

Satisfação no trabalho: percepções dos gestores e gestoras de escolas secundárias públicas no norte de Portugal

Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

Del status académico a la política electiva de directores ¿ un camino sin retorno? estudio comparado Argentina-Brasil

Elsa Elena Isasa
Maria Gabriela Padran

Análises de teorias que subsidiam modelos construtivistas de práticas educativas

Ana Maria Fontenelle Catrib
Maria Ester Weyne Chedzoy

Quem tem medo do exame final?

Nelson Wanderley Ribeiro Meira

Instrumento de avaliação discente: um termômetro na qualidade do ensino

Jeanette Klein Antunes,
Mirian Calíope Dantas Pinheiro
Neide Fernandes Monteiro Veras

Uma experiência de investigação-ação: o caso da Escola Municipal Rio de Contas

Florisbela Nunes dos Santos,
Vera Lúcia Marques e Marques
Dora Leal Rosa

Administração de instituições de ensino superior nos moldes de gestão familiar

Jader Cristino de Souza Silva

Satisfação no trabalho: percepções dos gestores e gestoras de escolas secundárias públicas no norte de Portugal

Jerônimo Jorge Cavalcante Silva¹

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma investigação qualitativa sobre satisfação no trabalho, realizada na região norte de Portugal, com vinte (20) gestores (as) de escolas secundárias públicas.

Palavras-chave: Satisfação no trabalho; Escolas – Organização e administração.

1 Introdução

O (a) gestor (a) educacional, através de seu comportamento, pode estabelecer diferentes meios ambientes na sua organização. Por exemplo, ele pode estabelecer um ambiente em que os professores, alunos, funcionários e pais façam pleno uso de suas qualidades, para atingir os objetivos da instituição de uma forma saudável, expressando, abertamente, as suas idéias ou sentimentos; ou pode, também, estabelecer um meio ambiente em que as pessoas se sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade de suas tarefas sociais.

Neste contexto, é evidente a necessidade de se conhecer cientificamente a *satisfação do trabalho*, apresentada pelos que atuam no cenário educacional, para que possa o administrador(a) escolar, no seu papel de líder de uma equipe multidisciplinar, aproveitar melhor os recursos humanos existentes e desenvolver um trabalho cuja base seja a satisfação no trabalho para o alcance das metas desejadas.

Com a intenção de estudar a questão da satisfação no trabalho, na percepção de gestores e gestoras escolar, apresentaremos a seguir os resultados da nossa investigação qualitativa, realizada em vinte (20) escolas secundárias da rede pública da região norte de Portugal.

2 Os Resultados, Análise E Interpretação

Para a obtenção das informações utilizamos a entrevista, com as seguintes questões abertas:

- os aspectos, que mais me satisfazem na minha função de gestor(a) escolar, são:
- os aspectos, mais desagradáveis na minha função de gestor(a) escolar, são:

- qual o papel do gestor(a) escolar na satisfação do trabalho da sua equipe?
- a qualidade de vida do meu trabalho poderia ser melhorada se...

Efetuada-se a análise de conteúdo, das respostas de cada questão acima mencionada, elaboramos subcategorias relativas aos resultados das perguntas abertas sobre as percepções dos gestores(as) escolar sobre satisfação no trabalho.

Em seguida, obedecendo o processo de categorização indicado por Bardin (1979), construímos categorias para cada questão, as quais resultaram no quadro a seguir:

PERCEPÇÕES DOS GESTORES E GESTORAS ESCOLAR SOBRE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Q U E S T Õ E S	C A T E G O R I A S
Satisfação	Resultados Reconhecimento Relações interpessoais
Insatisfação	Autonomia Remuneração Gestão de pessoas
Papel do gestor (a) escolar	Partilha nas tomadas de decisão Liderança de grupo
Qualidade de vida do trabalho do gestor (a) escolar poderia ser melhorada se ...	Houvesse autonomia efetiva Mais recursos humanos e materiais Melhor remuneração

Conforme podemos constatar, pelo quadro anterior, foram detectadas onze (11) categorias, as quais serão descritas no decorrer da análise.

QUANTO AO ITEM SATISFAÇÃO

C A T E G O R I A S	N	%	GESTOR (A)
Resultados	11	55,0	6,7,8,9,12,14,15,16,17,19 e 20
Reconhecimento	08	40,0	1,2,3,4,5,13,18 e 20
Relações interpessoais	07	35,0	3,4,5,8,12,17 e 19

Respostas à primeira questão (“os aspectos, que mais me satisfazem na minha função de gestor(a) escolar, são:”) sintetizamos no item satisfação, resultando em três categorias, que, para melhor interpretação das informações e também para perceber o grau de frequência das respostas dos gestores(as), apresentamos no quadro acima.

- Resultados

Esta categoria, apresentando 55% das opiniões, destaca-se como a mais importante para a satisfação do trabalho do gestores(as) escolar, tanto nos seus aspectos qualitativos como quantitativos.

Quantitativamente há uma grande preocupação com os resultados dos alunos em todos os níveis e, principalmente nos exames nacionais, para o ingresso na Universidade, que é um grande motivo de satisfação para o administrador(a) da escola.

Observou-se também, como indicador de resultados satisfatório ao gestor(a) escolar as seguintes realizações: regulamento interno, projeto educativo, projetos com parceria e financiamento de outras instituições nacionais e estrangeiras, informatização da escola, melhoria nas instalações e obras.

Qualitativamente destacam-se alguns fatores, tais como: os contributos da escola na formação dos jovens; o bom ambiente e convivência da escola; conseguir melhorar as condições de trabalho de professores, alunos e funcionários; o bom clima, no que diz respeito a comportamentos e atitudes de toda a comunidade educativa; ter-se conseguido acabar com problemas disciplinares e, os diversos conhecimentos adquiridos pelos alunos(as).

- Reconhecimento

É este o segundo fator que corresponde à primeira questão sobre os aspectos que dão mais satisfação ao gestor(a) escolar.

Os resultados da investigação realizada demonstram que 40% dos entrevistados sentem-se satisfeitos no seu trabalho, a partir do momento em que existe o reconhecimento da comunidade educativa (pais, alunos, funcionários e professores), produzindo assim um regozijo de sentir que a colaboração foi útil e frutífera.

São os Feedback intrínseco e extrínseco, apontados por Hackman & Oldhan (1975), que permitem o conhecimento dos reais resultados do trabalho e, conseqüentemente, criam um estado psicológico num determinado trabalho.

- Relações interpessoais

Trinta e cinco por cento (35%) dos investigados destacam como elemento positivo imprescindível ao trabalho de gestor(a) escolar as relações humanas. O que envolve a importância do contato, do relacionamento, do convívio, do trabalhar em grupo e do trabalhar ao serviço da resolução de conflitos de interesses.

Diz respeito aos inter-relacionamentos que estão sujeitos as pessoas no cargo de gestão e, que produzem uma certa satisfação esse contato humano do dia a dia, com os diversos segmentos da comunidade educativa.

QUANTO AO ITEM INSATISFAÇÃO

C A T E G O R I A S	N	%	G E S T O R (A)
Autonomia	10	50,0	2,3,5,7,10,11,13,16,17e 19
Remuneração	08	40,0	2,3,7,10,12,13,16 e 19
Gestão de pessoas	07	35,0	6,8,9,12,13,16 e 18

Respostas à segunda questão (“os aspectos, mais desagradáveis na minha função de gestor(a) escolar, são:”), denominamos insatisfação, e emergiram três categorias responsáveis por esse fenômeno : ausência de autonomia; baixa remuneração e a dificuldade de coordenar pessoas.

- Autonomia

Cinquenta por cento (50%) dos administradores(as) das escolas pesquisadas afirmam que a ausência de autonomia traz uma grande insatisfação no trabalho da gestão, refletindo na falta de autoridade da instituição. Acrescentam também que os normativos legais e burocráticos dificultam cada vez mais uma gestão autônoma.

Vejamos um depoimento de um gestor que sintetiza bem essa questão:

Estar num lugar de charneira e ser uma espécie de correia de transmissão entre o Ministério e a comunidade educativa. Além disso sente-se que o Ministério encara os órgãos de gestão com um certo desrespeito, pois aposta no funcionamento da escola numa base de dedicação sem as necessárias contrapartidas, quer de autonomia, quer monetárias, que de carreira ou até de prestígio.

- Remuneração

Oito dos inquiridos, correspondendo a 40% da amostra, dizem que o fator remuneração determina a insatisfação do trabalho da gestão da escola e apresentam as seguintes afirmações:

- remuneração deveria ser adequado às funções de direção e gestão;
- salário insatisfatório;
- ordenado e benefícios reduzidos para a exigência e responsabilidade do cargo;
- vencimento insuficiente em relação à responsabilidade e dedicação que o cargo exige.

- Gestão de pessoas

A dificuldade de coordenar pessoas é também um dos elementos de insatisfação do administrador(a) escolar, correspondendo a 35% da amostra pesquisada.

Essa categoria, que tem como base o relacionamento interpessoal, apresenta as seguintes dificuldades:

- resolução dos conflitos interpessoais;
- controle de pessoas, nomeadamente professores e funcionários;
- a gestão das relações de trabalho;
- coordenação de pessoas cuja profissão não as motiva nem as realiza.

Alguns docentes não aceitam que a escola é gerida para todos (professores, não docentes e, principalmente alunos) e, não para uma minoria desfrutar privilégios.

QUANTO AO ITEM PAPEL DO GESTOR(A) ESCOLAR

C A T E G O R I A S	N	%	GESTOR (A)
Partilha nas tomadas de decisão	10	50,0	1,3,5,7,8,13,16,17, 19 e 20
Liderança de grupo	10	50,0	1,3,5,6,7,8,9,10,11 e 19

A terceira questão (“qual o papel do gestor(a) escolar na satisfação do trabalho da sua equipe?”), resultou em duas categorias, que para melhor interpretação das informações e também para perceber o grau de frequência das respostas dos gestores(as) apresentamos o quadro acima.

Dos 20 inquiridos(as), 10 acreditam que a partilha nas tomadas de decisão, de forma responsável e democrática, deve ser o papel do gestor(a) escolar na satisfação do trabalho da sua equipa; enquanto dez (10)

atribuem a importância de uma liderança de grupo como fundamental para a motivação do trabalho da instituição.

- Partilha nas tomadas de decisão

Com o discurso de uma cultura da liberdade, diálogo, participação ativa de toda a comunidade escolar, com responsabilidade e respeitando as diferenças, a partilha nas tomadas de decisão foi eleita, por 50% dos entrevistados, como uma dos elementos imprescindíveis para o gestor(a) na satisfação do trabalho da sua equipa.

- Liderança de grupo

Categoria abrangente, com uma representação de 50% dos inquiridos, apresenta as seguintes afirmações sobre o desempenho do gestor para proporcionar satisfação à sua equipa de trabalho:

- coordenar, incentivar e resolver problemas;
- inter ajuda, diálogo, avaliação e trabalho em grupo;
- motivador e moderador das atividades a desenvolver;
- ser criativo;
- acompanhar, auxiliar e direcionar;
- sugerir, orientar e influenciar;
- ter capacidade de decisão;
- ter liderança forte;
- ter liderança tranquila e que inspire segurança;
- ser facilitador de idéias e ações;
- ter flexibilidade.

QUANTO AO ITEM QUALIDADE DE VIDA DO TRABALHO DO GESTOR(A) ESCOLAR PODERIA SER MELHORADA SE...

C A T E G O R I A S	N	%	GESTOR (A)
Autonomia efetiva	14	70,0	3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,17,19 e 20
Recursos humanos e materiais	11	55,0	1,4,5,7,8,10,12,13,15, 17 e 19
Melhor remuneração	04	20,0	7,12,19 e 20

Da quarta questão (“a qualidade de vida do meu trabalho de gestor(a) escolar poderia ser melhorada se...”) emergiram três categorias, as quais proporcionariam maior satisfação no trabalho do administrador(a) escolar: mais autonomia, mais recursos humanos e materiais, melhor remuneração.

- Autonomia efetiva

Das 11 categorias dessa investigação, a da autonomia é a que apresenta maior representação na amostra pesquisada (70%). O que significa ser uma das questões mais delicadas da gestão, nas escolas públicas secundárias portuguesas.

Os(as) investigados(as) insistem na necessidade de uma autonomia efetiva em todos os níveis e, apontam os elementos necessários:

- mais recursos humanos, financeiros e materiais;
- mais autoridade aos conselhos executivos;
- menos burocracia;
- em determinadas questões tivessem poder de decisão;
- autonomia na gestão pedagógica e orçamentária;
- pudesse projetar, programar e ter condições materiais necessárias à execução do plano;
- autonomia na seleção, contratação e gestão dos recursos humanos (professores e funcionários);
- houvesse mais lógica nos normativos e despachos oriundos do Tutela;
- seria importante que as instâncias hierarquicamente superiores (Direção Regional de Educação do Norte - DREN, Inspeção Geral da Educação – IGE e, Centro de Área Educativa - CAE) definissem devidamente a intervenção de cada um e, respeitassem opiniões e trabalhos desenvolvidos na escola.

- Recursos humanos e materiais

Apesar dessa categoria ser mencionada na anterior, achamos que, pela sua representação nas respostas (55%), merece ser destacada.

a) Recursos humanos

Maior número de funcionários

b) Recursos materiais

Foram apontados diversos recursos materiais para melhoria das instalações da escola em geral, como:

- equipamentos de apoio psicológico, de orientação e, obras na estrutura física do edifício para melhorar as condições de iluminação, ventilação e climatização;

- gabinete de trabalho adequado e secretária ao serviço do conselho executivo;
- outros.

- Melhor remuneração

Percentual de 20%; ou seja, dos vinte (20) entrevistados apenas quatro (04) afirmam que a qualidade de vida do trabalho de gestor(a) escolar poderia ser mais satisfatória se houvesse ganhos monetários. Embora na segunda questão, relativa a insatisfação no trabalho, 40% tenham afirmado que não estavam contentes com os salários.

Isto evidencia a opinião de Whitaker (2000) ao dizer que, embora os salários considerados demasiados baixos possam atuar como desmotivadores, a satisfação no trabalho prende-se quase sempre com o sentido de fazermos parte de algo e de sermos considerados como uma importante mais-valia para os sucessos e realizações do esforço coletivo.

3 Conclusão

A nossa investigação qualitativa sobre satisfação no trabalho, na percepção dos gestores e gestoras de vinte (20) escolas públicas secundárias da região norte de Portugal, apresenta os seguintes resultados:

Gestor(a) escolar tem satisfação com:

- | | |
|---------------------------------|-----|
| • os resultados do seu trabalho | 55% |
| • o reconhecimento | 40% |
| • as relações interpessoais | 35% |

Gestor(a) escolar tem insatisfação com:

- | | |
|-----------------------|------|
| • a não autonomia | 50 % |
| • a baixa remuneração | 40 % |
| • a gestão de pessoas | 35 % |

Papel do gestor escolar na satisfação do trabalho da sua equipe é :

- | | |
|----------------------------------|------|
| • partilha na tomada de decisões | 50 % |
| • liderança de grupo | 50 % |

Qualidade de vida do gestor(a) escolar poderia ser melhorada se houvesse...

- autonomia efetiva 70%
- recursos humanos e materiais 55%
- melhor remuneração 20%

Tentando fazer uma análise por grau de importância e representação de respostas das onze (11) categorias, podemos verificar que a autonomia efetiva (70%) aparece em primeiro plano, seguido da importância dos resultados (55%), necessidade de recursos humanos e materiais (55%), ausência de autonomia, partilha nas tomadas de decisão e liderança de grupo apresentam, individualmente, 50% de representação da amostra.

Num segundo plano, destaca-se a insatisfação com a remuneração (40%) e com o reconhecimento do trabalho desenvolvido (40%).

Numa terceira perspectiva de percentagem, aparecem as relações interpessoais na satisfação do trabalho (35%) e gestão de pessoas na insatisfação do trabalho (35%).

Por último, em termos de importância e representação percentual, aparece melhor remuneração (20%) para a obtenção de uma melhor qualidade de vida do gestor(a) escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1979.

HACKMAN, J.R.; OLDHAN, G.R. Development of job characteristics. **Journal of Applied Psychology**, v.60, n.3, p.159-170, 1975.

WHITAKER, P. **Gerir a mudança nas escolas**. Porto, Portugal: Ed. ASA, 2000.

Abstract: This article presents the result of a qualitative investigation about satisfaction in the work, accomplished in the north area of Portugal, with twenty (20) managers (the) of public secondary schools.

Key-Words: Job satisfaction; School – Organization and administracion.

Del status académico a la política electiva de directores ¿un camino sin retorno? estudio comparado Argentina-Brasil.

Elsa Elena Isasa¹
Maria Gabriela Padran²

Resumen: Este trabajo de investigación comparada Argentina-Brasil analiza las distintas metodologías de elección del director de escuelas secundarias, focalizando el impacto que estas metodologías tienen en la praxis directiva. Las conclusiones a las que se arribaron denotan que ninguna de las dos metodologías aseguran la buena formación para la gestión, en Brasil se perfila el líder político y en Argentina el líder pedagógico.

Palabras-clave: Escuelas – Organización y administración; Elección escolares; Liderato.

1 Introducción

El redireccionamiento estratégico de la política educacional latinoamericana alienta la necesidad de reflexionar sobre la formación del administrador y el perfil de liderazgo más adecuado para la gestión de una nueva escuela.

Este trabajo resume, a través de aportes teóricos y análisis de la realidad de la praxis directiva de escuelas argentinas y brasileras, las diversas problemáticas de la gestión, comparando dos metodologías diferentes de selección del director: el régimen de carrera docente y jerarquización por concursos (Corrientes-Argentina), y la elección del director por votación de la comunidad educativa (Rio Grande do Sul - Brasil).

La investigación queda así configurada: ¿Cómo actúan los Directores en la generación de la escuela democrática y de calidad? ¿Incide en su praxis su forma de acceso al cargo? El caso de Argentina y de Brasil. Las transformaciones posibles. El estudio se realizó a través de la metodología cualitativa naturalística del cotidiano escolar.

Los personajes seleccionados fueron los directores y la técnica utilizada la entrevista semi-estructurada. Se elaboraron 51 categorías que luego se nuclearon para relacionar la temática con los objetivos.

2 Presentación de los datos obtenidos:

Como antecedentes profesionales se observa que todas las entrevistadas tienen muchos años de ejercicio de magisterio (17 a 23 años) y se iniciaron como profesoras. En el caso de Brasil, todas las entrevistadas tuvieron una experiencia previa en la Vicedirección, incluso en un caso en la Supervisión, a pesar de que dichas situaciones no son exigidas para concurrir como candidato electivo a la Dirección; además, presentan idéntico parámetro: a los tres cargos se accede después de la elección realizada por la comunidad educativa mediante votación directa.

Comparando los dos sistemas, en virtud del carácter de la designación directiva, la realidad Argentina se presenta como más confusa, problemática y con situaciones no delimitadas. El avance de un paso a otro en la carrera no siempre simboliza el cierre de la anterior situación. Además, una gran disparidad de situaciones perjudica la clara visión del sistema.

La metodología de Brasil, en cambio, permite reconocer claramente las diferentes situaciones vividas por los profesores y posibilita una visión más real del Sistema Educativo, siendo la dirección un hecho transitorio que puede ser desempeñado por cualquier integrante del equipo escolar. De hecho, al constatar que todos los Directores tuvieron una experiencia previa como Vicedirector, se puede señalar la importancia política de este cargo que su cercanía con los docentes proporciona.

2.1 Condicionantes Previos

La forma de acceso al cargo es una de las situaciones primero analizadas como condicionantes previos al ejercicio de la función. Algunos hechos interesantes fueron detectados. El sistema eleccionario brasilero permite un juego político de permanencia en el poder integrando el equipo directivo. En todos los casos registrados ese juego político está presente, ya que las leyes vigentes permiten convocar al Vicedirector. Así, el cargo directivo pasa a las manos del Vicedirector cuando el Director ya no puede ser reelecto después de 2 (dos) períodos, y el Vicedirector ahora Director, lo vuelve a invitar para integrar el equipo. En esa arena política juega un importante papel esa posibilidad de indicar al Vicedirector que tiene el Director, ya que la figura del Vicedirector es fundamental en el momento de organizar acuerdos y en la toma de decisiones de la gestión institucional.

El sistema de carreras argentino no permite el mencionado juego porque el Vicedirector y Director llegan al cargo por concurso; en muchos de los casos se observa que, entre ellos, hay diferencias en sus puntos de vista, dificultad para establecer acuerdos y, en ocasiones, choque de poderes.

En ambos sistemas la figura del Vicedirector, por el matiz particular de su tarea, está mucho más cerca de las inquietudes de profesores y alumnos. Al no ser el responsable directo en la toma de decisiones su figura es

menos polémica y conflictiva. El contacto más cercano a profesores y alumnos le brinda otra ventaja, tiene mayor facilidad de formar equipos, en tanto la figura directiva parece más apartada y solitaria.

