto nas disciplinas de Arte, Música e Educação Física, que não haverá Atividade Avaliativa Bimestral, pois a nota será construída ao longo do bimestre.

§ 5º: O aluno que não atingir 60% de aproveitamento na Atividade Avaliativa Bimestral fará outra atividade. Para os alunos com aproveitamento igual ou superior a 60%, essa avaliação é facultativa.

- Adotar o sistema de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), permitindo-se o arredondamento e obedecendo aos seguintes critérios:

- Até a decimal 0,25 o arredondamento será para o número inteiro imediatamente inferior;
- Da decimal 0,26 a 0,75 em diante o arredondamento será para o número decimal 0,5;
- Da decimal 0,76 em diante, o arredondamento será para o número imediatamente superior 1,0;

- A média de cada Componente Curricular no bimestre é obtida pela somatória das atividades avaliativas;

- A média anual em cada Componente Curricular é obtida por meio da média aritmética simples dos 4 (quatro) bimestres.

M1ºB + M2ºB + M3ºB + M4ºB = ≤ 24 pontos

4

- A média para fins de promoção é 6,0 (seis inteiros) para os alunos do Ensino Fundamental do 3º aos 9º anos;

- Para fins de promoção, os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental serão avaliados por meio de Relatório de Desempenho, não havendo, portanto, registro em nota;

- Os resultados de aproveitamento Escolar e frequência serão divulgados por meio de Boletins e Relatórios de Desempenho, em Reunião de Pais e Mestres.

§ 1º: Os pais e/ou responsável legal do aluno que faltar às avaliações pré-estabelecidas deverão justificar-se junto à Coordenação Pedagógica para agendar outra data.

§ 2º: É obrigatória a presença e participação do (a) aluno (a) nas aulas de Educação Física na piscina, na quadra e nos demais espaços. Nos casos de impedimento de sua participação às aulas, a ausência deverá ser justificada por atestado médico, dando ao aluno o direito de ser avaliado de outra forma.

§ 3º: O atestado médico apresentado com orientações restritivas deverá conter o período estabelecido pelo médico. Para o retorno às atividades, ou suspensão do atestado restritivo, os pais e/ou responsável legal deverão apresentar outro de liberação do aluno.

b) Recuperação Processual e Contínua

A avaliação, inclusive no momento da recuperação, deve ser concebida como “*dinâmica capaz de colocar o diálogo no centro do processo e de aprendizagem, trazendo elementos de crítica e transformação para o trabalho docente, para compreensão da realidade e,*

principalmente, para conhecer e transformar o processo pedagógico” (Proposta Pedagógica do Sesc).

Neste sentido, entende-se como Recuperação todo o acompanhamento individual, processual e contínuo aos alunos em suas dificuldades.

§ 1º: A recuperação acontecerá durante as aulas, sem dispensa dos alunos.

c) Promoção

Será promovido o aluno que apresentar rendimento Escolar igual ou superior a 60% (sessenta por cento) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

§ 2º: A promoção dos alunos da Educação Infantil, do 1º e dos 2º anos do Ensino Fundamental será automática.

- **Avaliação do Processo de Recrutamento**

Em reunião com a Coordenação Pedagógica e com o setor responsável pelo Processo Seletivo, a Direção Escolar propôs que alguns critérios avaliativos fossem revistos de forma a:

- Perceber se o candidato tinha domínio de conteúdo. E não da metodologia da escola, pois, como era de fato muito diferente e mesmo na Faculdade não se aprofundava nesta, era mais justo que a própria escola formasse aqueles candidatos selecionados.

- Detetar características importantes ao perfil desejado;

- Perceber a habilidade e o interesse do candidato em cumprir os critérios do Processo Seletivo.

Mudamos os critérios e começamos a selecionar outros perfis, de forma geral candidatos com menos reputação profissional, mas por outro lado com mais disposição para aprender o

que resultou na contratação de profissionais mais dispostos a aprender e assim conseguimos formar uma equipa com qualidades técnicas que julgávamos necessárias a atuação e cumprimento da Proposta Pedagógica.