Los antecedentes profesionales, la formación académica y la forma de acceso al cargo (legitimada por la votación en Brasil, por concursos o puntaje en Argentina), según la opinión de los entrevistados, son importantes condicionantes previos al ejercicio de la praxis directiva. El juego político para mantenerse en el equipo de conducción, citado anteriormente y legitimado por las leyes brasileras, termina dando casi la misma idea de estabilidad y permanencia que los equipos directivos de Argentina, o por lo menos, propiciando cambios muy lentos en las personas que conducen las escuelas.

El valor que los directores dan a la formación previa es muy importante, pero todos coinciden en que la formación académica es insuficiente, ya que no prepara para la realidad concreta en la que se debe ejercitar la praxis. Una realidad muy distinta, compleja y variada con respecto a la teoría.

Todos los directivos destacaron el valor de la formación en ejercicio, y en especial, el trabajo en la escuela como profesor porque permite entender las dificultades que los profesores atraviesan. Fue valorizado, también, el trabajo como Vicedirector puesto que posibilita ver a la escuela de otra forma, un panorama más amplio, más condicionado y más comprometido, experiencia muy importante como preparatoria para el cargo directivo.

Si analizamos la formación académica para el cargo directivo, a la luz de esta investigación, la problemática se centraliza en la cuestión de “titulación” y “cursos específicos de gestión”. Los directores argentinos tienen título en una especialidad y realizan un curso previo al concurso de ascenso. Los brasileros también poseen título, pero la preparación específica para la gestión no se realiza antes de la asunción al cargo, sino en el ejercicio del mismo. Esa preparación específica es ofertada en forma discontinua por parte de las autoridades educativas, situación que, sumada al “perfil político” que la reglamentación favorece, genera una desventaja en las condiciones de formación, pudiendo darse el caso de directores con preparación insuficiente, hecho comprobado mediante investigaciones realizadas en escuelas de Educación Fundamental o Primaria.

Los cursos de formación para directores en ejercicio pueden ser un recurso válido, en Brasil, para equilibrar formación y liderazgo. Esos cursos son vistos como necesarios en Brasil y Argentina, pero aún la oferta es, como ya dijimos, discontinua y desorganizada por parte del gobierno, sujeta a coyunturas presupuestarias. El avance de la Ley Federal de Educación en las provincias argentinas impregnó los discursos del gobierno con exigencias de ampliar la profesionalización para adecuarse a los requisitos de la ley. En los últimos tiempos, una abundante oferta de cursos de actualización, de entidades estatales y privadas, saturó el mercado y originó una “corrida” de los docentes hacia esos espacios de capacitación. Así, los docentes comprometieron su tiempo en las aulas por asistir, muchas veces, a experiencias de dudosa calidad.

Adriana Puiggrós (1999, p.184) refleja esa situación:

Estamos muy lejos de cumplir la meta de financiamiento planteada por la ley y el último día de abril de este año 1999, el gobierno anunció una serie de recortes presupuestarios que afectarían la cartera de educación en 280 millones de dólares. La Red Federal de Formación Docente resultó un Shopping de cursos sin control alguno de su calidad, de sus secuencia ni una evaluación de sus resultados. Costó mucho dinero y no puede ya sostenerse; a comienzos de 1999 se han suspendido seminarios ya comenzados por falta de fondos quedando interrumpida la capacitación.

Cabe destacar que esos cursos, generalmente brindados en épocas de clases, permitían legalmente el abandono de las aulas por parte de los docentes, generando graves problemas organizativos en la gestión escolar.

Podemos diferenciar en la metodología argentina dos tipos de cursos:

- cursos obligatorios para ascenso, con valorización luego de un evaluación escrita;
- cursos de actualización en ejercicio, de oferta discontinua por parte del Gobierno.

Con respecto al curso obligatorio, el Estatuto Docente de la Provincia de Corrientes establece los siguientes condicionantes:

Los cursos de capacitación se regirán por las siguientes normas:

I - Tendrán una duración mínima de ciento veinte (120) horas didácticas y su extensión estará de acuerdo con la jerarquía de los cargos por cubrir.

II - La temática versará sobre:

- lineamientos Curriculares del Nivel;
- legislación escolar (Dirección, Organización y Administración Escolar) relacionadas con el cargo por cubrir;
- los aspectos temáticos derivados del cargo concursado.

III - La evaluación consistirá en la presentación de trabajos escritos que considerarán:

- capacidad de recepción y ordenamiento de la información recibida en el curso;
- comprensión de la información recibida;
- capacidad de aplicación de lo comprendido.

Apreciación sintética de la totalidad de los contenidos del curso (Estatuto Docente de la Pcia. de Corrientes Ley 3.723; Decreto Reglamentario Nro. 457/83, Título V, Capítulo IV, Artículo 108.).

En Argentina, los cursos de actualización que se realizan a través de circuitos de capacitación (en el caso de directores “circuito F”) acrecientan un contenido teórico que, mediante paquetes de lectura previamente seleccionados por el gobierno y conformando módulos, pretenden actualizar a los directores en gestión participativa. En la actualidad, esa capacitación compromete el tiempo del director, ya que el cúmulo de tareas y responsabilidades que integran su rol es acrecentado por las exigencias externas del gobierno central. La falta de tiempo parece ser un problema común denunciado tanto en Brasil como en Argentina, y el rol directivo parece no tener una función clara y definida. Concluyendo este tema, sobre los condicionantes previos que impactan en la praxis, resumimos:

- la formación académica brinda al Director cierta solvencia cultural, pero es insuficiente y no prepara para la realidad de la práctica;
- la formación específica para la gestión directiva que brinda en forma gratuita la República Argentina, antes del concurso de ascenso, es amplia y abarca: fundamentos, contenidos de lo curricular o planes de estudio, legislación educativa y objetivos del Sistema Educativo Argentino. Se descuida en esa formación la faceta de liderazgo político y el estudio más focalizado de la realidad concreta de las escuelas;
- los cursos de actualización en ejercicio son insuficientes y brindados por el gobierno en forma esporádica;
- mayor interés en la actualización en ejercicio se percibe en los directores argentinos, dos de los cuales están realizando cursos de posgrado (Licenciatura y cursos de preparación para investigación educativa). Es evidente, que influye como incentivo en la capacitación el sistema de ascensos jerárquicos propio de la carrera docente, cuyo último escalafón es el de supervisor. A ello se suma que el profesorado argentino egresa de carreras terciarias no universitarias, a diferencia del brasilero, donde la universidad le otorga una formación más consistente.

A pesar de que la metodología argentina en apariencia permite “resguardar” la formación previa del Director, la complejidad de la normativa, por los múltiples requisitos exigidos, limita la posibilidad a los docentes de acceder a cargos jerárquicos, actuando como barreras de escalafón muy fuertes que inciden en la separación de jerarquías de clases docentes. Una intervención al respecto llevaría a reformular el currículo del profesorado, abriendo un espacio para las disciplinas que atiendan a la gestión y liderazgo, como situaciones posibles de ser vividas por todos los docentes en actividad.

En las circunstancias actuales ninguna de las dos metodologías aseguran la formación del Director, y a la vez, el compromiso de la comunidad educativa en la problemática de la gestión.

2.2 Condicionantes del contexto actual

La reflexión sobre la importancia de los factores condicionantes nace, fundamentalmente, de que ambos sistemas electivos están legitimados como sistemas democráticos. Tanto en la votación como en el ascenso por concurso las particularidades del entorno condicionan profundamente el accionar directivo, siendo las cualidades personales y profesionales los recursos para superar esos obstáculos. Esos condicionantes, rescatados de la entrevistas realizadas, fueron organizados en 24 categorías a partir de las cuales se pueden obtener sutiles diferencias del contexto de ambas naciones.

El contexto de la praxis directiva recibe el impacto de los problemas políticos e ideológicos mundiales que, como fuertes demandas al sistema, le generan grandes dosis de tensión e incertidumbre para los que no tiene respuestas. Así, se preocupa por la problemática de la globalización y su salvajismo contra los más desposeídos, con la problemática del desempleo que se agudizará en el futuro sin imaginarse cuánto y se pregunta qué deberá realizar para que las capacidades de sus alumnos superen ese futuro.

En la introducción de su libro, Puiggrós (1999) reseña el contexto negativo que rodea la transformación educativa argentina, contexto que con algunas variantes corresponde también a la sociedad brasilera.

Se trata de tomar decisiones sobre la educación del presente y del futuro cuando la era de la información avanza cruzada por el fundamentalismo del mercado, en lugar de significar la extensión de los beneficios de las nuevas tecnologías para el bienestar de grandes sectores sociales; cuando la sociedad virtual se va construyendo sobre desigualdades culturales enormes, que dejan instalados en pozos de miseria a conciudadanos analfabetos, analfabetos funcionales, desertores escolares, repetidores, chicos de la calle, jóvenes y viejos sin destino, cuando la violencia atravesó las puertas de las escuelas (...) cuando la solidaridad ha perdido terreno; cuando la desconfianza en la política es profunda; cuando los que no tienen trabajo, ni escuela, van a quedar indocumentados, fuera de la legalidad ciudadana; cuando en la Argentina se ha producido un estallido del campo intelectual-moral que había marcado los grandes parámetros de la educación durante la mayor parte del siglo (Puiggrós, 1999, p.10).

La política educativa es vista por el directivo, no como ideología detrás de planes, programas y normas, sino como proyectos (por ejemplo de ampliación y crecimiento escolar) que en su ejecución entorpecen las actividades y suman preocupaciones a su rol. Las acciones solapadas de exigencias de informaciones para un control centralizado son realidades no plenamente asumidas como ideología, y ante las cuales los directores se encuentran indefensos para luchar. Las relaciones de la escuela con los organismos de control educativo, en ambos países, indican fallas importantes. En Brasil, se observa cierta distancia del organismo central con respecto a las escuelas. En Argentina, esas relaciones son de mucha presión y llegan a ser traumáticas para el

Director. Al control, centralizado y a distancia, se le suma la incompetencia de esos organismos para resolver problemas de las escuelas, inmovilizándolas.

La política educativa argentina se evidencia más controladora en Corrientes, donde el gobierno está intervenido y los organismos democráticos suspendidos durante la intervención. El cambio más evidente en las escuelas fue con respecto al presupuesto; mayor cantidad de documentación, con la revisión de la situación de los docentes para detectar irregularidades en los pagos de salarios, frenó la transformación del antiguo nivel medio en polimodal, que había comenzado en el gobierno anterior. A eso se suma, que el Director debe tratar de recomponer los resultados de casi un año lectivo de huelgas, que se dieron en la provincia el año pasado antes de la intervención.

Otro efecto de las políticas educativas son las huelgas, que perjudican el normal funcionamiento de las escuelas. El docente en Brasil debe recuperar los días de huelgas y lo hace, generalmente, los sábados, lo que exige del directivo un mayor esfuerzo en el control.

Otro de los factores que incide en la gestión es la situación de la localidad, y en ese entorno la situación particular de la escuela, las condiciones de los edificios, el hecho que tenga o no edificio propio, como está organizada, los proyectos educativos que atiende, la cantidad de alumnos y profesores, los turnos que funciona y la oferta educativa que suministra al medio.

Al crecer la complejidad de la escuela crecen los problemas para el Director. La falta de funcionarios específicos que colaboren en las tareas organizativas y que el cuerpo de profesores no trabaje en una sola escuela, son circunstancias que dificultan la gestión didáctica y participativa del conductor.

El crecimiento desmesurado es el resultado de políticas públicas que, con discursos democráticos, saturan las aulas e instituciones, dejándolas sin el necesario crecimiento del personal de planta. Una política que está protegida, lamentablemente, por los equipos directivos que todavía creen que las dimensiones de una escuela influyen en la importancia o relevancia de la misma, sin pensar en el perjuicio de la calidad de la educación impartida.

Otras dificultades están determinadas por el impacto de la problemática social en las escuelas; la falta de trabajo, la carente situación económica, las familias desorganizadas (cuyo porcentual es cada vez mayor) y la falta de valores producen una juventud con graves problemas personales que impactan en su conducta y rendimiento escolar. Las familias, que durante la escolaridad elemental atienden la educación de sus hijos, parecen abandonar la tarea en la adolescencia, dejando a la escuela toda la responsabilidad. Eso implica la necesidad de orientadores especializados en las escuelas, personal casi siempre escaso o inexistente.

Uno de los factores que afecta directamente la praxis directiva es la falta de compromiso del profesorado. Todas las escuelas visitadas asumen poseer un porcentual muy alto de profesores indiferentes al aspecto de la gestión y poco motivados para la tarea pedagógica innovadora. El causal denunciado por los Directores viene del mismo sistema de elección de recursos humanos, en el cual, el equipo directivo de la escuela no participa directamente. En Argentina, la nominación realizada por organismos centrales, en virtud de antecedentes o padrones de valoración, minimiza la participación del Director en la selección del personal con el cual tendrá que trabajar. Los Directores reconocen que no siempre antecedentes de antigüedad y cursos de actualización reflejan, en la práctica, un docente con condiciones pedagógicas y comprometido con el quehacer escolar. Además, los bajos salarios generan un escaso incentivo en el perfeccionamiento y la acumulación de horas cátedra para una mayor retribución económica (en Argentina el límite es 42hs y en Brasil 60hs cátedras).

Tanto la Ley Federal Argentina como la LDB 9394/96 de Brasil establecen condiciones para la profesión docente que, todavía, son declaraciones meramente utópicas, especialmente en lo que se refiere a los salarios y capacitación continua, probablemente, con la esperanza de respetarlas en un futuro menos comprometido económicamente. Esas garantías establecen para los profesores libertad de cátedra, regímenes de concurso de ingreso, ascenso en la carrera docente por méritos propios, remuneración justa, cuidados de la salud en el ambiente laboral, lugar de trabajo digno y con recursos didácticos suficientes, reconocimiento de servicios prestados, sistema previsional, libre participación gremial, capacitación y actualización en servicio (Ley 24195 Título VIII. Capítulo III. Art. 46).

La LDB, a su vez, considera el ingreso al magisterio por concursos, perfeccionamiento continuo, piso salarial, progreso funcional con base en títulos y evaluación de desempeño, tiempo para estudios y condiciones adecuadas de trabajo (Ley 9394 Título VI. Art. 67).

Notamos la ausencia, en esta última normativa, de declaraciones atinentes a conquistas laborales (Participación Gremial, Seguridad Laboral, Sistema Previsional, entre otras).

El padrón de profesores, que las escuelas de Corrientes reciben al iniciar el año, poseen el listado de profesores según disciplinas y según categorías: docentes (los que tienen título específico de la disciplina), habilitantes (los que poseen un título afín) y supletorios (los que no poseen título para la disciplina). La jerarquización se realiza a través de los puntajes de valorización obtenidos por cada docente (antigüedad, cursos de perfeccionamiento, etc.), y la escuela no puede saltarlos en la oferta de la cátedra. Este sistema, si bien es dirigido por las autoridades educativas, permite cierta participación del directivo que se amplía en los casos que la disciplina no tenga aspirantes en el padrón.

Una mayor participación del equipo directivo en la selección de recursos humanos, no sólo es necesaria para la autonomía escolar, sino que impactará en la responsabilidad de la escuela en lo que se refiere a la calidad de la educación impartida. Fundamentalmente, porque el directivo busca, además de profesionalidad

académica, compromiso y espíritu de equipo con el fin de conformar una cultura colaborativa, la única capaz de mejorar su práctica en las circunstancias actuales.

A pesar de su condición de líder político, el Director de Rio Grande do Sul, tiene el mismo problema que los directores de Corrientes (Argentina): la falta de colaboración y desinterés de los profesores. Lo expuesto indica que la elección, como metodología de mayor autonomía en la selección del líder escolar, por sí sola, no cambia la mentalidad del profesorado hacia una función más profesional y comprometida. Esas problemáticas generan una distancia emocional entre el Director y el grupo de profesores. Cuando el grupo se amplía y la distancia se hace mayor, el Director se convierte en el gran “solitario”. Difícilmente ese ser “solitario” pueda liderar una gestión participativa y democrática.

La elección por votación puede incidir en la cuota de confianza que los profesores tengan por su Director. La confianza es un gesto necesario y valioso para la apertura del profesorado, pero sentirse “comprometido” exige políticas de valorización de la profesión docente.

Políticas, como la actualización permanente gratuita y mejoras en la retribución salarial, son elementos que, sin duda, impactarán positivamente en la profesionalización y el compromiso de los docentes.

Otro condicionante importante a la praxis directiva lo constituyen los funcionarios específicos que integran el plantel escolar y colaboran con el Director cumpliendo diferentes roles. La carencia de esos funcionarios complejiza la conducción, propicia el mal uso del tiempo y los espacios, genera problemas disciplinarios, impacta en el orden, aseo escolar, seguimiento de alumnos y asesoramiento curricular a profesores, entre otras cosas.

En Rio Grande do Sul, la oferta de las escuelas estatales de nivel medio, ubicadas en localidades relativamente pequeñas (40 a 60.000 habitantes) es menor que en Corrientes, pero las que existen poseen una buena dotación de funcionarios específicos. Una de las cosas rescatadas, durante la observación de una jornada de trabajo, es la impresión de orden, en especial, en el uso de los espacios (biblioteca, laboratorios). Esa imagen no se vislumbra en las escuelas argentinas, probablemente, por la falta de funcionarios que controlen el uso de esos espacios. Una de las escuelas correntinas visitadas, con una población de 300 alumnos, edificio propio en construcción y trabajando en 2 turnos, no posee secretario o auxiliar administrativo, permaneciendo toda la documentación en manos del Director o Vicedirector.

Las figuras que merecen ser destacadas por su impacto en la praxis directiva son la del Vicedirector y Supervisor.

En las escuelas argentinas se evidencian relaciones no siempre armoniosas entre el Vicedirector y Director como equipo, y distantes o con impacto negativo entre el Director y Supervisor.

El Vicedirector en Argentina, nombrado por concurso y estable en el cargo, no siempre funciona en equipo con el Director. La armonía entre ellos está condicionada por las características personales del directivo, las cuales, pueden producir que el turno administrado por el Vicedirector sea una “escuela aparte”, donde el Director prácticamente no tenga cabida.

En Brasil, como ya lo señalamos, el Vicedirector, al ser invitado por el Director, funciona más como compañero de equipo y fortalece la conducción, permite la reelección y, por el contacto que tiene con los profesores, realiza su campaña política para el cargo directivo. Esa situación favorece la estabilidad y el ascendiente directivo en el logro de los objetivos institucionales, pero cristaliza a los equipos en el poder generando una mudanza de roles y no de personas.

Es interesante la sustancial diferencia entre Argentina y Brasil con respecto a las supervisión. En Argentina, la supervisión es el último nivel jerárquico de la carrera docente, y como tal, su función es controlar los resultados de la escuela y evaluar la tarea del directivo. Su lugar de trabajo es una oficina en las dependencias de los organismos centrales del sistema educativo, y tiene bajo su responsabilidad varias escuelas de una misma zona. Esa situación le permite, como ventaja, una mirada más abarcativa de la situación de las escuelas de una zona, pero como desventaja, su postura es menos comprometida con los resultados específicos y la calidad de cada escuela.

En Brasil, la localización del supervisor en la escuela lo compromete de cerca con los resultados. Si bien, él planifica los contenidos curriculares con los coordinadores pedagógicos su eficacia es limitada, porque la escuela no posee autonomía en la selección de recursos humanos. Además, su praxis no incluye la observación de aulas para un posterior asesoramiento, limitándose al control administrativo de la propuesta curricular de cada profesor.

La observación de clases áulicas, que en la Argentina es responsabilidad del Director y Supervisor como condición para el asesoramiento, parece ser considerada en Brasil como una agresión a la gestión democrática del aula. Esa medida, que sólo se toma cuando existen quejas de parte de alumnos o padres, tiene una función más bien punitiva, y no de asesoramiento preventivo.

Otro organismo interesante, en el contexto de la praxis del directivo, es el Consejo Escolar. El Consejo Consultivo Argentino, integrado por jefes de departamentos o áreas y con funciones netamente pedagógicas (planificación curricular, control y asesoramiento al directivo), parece cubrir el espacio que, en Brasil, tiene el Consejo Escolar. Este último, a diferencia del argentino, tiene funciones de planeamiento y control de la gestión financiera, y si bien tiene la riqueza de un porcentaje de padres participando en forma activa, la participación es considerada por los directores como restrictiva y poco representativa.

2.3 Capacidades Y Cualidades Directivas

En la construcción del perfil ideal para la praxis directiva el aporte de los directores entrevistados fue muy valioso. A través del análisis de esta categoría se evidencian resabios de la cultura autoritaria en la que fuimos formados, unidos a una búsqueda de mediación más democrática y participativa.

Es interesante destacar que los directores entrevistados, si bien poseen título terciario y cursos de mayor o menor intensidad sobre gestión, construyen el conocimiento sobre dirección de escuela en virtud de la experiencia y dedican un tiempo escaso para la reflexión sobre la práctica. Los directores de las escuelas correntinas, pertenecientes a una determinada localidad o zona, tienen un espacio de reunión coordinado por la supervisora de esas escuelas: el Consejo de Rectores. Esas reuniones acontecen, aproximadamente, cada dos meses. Lamentablemente, las temáticas de discusión no se ocupan de la búsqueda de mayores espacios democráticos para una escuela más descentralizada, que es a mi juicio el contexto más negativo que enfrenta el directivo. Esas reuniones se constituyen en espacios utilizados para repase de tareas del Supervisor a los Directores, amenizadas con disertaciones sobre temas diversos.

Sobre la formación de gestores escolares, pesquisas nacionales e internacionales han demostrado que los entrenamientos de corta duración no pueden suplir las deficiencias de una formación inicial inadecuada, y que las condiciones precarias de trabajo y remuneración no incentivan a los profesionales en la revisión de sus prácticas, generalmente acotadas a las necesidades inmediatas (Machado, 2000).

La necesidad de tender a la gestión descentralizada y democrática es considerada, por los directivos, como delegación de responsabilidades y depósito de la confianza en los demás. El no saber “lidiar con la democracia”, la situación detectada en investigaciones actuales, genera un Director que todavía desea, para sí, ciertas características propias de un gobierno centralista y controlador.

(...) El Director tiene que tener firmeza al tomar las decisiones. No tiene que ser autoritario pero él tiene que mostrar que existe una jerarquía, que es él quien toma las decisiones y no puede agrandar a todos siempre. Y el Director tiene que celar, tiene que hacer cumplir (...) [traducción de la autora] (Entrevista 3, p.7).

Germen energético (...) yo tengo (...)Era sólo decir y con mi tono de voz ellos me atendían y eso es bueno [traducción de la autora] (Entrevista 1, p.5).

(...) Él debe ser libre, saber “mandar”, procurar saber todo lo que sucede en la escuela y en la comunidad. Tú tienes que poseer las condiciones de “tener la escuela en la mano” y debes tener garras para luchar por las necesidades de la escuela [traducción de la autora] (Entrevista 2, p.4).

La función que parece quedar sin definir, o sin ser señalada expresamente como cualidad directiva, es la pedagógica. La importancia de esa función es declamada por ambos sistemas educativos, pero el Director tiene muy poco tiempo para dedicarse a ella. Habíamos señalado previamente, que las llamadas escuelas eficaces reconocen, como modo de marcar la diferencia, la importancia vital de las condiciones pedagógicas del Director. Esas condiciones no son realmente trabajadas en nuestras escuelas, a pesar de que la carrera docente, tan valorada como antecedente para la gestión, lo prepara como pedagogo.

El Director pedagogo será el mediador en la construcción de un ambiente de aprendizaje, será quien incentivará la autonomía de profesores y alumnos con visión ética y responsable, promoviendo la producción creativa y constante. Arroyo (2000, p.24), al respecto, afirma con propiedad: reencontremos al pedagogo, a veces perdido en la burocracia.

2.4 Tipo De Gestión

Es interesante observar en ambos países una faceta que le exige más esfuerzo al directivo: la administrativa. Es como si, solapadamente, los gobiernos intentaran mantener el estricto control de las escuelas impidiéndoles crecer en autonomía. Esa circunstancia, que se registra en todas las entrevistas, es más evidente en el gobierno conservador argentino. Innumerables solicitudes de estadísticas e informes de todo tipo son exigidos en plazos perentorios, impactando en los directivos de tal manera que llegan a inmovilizarlo. Es indudable que cualquier política de descentralización para ser efectiva requiere la democratización de los organismos centrales que, aún hoy, son tradicionalistas y burocráticos.

Un tema importante, que se desprende de la gestión directiva condicionada por un control normativo centralizado, lo constituyen las transgresiones. Las transgresiones, que aparecen furtivamente en las charlas, funcionan como un modo que tiene el Director de resolver cuestiones de accionar complejo y problemático. Cuando el quehacer directivo está demasiado normado ellas son más frecuentes, constituyendo muchas veces interesantes innovaciones encubiertas.

Se observa que las opciones de liderazgo son escasas, el poder de decisión está reducido a algunos aspectos curriculares, los procesos de transformación de planes de estudio se encuentran interrumpidos y la motivación escolar es mínima.

Estoy tratando de hacer un equilibrio y muchas veces, a pesar de ello, tengo que dedicarme a lo administrativo por la carencia personal. No tengo secretario, no tengo ningún personal administrativo (...) (Entrevista 4, p.1).

La avalancha de asuntos a resolver, muchos de los cuales son solicitudes llegadas del ámbito externo con plazos perentorios, hacen que en mi gestión prime la administración (...) (Entrevista 5, p.1).

Las escuelas de Rio Grande do Sul, en cambio, evidencian una situación un poco mejor. Existe mayor poder de decisión del directivo hacia el cumplimiento, o no, de lo administrativo. Es evidente que la conducción democrática tiene mayores ventajas para equilibrar las presiones centralistas del gobierno:

(...) En verdad lo que más consume tiempo es el trabajo fuera de la administración. Nosotros somos consejeros, tenemos que atender a padres, alumnos, profesores y además tenemos que trabajar con papeles. Pero yo digo que el papel acepta todo. Entonces dejo los papeles a un lado y normalmente hago en otro horario [traducción de la autora] (Entrevista 2, p.3).

_ Yo a veces me controlo ¿no? Porque llego aquí en mi mesa, y encuentro tantos papeles ¿no? Todo el día tengo un mundo de correspondencia ¿sabes?

_ De aquí, de la comunidad o del Gobierno Central? Tú tienes que hacer muchos informes?

_ No, para el gobierno es poca cosa; pero vienen muchos comunicados que tengo que distribuir dentro de la escuela [traducción de la autora] (Entrevista 3, p. 6).

2.5 Gestión Democrática

En cuanto al real concepto de gestión democrática la elección por voto directo no parece haber conseguido, aún, una diferencia sustancial en la capacidad participativa de la comunidad escolar brasilera, con respecto a la metodología de concurso y estabilidad propia del sistema argentino. La participación de los padres en la escuela, en ambos países, es escasa y, en general, motivada por la entrega de boletines y festividades especiales. El logro de un mayor grado de compromiso de los padres parece ser la aspiración de todos los directivos encuestados.

La Ley Federal de Educación Argentina abre el camino para la gestión participativa, estableciendo un concepto moderno de Comunidad Educativa: La comunidad educativa estará integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo, auxiliar docente y organizaciones representativas, y participará según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de responsabilidades directivas y docentes (Ley Federal de Educación 24.195 Título VII. Artículo 42).

La ley brasilera de gestión democrática Nro. 10576/95 establece, también, el concepto de comunidad escolar; sus integrantes, sólo aquellos que tienen relación directa con la escuela, son los responsables de participar en la gestión:

Entiéndese por comunidad escolar, para efectos de esta ley, al conjunto de alumnos, padres o responsables de alumnos, miembros del magisterio y demás servidores públicos en efectivo ejercicio en el establecimiento de enseñanza [traducción de la autora] (Ley n. 10574/95. Art. 7. Sec. 2. p.6).

Reflexionando sobre este tema podemos inferir que, si bien la ley argentina brinda un concepto moderno de comunidad educativa, actualmente se encuentra aplicada en forma dispar en todo el territorio; además, podemos observar que su actualidad (1993) contrasta con la antigüedad del Estatuto Docente de la Provincia de Corrientes (1983), el cual, sin dudas, debe ser revisado por los docentes. La adecuación de las normativas provinciales a la Ley Federal debe ser contemplada en forma imperiosa, hecho reconocido aun por las personalidades que más combatieron la ley:

Expresé mi desacuerdo con la reforma menemista y la Ley Federal de Educación numerosas veces. Sigue pareciéndome un enorme error. Pero 16 provincias han avanzado en su aplicación, reformando la estructura del sistema, construyendo nuevas aulas para adecuar los edificios, cambiando de establecimiento o de nivel a los alumnos y docentes. Es necesario contemplar esta realidad como punto de partida y tener la inteligencia necesaria para modificar aquellos aspectos que contribuyen al fracaso de los chicos y complican su futuro educacional (Puiggrós, 1999, p.182).

Una participación más activa de los padres se observa en la integración de grupos de apoyo: CPM (Círculo de Padres y Maestros) en Brasil y Cooperadoras Escolares en Argentina, pero se reduce a un grupo relativamente pequeño, elegido previamente para esa función.

La Ley Federal de Educación 24.195 (1993) establece en el Título VIII los derechos y deberes de los padres, con normas que tienden hacia una mayor vinculación y compromiso.

Capítulo II - De los Padres

Art.44 - Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen derecho a:

- Ser reconocidos como agente natural y primario de la educación.
- Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de los órganos colegiados representativos de la comunidad educativa.
- Elegir para sus hijos/as o pupilos/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.
- Ser informados en forma periódica acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as.

Art.45 — Los padres o los tutores de los alumnos/as, tienen las siguientes obligaciones:

- Hacer cumplir a sus hijos/as con la Educación General Básica y Obligatoria (artículo 10) o con la Educación Especial (artículo 27).
- Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as.
- Respetar y hacer respetar a sus hijos/as las normas de convivencia de la unidad educativa (Ley Federal de Educación 24.195, Argentina).

Las reuniones de profesores con el cuerpo directivo son difíciles de gestar en ambos países, debido a la cantidad de horas y locales de trabajo. Algunos Directores encuentran soluciones interesantes flexibilizando el horario de clases.

En el actual proceso de transformación del sistema educativo argentino, las escuelas planifican anualmente su proyecto pedagógico en equipos, lo ponen en marcha y evalúan. También, existen planes de actualización de profesores en cada escuela, a pesar de ser prácticas todavía incipientes. La metodología de ascensos en la carrera docente y la competencia propia de los concursos parece incentivar a los profesores en su actualización profesional.

Una de las competencias más señaladas por los directivos brasileños, y relativa a la gestión democrática, fue el diálogo. Como modo de buscar el consenso de intereses, el diálogo, es visto como un camino difícil y con costos, fundamentalmente de tiempo, para el Director.

Yo encuentro que soy la representante legal pero yo tengo que escuchar a los profesores, yo tengo que verificar, yo no decido solita. Yo tengo que escuchar a los profesores, a los padres, tengo que verificar los intereses de ellos en la escuela. No sólo hacer lo que yo considero sino verificar si ellos concuerdan con las cosas que yo encuentro importantes. Esto es muy importante, ellos se sienten valorizados cuando preguntamos y realizamos un levantamiento de sus intereses y no cuando direccionamos. Al final van a coincidir los intereses [traducción de la autora] (Entrevista 1, p.4).

Nosotros luchamos (...) yo participaba del sindicato, siempre participé de asambleas. Nosotros participamos de esa lucha para la elección directa y por eso yo creo que hago uso de esa democracia aquí en la escuela. Eso se tornó un poco difícil porque cuanto más democrático uno quiere ser, más difícil es el camino. Es mucho más fácil decir "así" que consultar a los padres, profesores, alumnos. A veces pienso que yo no debería "abrir tanto la mano" pero para todas las decisiones tomadas, calendario escolar, eventos de la escuela, todo lo que se hace es previa consulta a la comunidad [traducción de la autora] (Entrevista 3, p.2).

Sin dudas, la falta de tiempo por la multiplicidad de tareas que hoy complejizan su rol, y en el caso de Rio Grande do Sul el período de tiempo de gestión, funcionan como factores que instan al Director en la aceleración del proceso de toma de decisiones. El juego político, antes señalado, tiene como factor positivo la posibilidad de continuar proyectos de gestión, sin que se corten bruscamente por cambios de conducción. Sin

embargo, no se observa hasta el momento una postura reflexiva y profunda al considerar la Gestión Democrática, no como un fin en sí misma, sino como un medio para el aprendizaje significativo de toda la comunidad escolar hacia la práctica de la ciudadanía responsable, tal como la señala Lück (2000b, p.21).

Lauro Carlos Wittmann (2000, p.25), en una reciente publicación, destaca las nuevas habilidades que debe conseguir el gestor para construir la escuela participativa. Consigna, que las “aptitudes para relaciones de colaboración” y las “actitudes cognitivas avanzadas” son fundamentales como exigencias de estos nuevos tiempos, y que la capacitación debe realizarse sobre la propia acción o praxis del gestor. En cuanto a la formación del gestor, Wittmann considera 3 pilares:

- conocimiento del acto pedagógico, objeto específico de su mediación;
- competencia para la interlocución;
- competencias de inscripción histórica, o sea, reconocer las demandas de la sociedad a la escuela y sus limitaciones.

El valor que el Director brinda a su práctica como profesor (y que le permitió vivenciar la complejidad de esa tarea), la disposición al diálogo con sus colegas y la apertura de la escuela al medio son algunas de las tendencias registradas que validan las ideas de Wittmann.

La gestión democrática, ante la situación educativa de ambos países, es fundamental para construir la autonomía, pero si se considera la “autonomía” como un campo de fuerzas del macro y micro mundo escolar (Barroso, 1998) dista mucho de ser alcanzada. Esos campos de fuerzas ejercen una presión despareja. El gobierno presiona mucho y su presión tiene como canal lo administrativo, impactando directamente en la construcción democrática. Los profesores son escuchados no cotidianamente, en forma solitaria, sin construcción de equipos. Los padres tienen una participación poco representativa o silenciosa, quizás, porque son llamados sólo cuando se los necesita y no para una producción compartida.

Con respecto a la apertura de la escuela a la comunidad local, concordamos con Lück (2000b, p.14) que aún permanece en el discurso, con esporádicas acciones de compromiso, participación y colaboraciones concretas. Dentro de esas acciones es interesante destacar: la participación de la escuela en su conjunto en las reuniones populares de presupuesto participativo (Brasil), y las pasantías educativas de alumnos, por un corto tiempo, en industrias, empresas, instituciones o comercios de la localidad (experiencias registradas en las escuelas visitadas de Argentina).

El Consejo Escolar y el Consejo Consultivo funcionan, aunque todavía no son realmente aprovechados en su potencial, el primero con actividades más bien de fiscalización financiera (Brasil), y el segundo tendiendo a lo pedagógico pero con la tarea obstaculizada por la desvalorización reglamentaria de su rol (Argentina).

La gestión democrática es asumida por los directores entrevistados, aunque tiene muy poca participación de los profesores que son los movilizados naturales. Los directivos perciben en el personal una gran apatía y falta de compromiso, y su aspiración, parece ser, mantener las relaciones lo más armónicas posibles.

El trabajo en equipo de los profesores, con cierto grado de autonomía en la gestión y en la toma de decisiones, transformaría la escuela en un campo de intereses en pugna, en la que el directivo no sabría lidiar (Castro, 2000). El conflicto, como factor de crecimiento y madurez escolar, aún no es realmente valorizado por el Director:

El gran desafío de la acción política educativa es lo que P. Freire viene llamando pedagogizar el conflicto: hacer el conflicto de tal manera pedagógico a través de la explicitación de los intereses en juego y en el estímulo a las formas de organización para enfrentarlos, que pase a significar un factor de crecimiento político-educativo para los actores implicados [traducción de la autora] (Puntual, 1995).

Una acción en ese sentido impactaría no solo en mayor colaboración de profesorado a la gestión directiva propiamente dicha sino también a profundizar la ética profesional “sustentar y dinamizar la cultura de la escuela hacia el compromiso con los resultados” [traducción de la autora] (Lück, 2000b).

Resumimos este tema señalando que el Director, en este momento histórico, está construyendo su perfil afectado, principalmente, por dos campos que reconoce como tensiones poderosas: el gobierno y los profesores de la escuela. El espacio que deja abierto para un accionar más democrático dentro de su escuela es el que su criterio personal y profesional le aconseja. Cuando se canalice más democráticamente su relación con el gobierno, su perfil crecerá en condiciones de liderazgo democrática en su micro mundo. Esa tensión es el encuadre más fuerte de su perfil actual.

Com respecto al nivel de autonomía de la praxis directiva en las escuelas brasileras, concordamos con la opinión de Freitas (2000, p.50).

El desarrollo de líderes escolares autónomos no se manifiesta todavía. Los incentivos políticos e institucionales para la participación de la comunidad escolar y local han sido pocos e ineficientes en la construcción de la autonomía escolar... El eje central de este proceso, el individuo, no es escuchado con atención, y sus necesidades y objetivos no son percibidos. Insertado en una organización escolar y en un Sistema Educativo, aún centralizador (supuestamente abierto a la participación), poco espacio le es ofrecido para participar activamente y con efectivo compromiso [traducción de la autora].

La búsqueda de un espacio de mayor autonomía para la toma de decisiones es notoria en los directores argentinos, quienes en sus conversaciones resaltaron diferentes casos de choque de poderes. Esa situación

habitual y la presión administrativa dan cuenta de gobiernos educativos centralistas y burocráticos que desconcentraron ciertas tareas, pero no descentralizaron la toma de decisiones, situación denunciada también como hecho marcante en la actual política brasilera (Cabral Neto *et al*, 2000).

La autonomía financiera, considerada por los directores de Rio Grande do Sul como un pilar de la gestión democrática, genera la necesidad de una competencia distinta del Director, pero aporta como resultado un manejo de fondos adecuado a los intereses.

La escuela correntina no recibe fondos del gobierno, el cual se limita al pago de los profesores. Los gastos del mantenimiento escolar son asumidos por las Asociaciones Cooperadoras de Padres. Ellas exigen a los alumnos el pago de una cuota anual, y por esse hecho se há generado la crítica de medios de comunicación, padres, y del mismo gobierno, pero esa situación no logró ser revertida.

Com respecto a la gestión pedagógica, como uno de los avances de la gestión democrática, se observa en forma más marcada en las escuelas argentinas, donde aparece como la principal tarea del directivo, aunque hoy está condicionada por la presión administrativa a la que hicimos referencia. Resumiendo: Si revisamos los modelos de dirección propuestos por Ornellas (1997), el modelo argentino (incluido com mucha fuerza en el de administración científica de Taylor denominado “Dirección com Administración ecoante”) camina hacia el denominado “Dirección para el Cambio”, com una fuerte tendencia a la administración-pedagógica en busca de la calidad en todos los sectores y áreas. El modelo de Rio Grande do Sul, que comparte la misma incidencia del modelo tayloriano aunque com menor grado de intensidad por el flujo más democrático de las políticas educativas, camina hacia el modelo de dirección “Escuela Ciudadana”, propuesto por Gadotti (1992).

2.6 Autoevaluación De La Praxis Directiva

Al autoevaluar su praxis, los directores de ambos países, hicieron mayor referencia a las condiciones personales que consideraban valiosas para su tarea, señalando el fuerte lazo que existe entre profesionalidad y personalidad. La apertura al diálogo apareció com cualidad, y también com debilidad, ya que expone a la figura directiva a muchas críticas. La falta de preparación en aspectos de legislación escolar es resaltado com un obstáculo a la función directiva. Son destacadas, también com debilidades, la falta de valorización personal o autoestima, el perfeccionismo, y la poca tolerancia ante el incumplimiento o mal desempeño de los profesores. Este último es señalado com causa de temor ante la delegación de tareas.

Al autoevaluar su praxis com dependiente o autónoma, los directores correntinos fueron unánimes al considerar que no poseen autonomía de gestión, o bien, es muy restringida. Manifestaron que tienen cierta autonomía pedagógica, ámbito en el que se mueven com mayor soltura. Los directores de RS tienen opiniones diferentes, algunos ven la autonomía sólo en su faceta financiera, y otros la consideran inexistente.

El impacto de la praxis directiva en la calidad de la educación que brinda la escuela, es un concepto que los directores intentan construir. La mayoría opina que la calidad depende solamente de la capacidad pedagógica de los profesores, y considera que su mediación es de menor incidencia, aunque asuma la calidad como un compromiso de su gestión.

E: Tú crees que la autonomía directiva es una condición para la calidad educativa. ¿qué tiene que ver con la calidad de la educación?

D: yo no veo la correspondencia. La calidad de la enseñanza tiene que ver con los profesores [traducción de la autora] (Entrevista 2, p. 6).

E: Y cómo se consigue la calidad?

D: Asesorando, colaborando, acompañando a los profesores. Eso es lo que cuesta, lleva mucho tiempo, hay que tener muy buen carácter y eso a veces cuesta porque soy un ser humano como todos. Y seguramente hay días que no estoy muy bien, pero trato de dejar todo en el portón de la escuela y de ser aquí lo más justa posible (Entrevista 4, p. 4).

Esa mediación señalada por los entrevistados es también destacada por Wittmann (1991), quien considera que ella puede dinamizar, o dificultar y limitar, el desempeño de los profesores en su efectiva y concreta contribución.

Convenimos, además, que ciertos rasgos profesionales aportarían una reflexión más acabada del Director sobre el impacto de su praxis en la calidad educativa (Castro, 2000). Esa profesionalidad, sin embargo, está aún en construcción en ambos países.