- Restruturação das salas de aula do Ensino Fundamental II

Tornando-as ambientes de aprendizagem por área de conhecimento e para as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I foi necessário a reorganização dos espaços e mobiliários dentro da sala de forma que ela se tornasse um ambiente de pesquisa, investigação, criação e interação.

- Organização das salas da Educação Infantil (3 a 5 anos):

Estas salas foram divididas por espaços de aprendizagem, em que a cada quinzena os professores fazia alteração nos materiais expostos com a finalidade de atender os projetos e currículo de cada turma, cumprindo assim que estava proposto da Proposta Pedagógica daquele seguimento: “Considerando a importância do movimento na construção da identidade, na comunicação e na expressão das crianças, é importante que os ambientes escolares sejam constantemente refletidos e organizados para contemplar diferentes formas de manifestação motora. Nesse sentido, é interessante concebê-los como espaços reversíveis, que podem ser sempre transformados. Nas áreas internas, o mobiliário deve ser leve e funcional, prestando-se a afastamentos e outras organizações que favoreçam a movimentação ou o faz de conta das crianças” Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc (p. 72)

O resultado foi que as salas de aulas se tornaram espaços de experimentação, descoberta e muita interação entre os alunos, entre o ensino e a aprendizagem.

Cabe sublinhar que as famílias eram convidadas muitas vezes a participar da construção dos espaços, seja por empréstimo de materiais ou mesmo a construção de móveis e brinquedos usados nos espaços. Essa participação fez com que as famílias se envolvessem

efetivamente com a escola, e percebemos nisso uma grande e notória satisfação.

Figura 7: Organização das salas de aula da Educação Infantil



- Organização das salas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano):

Concordando com a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc (p. 66) “Qualquer ensino, em qualquer área, passará pela construção de significados que só poderão acontecer nos contextos em que se ensina e se aprende. Para isso, a escola precisa se constituir como ambiente de pesquisa, ensino e aprendizagem para todos que participam de seu cotidiano”, e é neste sentido que a Direção Escolar entendeu que as salas de aula precisavam se estabelecer como o próprio e principal ambiente desafiador de aprendizagem.

Para isso, em alguns casos, foi necessário reformar a sala e substituir os mobiliários.

- Organização das salas do Ensino Fundamental II:

Como era antes: 01 sala para o 6º Ano; 01 sala para o 7º Ano; 01 sala para o 8º Ano; 01 sala para o 9º Ano (por turno: matutino e vespertino); 01 sala de Música; 01 Laboratório de Informática. Neste formato, os professores mudavam, de sala a cada aula, transitando entre as turmas de acordo com o horário de aula.

- Como ficou:

Sala Pitágoras para o ensino da Matemática: 6º ao 9º Ano;

Sala Dom Casmurro para o ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa: 6º ao 9º Ano;

Sala Galileu para o ensino de Geografia e Filosofia: 6º ao 9º Ano;

Sala Negra Flor para o ensino de Artes e Música: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Sala Maker para o uso de oficinas.

As salas foram decoradas e identificadas com placas, mas também com desenhos que representavam cada uma delas, como podemos ver a seguir:

Figura nº 8 – Identificação das Salas de Aula



- Conselho de Classe

Reformulação dos objetivos e do caráter do Conselho de Classe uma vez que este reunia-se a cada bimestre para discutir sobre as situações de alunos abaixo da média. Cada Professor apontava os alunos que não conseguiram alcançar as notas esperadas e ali definia-se como seria tratada a situação do aluno.

A intenção era de que aquele órgão sofresse mudança em sua prática, pois, mais importante que dizer o que seria feito às situações abaixo da média, era de fato, usar este momento para: reunir informações relevantes sobre o percurso do aluno; bem como sobre as interferências do professor para apoiá-lo; e por fim, o resultado obtido desse trabalho.