Referências Bibliográficas

- ARGENTINA. **Ley n° 24.195:** ley federal de educación. Buenos Aires: Edición Oficial, 1993.
- ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educacion. **Curso para supervisores y directores de instituciones educativas:** la función directiva. Buenos Aires, 1998.
- ARROYO, M. G. **Oficio de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: CARAPETO FERREIRA, N.S. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-27842.
- CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 17, n.72, p. 35-46, fev./jun. 2000.
- CASTRO, M.L.S. de. Gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.72, p. 71-87, fev./jun., 2000.
- _____. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In: AMARAL ENGERS, M. E. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.
- CASTRO, M.L.S. de (Org.). Gestão da escola básica. **Cadernos CEDAE**, v.1, n.1, 1993.
- CASTRO, M.L.S. de *et al.* **Sistemas e instituições:** repensando a teoria na prática. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.
- CASTRO, M.L.S.; DAL PAI FRANCO, M.E. (Org.). **A prática da administração da educação:** um debate em aberto. Porto Alegre.: Adergs/Anpae, 1992.
- CORRIENTES (Argentina). **Estatuto del docente:** ley n. 3723 y decreto reglam. n. 457/83. Corrientes, 1983.
- FREITAS, K.S. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática - participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n.72, p. 47-59, fev./jun. 2000.
- GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Uma só escola para todos:** caminhos da autonomia escolar. São Paulo: Vozes, 1990.
- LÜCK, H. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun. 2000a.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun. 2000b.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.72, p.97-112, fev./jun. 2000.

ORNELLAS, A.P.B. Direção escolar: novos enfoques. In: CASTRO, M.L.S. et al. **Sistemas e instituições**: repensando a teoria na prática. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

PUIGGRÓS, A. **Educar**: entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI. Buenos Aires: Ariel, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Gestão democrática do ensino público**: lei nº 10.576/95. Porto Alegre, 1995.

WITTMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**. Brasília, DF, v.17, n.72, p. 88-96, fev./jun., 2000.

_____. A base das experiências da gestão inovadora no processo educacional: sua base material e histórica. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, DF, v.7, n.1, p.60-78, jan./dez. 1991.

Abstract: The strategic new trend of the Latin-American Educational Policy encourages the necessity to think about the formation of the manager and of a more adequated leadership shape for the new school management. This work summarizes through the theoretic contribution and the reality analysis of the Argentine and Brazilian managing praxis the different management problems comparing two different methodologies to select the Principal: the educational career and hierarchy by contests régime (Argentina) and the selection of the principal by an educative community election (Brazil).

Key-words: School management and organization; School elections; Leadership.

Análises de teorias que subsidiam modelos construtivistas de práticas educativas

Ana Maria Fontenelle Catrib¹

Maria Ester Weyne Chedzoy²

Resumo: O construtivismo aplicado à Educação em Saúde tem diversas orientações, incluindo o Movimento das Concepções Alternativas e a Teoria da Mudança Conceitual, que aceitam que as pessoas podem construir idéias que são diferentes das científicas e precisam de abordagens pedagógicas especiais para modificá-las. Já a orientação das Representações Sociais afirma que as internalizações individuais são conseqüências das construções sociais das idéias que estão impregnadas dos contextos sócio-culturais onde foram originadas. O presente trabalho investiga qual dessas orientações teórico-metodológica será a base epistemológica mais adequada para orientar o processo de pesquisa em educação em saúde. Idéias de crianças da escola fundamental e de alguns adultos sobre o conceito mais amplo de saúde foram obtidas e analisadas segundo os dois paradigmas. Pode-se concluir que a teoria das representações sociais apresenta uma análise mais completa, abrangendo os contextos culturais, subjetivos e sociais dos atores envolvidos para orientar ações de intervenção com maior potencial de sucesso.

Palavras – chave: Construtivismo; Educação para a saúde; Movimento das Concepções Alternativas; Teoria das Representações Sociais.

1 Introdução

Nas últimas três décadas do século vinte, o construtivismo aplicado à Educação tem influenciado cada vez mais currículos, programas, materiais instrucionais e cursos de educação continuada para professores. Esta abordagem não é homogênea, pois engloba as mais diversas orientações, desde o construtivismo psicológico (tradição originada por Piaget), ao sócio-histórico (Vygotsky) e os pós-Vygotskyanos e social (Durkheim e Berger).

O construtivismo aplicado à teoria e prática pedagógica enfatiza a participação ativa do educando no processo. Em decorrência, seus conhecimentos prévios têm importância fundamental na construção de novos conhecimentos, pois organizam e dão significado às novas informações.

Quando estes conhecimentos ou concepções construídas diferem dos pretendidos pelo professor (que é um mediador entre a ciência acadêmica e a ciência do aluno), são denominados por alguns autores (Driver & Bell, 1986) de concepções alternativas. As concepções alternativas ou significados particulares podem ser comuns a vários grupos, porque estes estão inseridos no mesmo contexto ambiental, social, histórico e cultural, partilhando, portanto, das mesmas experiências de mundo e pertencendo à mesma comunidade lingüística. O

maior desafio do ensino seria, então, modificar as concepções alternativas, reestruturando-as ou substituindo-as por concepções aceitas pela comunidade acadêmica.

Nos últimos vinte anos, o grande número de pesquisas sobre as concepções alternativas de aprendizes e associadas ao ensino de Ciências (Movimento das Concepções Alternativas), assim como a abordagem que propõe a interação da psicologia da aprendizagem com a filosofia e a história da ciência (a filogenia determinando a ontogenia), influenciaram a concepção do modelo da aprendizagem por mudança conceitual (Posner *et al.*, 1982). Entretanto, a principal fundamentação filosófica do modelo é a utilização das idéias da nova filosofia da ciência, principalmente de Thomas Kuhn (1957), para explicar os processos de acomodação e mudança conceitual.

Recentemente, muitas pesquisas têm analisado a eficiência e aplicabilidade do modelo da aprendizagem por mudança conceitual, com resultados positivos e negativos. Algumas críticas merecem registro:

Gewandsznajder (1995) concluiu que este modelo seria incompatível com as idéias de Kuhn (1957), pois enquanto este afirmou que a aceitação de um novo paradigma não se deve apenas a recursos lógicos ou a um acúmulo de anomalias não resolvidas pelo paradigma anterior, mas também à capacidade de persuasão e à propaganda feita pelo cientista que defende as novas idéias, o modelo de Posner (1982) e colaboradores pretende que o processo de mudança conceitual seja totalmente racional.

Uma outra crítica ao modelo de Posner *et al* (1982), em particular, e ao Movimento das Concepções Alternativas de modo geral, é centrada na constatação de que o conceito de “concepções” envolve definições, caracterizações dos principais atributos, análise de relações e idéias gerais sobre um determinado tópico. Entretanto, expectativas, julgamentos e análise de valoração sobre o tópico e seu provável impacto ou consequência nas vidas, idéias e comportamentos das pessoas, envolvendo aspectos éticos, sociais, econômicos, ambientais e morais estariam ausentes deste conceito, tornando a sua aplicabilidade e relevância comprometidas.

Como uma sugestão para ampliar o conceito de “concepções”, principalmente em áreas do conhecimento com forte predominância dos conteúdos atitudinais e procedimentais, sugere-se neste trabalho o uso do conceito de “representações sociais” como uma alternativa potencialmente mais relevante, desde que incorpora muitas outras dimensões além daquelas de natureza técnico-científica, como relevância e legitimidade, desde que são resultados de construções negociadas entre membros de um mesmo grupo social.

O principal objetivo deste trabalho é analisar idéias internalizadas por crianças da escola fundamental pública e particular e por adultos sobre aspectos fundamentais do conceito amplo de saúde segundo dois paradigmas, o das representações sociais e o das concepções alternativas, para refletir sobre qual deles se constituiria em melhor opção teórico/metodológica para os educadores em saúde.

2 Metodologia

Pesquisa qualitativa com características de etnometodologia envolvendo 60 crianças da 4ª série ou do Ensino Fundamental e 60 da 1ª série (1º ciclo) de três escolas públicas (B, C e D), e 30 crianças da 4ª série e 30 da 1ª série de uma escola particular A e 10 adultos, realizada no período de 1997-1998.

A etnometodologia foi selecionada, pois era nosso objetivo penetrar no mundo dos significados, interpretar razões e justificativas e analisar os contextos econômicos, sociais e culturais onde viviam e agiam os sujeitos (Goldenberg, 2000).

As escolas B, C e D eram situadas em populoso bairro da periferia de Fortaleza, sendo B uma escola estadual de grande porte e C e D, escola municipais de pequeno porte. A comunidade, à qual estas escolas servem, tem mais de 9.000 habitantes e não possui rede de esgotos, a água encanada serve a uma minoria, a urbanização e a limpeza pública são precárias e existe alto índice de desemprego e analfabetismo, de acordo com pesquisa epidemiológica realizada em 1999 por Pordeus *et al.* A escola A era privada, de grande porte e localizada em bairro de classe média-alta também em Fortaleza.

Instrumento de coleta de dados:

Entrevista individual semi-estruturada, descrevendo 10 situações que retratam diferentes condições de saúde/doença dentro do conceito de Saúde (Conferência, 1980) como completo bem-estar físico, psíquico e social ou, mais recentemente como estado de equilíbrio dinâmico da vida, apresentadas sob forma de ilustrações/fotografias.

As ilustrações/fotografias eram apresentadas às crianças e solicitava-se que apontassem qual dos personagens estava saudável ou sentia-se feliz e porquê.

Análise e discussão dos resultados:

Os resultados, apresentados como tabelas para auxiliar a visualização das tendências como também para propiciar comparações entre os diferentes grupos são analisados e discutidos à luz das duas teorias que orientaram a coleta de dados, a da análise de conteúdo das concepções relatadas pelos sujeitos (análise categorial de conteúdos baseada em Bardin, 1977) e a das representações sociais (Oliveira; Siqueira; Alvarenga, 1998). As concepções caracterizadas e classificadas, segundo categorias determinadas *a posteriori*, são dados fundamentais para o Movimento das Concepções Alternativas e teoria da Mudança Conceitual.

3 Resultados e Discussão

QUADRO 1- FUMO

AMOSTRA	FUMO		
	DOENÇA (%)	VÍCIO (%)	OUTRO (%)
“A” 1ª série	80	0	20
“A” 4ª série	80	0	20
“B” 1ª série	40	20	40
“B” 4ª série	40	10	50
“C” 4ª série	30	0	70
“D” 4ª série	50	30	20
ADULTOS	50	30	20

Três categorias emergem da análise do conteúdo das falas (segundo a análise categorial citada por Bardin, 1977):

Doença, vício e outras, tais como “é desocupado”, “é errado” Embora se possa, através das falas, perceber que os alunos da escola privada e os adultos, na sua maioria, caracterizam este hábito como “doença”, enquanto que os alunos de escolas públicas mostram uma grande diversidade de respostas, pouco se pode inferir sobre as suas atitudes, envolvimento afetivo e o verdadeiro significado do fumo em suas vidas.

Quando se utiliza o método de análise das representações sociais (ver a próxima tabela), realiza-se uma análise comparativa de semelhanças e implicações entre as matrizes discursivas individuais, seguindo-se uma busca dos elementos da estrutura representacional comuns aos subgrupos e aos grupos (Oliveira; Siqueira; Alvarenga, 1998). Percebe-se um dado muito importante para o educador que almeja induzir mudanças de comportamento: uma certa percentagem de alunos das escolas públicas, bem como uma amostra quase idêntica de adultos entrevistados, demonstram uma aceitação positiva deste hábito, ou seja, o justificam como adequado em certas ocasiões, para “aliviar tensões” (adultos), ou porque “é bom” (crianças), “é gostoso” (crianças).

QUADRO 2 - HÁBITO DE FUMAR

TÓPICOS	CATEGORIAS	ESCOLA PÚBLICA (%)	ESCOLA PARTICULAR (%)
HÁBITO DE FUMAR	REJEIÇÃO PASSIVA	30,0	18,3
	REJEIÇÃO ATIVA	28,0	48,3
	ACEITAÇÃO	31,6	21,6
	ACEITAÇÃO POSITIVA	8,7	2,0
	ACEITAÇÃO NEGATIVA	1,7	9,8

QUADRO 3 - HÁBITO DE BEBER

AMOSTRA	BEBIDA ALCOÓLICA		
	DOENTE (%)	BÉBADO (%)	OUTRO (%)
“A” 1ªSÉRIE	20	70	10
“A” 4ªSÉRIE	0	30	70
“B” 1ªSÉRIE	0	50	50
“B” 4ªSÉRIE	0	50	50
“C” 4ª SÉRIE	0	40	50
“D” 4ª SÉRIE	0	80	20
ADULTOS	0	30	70

QUADRO 4 - SENTIMENTO DAS CRIANÇAS

TÓPICOS	CATEGORIAS	ESCOLA PÚBLICA (%)	ESCOLA PARTICULAR (%)
HÁBITO DE FUMAR	REJEIÇÃO PASSIVA	65,0	54,0
	REJEIÇÃO ATIVA	0	28,0
	ACEITAÇÃO	0	0
	ACEITAÇÃO POSITIVA	10,0	0
	ACEITAÇÃO NEGATIVA	25,0	8,0

Quanto à ingestão de bebida alcoólica, quando os dados são analisados somente quanto ao conteúdo das concepções, nota-se que a associação com doença é feita somente por crianças da escola particular; a grande maioria das pessoas entrevistadas prefere o rótulo de “bêbado”. Os adultos apontaram outros aspectos, tais como violência, acidentes de trânsito, etc. Alunos da escola particular da 4ª série fizeram comentários sobre o estatuto da criança e do adolescente, como uma legislação que proíbe o consumo de álcool por menores e também que o álcool poderá acarretar a “perda de neurônios”, demonstrando terem os alunos da escola particular da 4ª série, maiores oportunidades de complementar e expandir a aprendizagem escolar.

Quando se utiliza, para o mesmo tema, a análise das representações sociais, verifica-se que certas crianças de escolas públicas demonstram uma aceitação positiva do hábito de beber, que “é bonito”, “é bom”, “é legal”. Mais uma vez, tal informação é de importância básica para o educador.

QUADRO 5 – GRAVIDEZ

AMOSTRA ESCOLA	GRAVIDEZ		
	FELIZ (%)	INFELIZ (%)	OUTRO (%)
“A” 1ª SÉRIE	0	0	100
“A” 4ª SÉRIE	50	10	30
“B” 1ª SÉRIE	10	30	60
“B” 4ª SÉRIE	20	20	60
“C” 4ª SÉRIE	60	20	20
“D” 4ª SÉRIE	60	0	40
ADULTOS	50	10	40

A gravidez, analisada pelo conteúdo cognitivo dos discursos, mostra que é um estado de felicidade para a maioria das crianças de escola públicas e que os adultos e as crianças de escolas particulares demonstram outras preocupações sobre o assunto.

Quando se utiliza a representação social, dois fatores podem ser percebidos:

- a - algumas crianças de escolas públicas demonstram rejeição positiva ao fato, falando sobre aborto e abandono (talvez refletindo situações do cotidiano de sua comunidade);
- b - mesmo representando um estado de felicidade para a maioria das crianças das escolas públicas, como demonstrado pela análise de conteúdo, está uma felicidade passiva, algo que não foi desejado, que não foi intencionalmente buscado. Isto demonstra que a gravidez, para estas crianças, acontece como um fato corriqueiro, banal. Tal constatação é bastante preocupante, desde que estatísticas

recentes demonstram que uma alta percentagem das adolescentes do Nordeste do Brasil com menos de 15 anos estão grávidas, sendo a grande maioria pertencente a classes de baixa renda.

QUADRO 6 - REAÇÃO DAS CRIANÇAS

TÓPICOS	CATEGORIAS	ESCOLA PÚBLICA (%)	ESCOLA PARTICULAR (%)
GRAVIDEZ	REJEIÇÃO PASSIVA	3,0	20,0
	REJEIÇÃO ATIVA	2,6	0
	ACEITAÇÃO	32,0	23,0
	ACEITAÇÃO POSITIVA	19,0	27,0
	ACEITAÇÃO NEGATIVA	43,4	8,0

QUADRO 7 - LIMITAÇÃO FÍSICA

AMOSTA	LIMITAÇÃO FÍSICA		
	DOR (%)	REAÇÃO NEGATIVA (%)	OUTRO (%)
“A” 1ª SÉRIE	10	30	60
“A” 4ª SÉRIE	20	10	70
“B” 1ª SÉRIE	10	50	40
“B” 4ª SÉRIE	10	60	30
“C” 4ª SÉRIE	20	40	40
“D” 4ª SÉRIE	10	60	30
ADULTOS	20	40	40

A reação a uma limitação física (foto de um criança em cadeira de rodas) foi associada à presença de dor e suscitou reações negativas quando analisadas por seus conteúdos.

Quando a limitação física foi analisada pela abordagem das representações sociais, um fato muito importante emergiu: uma percentagem razoável de crianças das escolas públicas demonstrou atitudes de discriminação, utilizando rótulos como “aleijado” e “incapaz”. Já uma boa percentagem de crianças das escolas particulares, bem como os adultos, mostrou aceitação da situação e apresentou sugestões de superação das limitações,

dizendo que “apesar de deficiente, pode ser útil, pode ser feliz, pode ser capaz de fazer muitas coisas”. Estas informações são importantes para os educadores, que poderão reestruturar o seu ensino para trabalhar idéias e sentimentos associados com diferentes grupos sociais.

QUADRO 8 - REJEIÇÃO

TÓPICOS	CATEGORIAS	ESCOLA	ESCOLA
		PÚBLICA (%)	PARTICULAR (%)
LIMITAÇÃO FÍSICA	REJEIÇÃO PASSIVA	0	0
	REJEIÇÃO ATIVA	43,0	0
	ACEITAÇÃO	21,0	31,0
	ACEITAÇÃO POSITIVA	0	39,0
	ACEITAÇÃO NEGATIVA	36,0	30,0

QUADRO 9 - HÁBITO DE HIGIENE E DOENÇA CONTAGIOSA

AMOSTRA ESCOLA	HÁBITO DE HIGIENE		DOENÇA CONTAGIOSA	
	CONHECE (%)	OUTRO (%)	CONHECE (%)	OUTRO (%)
“A” 1ª SÉRIE	60	40	80	20
“A” 4ª SÉRIE	90	10	90	10
“B” 1ª SÉRIE	90	10	60	40
“B” 4ª SÉRIE	60	40	40	60
“C” 4ª SÉRIE	60	40	40	60
“D” 4ª SÉRIE	80	20	50	50
ADULTOS	60	40	90	10

Idéias e atitudes relacionadas a hábitos de higiene, como as possíveis conseqüências de se pegar um biscoito do chão e comê-lo, quando analisados pelo método dos conteúdos de conceitos, mostram que a grande maioria das pessoas realmente as conhece. Uma análise centrada nas representações sociais evidencia outros aspectos, como o fato de que uma minoria de alunos das escolas públicas demonstra aceitação positiva desta atitude, com base na justificativa de que “não tinha dinheiro para comprar o biscoito, então tinha de pegar do chão”. Esta informação é importante para que os educadores conhecendo-a, possam discuti-la e analisá-la, mostrando suas vantagens/desvantagens.

QUADRO 10 - HÁBITOS DE HIGIÊNE

TÓPICOS	CATEGORIAS	ESCOLA PÚBLICA (%)	ESCOLA PARTICULAR (%)
HÁBITOS DE HIGIÊNE	REJEIÇÃO PASSIVA	0	20,0
	REJEIÇÃO ATIVA	4,6	0
	ACEITAÇÃO	2,0	3,0
	ACEITAÇÃO POSITIVA	70,0	83,0
	ACEITAÇÃO NEGATIVA	23,4	14,0

QUADRO 11 - INCIDÊNCIA DE DENGUE

TÓPICOS	CATEGORIAS	ESCOLA PÚBLICA (%)	ESCOLA PARTICULAR (%)
INCIDÊNCIA DE DENGUE	REJEIÇÃO PASSIVA	0	0
	REJEIÇÃO ATIVA	0	0
	ACEITAÇÃO	29,0	28,0
	ACEITAÇÃO POSITIVA	18,0	52,0
	ACEITAÇÃO NEGATIVA	53,0	20,0

Doença vetorial

A ação da Secretaria de Saúde numa situação de alta incidência de dengue, quando analisada por conceitos (base da análise categorial), mostrou que a idéia das ações de prevenção está mais presente entre as crianças da escola particular e adultos do que entre as crianças de escolas públicas, mais direcionadas para ações curativas, tipo “dar remédio”, “passar receita” e “levar as pessoas para o posto”.

A análise das representações sociais demonstra que a maioria das crianças da escola particular e os adultos propõe medidas preventivas à incidência da dengue, independente da ação da Secretaria de Saúde,

demonstrando que acreditam que grupos de pessoas (comunidade) podem ser os principais responsáveis pela promoção de sua saúde. Ora, tal atitude seria bastante desejável existir entre as crianças das escolas públicas, desde que o estado de saneamento básico, limpeza e higiene de seus bairros e casas é, de modo geral, bem mais precário do que os das crianças de maior poder aquisitivo e idéias de organização comunitária ou grupos de pessoas lutando juntos pela melhoria de sua qualidade de vida seriam de grande valor para a resolução/minimização de seus problemas.