Para a implantação dessa mudança, nos baseamos nos objetivos citados por Libâneo (2005)

os quais são eles:

- O aprimoramento do diagnóstico dos problemas e dificuldades;
- Obtenção de informação para facilitar o aconselhamento ao aluno;
- Busca de soluções alternativas para as dificuldades que aparecem;
- Elaboração de programas de recuperação e outras atividades de apoio;
- Reformulação do plano de ensino (revisão, retomada de matéria etc.);
- Identificação de progressos e mudanças de comportamento dos alunos.

Essa mudança resultou num trabalho mais eficiente e eficaz da equipa do Conselho de Classe pois as horas dedicadas para apurar resultados transformou-se em reuniões de trocas entre os pares (professores) sobre estratégias assertivas ou não, aplicadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Como é de se esperar, a equipa não esperava chegar neste momento para partilhar oportunidades de trabalho, logo, o fazia constantemente nas horas-atividades. Todavia, efetivamente as reuniões de Conselho de Classe tornaram-se momento de autorreflexão e autoavaliação dos professores e da equipa de coordenação e direção escolar, assim como, ponto de partida para novas estratégias e programas.

- Reformulação do sistema de avaliação institucional

Em parceria com o setor responsável pela Avaliação Institucional, pontuamos que:

- a avaliação não direcionava para o avanço da capacidade técnica dos professores;
- a avaliação não projetava para as ações formativas necessárias ao desenvolvimento;
- a avaliação não apresentava características peculiares a atividade pedagógica, pelo contrário, era um instrumento com questões adversas ao trabalho do professor.

Com isso, a Direção Escolar protocolou documentos (a exemplo do abaixo citado) à Direção Regional pontuando e justificando a necessidade de mudança na Avaliação Institucional. A mudança desse instrumento colaboraria para que a escola

pudesse elaborar um percurso profissional para cada professor, de forma permanente e com foco a objetivos claros e bem definidos.

Figura nº 9 – Despacho Avaliação de Desempenho

SECRETARIA GERAL <small>(Departamento Escolar de Desempenho)</small> Nº PROTOCOLO: _____ Recebido: ____/____/____ às ____ Assinatura: _____	
Thais Cavalcante de Souza Monteiro Divisão de Estratégias e Finanças	
<p>Solicitamos autorização de Vossa para que em conjunto com a GEDH possamos repensar as questões das avaliações de desempenho, principalmente da equipe pedagógica, haja vista que o documento não dialoga com a prática dos professores e a Unidade tem dificuldade em ser exata e coerente, na maioria das questões abordadas.</p> <p>Se possível, entendendo a limitação do nosso papel nessa área, nos pré-dispomos para repensá-la já que isso é um fator importante para os momentos de <i>feedbacks</i> e de avaliação permanente durante o ano.</p> <p>Inclusive entendemos a importância de considerá-la nos momentos de demissões, pois, salvo exceções, o desempenho do funcionário é uma ação contínua que está ligada a diversos fatores, dando então sentido a sua prática. E a avaliação nesse contexto é mais um instrumento que a empresa tem que respalda suas intervenções e orientações.</p> <p>Atenciosamente,</p>	
Fabiana Soares Duarte Gerente Sesc Escola	Josjele Justino de Almeida Gerente Adjunta Sesc Escola

- Criação do Blog educativo onde os professores e os alunos de forma interativa trocavam materiais de apoio e compartilhavam atividades extraclasse.

O blog se tornou uma ferramenta tecnológica altamente eficaz, porque permitiu que os professores e alunos interagissem com materiais diferenciados, num formato digital e que apoiava os conteúdos de sala de aula.

A direção escolar preocupada em atender aqueles alunos que porventura não dispunham de recursos / meios para aceder ao blog, colocou a disposição os recursos da Sala de Informática. Para os professores foi uma oportunidade para que eles se formassem como

sujeitos produtores de materiais; com o aumento da hora atividade, eles passaram a ter tempo para se concentrar nessas atividades.

No início houve a necessidade de a Coordenação Pedagógica e Direção Escolar apoiá-los através de formações e acompanhamento para que pudessem avançar na criação de conteúdos para o blog, pois se sentiam desafiados mas sem saber exatamente o que fariam com aquele desafio.

Ao passo que começaram a criar e se descobriram como formadores de conteúdo, passaram a se sentir capazes e protagonistas.

O blog juntamente com as demais mudanças implantadas serviram de alerta à Direção Escolar com relação ao uso dos livros didáticos, que neste momento parecia não mais fazer sentido, pois, com o crescimento dos materiais produzidos pelos professores assim como a mudança da configuração das salas de aula, reformulação dos instrumentos avaliativos, criação de projetos e demais mudanças ocorridas, a escola passou a assumir um caráter mais dinâmico, e de também de produção individual e de grupo, descaracterizando a necessidade de se usar materiais prontos, como livros didáticos, que não atendiam a realidade propriamente vivida pela escola.

Figura nº 10: Publicações do Blog



- Projetos que envolviam as famílias, inclusive na organização e implementação das ações com foco ao atendimento da população que morava no mesmo bairro da escola – uma forma de integrar as famílias, a escola, e a comunidade local (chamada por entorno), a exemplo disso citamos o Projeto Dia da Família, em que tivemos as famílias envolvidas como Palestrante; Oficineiros; Apresentação Artística.

“Quanto mais a família e a escola estiverem afinadas sobre o que deve ser o processo educativo, mais os alunos tendem a ganhar em aprendizagem, pois dessa forma se conquista uma complementaridade entre o que ocorre em casa e na sala de aula. Essa tarefa cabe à escola: não adianta esperar das famílias uma ação espontânea nessa direção, pois é de se esperar que ela não ocorra nunca”. (Soligo, 2001).

Com essas mudanças ficou perceptível:

- » Maior entendimento da importância da educação na primeira infância e do Ensino Fundamental;
- » Apoio das famílias à escola;
- » Escola estendendo sua ação educativa para fora dos muros;

- A gestão forte vs os projetos:

Os projetos da escola eram descontínuos porque com a evasão dos professores a ideia se perdia e no surgimento de novos professores, outros projetos substituíam os anteriores.

Logo, na qualidade de uma Gestão Forte para tratar essa questão, precisou antes resolver:

- A evasão dos professores – assim os projetos tinham começo, meio e fim;
- Envolver outros atores nos projetos, como: famílias, equipa de apoio educacional e coordenação. Assim, quando um professor deixava de fazer parte, o projeto dava-se continuidade porque o grupo de mantinha;
- Incorporar os Projetos no Plano Anual de Trabalho da Escola, dessa forma as ações passavam a fazer parte de uma estrutura que o preservava.

- Evasão dos Professores + envolvimento das famílias e funcionários da escola +
planeamento estratégico = Fortalecimento das ações dos projetos.

Enxergamos a solução sob a perspectiva matemática, pois devia-se reduzir aquilo que provocava o problema e acrescentar aquilo fortalecia suas chances de ser realizado com êxito.

Com essas mudanças, no período de dois anos nenhum projeto deixou de ser concluído com êxito, o que foi notório já que isso não acontecia há anos.

- A gestão forte vs Fortalecimento da Cultura

A cultura da escola foi fortemente impactada pela frequência de entrada e saída de professores, coordenadores e direção escolar também. Com a implantação das mudanças para melhorar a qualidade do ambiente de trabalho bem como a remuneração da equipa, percebeu-se uma melhor e mais forte retenção desta equipa o que provocou o fortalecimento da cultura, pois de forma conseguimos reter e com essa permanência foi possível começar a fortalecer a cultura.