Discussão dos Resultados

As representações sociais (Moscovici, 1981) são um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio.

É fundamental considerarmos que, na maioria das vezes, praticamos determinadas ações, não por razões lógicas, racionais ou cognitivas, mas por razões principalmente afetivas, simbólicas, míticas, religiosas, etc. Em conseqüência, o conhecimento das representações sociais é fundamental para se compreender o comportamento das pessoas.

Para uma área do conhecimento em que as ações e os sentimentos, ou seja, os conteúdos atitudinais e procedimentais se constituem em aspectos fundamentais da aprendizagem, suplantando os conteúdos cognitivos em importância (Educação em Saúde), a teoria das representações sociais apresenta vantagens e adequabilidade superiores ao Movimento das Concepções Alternativas/ Teoria da aprendizagem por mudança conceitual, baseada na racionalidade e na lógica, como base teórica norteadora do sistema de obtenção e análise de dados para pesquisa/investigação.

Na teoria das representações sociais, podemos reconhecer a existência de elementos do núcleo central e de elementos do sistema periférico. Os primeiros são mais estáveis, menos sujeitos a mudanças, sendo os responsáveis e determinantes do comportamento dos sujeitos. Os outros são mais flexíveis e elásticos, mais fáceis de serem modificados.

As condições básicas preconizadas para uma mudança conceitual radical de elementos do núcleo central, segundo a teoria da mudança conceitual (Posner *et al*, 1982), talvez não fossem suficientes, mesmo que se todas fossem satisfeitas, porque em saúde, o processo de tomada de decisões é bastante complexo, não sendo explicado, em sua totalidade, pela lógica e racionalidade clássicas (Naidoo & Wills, 2000).

O grande desafio dos educadores seria fazer emergir os elementos constitutivos do núcleo central das representações sociais para direcionar a indução de mudanças permanentes de atitudes e comportamentos, fazendo com que o educando possa assimilar novas formas de organização do pensamento.

O educador deve também estar atento ao fato de que suas próprias representações sociais estejam em consonância com idéias contemporâneas apresentadas na área de educação em saúde. Do contrário, será quase impossível induzir as crianças a modificar suas idéias, hábitos e atitudes.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1980. **Anais...** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1980.

DRIVER, R.; BELL, B. Students thinking and the learning of Science: a constructivist view. **School Science Review**, v. 67, p.443- 456, 1986.

GEWANDSZNAJDER, F. **A aprendizagem por mudança conceitual**: uma crítica ao Modelo PSHG. 1995. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4ªed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KUHN, T. **The copernican revolution**: planetary astronomy in the development of western thought. Cambridge: Harvard University Press, 1957.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: FORDAS, J.P. (Ed.). **Social cognition**: perspectives on everyday understanding. London: Academic Press, 1981.

NAIDOO, J.; WILLS, J. **Health promotion**: foundations for practice. London: Baillière Tindall, 2000.

OLIVEIRA, D. C.; SIQUEIRA, A. A. F.; ALVARENGA, A. T. Práticas sociais em saúde: uma releitura à luz da teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Editora AB, 1998.

POEDEUS, A M. J. *et al.* Comunidade do dendê: um diagnóstico de suas famílias. **Revista do Centro de Ciências da Saúde**, Fortaleza, v.12, n. 11, p. 9-17, 1999.

POSNER, G.J. *et al.* Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, n. 2, p.211– 227, 1982.

Abstract: Constructivism applied to Health Education has diverse orientations, including the Alternative Conception Movement and the Theory of Conceptual Change that accept that people could construct ideas that are different from the scientific ones and needing special pedagogical approaches to be changed. On the other hand, the Social Representation orientation states that the individual internalizations are consequences of the social construction of ideas that are impregnated with the socio-cultural contexts from where they were originated. The present work investigates which of these theoretical-methodological orientations will be the

more adequate epistemological basis to orientate the research process in health education. Ideas on the more ample concept of health were obtained from school children and some adults and analyzed according the two paradigms; we could conclude that the theory of the Social representations presents a more detailed and complete analysis to orientate intervention actions with more potential of success.

Key – words: Construtivism (Education); Health for education; Alternative Conception Movement; Social representation theory.

Quem tem medo do exame final?

Nelson Wanderley Ribeiro Meira¹

Resumo: Este artigo trata do Exame Nacional de Curso (ENC), mais conhecido como “provão”, originário da Lei nº 9.131/95 e que causou e ainda é causa de muita polêmica no meio universitário brasileiro.

Palavras-chaves: Exame Nacional de Cursos; Estudantes - Avaliação; Ensino – Legislação; Lei nº 9.131/95.

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascermos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação, que não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência.

Anísio Spínola Teixeira, 1967.

1 Introdução

O Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido popularmente pela denominação de “provão”, ao ser realizado pela primeira vez, em 1996, causou grande polêmica.

Ainda hoje, 2001, 05(cinco) anos após sua implantação, questiona-se a validade do ENC como forma de se avaliar o ensino superior brasileiro.

Logicamente que a avaliação universitária é muito mais ampla do que uma simples prova, ainda que feita por órgão ligado ao sistema federal de ensino e aplicada a todas Instituições de Ensino Superiores – IES brasileiras.

A avaliação universitária abrange, igualmente, a pesquisa e a extensão. Produção acadêmica. Infra-estrutura oferecida aos graduados e professores (bibliotecas com acervos modernos e atualizados, sem deixar de possuir as obras consideradas clássicas e fundamentais para cada formação, por exemplo).

O ENC possui méritos e limitações, como será objeto desse artigo. Mas é sempre bom frisar que a educação nacional nunca foi prestigiada de fato, pois de direito se não sempre, em pelo menos grande parte de nossa História, ela mereceu distinção. Uma pequena demonstração dessa pouca importância de fato conferida à causa educacional é que, fundado em 1930, o Ministério da Educação teve, até hoje, 50 (cinquenta) ministros, o que dá uma média de 01(um) ministro a cada 1,4 ano; em outras palavras: o cargo é extremamente instável.

2 O Exame Nacional De Cursos – ENC

Nesta Seção enfocar-se-á 04 (quatro) aspectos fundamentais sobre o ENC, a saber: a) surgimento; b) cursos; c) críticas; d) conseqüências.

2.1 Surgimento

O ENC surgiu por força da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995. Esta Lei, além de criar o ENC, extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE), criando o Conselho Nacional de Educação - CNE, *ex vi* Lei nº 9.131/95, art. 1º, que modificou os arts. 6º *usque* 9º, 4.024/61, além dos arts. 5º- 7º, Lei nº 9.394/96.

O primeiro ENC foi realizado em 1996 e abrangeu os cursos de Administração, Direito e Engenharia. As provas, aplicadas nacionalmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.

Cabe salientar que, o ENC estava como ainda está vinculado ao recebimento do diploma; isto é, o aluno que não comparecer para realizá-lo não receberá seu diploma, apesar da nota conseguida ser fornecida em documento à parte, não figurar, portanto, em seu histórico escolar *stricto sensu* e não exigir nota mínima.

Desse modo, as instituições estudantis, como a União Nacional dos Estudantes –UNE - incentivou o boicote ao ENC, inclusive retirando com violência alunos da sala de aula, ou incentivando-os a apenas assinarem a prova, a fim de terem o direito garantido de receber o diploma.

A democracia pressupõe opiniões diversas; mas acima disso, ou melhor, até para o seu cumprimento, é necessário o respeito às diferenças. Assim, se o aluno “X” deseja realizar a prova, o aluno “Y”, a entidade “Z” não pode pressioná-lo, com violência física ou simbólica, a desistir de seu intento. É uma prova da falta de respeito às regras da democracia, que, como se sabe não é o governo de todos, mas sim da maioria.

Atualmente, o boicote tem diminuído sensivelmente, o que tem gerado um ENC mais pacífico e representativo da realidade de cada Instituto de Ensino Superior (IES).

2.2 Cursos

Como foi visto no tópico anterior, os primeiros cursos a serem avaliados foram os cursos de Administração, Direito e Engenharia.

A cada ano, entretanto, através de Portaria do INEP, novos cursos são acrescentados. Hoje são 20 (vinte) os cursos que farão o ENC 2001, a saber: Administração, Direito e Engenharia Civil (desde de 1996), Agronomia, Biologia, Física, Psicologia e Química (desde de 2000), Comunicação Social, Engenharia Elétrica, Letras e Matemática (desde de 1998), Economia, Engenharia Mecânica e Medicina (desde de 1999), Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia (desde de 1997), e agora, Farmácia e Pedagogia (a partir deste ano).

Até o ano de 2003, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC pretende avaliar também os cursos de Arquitetura e Urbanismo; Computação/Informática; Contabilidade; Enfermagem e Obstetrícia; Fonoaudiologia; Geografia; História; Serviço Social e Terapia Ocupacional.

2.3 Críticas

Muitas críticas são feitas ao ENC, além da já referida de que não é representativo da avaliação universitária. Pode-se citar: 1) é uma imposição do MEC, sem ter havido a salutar participação da comunidade acadêmica; 2) “avalia” apenas o aluno, não considerando os professores, a IES etc; 3) as questões da prova são homogêneas, apesar da heterogeneidade do País.

Por outro lado, pode-se argumentar que: 1) o ENC foi instituído por Lei e, assim sendo, quem tem a atribuição originária de fazê-la é o Congresso Nacional - CN, que, funciona como representante da população. Assim sendo, o CN legislou como legislaria a população; 2) o professor e a IES são avaliados de forma indireta, pois o processo ensino-aprendizagem na educação presencial não dispensa o professor de várias atribuições, entre elas, de conformidade com a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - em vigor, art. 13, inciso III, a de “Zelar pela aprendizagem dos alunos”; 3) sendo a mesma prova aplicada em todo o País, pode-se perceber diante dos conteúdos básicos de cada curso, como estão sendo formados os nossos futuros profissionais.

Cabe ainda, considerar, que, as IES, especialmente as privadas, pós-ENC têm buscado por um corpo docente mais e melhor qualificado, ainda que não se faça acompanhar, muitas vezes, da remuneração e infra-estrutura necessárias para um processo ensino-aprendizagem de excelência.

2.4 Conseqüências

O ENC já trouxe algumas conseqüências para as IES e para a educação brasileira, de modo geral. Algumas, como o surgimento dos “cursos preparatórios para o provão” não são tão profícuas e têm contribuído para a visão da educação como comércio, como lembra Fábio Konder Comparato (1987). Muitas vezes são conseqüências do que Carlos Benedito Martins (1989) chama de instituições “fabriquetas de diploma”. Entretanto, essas visões distorcidas também são próprias do sistema democrático, onde não se há toda sorte do revés, onde os que não se “encaixam” na “ordem” são tidos como subversivos, amotinados, que devem ser perseguidos e retaliados.

Cabe ainda considerar que, 03 (três) avaliações consecutivas tidas como “D” ou “E”, enseja o fechamento do curso ou da IES, *ex vi* Portaria MEC nº755/99, arts. 1º, 3º e 5º.

Muitas IES têm passado pela situação acima descrita e assim recebendo a visita de técnicos do MEC, para verificarem *in loco*, as condições do curso/IES continuar em atividade, mediante modificações; caso as modificações não sejam feitas no prazo sugerido, pode haver o fechamento do mesmo.

Assim, algumas IES têm assumido atitudes pitorescas, como o oferecimento de prêmios, inclusive automóveis, para os alunos que se destacarem no ENC.

Melhor que ter tal atitude é oferecer um contrato de tempo parcial ou total aos seus professores, valorizando sua produção acadêmica e seus títulos e não contratando professores horistas; é possuir uma infra-estrutura que proporcione conforto à comunidade acadêmica e isso inclui desde móveis apropriados até banheiros, passando por salas de aula climatizadas ou arejadas, biblioteca atualizada, recursos didáticos suficientes e diversificados, dentre outros fatores; é, sobretudo, integrar o tão decantado tripé da Lei nº 5.540/68: ensino-pesquisa-extensão, produzindo conhecimentos e interagindo com a comunidade, não merecendo a pecha de “torre de marfim”.

Ao realizar um bom trabalho técnico-pedagógico, a IES permite ao graduando uma qualificação de qualidade, oferecendo à sociedade um profissional capacitado a desempenhar suas tarefas com competência. Assim, pode-se eliminar o que Wanderley Ribeiro (2000, p.2) argumentava:

Imagine, por exemplo, caro leitor, um médico formado numa dessas IES...quantos serão vítimas de sua imperícia, negligência ou imprudência, tipificando o homicídio culposo (Código Penal, art. 121, § 3º),

sendo até causa de aumento de pena, conforme Código Penal, art. 121, § 4º, ocasionadas por uma formação sem qualidade?

E continuava Ribeiro (2000, p.2) em sua explicação:

(...) deve-se frisar que estudar numa IES de ruim qualidade seja pública ou particular, é apenas uma ilusão — de que o mercado de trabalho vai contratar esse profissional; de que ele vai conseguir o retorno do seu investimento pessoal, emocional, profissional no curso; de que ele vai galgar posição de destaque em sua profissão etc.

Cabe, ainda, considerar os prejuízos que podem advir ao estudante, que o Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação disse, diversas vezes, que, ao se fechar um curso de ruim qualidade, o aluno não seria prejudicado, pois passaria a estudar num outro de boa qualidade.

Será que isso não causa prejuízo ao estudante? Analisar-se-á as hipóteses nos casos concretos abaixo, arrolados por Ribeiro (2000, p.2):

(...) um aluno X que estuda numa Faculdade Y, que foi avaliada com “E” em três anos consecutivos, não adotou as medidas sugeridas pelo MEC e teve a autorização ou o reconhecimento negados. Devem ser transferidos para uma instituição “de qualidade”, conforme o Ministro. Agora: a) se não existir outro curso na cidade onde X mora?; b) se, existindo, a faculdade for particular, e, até, com anuidade mais cara que a Faculdade Y, onde X estudava?; c) se, existindo, a faculdade for pública? Haverá autorização para essas transferências. e d) se, existindo, pública ou particular, esta faculdade for recente, não existindo, ainda, turmas/disciplinas, onde X possa dar continuidade aos seus estudos?

As questões acima colocadas são apenas pequenas reflexões dos prejuízos que o “provão” pode causar na vida do estudante. Imagine, por exemplo, que o aluno João Silva curse Direito na Faculdade Z, onde pagava R\$400,00 de mensalidade e, agora, transferido para a Faculdade Y, de “melhor qualidade”, pagará R\$900,00. Será que João terá condições de arcar com a diferença? Quem arcará com o ônus? O governo? O Estado? A Instituição? Ou João terá de desistir do seu diploma de nível superior?

3 Conclusões

Muitas são as críticas feitas ao ENC e pelos diversos setores da comunidade acadêmica. Entretanto, não se pode negar que, com a realização deste Exame, em nível nacional, abarcando os conteúdos básicos de cada curso, a IES como um todo, o aluno, em particular e o mercado de trabalho têm mais uma forma de saber como estão sendo ministrados conteúdos importantes na formação acadêmica do futuro profissional.

Outra questão importante a se destacar é o debate que a implantação do ENC trouxe no meio acadêmico: a maioria da comunidade acadêmica, senão toda ela, manifesta-se com suas críticas, próprias do regime

democrático, contribuindo, sobremaneira, para o aperfeiçoamento do nosso sistema político e de nossas instituições.

Longo é o caminho a ser percorrido a fim de que as IES brasileiras, em regra, possam ter a qualidade que o profissional precisa e o mercado de trabalho espera; entretanto, igualmente importante é considerar os esforços que vêm sendo feitos pelas IES para a melhoria continuada do serviço educacional oferecido.

Assim, para que a educação nacional, em especial, a Educação Superior possa oferecer à sociedade, profissionais capacitados, cientes e conscientes de suas relevantes funções técnica, política e social a desempenhar, é cada vez mais premente a participação de todos que a compõem: professores, funcionários e alunos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Código Penal (1940). **Código penal**. Organizado por Antônio Claret Maciel do Santos; coordenado por Dulce Eugênia de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Rideel, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez 1996. Seção 1, p.27833-27842.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Dispõe sobre a renovação do reconhecimento de cursos superiores do sistema federal de ensino, nas condições que especifica. **Portaria n.755, de 11 de maio de 1999**. Disponível em: <http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqger/3182.htm>

COMPARATO, F. K. **Educação, Estado e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARTINS, C.B. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1989.

RIBEIRO, W. Medo do exame final? **Tribuna da Bahia**, Salvador, 26 jun. 2000. Caderno 1, p. 2

_____. Exame Nacional de Cursos. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 18 jan. 2001. Caderno Gazeta da Bahia, p.2.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. 221p.

Abstract: This article analyses the National Exam of Courses (NEC). It is common knowledge as “provão”. It is regulated by Law number 9.131/95. It motivates many discussions polemic as Brazilian university question.

Key words: National Exam of Courses; Students – Rating of; Education – Law and legislation; Law number 9.135/95.

Instrumento de avaliação discente: um termômetro na qualidade do ensino.

Jeanette Klein Antunes¹

Mirian Calíope Dantas Pinheiro²

Neide Fernandes Monteiro Veras³

Resumo: Este artigo trata de uma pesquisa exploratória e descritiva sobre os instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem das disciplinas do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, fundamentada em dados coletados de uma amostra de provas já aplicadas. Os resultados mostram, tanto nas provas objetivas como nas dissertativas, falta de clareza nos enunciados das questões. Concluiu-se que se torna necessário realizar um redimensionamento teórico e metodológico sobre esses instrumentos de avaliação, visando ao aprofundamento didático, de forma mais específica sobre a elaboração de instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Ensino – Avaliação; Aprendizagem – Avaliação; Métodos de avaliação.

1 Introdução

Dentre as atividades que podem ser exercidas pelos docentes no ensino, na pesquisa ou na extensão, destaca-se o seu papel como avaliador. Como diz Firme (Sousa, 1998, p.18), este é um papel que perpassa por todas as suas atividades (...) o professor está de fato constantemente avaliando, mas não necessariamente preparado para fazê-lo. Penso mesmo, que é hora de formar o professor como avaliador, no mesmo nível profissional de suas outras funções.

A prática docente, portanto, exige de quem a desempenha, um conhecimento didático pedagógico abrangente e profundo.

Evidencia-se que, na maioria das vezes e, principalmente, nas universidades, o profissional liberal que ingressa no magistério superior se preocupa apenas com o saber da sua área específica, desconhecendo os princípios didático-pedagógicos necessários e inerentes ao processo ensino aprendizagem.

É importante destacar que o exercício profissional, como docente, requer procedimentos didáticos fundamentais, como o planejamento, o ensino e a avaliação da sua ação educativa.

A Universidade de Fortaleza, como instituição preocupada com a aprendizagem, criou desde 1995 núcleos de assessoria pedagógica junto às direções dos centros para dar suporte teórico-metodológico aos docentes.

Analisando as propostas de ensino e as estratégias metodológicas desses docentes, verificou-se que os materiais instrucionais são atualizados e adequados, mas existia uma falha no processo de avaliação da aprendizagem. Tal constatação suscitou um interesse em analisar, de modo sistemático, os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes.

Ao realizar o levantamento dos instrumentos de avaliação aplicados aos alunos do Centro de Ciências da Saúde – CCS, da Universidade de Fortaleza, identificou-se que, na maioria das provas ou testes existia uma predominância de questões objetivas em detrimento das questões dissertativas. Este fato despertou a necessidade de investigar sobre os instrumentos, questionando se isso poderia estar interferindo no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na aprovação do discente. Considerando o fato de que os Cursos do Centro de Ciências da Saúde são eminentemente práticos, o que leva a uma práxis avaliativa de caráter objetivo, é que este estudo foi realizado, buscando uma fundamentação consistente para analisar os instrumentos. Para tanto, utilizou-se parâmetro bibliográfico desta área com vistas à caracterização dos aspectos qualitativos e quantitativos dos instrumentos de rendimento acadêmico; analisando provas com questões dissertativas e objetivas em seus aspectos técnicos e metodológicos à luz de referenciais teóricos pertinentes.

2 Suporte Teórico

2.1 Modalidades de instrumentos de verificação da aprendizagem

A literatura sobre verificação da aprendizagem demonstra que há várias modalidades de avaliação educacional, das quais, nos deteremos a descrever aquelas que envolvem diferentes métodos e técnicas para obtenção de informações, pois sua utilização vai depender do enfoque ou conteúdo a ser abordado (Dey, 1997; Silva, 1991). Entre os diversos instrumentos de avaliação, encontra-se a entrevista qualitativa, a observação participativa, o portfólio, os testes referenciados a normas e os testes referenciados a critérios, que serão, a seguir, explicitados.

- ENTREVISTA QUALITATIVA - esta técnica é projetada para encorajar conversações dirigidas, mas de fluxo livre; a entrevista qualitativa tem a intenção de gerar informações que podem ser utilizadas para entender o programa que está sendo avaliado na perspectiva do participante (Dey, 1997).
- OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA - incluída como técnica qualitativa de avaliação, tem o objetivo de gerar informações detalhadas e aprofundadas que complementam e ampliam a coleta

e a compreensão de dados, admitindo que “há limitações...” quanto ao que pode ser aprendido do que as pessoas dizem. Essas observações podem ser: participante ou interativa (invasiva) e não participante (não invasiva).