Outro fator importante foi desenvolver um planeamento de formações com objetivos específicos que na verdade traziam as respostas das avaliações de desempenho de forma que as fragilidades dos professores eram trabalhadas nestas formações. Diante disso, a equipa foi superando seus desafios, os alunos começaram a colher o fruto dessa aprendizagem mais bem preparada e por consequência a cultura da escola foi se solidificando.

As formações começaram a responder a algumas demandas:

- Com relação aos alunos e suas necessidades (braille; matemática; libras; autismo);

- Com relação a metodologia da Escola: oficinas e cursos que ajudasse a equipa a melhorar seus conhecimentos, habilidades e capacidades técnicas;

Entendemos que se os professores tivessem domínio do conteúdo, domínio da metodologia e soubesse lidar com as necessidades dos alunos, eles se sentiriam mais seguros e confortáveis na Escola, com isso, a cobrança reduziria e todos teriam uma relação melhor com a escola.

É evidente que a cultura de um ambiente é um processo que acontece com o desenrolar do tempo e não de forma instantânea, portanto, foi perceptível a mudança na cultura de forma positiva a partir das mudanças, mas confirma-se a necessidade de se investir mais tempo e trabalho para que efetivamente se fortaleça.

- A Gestão Forte vs Imagem da Escola

A imagem da escola foi gradualmente melhorando e tornando visível a qualidade de seu ensino quando todos os pontos anteriores foram se resolvendo.

O valor da mensalidade somado a estrutura física foram sempre fatores muito positivos para a escola, mas que não se sustentavam no cotidiano do trabalho, logo, com a aplicação das mudanças e resolução das questões, a liderança escolar buscou desenvolver uma visão estratégica holística, mas também com objetivos bem definidos, e foi através do estímulo ao empenho e envolvimento de cada um, de cada grupo, de cada equipa que se conseguiu avançar na melhoria da imagem da escola.

Foi possível avaliar a imagem da escola primeiramente com diagnósticos:

- Direto e interno: inquérito de satisfação junto as famílias;
- Indireto e interno: considerar os apontamentos, as falas, os posicionamentos das famílias nos momentos de interação com a escola, como: reuniões, projetos, atendimentos.

Figura nº 11 - Inquérito de Satisfação

INQUÉRITO DE SATISFAÇÃO		
Turma:	Período:	Ano:
Como avalia o atendimento da Secretaria Escolar: <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente		
Como avalia o atendimento dos Professores: <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente		
Como avalia o atendimento da Coordenação Pedagógica: <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente		
Como avalia o atendimento da <u>Direção Escolar</u> : <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente		
Como avalia o ensino: <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente		
Como avalia a aprendizagem: <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente		
Como avalia os Projetos: <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Excelente		
Recomendaria a Escola para outras pessoas? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
<p><u>Registre</u> suas dúvidas, críticas ou sugestões, elas podem contribuir para a melhoria de nosso trabalho!</p>		
A Direção Escolar		

O Inquérito foi enviado para 655 alunos.

Tivemos o retorno de 565.

Figura nº 12 – Resultado Inquérito de Satisfação



RESULTADO DO INQUÉRITO DE SATISFAÇÃO			
Como avalia o atendimento da Secretaria Escolar:			
05 Ruim	24 Regular	366 Bom	<u>170</u> Excelente
Como avalia o atendimento dos Professores:			
06 Ruim	14 Regular	241 Bom	304 Excelente
Como avalia o atendimento da Coordenação Pedagógica:			
05 Ruim	05 Regular	346 Bom	209 Excelente
Como avalia o atendimento da Direção Escolar:			
04 Ruim	02 Regular	209 Bom	<u>350</u> Excelente
Como avalia o ensino:			
03 Ruim	03 Regular	266 Bom	293 Excelente
Como avalia a aprendizagem:			
02 Ruim	14 Regular	238 Bom	311 Excelente
Como avalia os Projetos:			
00 Ruim	08 Regular	188 Bom	369 Excelente
Recomendaria a Escola para outras pessoas?			
565 Sim	00 Não		
<u>Registre</u> suas dúvidas, críticas ou sugestões, elas podem contribuir para a melhoria de nosso trabalho!			

Nota-se que em sua maioria, em todos pontos, a avaliação é positiva o que demonstra uma imagem da escola mais fortalecida junto a comunidade escolar.

CONCLUSÃO

CAPÍTULO VI

6 CONCLUSÃO

Quando iniciamos este estudo tínhamos como propósito refletir sobre - Como desenvolver uma gestão forte orientada para o objetivo central da escola. Chegados ao final deste trabalho urge retomar esta preocupação que iremos responder recuperando os objetivos específicos formulados e partindo do referencial teórico construído e dos dados empíricos recolhidos:

- Detetar os fatores potenciadores para o desligamento dos professores na Escola.
- Compreender os fatores que contribuem para a permanência dos professores na Escola
- Elencar as estratégias necessárias para superar o problema de rotatividade dos professores.

6.2. Considerações finais

Os pesquisadores devem considerar a autoetnografia como uma metodologia importante para ajudar a avançar nossa compreensão da cultura e das práticas da educação e liderança escolar.

A autoetnografia permite que os educadores se envolvam cada vez mais na narração autorreflexiva enquanto analisam suas próprias biografias culturais. Ele vai além da simples autobiografia por meio da inclusão de outras vozes e do exame analítico das relações entre o eu e os outros. A autoetnografia alcançou seu objetivo se resultar em novos insights e melhorias nas práticas e se promover uma reflexão mais ampla entre os leitores sobre seus próprios ambientes de atuação.

Portanto, foi neste sentido que o estudo realizado, teve como ponto de referência a experiência vivida entre os anos 2003 e 2019, num contexto escolar onde em média atendia

660 alunos por ano, e contava com uma equipa de aproximadamente 70 funcionários / estagiários ao ano.

Primeiramente, procedeu-se à análise dos problemas detetados que impactavam ou influenciavam a cultura organizacional de forma que o objetivo central da escola deixava de ser cumprido, ou, mostrava-se com sérias dificuldades para fazê-lo. De seguida, foi necessário perceber o quão relacionados estavam e como, a somatória destes, tomavam força contrária a missão, a visão e ao objetivo central. Por último, procuramos por meio de um planeamento estratégico alcançar os problemas detetados e aplicar as medidas de resolução.

Neste estudo, conclui-se que a cultura organizacional é amplamente afetada quando a gestão não se posiciona com força a resolver os conflitos na sua essência. Percebe-se que quando um problema surge, é porque, anteriormente, já se desencadeava situações que provocariam seu surgimento. Portanto, manter-se atento as situações, que muitas vezes parecem pequenas, como: reclamações de famílias, desanimo da equipa, omissão da missão, da visão e do objetivo central da escola nos diversos programas de aprendizagem, podem já ser sinais de que algo está saindo do planeado.

Na situação estudada, um fator que certamente tenha contribuído para as situações apontadas, foi a mudança constante da Direção Escolar e Coordenações Pedagógica, uma vez que, nestas transições, perdia-se a continuidade do fluxo das atividades, encerrava-se projetos e dava-se início a outros conceitos, logo, a estrutura na perspetiva humana, da escola, mostrou-se um tanto fragilizada, e na verdade era já o reflexo de uma gestão escolar fragilizada que por consequência se apoiava em processos sensíveis e que certamente, ao final do processo, resultou-se nos problemas apontados no estudo.

É oportuno sublinhar que a estrutura organizacional da escola privada em questão era de uma empresa, no caso educacional, pois, a empresa patronal atua em diversas áreas como:

cultura, educação, saúde, lazer e assistência. A escola, portanto, é mais um “polo” de atuação que cumpria rigorosamente todas as demandas da organização como um todo.