- PORTIFÓLIO - dentre as técnicas citadas em recentes bibliografias, vem ganhando espaço, principalmente nos Estados Unidos, como parte dos esforços direcionados à avaliação do aprendizado do estudante. Segundo Dey (1997), são caracteristicamente uma compilação de vários trabalhos produzidos e colecionados durante a experiência universitária do estudante. Usados para demonstrar habilidades específicas, competência e valores, refletem sobre seu próprio aprendizado e sua avaliação. Um outro dado importante é o de fornecer um feedback para aluno e professor ajudando este na sua habilidade em avaliar.

O teste referenciado a Norma, segundo Popham & Husek citado Silva (1991), é uma medida empregada para se comparar o desempenho de um indivíduo com o desempenho de outros na mesma medida. O teste referenciado a Critério é usado para averiguar uma situação do indivíduo com respeito ao domínio do conteúdo bem definido expresso em comportamento observável.

2.2 A Elaboração De Provas(Testes) Objetivas E Dissertativas

O plano de ensino é o instrumento norteador da ação educativa do docente. Por conseguinte, este deve levar em consideração aspectos como: que objetivos atingir e como avaliá-los. Assim, ao definir os objetivos já se deve estabelecer as bases da avaliação da aprendizagem.

Para Vianna citado por Turra (1993), um objetivo educacional se constitui pela descrição conjunta do comportamento e do assunto. Enquanto isso, Hilda Taba também citada por Turra (1993) salienta também que as formulações de objetivos mais claros e úteis são as que especificam tanto o tipo de reação de comportamento que se espera, como o conteúdo ao qual se aplica, e para sua elaboração pressupõem requisitos fundamentais:

- comportamento final: ação observável que o aluno desempenha ao alcançar o objetivo;
- condição: situação sob a qual o comportamento será demonstrado;
- critério: padrão satisfatório de desempenho (indicadores).

Ao estabelecer um objetivo para verificar o desempenho do discente, convém escolher um verbo que descreva a ação do aluno, sem possibilidade de interpretações vagas ou ambíguas (Turra,1993).

Partindo desse pressuposto, as elaborações dos instrumentos de avaliação discente (testes), sejam objetivas ou dissertativas, requerem um conhecimento detalhado, pelo docente, para a estruturação e sua relação com o objetivo a ser alcançado.

Avaliar pressupõe um saber técnico-metodológico e psicológico, a fim de aproximar da forma mais estreita possível resultados fidedignos e válidos em virtude da complexidade que é o sujeito do processo – o educando.

Segundo Colotto, citado por Turra, (1993, p.191) convém observar as seguintes etapas para a avaliação:

Determinar o que vai ser avaliado, ou seja, expressar em termos o comportamento observável (...).Estabelecer os critérios e as condições para avaliação, (...) admitindo que os critérios e as condições são as bases do julgamento. Selecionar os procedimentos e os instrumentos, considerando a natureza do que se deseja avaliar. Quantificar o atributo em unidade de grau ou quantidade, ou seja, a aferição de resultados.

Portanto, ao determinar qual o tipo de prova a ser elaborada, convém considerar que as questões objetivas são construídas num nível de especificação que admitem apenas uma determinada resposta, sendo por isso, assegurada a impessoalidade do julgamento e o inteiro acordo entre examinadores diferentes (Silva citado por Medeiros, 1991), enquanto nos itens dissertativos, o próprio aluno redige sua resposta e o julgamento fica a critério do examinador, razão pela qual devem ser observados os requisitos fundamentais mencionados para que haja coerência no julgamento de valor.

O padrão de qualidade das questões das provas deve ser estabelecido com base no plano de ensino do professor, onde devem ser consideradas as abrangências dos conteúdos abordados, a coerência com os objetivos propostos, a clareza e objetividade na formulação da questão, a predominância do tipo de questões e o tempo estabelecido para a resolução da prova.

3 Metodologia

A trajetória metodológica deste estudo segue aos princípios norteadores da pesquisa descritiva, utilizando-se para análise uma amostra das provas de 06 (seis) disciplinas aplicadas pelos docentes do Centro de Ciências da Saúde, nas quais se procurou situar os aspectos técnico- metodológicos relativos à sua formulação de testes, com base em referencial teórico.

A amostra do estudo foi constituída por 06 provas aplicadas no final dos semestres de 1997. Por conseguinte, constituía uma avaliação somativa, já que do seu resultado dependia a classificação do aluno para as

disciplinas do semestre seguinte e visava a atender a Resolução nº 027/89, da Universidade naquela época (atualmente, a Resolução nº 49/99 é a que está em vigor).

Os instrumentos de avaliação analisados são testes com questões objetivas (das disciplinas de formação básicas) e questões dissertativas (das disciplinas profissionalizantes de caráter obrigatório para o currículo).

3.1 Critério de Análise para as Provas

Neste estudo, em face de sua objetividade, a análise das provas não considerou o plano de ensino do docente. O critério adotado para a análise das provas centrou-se, apenas, nos aspectos técnicos, ou seja: foi verificado se o professor considerou na elaboração das questões o comportamento final, a condição e o critério, tal como Turra (1993) enfatiza, pois são esses os elementos que compreendem as bases para alcançar os objetivos propostos.

4 Análise das Questões de Provas À Luz dos Critérios Estabelecidos

Do total das questões analisadas, quase todas são objetivas, dos tipos múltipla escolha, falso e verdadeiro, de lacuna e de associação de colunas, as quais, apesar de abranger a maior parte do conteúdo proposto pela disciplina, por outro lado não desenvolviam o espírito crítico do aluno, já que os enunciados e as opções eram estabelecidos pelo professor.

Das questões objetivas formuladas, algumas não atendiam aos padrões mínimos estabelecidos para a elaboração correta de uma questão de prova, uma vez que iniciavam o parágrafo já com uma lacuna para ser complementada, sem um enunciado (instrução) que esclarecesse o propósito da opção. À guisa de exemplo:

As _____ constituem a base a partir da qual os movimentos são executados. (UNIFOR, 1997)

- posições
- contrações
- tensões
- atividades

Outras questões com opções do tipo N.R.A. (Nenhuma Resposta Acima), estavam em contradição com a solicitação da instrução da questão. Veja um exemplo:

Marque a alternativa correta: (UNIFOR, 1997).

- o período de ejeção sanguínea das câmaras ventriculares ocorre durante a sístole ventricular e após a primeira bulha cardíaca.
- o período de enchimento ventricular ocorre na diástole ventricular e aumento da pressão intra-atrial, sempre após a segunda bulha cardíaca normal.
- a diástole é um período que ocorre logo após a contração isovolumétrica sem qualquer expulsão de sangue.
- o período de relaxamento isovolumétrico ocorre na diástole atrial não havendo entrada de sangue nas cavidades atriais.
- NRA (nenhuma resposta acima)

Constatou-se que, mesmo com a tendência da maioria das questões serem objetivas, havia um descuido quanto à sua elaboração, no que diz respeito a clareza do enunciado e os critérios a avaliar, deixando dúvidas na formulação da instrução para efeito de dirigir a resposta, como, por exemplo, afirmar haver uma opção correta e em seguida dizer, que não há nenhuma alternativa correta. Situação similar a expressa no exemplo citado.

Por outro lado, as questões dissertativas se apresentavam com enunciados muito abrangentes, sem critérios claros para correção, do tipo: “(...) a que conclusões você chegou (...)”; “(...) comente esta frase (...)”; e “(...) faça uma dissertação sobre (...)”. Como se não bastasse esses enunciados difusos, o reduzido número de questões (em média três), também, afetava a representatividade do conteúdo estudado. Destaca Viana (1976), que tal procedimento aumenta a influência do fator sorte, pela inclusão acidental de algumas poucas áreas de conhecimento na prova (teste).

O processo de conduzir o conteúdo ministrado reflete no modo como o docente avalia, pois, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, deve-se considerar o alcance dos objetivos, a aprendizagem dos conteúdos e as modalidades de avaliação. Esses padrões mínimos de efetividade fazem-nos refletir se as variáveis: objetivos conteúdos e tipos de questões (teste) têm sido considerados pelos avaliadores, e se têm retratado com fidedignidade e validação os instrumentos utilizados para decidir se o aluno deve ser aprovado ou não, uma vez que se trata de prova somativa (prova de final de disciplina).

Por conseguinte, indagou-se: As provas ou questões de testes analisadas estão verificando, realmente, se está havendo apropriação do conteúdo aprendido e construção de novos conhecimentos ou está sendo, apenas, um instrumento para dar notas aos alunos? É possível avaliar a aprendizagem com instrumentos elaborados sem parâmetros técnicos consistentes?

5 Conclusão

A pesquisa revela que os instrumentos de verificação do conhecimento analisados têm, basicamente, o caráter objetivo.

Em razão disso, sugere-se que, ao elaborar uma prova, o professor considere alguns aspectos, como a abrangência dos conteúdos abordados e a natureza de como solicitá-los. Deve também atentar para os objetivos a atingir consoante previsto no Plano de Ensino.

Seria proveitoso que, independentemente da predominância do estilo das questões - se objetivas ou dissertativas - se desse maior atenção ao nível de complexidade da prova e ao grau de conhecimento da turma, tendo como referência as variáveis advindas das questões básicas: O que avaliar? Para que avaliar? Como avaliar?

Diante do estudo realizado sobre as questões de prova de final de disciplina nos cursos da área das Ciências da Saúde da UNIFOR, entende-se que, deveria ter sido explorado mais o raciocínio lógico do aluno, desenvolvendo a capacidade de organizar os conteúdos estudados, analisando-os, com o propósito de construir uma visão mais crítica e mais abrangente das disciplinas cursadas.

Torna-se prudente adotar critérios de ponderação nas provas de modo a se obter resultados mais qualitativos do que quantitativos. Convém que se dispense a devida atenção ao tempo estabelecido à resolução da prova, bem como há de se atentar para um maior rigor pedagógico quanto a clareza na formulação das questões dissertativas, relacionando-as com os professor, que permitirá uma análise dos pontos fortes e fracos do conteúdo ministrado e da conduta docente.

Na área das Ciências da Saúde, para se delinear uma terapia, o profissional deve realizar um acurado exame físico, seguido de história clínica detalhada (anamnese), associado a sinais e sintomas, que devem ser fundamentados e acompanhados de exames complementares para efeito de diagnóstico e tomada de decisão terapêutica.

O professor deve proceder do mesmo modo na sua prática pedagógica.

A partir desta perspectiva, acredita-se que o docente deve levar em consideração alguns dados relevantes do contexto educacional e o histórico escolar do educando para poder chegar ao diagnóstico adequado de sua influência na mediação das práticas educativas para a construção de conhecimentos e dos novos saberes que serão apropriados pelo educando.

Assim sendo, tanto na saúde como na educação, lida-se com pessoas, com o risco de salvá-las ou perdê-las em face de uma prática profissional improvisada ou dissociada de critérios pedagógicos e científicos claramente fixados.

Para compreender a analogia, aqui situada, é importante esclarecer que avaliação educacional, e em particular a avaliação da aprendizagem, são meios ou recursos para definir através da teoria e da prática o processo da educação como instrumento de transformação social. Considerando que a avaliação, tanto do paciente como do educando definirá os resultados de qualquer ação, compete a quem utiliza este recurso didático, buscar um conhecimento específico sobre os princípios e diretrizes filosóficas da avaliação, suas modalidades e concepções, metodologias de como delinear critérios e indicadores de análise, estratégias de elaboração e aplicação de instrumento para coleta de dados, entre outros elementos da mesma natureza.

A temática da avaliação da aprendizagem tem semelhança com a avaliação da conduta terapêutica, por ser uma tarefa complexa, que não se resume em provar ou reprovar, ou melhor, realizar provas e atribuir notas. É mais do que isso é aferir um juízo de valor. Avaliação, portanto, é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão (Luckesi, 1997); significa validar o objeto em estudo a partir de critérios estabelecidos e que se aproximam o mais que possível da realidade, critérios para efeito de correção (padrões mínimos de eficiência estabelecidos).

Recomenda-se, ainda, que a avaliação apresentada ao aluno seja também um instrumento de reflexão e avaliação sobre o desempenho do mesmo.

São os sinais e sintomas mencionados que irão fundamentar o juízo de valor do avaliador. Essas variáveis, dentro do processo avaliativo, são cognominadas de indicadores. O momento, a ocasião, a situação e a comunicação, também devem ser considerados como fatores determinantes no processo da avaliação.

Além do conhecimento formal e dirigido que a escola proporciona, fatores como diferenças individuais, nível de desenvolvimento intelectual, dificuldades de assimilação devido a condições sócio-econômicas e culturais adversa dos alunos (Libâneo, 1992) são aspectos que devem ser também contextualizados.

Dessa forma, o ato de avaliar deve servir como um momento de reflexão da prática educativa, para saber se a prática é adequada, para uma (re)tomada de posição, ou seja, uma ação dinâmica numa função diagnóstica autêntica.

A avaliação, diz Demo (1991), não é só um processo técnico, mas também político, que pode constituir “um processo autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa”.

Referências Bibliográficas

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1991.

DEY, E. L.; FENTY, J. M.; VIANNA, H. M. Técnicas e instrumentos de avaliação. In: SOUSA, Eda. C. B. Machado de (Org.). **Avaliação dos docentes e do ensino**. Brasília, DF.: Universidade de Brasília, 1998. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. v.5

HURTADO, S.; NAVIA, C. N.; SOUZA, C. P. de. **Acompanhamento e avaliação de alunos**. In: SOUSA, Eda. C. B. Machado de (Org.). **Avaliação dos docentes e do ensino**. Brasília, DF.: Universidade de Brasília, 1998. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. v.5

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas.[199-].

MOREIRA, D. A. (Org.) **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SANT'ANNA, L. M. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, C. S. **Medidas e avaliação em educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SOUSA, Eda. C. B. Machado de (Org.). **Avaliação de docentes e do ensino**. Brasília, DF.: Universidade de Brasília, 1998. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. v.5

STARK, J. S.; SOUSA, E. C. B. M. ; SOUSA, E. M. Avaliação em instituições de ensino superior. In: SOUSA, Eda. C. B. Machado de (Org.). **Avaliação de docentes e do ensino**. Brasília, DF.: Universidade de Brasília, 1998. Curso de Especialização em Avaliação a Distância. v.5

TURRA, C. M. G. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11.ed. Porto Alegre: Sagra, 1993.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **Banco de dados do CCS**. Fortaleza, 1997.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. 2. ed. São Paulo: Ibrasa/ Fename, 1976.

Abstract: This is an article about a descriptive and explanatory research concerning the evaluation instruments of the teaching-learning process in the courses of the Center of Health Science of the University of Fortaleza – UNIFOR, based on data collected from a sample of applied tests. The results showed on both - the objective and the dissertative tests - the lack of clearness on the statements of questions. It was concluded that it is necessary to think theoretically and methodologically about the instruments of evaluation, seeking the deepening of the didactic knowledge, in a more specific way on the elaboration of evaluation instruments.

Key Words: Educational evaluation; Teaching – Evaluation; Learning – Evaluation; Evaluation methods.

Uma experiência de investigação - ação: o caso da Escola Municipal Rio de Contas

Florisbela Nunes dos Santos¹¹
Vera Lúcia Marques e Marques²
Dora Leal Rosa³

Resumo: Este artigo relata uma experiência de investigação-ação realizada em uma escola municipal da cidade de Salvador, dentro do Programa Gestão Participativa (PGP). Descreve os marcos teóricos de elaboração da intervenção, o cenário, os objetivos e os resultados alcançados pelo PGP.

Palavras-chave: Pesquisa ação; Escolas – Organização e administração; Programa Gestão Participativa; Escola Municipal Rio de Contas – Salvador (Ba.).

1 Introdução

Uma das temáticas mais presentes na pesquisa educacional brasileira tem sido a investigação sobre o "fracasso escolar" isto é a busca de explicações para as altas taxas de reprovação e evasão nas primeiras séries do ensino fundamental na escola pública, situação que certamente contribui para que o país tenha uma população com índices de escolaridade menores que os de outros países da América Latina, não obstante sua posição entre as dez maiores economias do mundo contemporâneo.

Esses estudos, quase sempre desenvolvidos a partir de marcos ancorados nas teorias chamadas da reprodução, encaminham a discussão da escola para fora da escola, ou seja, possibilitaram a compreensão de que mais que um problema escolar, por exemplo de ensino-aprendizagem, o fracasso escolar resultava de um fenômeno extremamente complexo: o da contribuição da instituição escolar para a reprodução da sociedade de classes.

No entanto, a partir do final dos anos setenta, percebe-se o delineamento de uma outra linha de investigação que, sem desqualificar os achados das teorias da reprodução, procura discutir os problemas escolares a partir da escola ou como nomeado por Mello (1979) a buscar os fatores intra-escolares que atuam como mecanismos de seletividade no ensino fundamental.

¹ Pedagoga, e-mail: florisbelanunes@bol.com.br

² Pedagoga, e-mail: Junior@cpunet.com.br

³ Doutora da Faculdade de Educação, UFBA. e-mail: doralr@ufba.br

Isto significa o reconhecimento de que a escola não se constitui apenas como uma categoria genérica, ou seja, de que mesmo estando integrada à sociedade inclusiva, há em cada escola elementos que a singularizam, que lhe conferem uma identidade de que torna possível a ação se pensada ao nível do local, do particular.

É nessa linha de investigação que vem atuando o Programa Gestão Participativa – PGP⁴– vinculado ao Núcleo Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, buscando compreender cada escola em sua singularidade e procurando, juntamente com a unidade escolar, propor intervenções que venham a enfrentar – nos limites do possível e do âmbito local – o fracasso escolar, particularmente a reprovação.

O estudo ora apresentado insere-se assim nas atividades desenvolvidas pelo PGP. Trata-se de um trabalho de investigação e ação desenvolvido, entre 1996 e 2000, em uma escola municipal de Salvador, situada em um bairro da periferia da cidade durante o qual procurou-se conhecer essa escola específica, através de elementos de sua cultura, definindo-se a partir daí, possíveis ações para o enfrentamento dos problemas reconhecidos como tal pela comunidade escolar. Os resultados desse trabalho são agora apresentados visando sua socialização e discussão.

2 O Cenário Da Investigação-Ação

A escola cenário dessa investigação-ação está situada em São Cristóvão, bairro já no limite entre os municípios de Salvador e Lauro de Freitas, e integra a rede escolar do município de Salvador.

Seu funcionamento foi autorizado em 1992, definindo-se como sua clientela: no turno diurno, alunos do ensino fundamental de 5^a à 8^a série, e no turno noturno, jovens e adultos para as classes de alfabetização até a 4^a série.

Em 1996, quando do início da investigação, essa escola tinha matriculado um total de 712 alunos, assim distribuídos: 489 alunos no turno diurno e 223 nas classes noturnas.

O corpo docente era constituído por 27 professores, desses, 21 eram portadores de um diploma de graduação universitária, quatro haviam concluído o ensino médio e obtido o certificado de "estudos adicionais" que os habilitava a lecionar em classes de 5^a e 6^a séries e dois outros possuíam apenas o curso de magistério de nível médio. Compunha o corpo técnico da escola, uma orientadora e uma supervisora, ambas portadoras da habilitação exigida para tais funções.

No que diz respeito à sua infra-estrutura física, essa escola, se comparada a outras escolas públicas, pode ser considerada uma "boa escola": dispunha de seis salas de aula, espaço para a administração (sala da diretoria,

4 O Programa Gestão Participativa, ao longo dos seus cinco anos (1995-2000), foi financiado pela Fundação Ford.

secretaria), cantina, sanitários masculinos e femininos, área interna coberta e área externa livre para recreação. No entanto, a escola nesse período não possuía a biblioteca escolar, equipamento indispensável para o desenvolvimento das atividades didáticas, particularmente nesse nível de ensino.

A manutenção da escola é diretamente assegurada pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador isto é, a escola não recebe dotação orçamentária, dependendo da SMEC para adquirir os insumos necessários ao seu funcionamento.

Três aspectos relativos à gestão da escola merecem destaque: a existência do Regimento Interno, elaborado de forma participativa pelos três segmentos que compõem a comunidade escolar: docentes, servidores e alunos; a concretização do Projeto Pedagógico da Escola; o processo de escolha do Diretor e Vice-Diretor, através de eleição da qual participam, como eleitores, os docentes, servidores, pais de alunos e alunos maiores de quatorze anos.

3 Desafios e Expectativas

A investigação-ação pressupõe a interação entre o saber e a ação, ou seja, a capacidade do pesquisador colocar problemas a partir dos fatos, teorizando sobre a realidade estudada, e de agregar ao processo de investigação os atores ou grupos sujeitos dessa investigação. Esse pressuposto balizou o desenvolvimento do trabalho na escola objeto da intervenção, implicando como primeiro passo, o conhecimento daquela realidade específica, particularmente o desvendamento das relações institucionais e a compreensão dos valores que permeavam a cultura escolar pois as hipóteses que estruturam o Programa Gestão Participativa estão centradas no comprometimento dos atores com os objetivos institucionais e na eficácia e democratização da gestão como requisitos para o sucesso escolar.