Os resultados encontrados deram respostas aos desafios que a escola apresentava, tanto na perspectiva interna quanto na externa. Portanto, esta gestão escolar procurou criar uma estrutura que respondesse adequadamente os desafios externos e internos, neste sentido destacamos que as reuniões pedagógicas coordenadas pela Diretora Escolar ou pela Coordenação Pedagógica tornaram-se um espaço de participação dos professores, estimulando assim o trabalho coletivo, solidário, negociado e compartilhado.

Em sua forma de funcionamento, de relacionamento, as decisões tomadas, a cultura, a forma de pensar e agir que se desenvolveram no cotidiano escolar entre professores, alunos, funcionários e famílias, foram vistos e compreendidos como um “farol” para o trabalho em sala de aula, por consequência a aprendizagem aconteceu de uma forma mais natural, reflexiva e provocativa.

A análise da influência de variáveis que interferiam na prática da escola, foi determinante para compreender as relações vividas na escola como uma trama que se relacionam e se correlacionam, pois, se por um lado a escola é construída por aquelas que a constitui, por outro lado, ela contribui para formação destes também.

A autoavaliação durante todo o processo de implantação de mudanças foi essencial pois permitiu que o trabalho se desenvolvesse de uma forma transformadora para todos os envolvidos. A intenção da Direção Escolar foi justamente essa, que as mudanças fizessem sentido a prática, justificando assim todo o esforço empenhado.

Conhecer o ambiente que precedeu as mudanças, fez com que a projeção das intervenções fossem mais assertivas e objetivas, mas nota-se com certa evidência que a sensibilidade de uma gestão forte foi um fator fundamental, pois, para além, de conhecimentos técnicos, conhecimento de prática e experiência no ambiente, a sensibilidade

de perceber o que a própria gestão estava a falhar e/ou o trabalho estava a faltar, ofereceu subsídios que permitiram a Direção Escolar rever algumas medidas ou até mesmo substituir alguns planos.

Sentir o ambiente e as pessoas foi sempre uma forte e insubstituível estratégia de avaliação.

A avaliação do trabalho foi positiva uma vez que ao final da proposta de intervenção, a prática da Escola mostrou-se muito mais próxima de sua Proposta Pedagógica e de seus documentos norteadores.

6.3. Limitações do Estudo

As limitações de estudo para este trabalho especificamente passaram em torno do contexto da pandemia, o que exigiu cumprir todas as atividades bem como desenrolar um trabalho voltado para a autobiografia, o que não exigiria então a presença junto ao público estudado. Por outro lado, como a mestranda tinha registado o trabalho e de alguma forma estruturado o seu desenvolvimento, foi pertinente abordá-lo sem prejuízo do conteúdo.

Sublinha-se também que a mestranda ainda tem uma forte relação com a equipa e a instituição estudada, fator que contribuiu para a recolha de informações e dados que se fizeram necessários. A distância física entre a mestranda e a instituição foi um fator negativo porquê por vezes encontrou dificuldades para concluir algumas de suas atividades em tempo hábil, todavia, no decorrer do estudo foi superado através das estratégias tecnológicas disponíveis.

PLANO DE AÇÃO

CAPÍTULO VII

7 PLANO DE AÇÃO

Relativamente ao Plano de Ação, decidimos planejar e organizar um percurso de operacionalização para resolver a questão problema evidenciada no contexto da organização educativa: o alto índice de evasão dos Professores e por consequência, suas implicações no processo educativo ensino-aprendizagem. Frente a isso, entendemos que uma gestão forte orientada para o objetivo central da escola é, ou precisa ser, capaz de resolver as questões problemas que surgem no seu contexto de atuação.

O processo de resolução envolveu duas fases:

Primeira Fase: Detecção do Problema e sua influência no ambiente interno e externo. Neste momento criamos o TOP 10 que se referem as dez abordagens levantadas, as quais tiveram como objetivo fazer o diagnóstico do problema de forma a projetar a sua resolução.

Segunda Fase: Aplicação das estratégias de resolução do problema: Análise SWOT e Sistematização.

No âmbito da Matriz SWOT utilizamos dois tipos de estratégias:

- *De confronto* – Cruzamento dos pontos fortes com as ameaças. Identificamos como as forças da escola poderiam minimizar a chance de as ameaças acontecerem.
- *De reforço* – Cruzamento das fraquezas com as oportunidades. Objetivo de diminuir os impactos dos pontos fracos da escola frente as oportunidades.

Com relação a Sistematização sublinhamos que seu objetivo foi de construir a partir da experiência institucional uma nova e forte gestão escolar.

Se por um lado a Análise SWOT desenhou as ações de ataque ao problema, por outro a Sistematização dava a oportunidade de colocar cada uma destas ações em prática através de um roteiro de procedimentos práticos elaborado pela Direção Escolar.

Por fim, entendemos que a gestão forte devia atuar:

- Na insatisfação das famílias;
- Nos projetos;
- No fortalecimento da cultura.

Dentro deste entendimento foram necessários alguns ajustes no processo de resolução do problema, nem todas as estratégias se desenvolveram como esperado, e percebeu-se a necessidade de avançar ou diminuir o ritmo de atuação.

BIBLIOGRAFIA / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almada, L., & Policarpo, R. (2016). A relação entre o estilo de liderança e a resistência à mudança dos indivíduos em um processo de mudança. *Revista de gestão*.

Andrade, C. (2016). *Autoetnografia. Questões aprofundadas de Investigação*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Antillón, Roberto: Como entendemos la Sistematización desde una Concepción Metodológica Dialéctica? Documento para discusión. IMDEC – ALFORJA. Guadalajara, 1991.

Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.

Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. NY: Atlantic Monthly Press.

Calva, S. M. B. (2019). *Autoetnografía: Uma metodologia cualitativa (1st ed.)*. México: Universidade Autónoma de Aguascalientes & El Colegio de Sant Luis.

Carapeto, C., & Fonseca, F. (2005). *Administração pública – modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Carneiro, R. (2011). 1º Ciclo de seminários de aprofundamento em administração e organização escolar. Visão e liderança nas escolas Portuguesas. Realizada no 15 de fevereiro de 2011. Universidade Católica.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbr.

Davel, E.; Machado, H.V. (2001). A dinâmica entre liderança e identificação: sobre a influência

consentida nas organizações contemporâneas. RAC.

Fiorelli, J.O. (2000). Psicologia para administradores: integrando teoria e prática. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2010). Métodos e técnicas de Pesquisa Social (6th ed.). São Paulo: Atlas.

Holliday, O.J. (2006). Para sistematizar experiências. 2a Edição revista. Brasília.

Marquis, B., & Huston, C. (2005). Administração e liderança em enfermagem. (4ª ed.) Porto Alegre: Artmed.

Oreg, S., & Berson, Y. (2011). Leadership and employee's reactions to change: the role of leader's personal attributes and transformational leadership style. Personal Psychology.

Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc. (2015). Sesc Departamento Nacional. Rio de Janeiro

Rego, A. et al. (2013). Pequeno livro das virtudes para grandes líderes: 15 qualidades essenciais à sua carreira. Livros de Safra.

Robbins, S. P. (2002). Comportamento organizacional. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall.

Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. Revista da educação.

Santos, S. M. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. Plural, 214-241.

Taller Permanunt de Sistematización. CEAAL – Peru: Y cómo la hace? Propuesta de método de sistematización, Lima, Junho de 1992.

Topping, P.A. (2002a). Liderança e gestão. Rio de Janeiro: Campus.

Topping, P.A. (2002b). Liderança e gestão. Rio de Janeiro: Campus.

Topping, P.A. (2002c). Liderança e gestão. Rio de Janeiro: Campus.

Torrecilla, F. (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Um estudo comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago do Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

M

MESTRADO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO - EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Título: Liderança na escola: uma história na primeira pessoa

Fabiana Soares Duarte