Desse modo, a equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto procurou coletar dados e informações que permitissem a identificação ou a percepção: a) do estilo de gerenciamento da escola nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica; b) dos valores implícitos e explícitos na gestão escolar; c) do "clima" escolar, compreendido a partir da definição de Kohlberg (Kohlberg; Power; Higgins, 1997). Paralelamente a esse levantamento, buscou-se conhecer, a partir dos sujeitos, os pontos considerados como problemáticos para a gestão escolar.

Resultados diversos de pesquisa têm demonstrado que determinados ambientes escolares são mais ou menos favoráveis à construção do sujeito moral, no que diz respeito aos processos de socialização, ou no caso específico estudado, à construção do sucesso escolar. Recentemente, dados colhidos através de pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas para o Ministério da Educação, a partir dos resultados do SAEB,

revelaram a importância do "clima" escolar para o desempenho do aluno. Segundo esses dados, escolas que adotam práticas adaptadas à realidade dos alunos, professores que compensam lacunas em sua formação com a realização de cursos de atualização e diretores afinados com sua equipe têm alavancado o desempenho dos seus alunos, indicando assim que não há necessariamente uma relação de causalidade entre pobreza e desempenho escolar (Viva, 2001).

Esses dados de certa forma confirmam resultados de pesquisas realizadas já na década de 1970 pelo psicólogo social americano Lawrence Kohlberg em escolas secundárias americanas a propósito da formação do sujeito moral, quando relaciona o sucesso na implementação de mudanças na escola à existência de um "clima" moral, de uma determinada atmosfera na escola que pode ser compreendida através da análise de quatro dimensões: "ecológica", que se refere aos recursos físicos e materiais da escola, tais como tamanho, aparência e instalações; "meio-ambiente", compreendendo as características sócio-econômicas e educacionais do pessoal docente, de apoio e dos alunos; "sistema social" que se expressa pela estrutura organizacional e procedimentos operativos da escola e por uma direção colegiada e participativa; por fim, a dimensão "cultura moral" que inclui variáveis relativas às normas, aos valores e sistemas de significados compartilhados pelos membros da escola (Kohlberg; Power; Higgins, 1997, p. 121).

Analisando os dados e informações levantados na escola – coletados através do exame de documentos, observação do cotidiano escolar e entrevistas – a partir do referencial construído por Kohlberg para compreender o "clima" de uma escola, a equipe sugeriu que as ações do PGP fossem centradas nas dimensões "sistema social" e "cultura moral", propostas aceitas pela comunidade.

Assim, a intervenção conduzida pelo PGP priorizou a realização de eventos que contribuíssem para o aperfeiçoamento da equipe escolar, o desenvolvimento de projetos visando a melhoria da organização administrativa e pedagógica e o exercício de práticas visando a construção de valores democráticos.

4 Ações

Com base no diagnóstico institucional, o PGP elaborou um programa inicialmente com duração de dois anos (1996-1997), visando o desenvolvimento na equipe técnica da escola de um conjunto de habilidades e competências necessárias à gestão de uma unidade escolar.

Nesse sentido, foram desenvolvidos, sob a forma de cursos, workshops ou oficinas, temas considerados fundamentais para a formação do gestor escolar, tais como: gestão participativa para equipes escolares; liderança para diretores; construção de equipes; solução de problemas; tomada de decisões; finanças escolares; planejamento participativo; avaliação da aprendizagem. Ainda nessa direção, o programa organizou workshops visando o intercâmbio de experiências entre escolas participantes do Programa Gestão

Participativa, considerando que o conhecimento da experiência do outro é relevante para a construção da nossa própria experiência.

No decorrer desse período, O PGP propôs a realização de um evento reunindo a comunidade escolar nos seus três segmentos, visando o levantamento das potencialidades da escola. Fruto desse seminário são as conclusões apresentadas a seguir.

Segundo a percepção dos seus membros, a Escola tinha um ponto forte, qual seja, o comprometimento do seu coletivo com a qualidade do ensino, com o sucesso escolar e a interação com a comunidade extra-escolar. Por outro lado, a comunidade identificou como problemas que bloqueavam a melhoria da qualidade do ensino, a existência de conflitos entre os diversos segmentos, a pouca participação do Conselho Escolar nas decisões da escola, centradas na pessoa do diretor. Apontaram ainda como problemática, a organização do espaço físico e dos procedimentos administrativos e pedagógicos e o próprio projeto Pedagógico da Escola.

Por fim, identificaram elementos da cultura escolar considerados pouco propícios ao exercício de uma gestão escolar democrática, expressos por valores centrados no indivíduo e no distanciamento das questões da escola.

Com o apoio do UNICEF, o PGP formulou um projeto cujo objetivo era possibilitar à Escola corrigir, superar ou transformar as situações consideradas problemáticas para a boa gestão da unidade escolar.

O ponto de partida para o desenvolvimento desse projeto foi o envolvimento dos diferentes membros da Escola. Os alunos através do seu Grêmio propuseram um slogan para a escola "Crescendo com Você", que representou simbolicamente o desejo daquela comunidade em construir de forma coletiva e comprometida uma gestão participativa e uma escola de qualidade.

O eixo do poder na escola pública brasileira está firmado na pessoa do diretor. Isso não surpreende se considera as características da sociedade brasileira ainda fortemente marcada pelo autoritarismo e personalismo e pela escassa diferenciação entre as esferas pública e privada.

Na Escola pesquisada, o poder também estava centrado na figura da Direção em que pese a existência do Conselho Escolar, implantado três anos após a criação da escola, mas sem desempenhar suas atribuições de órgão responsável por traçar as diretrizes e metas da unidade escolar, encaminhar as questões administrativas e pedagógicas além de definir prioridades para a alocação dos recursos financeiros.

Então, um dos objetivos propostos no mencionado projeto foi o de contribuir com a comunidade escolar para que ela compreendesse o papel a ser desempenhado pelo Conselho Escolar para o efetivo desenvolvimento de

uma administração participativa e construção de uma escola pública participativa e democrática. Assim, na medida em que os membros da Escola e os integrantes do Conselho atribuíssem um significado a esse órgão estariam contribuindo para a reconstrução do clima escolar no que diz respeito às dimensões "sistema social" e "cultura moral".

De igual modo, o PGP conduziu a ação para a discussão do currículo, propondo sua reelaboração com a participação dos docentes, do pessoal técnico e administrativo, obtendo um primeiro ganho qual seja, a integração das coordenações de área que até então trabalhavam isoladamente. Nesse processo, procurou-se preservar a participação da família, prática já adotada pela Escola para avaliar sua ação⁵. A revisão curricular procurou privilegiar conteúdos adaptados à realidade dos alunos, buscando torna-los mais leves e interessantes.

Uma revisão curricular certamente demanda uma discussão mais ampla sobre os processos e procedimentos pedagógicos. Assim, através de workshops, o PGP propôs que a Escola discutisse seu modelo de avaliação e fizesse a avaliação da avaliação nela realizada. A exemplo de outras escolas públicas, a avaliação praticada nessa Escola estava baseada no que se pode chamar um "modelo tradicional", através do qual o professor deve avaliar o aluno ao final de uma unidade de ensino, atribuindo-lhe uma nota. O aluno que não obtivesse sucesso nas avaliações realizadas ao longo do ano deveria realizar as provas de recuperação, e caso ainda não fosse aprovado, seria submetido ao Conselho de Classe, que avaliaria esse aluno não mais por sua performance acadêmica, mas por outros atributos como "bom comportamento".

Após a realização de um conjunto de atividades em torno do tema "avaliação da aprendizagem", a Escola decidiu implantar no ano letivo seguinte um modelo de avaliação, baseado nos princípios da avaliação processual por considerar ser este mais adequado ao projeto pedagógico em construção pela Escola.

O primeiro ano da pesquisa-ação conduzida pelo PGP foi encerrado com a realização de um seminário durante o qual os diversos segmentos da escola propuseram elementos para o seu planejamento, particularmente metas para serem alcançadas no ano seguinte.

As propostas que emergiram desse seminário podem ser agrupadas nas dimensões que compõem o clima da escola, conforme segue:

- Dimensão ecológica: em relação a essa dimensão os participantes entenderam que a criação da biblioteca escolar e da sala de leitura deveriam ser metas prioritárias, assim como a sala de artes e oficinas.; propuseram também a criação de um espaço cultural e desportivo, pois possibilitariam o desenvolvimento

⁵ Anualmente a Escola encaminhava um questionário às famílias dos seus alunos, solicitando-lhes que avaliassem a escola tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. Um número expressivo de famílias respondiam e devolviam esses questionários, fornecendo subsídios importantes para o planejamento da escolar.

de atividades lúdicas e de integração e a realização de excursões como atividades extra - classe; sugeriram maior controle da conservação e limpeza da escola.

- Dimensão meio-ambiente: investimento na capacitação do professor, priorizando a qualificação do docente para a utilização de novas metodologias (com utilização da música, do teatro, do jogo) que favorecessem o melhor desempenho do aluno.
- Dimensão sistema social - propuseram-se metas relativas à implementação da gerência participativa, valorização do Conselho Escolar, planos de ensino com definição de percentuais visando a redução da taxa de reprovação nas turmas de 5ª série; acompanhamento individual do aluno, visando sua orientação acadêmica e enquanto sujeito.
- Dimensão cultura moral escolar - deveria ser privilegiado no planejamento da escola o desenvolvimento de valores como integração, interação, participação. Propuseram-se ações visando a integração da escola com a comunidade, tais como, a abertura da escola nos finais de semana, acompanhada da oferta de atividades para indivíduos da comunidade extra-escolar, a interação dos membros da escola, ou seja, o desenvolvimento de ações visando as relações interpessoais.

No segundo ano da experiência, os pesquisadores perceberam um certo distanciamento da comunidade escolar em relação ao PGP, explicado pela falta de tempo dos professores para participar das atividades propostas pelo Programa, uma vez que um dos princípios do PGP era não permitir a suspensão das aulas para ter os professores participando dos eventos.

No entanto e contraditoriamente os professores queriam que o PGP continuasse desenvolvendo a investigação-ação e propuseram a organização de seminários sobre temáticas específicas que possibilitassem o alcance das metas traçadas no ano anterior.

Assim, foi organizado um seminário sobre "Finanças Escolares", e um segundo sobre as atividades desenvolvidas no ano anterior, visando a elaboração de documento de sistematização. Foram organizadas ainda atividades em torno do tema "Cidadania", considerado de fundamental importância para a construção de novos valores na cultura da escola.

O terceiro e quarto anos da investigação - ação também foram marcados pela dificuldade em assegurar a participação dos professores na discussão e programação das atividades. Mesmo assim, o PGP mobilizou a escola para a realização de eventos diversos como a organização de oficinas visando a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, atividades no campo das artes, Seminários de Integração. É importante ressaltar a participação de professores da Escola no Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação - ANPAE, realizado em Fortaleza, em 1999, experiência inédita para muitos deles, durante o qual esses professores tiveram a oportunidade de conhecer escolas de outros estados e trocar experiências com seus pares.

5 Resultados

A pesquisa - ação desenvolvida na Escola mencionada durou quatro anos. Ao final dessa experiência cabe avaliar os resultados alcançados, os acertos e desacertos do projeto, as mudanças e avanços percebidos nessa unidade escolar.

O primeiro ponto a destacar diz respeito ao progressivo distanciamento dos atores em relação ao desenvolvimento da investigação - ação, motivado segundo eles pela falta de tempo para participar das ações programadas pelo PGP. É possível que o tempo seja mesmo uma variável a ser considerada. No entanto, pode-se levantar como hipótese que um projeto com tal continuidade temporal e a não-percepção pelos atores dos resultados que estão sendo alcançados leve a uma desmobilização ainda que parcial dos sujeitos.

O exame da realidade escolar, ao final do projeto, a partir do marco teórico adotado, revela que a escola sofreu modificações ao longo do período.

Destaca-se inicialmente o crescimento da Escola, sugerindo alterações na dimensão ecológica. Se em relação ao número de matrículas não se observa crescimento expressivo (em 1996, a escola tinha 712 alunos matriculados nos três turnos e em 2000, 770 alunos) as transformações podem ser observadas no seu espaço físico: no período de realização do projeto a escola sofreu intervenções físicas que resultaram na construção de salas para vídeo e leitura, novos banheiros, quadra de esportes e investimentos visando sua conservação.

Na dimensão meio-ambiente, observa-se profundas mudanças em relação ao corpo docente, tanto do ponto de vista quantitativo (em 2000, encontravam-se lotados na Escola, 32 professores) quanto qualitativo, no decorrer do projeto foram substituídos os professores sem a devida habilitação para o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, tendo como resultado a composição de um corpo docente no qual todos os seus membros eram portadores de uma graduação universitária.

No que diz respeito à dimensão sistema social, a avaliação realizada pelo PGP revela que houve avanços na organização da escola, nos aspectos administrativo e pedagógico, foram introduzidos novos procedimentos gerenciais e fortalecida a ação do Conselho Escolar. Um ponto negativo, foi a desativação do Grêmio Escolar pois a direção da agremiação ao concluir o ensino fundamental deixou a escola, não sendo convocadas novas eleições para formação da nova diretoria. No que diz respeito ao desempenho acadêmico dos alunos, as estatísticas da escola revelam uma queda nas taxas de reprovação (em 1996, 16% dos alunos foram reprovados, em 1999, 10%), embora tenha havido pequeno aumento percentual nas taxa de evasão (em 1996, 15% dos alunos se evadiram, em 1999 esse percentual elevou-se para 16%).

A dimensão cultura moral possivelmente foi a dimensão na qual se percebe talvez de maneira mais evidente os resultados da pesquisa-ação. Novos valores foram introduzidos na escola tais como a busca do diálogo

como mediador do conflito, o respeito ao outro, a integração escola/comunidade e a integração intra-escolar, o esforço para superar a atitude individual pela coletiva no desenvolvimento dos projetos da escola, o esforço de superação da heteronomia pela autonomia na gestão escolar, a tomada de decisões compartilhadas, dentre outras situações observadas.

Certamente, as ações encaminhadas com a mediação do PGP não são nem serão suficientes para resolver os graves problemas da educação escolar pública que só poderão ser enfrentados através de políticas públicas de alcance macro. No entanto, a proposta do Programa de Gestão Participativa é demonstrar a possibilidade de se desenvolver no interior da unidade escolar ações que contribuam para a superação dos fatores intra-escolares que levam ao fracasso escolar. Nesse sentido, os resultados alcançados ainda que limitados apontam para a efetividade da intervenção realizada.

Referências bibliográficas:

- HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios a participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.
- KOLHBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. **La educacion moral según Lawrence Kohlberg**. Tradução por Antonio Bonanno. Barcelona: Gedisa Editoria, 1997.
- KUENZER, A.; CALAZANS, J.; GARCIA, W. **Planejamento e Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MELLO, G. N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação e Sociedade**, v.1, n.2, p.70-78, jan. 1979.
- SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1995.
- VIVA a periferia: um estudo do MEC mostra que há escolas pobres oferecendo ensino de alta qualidade. **Veja**, São Paulo: Abril, v. 34, n.9, p. 63-64, mar., 2001.

Abstract: The article relates an experience of action - research developed in a public school in Salvador, Bahia, Brazil, by the Programa Gestão Participativa (PGP). Describe the investigation's context, objectives, methodology and results.

Key-words: Action research; School – Organization and administration; Programa Gestão Participativa.

Administração de instituições de ensino superior nos moldes de gestão familiar

Jader Cristino de Souza Silva⁴

Resumo: Este ensaio versa sobre o caráter organizacional complexo de uma instituição de ensino superior (IES) nos moldes de gestão familiar. Esse tipo de organização possui seis dimensões de análise: organizacional, política, acadêmica, espacial, cultural e, logicamente, familiar. Essas dimensões, por sua vez, possuem formas diferentes de entender e refletir sobre uma IES, tornando-a ainda mais complexa e constituindo-se como um campo de estudo quase que inexplorado. Dessa forma, o ensaio busca propor um estudo mais aprofundado que promova uma significativa reflexão de tipo peculiar de gestão organizacional não alicerçado na administração tradicional, mas pautada num modelo alternativo que considera as peculiaridades e sutilezas próprias de uma organização complexa como as instituições de ensino superior.

Palavras Chave: Universidades e faculdades; Empresas familiares – Administração.

1 Introdução

Nos últimos anos, por inúmeros eventos de ordem política, econômica e social as organizações vêm-se modificando. Por exemplo, a globalização econômica encurta distâncias entre os vários países, promovendo um mercado cada vez mais internacionalizado e global.

Dessa forma, percebe-se que as organizações passam de uma competição local para uma competição global. Isso sentencia que as mesmas devem adquirir competitividade de padrão mundial.

Acuadas em relação a esse novo cenário competitivo e globalizado, muitas organizações transformam-se apenas superficialmente e não de forma profunda. Isso acontece porque a mudança organizacional não está afinada com a realidade da própria empresa, sua cultura e suas peculiaridades e sutilezas organizacionais. As que se transformam desvinculadas de uma preocupação de sua própria natureza desenvolvem uma mudança equivocada, perecendo mais tarde no anonimato.

Dessa forma, as transformações devem estar afinadas com o tipo e a singularidade de cada organização, não existindo de forma alguma modelos universais de desenvolvimento organizacional de acordo com Lawrence & Lorsch (1972).

⁴ Mestre em Administração pela EADM/UFBA, doutorando em educação pela FACED/UFBA e membro da Linha Temática Política e Gestão em Educação. e-mail: jader@frb.br ou jader@fib.br

A forma de gerir uma organização de educação superior deve seguir a mesma linha proposta acima. Segundo Tachizawa & Andrade (1999), assim como uma empresa industrial deve ter um enfoque de gestão diferente do de uma empresa comercial ou de serviços, uma instituição de ensino tem peculiaridades que a distinguem de outras formas de organização quer públicas quer privadas razão pela qual não devem ser geridas da mesma maneira que elas.

De forma análoga, podemos dizer que uma organização familiar por ter inúmeras sutilezas também não pode ser gerida como defende a tradicional teoria da administração. Esse tipo de empreendimento (como veremos a seguir) possui duas lógicas: familiar e empresarial que se entrelaçam, a todo momento, tornando-a singular e exclusiva.

Se uma organização de ensino superior como dizem Tachizawa & Andrade (1999) já é singular, mais singular ainda será se esse tipo de organização for gerida nos moldes de administração familiar.

Portanto, como a instituição de ensino superior de gestão familiar guarda tantas peculiaridades, faz-se urgente refletir e estudar de forma mais sistemática esse tipo de organização para que seu modelo de administração possa conduzi-la a eficácia organizacional e êxito no desempenho de sua missão.

Dessa forma, guardando o mesmo núcleo de preocupações com o enfoque familiar, a intenção desse ensaio é iniciar um exame da situação educacional recheada de outras variáveis particulares ou se pudéssemos construir uma pergunta, diríamos que nosso objetivo é buscar descobrir quais as diferenças da gestão educacional em instituições de ensino superior (IES) administradas nos moldes de empresa familiar e outras IES não geridas por famílias controladoras?

2 Da Organização Familiar À Instituição Educacional De Nível Superior Nos Moldes De Gestão Familiar

Vários autores ressaltam a importância das organizações familiares como forma predominante no sistema econômico de vários países. Por exemplo, Roberto Mariano citado por Santos (1997) afirma que mais de 50% do produto interno bruto (PIB) americano são gerados pelas empresas familiares e que 1/3 das 500 companhias americanas mais bem sucedidas são familiares. Esse número, segundo Vidigal (1996), repete-se na Inglaterra e França.

Gersick *et al* (1997) afirmam que 80% de todas as empresas no mundo são familiares, sendo que muitas delas são micro e pequenas organizações, porém uma grande porcentagem está entre as maiores e mais bem sucedidas empresas do mundo.

Na América Latina, grupos construídos e controlados por famílias constituem a principal forma de propriedade privada na maioria dos setores industriais (Gersick *et al*, 1997). No Brasil, quase 90% dos 300 maiores grupos nacionais privados são administrados por membros da família controladora, gerando um total de 1,6 milhão de empregos diretos (Hartmann, 1997). Apregoa Vidigal (1996) que, em termos de quantidade de empresas, as familiares representam mais de 99% das empresas não-estatais brasileiras. Netz citado por Scheffer (1993) afirma que as empresas familiares, no Brasil, representam cerca de 99% das empresas privadas e respondem por 2/3 dos empregos, desempenhando importante função na economia do Brasil. Nota-se que somente as pequenas e micro empresas familiares são responsáveis por 52% do PIB no Brasil (Freitas, 1996).

Em relação aos seus conceitos, para Church (1996), a empresa familiar, normalmente, origina-se de redes de parentesco e conexões pessoais que pela existência de uma base de confiança mútua são estimuladas a levar a cabo um negócio.

Bernhoeft (1989, p.35) complementa dizendo: “Uma empresa familiar é aquela que possui sua origem e sua história vinculadas a uma família; ou ainda, aquela que mantém membros da família na administração dos negócios”.

Chandler citado por Church (1996, p.559) diz que a firma familiar é aquela que é propriedade, controlada e gerenciada por uma família.

Para Lodi (1993, p.06), “a empresa familiar deve possuir valores institucionais que se identificam com um sobrenome de família ou com a figura do fundador”.

Já Gersick *et al*. (1997) dizem que o que torna a empresa familiar um tipo especial é a ligação a uma família. Eles dizem: “Mais que o nome da família sobre a porta ou o número de parentes na alta direção, é a propriedade de uma família que define a empresa familiar” (Gersick *et al*., 1997, p.05).

Tagiuri & Davis (1996) conceituam empresa familiar dizendo que são organizações onde dois ou mais membros da família estendida influenciam a direção dos negócios através do exercício de laços de parentesco, papéis de gerenciamento ou direito de propriedade.

Donelley (1964) diz que uma empresa é considerada familiar quando tem-se identificado em pelo menos duas gerações com uma família e quando essa ligação tem influenciado a política da companhia e é centrada nos interesses e objetivos da família. Tal ligação é indicada quando uma ou mais das condições a seguir existem:

- 1) O relacionamento familiar é um fator, dentre outros, para determinar a sucessão;
- 2) Esposas e filhos podem estar no conselho de administração;
- 3) Os importantes valores institucionais da firma são identificados e influenciados com a família;
- 4) A posição do membro da família influencia na sua posição empresarial.

A verdade é que não há consenso na conceituação desse tipo de empresa. Déry *et al.* (1993) dizem que uma rápida análise das pesquisas constitutivas desse campo de estudo nos mostra que há tantas definições quanto o número de pesquisadores. Esta ausência de consenso limita o desenvolvimento do campo, em particular, a possibilidade de fazer estudos comparativos essenciais à compreensão da variedade de empresas.

Para nosso estudo, entender-se-á como empresa familiar aquela que possui três dimensões: a propriedade, a direção e a sucessão (Déry *et al.*, 1993). Em outras palavras, uma empresa deve reunir simultaneamente as seguintes características para ser qualificada como uma empresa familiar: 1) A família deve possuir propriedade sobre a empresa, podendo assumir propriedade total, propriedade majoritária ou controle minoritário; 2) A família deve influenciar nas diretrizes da gestão estratégica da empresa; 3) Os valores da empresa são influenciados ou identificados com a família; 4) A família determina o processo sucessório da empresa.

No que tange as suas principais características, sabe-se que a empresa familiar possui inúmeras particularidades em relação a outro tipo de firma. As relações familiares, seus conflitos de poder, exercem forte influência no interior dessa empresa, gerando problemas complexos e não tão fáceis de resolução. Aliás, a ligação empresa x família e vice-versa resulta numa influência recíproca na política geral da firma e nos interesses e objetivos da família.

Segundo Vries (1996), essas empresas possuem certas características, qualidades, problemas e desafios que geralmente não são explicados e resolvidos pela teoria tradicional da administração. Para ele, os assuntos que entrelaçam o negócio e a família representam o cerne das questões que perpassam as empresas familiares. Church (1996) ao fazer um paralelo entre a ‘family firm’ e a ‘managerial firm’ aborda os contrastes de abordagem de condução do negócio, buscando enfatizar as particularidades da firma familiar. Ele diz: “Ao passo que na firma familiar o status tende a ser determinado pela antigüidade (seniority) e sentimento, dentro do modelo da ‘managerial firms’ a posição depende particularmente dos talentos, conhecimento e competência”. Ele salienta que motivações dentro das firmas familiares são influenciadas também por condições não-financeiras, tais como reputação de família e status dentro da comunidade, provisão de empregos para a família, independência e sucessão.

Dessa forma, as empresas de propriedade e administradas por famílias por possuírem duas lógicas (a empresarial e a familiar) constituem uma forma organizacional peculiar, cujo “caráter especial” tem conseqüências malélicas e benéficas.

Algumas particularidades da empresa familiar funcionam como vantagens para a mesma.

Pode-se citar, por exemplo:

- A perspectiva de longo prazo. Para Vries (1996, p.16), comparado com outros tipos de empresas, a firma familiar tende a ter uma visão de longo prazo de seus negócios. Líderes das empresas familiares têm uma perspectiva mais ampla da firma vis-à-vis seus empregados, a comunidade e outros atores envolvidos na empresa. Além disso, em muitos exemplos, a qualidade de seus produtos e serviços afetam a identidade dos membros da família.
- A Cultura familiar. Para Vries (1996, p.17), a cultura familiar tem uma relevância muito grande para este tipo de firma. O espírito familiar determina as atitudes prevalecentes, as normas, os valores na empresa. Esses valores que os membros da família expressam criam uma proposta comum para os empregados e os ajudam a estabelecer um senso de identificação e engajamento. Em firmas familiares bem administradas, os empregados sentem-se parte da família e a atmosfera é freqüentemente mais fraterna que em outras empresas.
- Membros da empresa familiar desde cedo passam a manter contato com a organização. Esse fato é uma outra importante vantagem para uma empresa familiar. Muitos membros da família têm estado em contato desde a mais tenra infância, aperfeiçoando-se na ciência e na arte de gerir negócios. Vries (1996, p.17) diz referindo-se a estas pessoas: “Cafés da manhã, jantares, reuniões familiares, estágios e empregos temporários de verão têm criado oportunidades para aprender mais sobre os negócios”.

É óbvio que as empresas familiares não só possuem apenas características específicas que lhe tragam vantagens. Há peculiaridades que quando não resolvidas reforçam as péssimas estatísticas inerentes às firmas familiares. Por exemplo, somente 1/3 de 10 empresas familiares sobrevivem à segunda geração enquanto somente um décimo sobrevive à terceira. A média de vida dessas firmas (depois de um início custoso) é de 24 anos que coincide com o tempo médio que o fundador está em contato com a empresa (Beckard & Dyer, citado por Vries, 1996).

Dessa forma, algumas desvantagens devem ser salientadas:

- Estrutura organizacional pouco sistematizada. Freqüentemente, a estrutura organizacional de uma empresa familiar encontra-se desarrumada, desordenada e até mesmo confusa, o que dá margem para que a autoridade e as responsabilidades não estejam claramente definidas, possibilitando outras conseqüências como sobreposição de funções, ingerências e tomadas de decisões conflitantes.
- A questão do estilo de liderança sob o ponto de vista psicológico. Vries (1996) alerta que os problemas e desafios mais graves relativos às empresas familiares ultrapassam os de nível técnico. Em outras palavras, os problemas mais cruciais numa empresa familiar não se encontram na estrutura, mas no nível psicológico, entrando em questões tais como

relacionamento entre o estilo de liderança dos executivos e o estágio de desenvolvimento da empresa; o excesso de conflitos familiares dentro dos negócios; conflitos entre os vários membros da família e a questão da sucessão. Os problemas que têm uma base psicológica ocorrem freqüentemente, afetando as práticas gerenciais.

- A questão do Nepotismo. A lógica familiar freqüentemente anula a razão dos negócios. Muitas vezes, donos de empresas familiares fecham seus olhos para a inabilidade de seus filhos na arte de administrar, praticando favoritismos e cometendo injustiças. A prática dos nepotismos em organizações familiares geram insatisfações e desestímulos por parte dos empregados que não se sentem em situação de equidade e de justiça profissional. Vries (1996, p.18) salienta: “A ausência do justo jogo mina um dos pilares da cultura organizacional: a confiança. Por falta de confiança, há uma influência decisiva na motivação, na satisfação e na performance”. O resultado é a dificuldade de a empresa atrair e manter pessoas capazes, comprometendo assim o futuro da organização.
- Problema da Autocracia. Uma outra dificuldade inerente às empresas familiares é a sua tendência à autocracia. Vries (1996) diz que muitos fundadores tem personalidades autocráticas e dominadoras, sendo que depois sem sua dominação a empresa nunca terá alcançado capacidade para decolar. A causa disso é porque com um comportamento autocrático o líder deixa de investir na formação de novos líderes na medida que ele não delega poder aos demais e não lhes confere novas responsabilidades e desafios.

Para Vries (1996), todos esses problemas podem se tornar ainda mais complexos nas firmas que sobreviverem a outras gerações e que são regidas por famílias extensas. Obviamente, manter uma unidade familiar coesa torna-se mais difícil, à medida que as gerações se expandem.

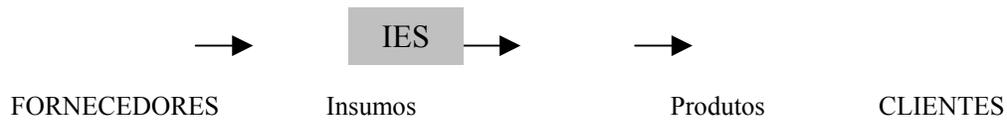
3 O caráter complexo da instituição de ensino superior como uma organização familiar

Partindo-se dessa base teórica sobre organizações familiares e aplicando na educação superior, percebe-se que uma IES familiar não pode ser refletida de forma monolítica, pelo contrário de forma multifacetada. É uma organização complexa, pois deve ser analisada sob seis dimensões: organizacional, política, acadêmica, espacial, cultural e, logicamente, familiar. Essas dimensões, por sua vez, possuem formas diferentes de entender e refletir sobre uma IES, tornando-a ainda mais complexa e constituindo-se como um campo de estudo quase que inexplorado.

Em relação ao enfoque organizacional, a IES é refletida na sua dimensão estrutural e analisada por alguns autores enquanto um conjunto de recursos mais as pessoas que buscam alcançar um objetivo comum. Mas, essa é apenas uma das muitas percepções do que seja uma IES no seu enfoque organizacional.

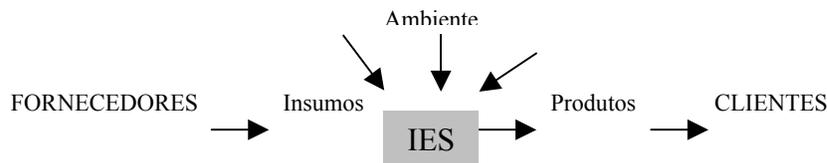
Tachizawa & Andrade (1999, p.39), por exemplo, tendem a enxergar a IES a partir de um modelo organizacional sistêmico. Segundo esses autores, a escola de 3º grau pode ser visualizada como uma prestadora de serviços e que oferece produtos que, nesse caso, seriam os profissionais formados, capazes de se inserir no ambiente laboral e na sociedade em geral.

Nessa dimensão, a escola pode ser visualizada como mostra a figura:



Fonte: Tachizawa & Andrade (1999)

Além disso, a IES está sempre em profunda relação com o ambiente como o desenho a seguir:



Fonte: Baseado em Tachizawa & Andrade (1999)

A Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1998, corrobora com esses autores quando diz: “As instituições de ensino superior são sistemas complexos que interagem com as instituições de seu ambiente, isto é, com os sistemas políticos, econômicos, culturais e sociais. São influenciadas pelo ambiente local e nacional (meso-ambiente) e, cada vez mais, pelo ambiente regional e internacional (ou macro-ambiente). Mas, por sua vez podem e mesmo devem influenciar esses diversos tipos de ambiente” (Conferência, 1999).

A segunda dimensão é a política. Para Baldrige *et al* II citado por Tachizawa & Andrade (1999), o modelo político vem complementar o enfoque burocrático, defendido por muitos autores. Para eles, as universidades constituem classes únicas de organizações profissionais vistas como um sistema político em miniatura, com dinâmicas e conflitos semelhantes àqueles ocorridos em cidades, estados, e em outras situações políticas.

O terceiro enfoque é o acadêmico. Essa dimensão, muitas vezes, conflita com as outras duas. Por exemplo, a dimensão organizacional e clareza de objetivos ficam enfraquecidas na medida em que “os especialistas acadêmicos inclinam-se em identificar-se mais com a sua disciplina do que com a profissão ou com a organização (...) (...) Isto se nota na escolha entre a disciplina e a organização, em que o acadêmico decidirá pela disciplina, uma vez que a lealdade é múltipla e a sua filiação maior é com a disciplina ou com o colégio invisível de seus pares” (Schwartzman, 1980).

Uma outra dimensão que permeia uma instituição de educação superior é a dimensão espacial que incrementa mais ainda a percepção da IES enquanto uma organização complexa. Muitas IES são geograficamente organizadas de acordo com o conceito de Multicampi que segundo Fialho (2000), é um modelo consagrado para dizer de uma modalidade de ensino que não se prende a um único espaço geográfico. Dessa forma, há todo um conjunto específico de ações que devem ser ensejadas para uma gestão eficaz de uma IES que não se encontra apenas em um só território espacial.

Uma outra dimensão que dá complexidade organizacional a uma IES é o seu enfoque cultural. Cada cultura influencia decididamente na forma de gerir uma organização, bem como na maneira de conduzir os liderados. Além de tudo isso, cada região é influenciada pela cultura local, concebendo a universidade dessa ou daquela maneira, tornando diversas as concepções de universidade.

Por exemplo, nos escritos de Boaventura (1986), as concepções de universidade são influenciadas muito pelo localidade onde elas se instalam. As universidades soviéticas são entendidas como um a fator de produção, onde o ensino superior tem como finalidade de preparar o pessoal técnico, mas com forte compromisso ideológico; as universidades francesas, de acordo com a denominada concepção napoleônica, entendem a universidade como um molde intelectual que deve primar pela uniformidade ideológica. “Segundo o pensamento do Imperador, a Universidade deve contribuir para difundir uma doutrina comum, ou melhor, uma mentalidade geral idêntica” (Boaventura, 1986).

Sobre o modelo universitário francês, Kerr (1982, p.34) advoga:

Napoleão foi o primeiro a assumir o controle de um sistema universitário que organizou completamente, tornando-o parte do sistema educacional da França, nacionalmente administrado como permanece até hoje.

Já a concepção americana compreende a Universidade como um centro de progresso geral da sociedade. Por sua vez, a universidade na concepção inglesa é vista como lugar de ensino do saber universal. Para Boaventura (1986), a preocupação da universidade inglesa era com uma educação geral, universal e liberal.

Portanto, em relação à questão cultural pode-se inferir que as várias concepções de países diferentes criam um organismo particular que requer uma teoria de gestão universitária aplicada para cada tipo de localidade geográfica marcadamente influenciada pela sua cultura. O que dá um caráter ainda mais complexo na interpretação desse tipo de instituição no sentido mais amplo da palavra organização.

A última dimensão é a familiar que permeia todas essas outras. Uma escola de nível superior nos moldes de gestão familiar é influenciada por duas lógicas: a empresarial e a familiar podendo interferir maléfica ou beneficentemente nas cinco outras dimensões especificadas.

Portanto, pelo exposto, acima, percebe-se que uma instituição de nível superior familiar é uma organização complexa e que não pode ser refletida a partir da tradicional teoria da administração que não atenta para todas essas peculiaridades e sutilezas.

4 Conclusão

Além de todas essas dimensões apresentadas, a instituição de ensino superior nos moldes de gestão familiar torna-se mais complexa por causa de suas inúmeras missões junto aos mais diversos públicos, tornando-se uma Multiversidade.

A Idéia de Universidade de Newman, ainda tem os seus devotos – principalmente os humanistas, os generalistas e os alunos de graduação. “A idéia de Universidade Moderna”, de Flexner, ainda tem seus defensores – principalmente os cientistas, os especialistas e os alunos de pós-graduação. A Idéia de Multiversidade tem seus praticantes – principalmente os administradores, que agora entre eles contam com muitos docentes, e os grupos de liderança da sociedade em geral (Kerr, 1982, p.23).

Mais adiante, Kerr (1982, p.24) sintetiza dizendo: “a Universidade é tantas coisas para tantas pessoas diversas (...)”. Ainda segundo Kerr (1982), o caráter multidiverso da universidade é proveniente dela não representar uma só comunidade, mas várias. “(...) a comunidade da graduação e a comunidade da pós-graduação; a comunidade do humanista; a comunidade do cientista social e a comunidade do cientista; as comunidades das escolas profissionais; a comunidade de todo o pessoal não acadêmico; a comunidade dos administradores. Seus limites são imprecisos, pois ela alcança até ex-alunos, legisladores, fazendeiros, homens de negócio, todos os quais se relacionam com uma ou mais dessas comunidades internas” (Kerr, 1982, p.30).

O próprio Boaventura (1986) confirma o caráter complexo e multidiverso da universidade quando a denomina de social *service station* ou supermercado de conhecimentos. Falando sobre a característica multidiversa da universidade, bem como suas múltiplas funções e missões, tal autor salienta:

A Universidade Funcional Moderna deve oferecer de tudo. É como se fosse uma larga e farta mesa, cabendo ao estudante escolher o prato que mais lhe interessa. Do ensino de línguas mortas como o latim, ao debate de temas atuais, como o difícil diálogo norte-sul (Boaventura, 1986).

Portanto, podemos inferir que a instituição de educação superior gerida segundo moldes de administração familiar por causa de inúmeros fatores e, além disso, por suas múltiplas dimensões e missões (ora preocupada com a formação inicial ora com a formação contínua por toda a vida; ora tendo que cuidar da pesquisa científica e técnica, mas também a valorização econômica dos seus resultados; ou devendo preocupar-se com a difusão da cultura e da informação científica e técnica) acaba constituindo-se em uma organização complexa, exigindo um tipo peculiar de gestão organizacional não alicerçado na administração tradicional, mas pautada num modelo alternativo que considera as peculiaridades e sutilezas próprias de uma organização complexa como as instituições de ensino superior.

Referências Bibliográficas

BERNHOEFT, R. **A empresa familiar: sucessão profissionalizada ou sobrevivência comprometida.** São Paulo: Nobel, 1989.

BOAVENTURA, E. M. **Universidade e multiversidade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

CHURCH, R. The family firm in industrial capitalism: international perspectives on hypotheses and history. In: ARONOF, C.E.; ASTRACHAN, J.H.; WARD, J.L. **Family business sourcebook II.** Georgia: [s.n.], 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1998. **Anais...** Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília, DF, UNESCO : CRUB, 1999.

DÉRY, R. *et al.* La variété des entreprises familiales: construction théorique et typologique. **Cahier de Recherche.** Montréal: No. GREF 93-08, p.1-5, Décembre, 1993.

DONNELLEY, R.G. The family business. **Harvard Business Review**, v. 12, n.4, jul./ago., p.93-105, 1964.

DYER JÚNIOR, W. G. Culture and continuity in family firms. **Family Business Review**, v.1, n.1, p.1-171, Spring, 1988.

FIALHO, N.H. **Universidade multicampi: um enfoque sobre sua modalidade organizacional, sua especialidade e seu funcionamento.** 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FREITAS, Adriana. Gente de Casa. **Empreendedor: Oportunidades de Negócios**, v.2, n.19, p.30-31, maio, 1996.

GERSICK, K. E. *et al.* **De geração para geração: ciclos de vida das empresas familiares.** São Paulo: Negócio, [1997].

HARTMANN, J. Empresa familiar: negócio em extinção? **Empreendedor: Oportunidades de Negócios**, v. 2, n.25, p. 48, nov. 1997.

KERR, C. **Os usos da universidade.** Tradução de Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1982.

LAWRENCE, P.R.; LORSCH, J.W. **O desenvolvimento de organizações: diagnóstico e ação.** São Paulo: Edgard Blüncher, 1972.

LODI, J.B.L. **A empresa familiar.** 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

SANTOS, R. Altos ganhos dentro de casa. **Mulher de Negócios**, v.2, n.17, p. 50-53, 1997.

SCHEFFER, A.B. B. Sucessão em empresas familiares: dificuldades e ações preventivas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 17., 1993. **Anais.** _Salvador: [s.n.], 1993. v.10: Recursos humanos.

SCWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SOUZA SILVA, J. C. **Organizações familiares e tipologias de análise: o caso da organização Odebrecht.** 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R.O.B. **Gestão de instituições de ensino.** Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TAGIURI, R.; DAVIS, J. Bivalent attributes of the family firms. **Family Business Review**, v.9, n.2, p.199-209, summer, 1996.

VIDIGAL, A.C. **Viva a empresa familiar.** Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

VRIES, M. K. **Family business: human dilemmas in the family firm.** United Kingdon: International Thomsom Business Press, 1996.

Abstract: This article explains the complex organizational character of an institution of higher education within the patterns family management. This type of organization possesses six dimensions of analysis: organizational, political, academic, spacial, cultural, and, of course, family. These dimensions posses different ways of understanding and reflecting on an institution of higher education causing it to become more complex and constituting itself as a field of study almost unexplored. In this way, the article attempts to propose further study in order to promote a meaningful reflexion of a peculiar type of organizational management unsupported in traditional administration, but guided within an alternative model which considers the peculiarities and the subtleties proper a complex organization as in institutions of higher education

Key-Words: Universities and colleges; Family corporations.