

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL: DOUTORADO**

JOSÉ PAULO DA ROSA

**GESTÃO ESCOLAR: UM MODELO PARA A QUALIDADE
BRASIL E COREIA**

PORTO ALEGRE

2011

JOSÉ PAULO DA ROSA

**GESTÃO ESCOLAR: UM MODELO PARA A QUALIDADE
BRASIL E COREIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas da Educação Brasileira

PORTO ALEGRE

2011

JOSÉ PAULO DA ROSA

**GESTÃO ESCOLAR: UM MODELO PARA A QUALIDADE
BRASIL E COREIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação

Porto Alegre, 12 de janeiro de 2011.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Prof^ª. Dra. Flavia Obino Corrêa Werle

Prof. Dr. Marcelo Savino Portugal

Prof^ª. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan

AGRADECIMENTOS

Agradeço à embaixada da Coreia em Brasília e ao Consulado Geral da República da Coreia em São Paulo, especialmente aos senhores Jorge Noh, assessor consular, e Jin Tae Kim, adido educacional, pelo apoio na indicação das escolas coreanas.

Agradeço aos diretores das escolas da Coreia que permitiram a visita e responderam a pesquisa: Senhor Haechung Kim, da Jamhyun Elementary School; senhor Soo Deuk Kim, da Daechi Middle School; senhor Myun Bok Han, da Guhyun High School; senhor Sang Kook Han, da Seoul Girls Commercial High School. Também agradeço aos diretores das escolas brasileiras: Senhora Miriam Beatriz Cenci, da Escola Estadual Vicente de Carvalho; senhora Claudia Fuchs de Oliveira, da Escola Municipal Soares de Barros; senhor Canrobert Kumpfer Werlang, do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e senhor Ivan Renner, do Colégio Sinodal.

Agradeço ao Sistema Fecomércio-RS, na pessoa de seu presidente, Zildo De Marchi, e também, de forma especial, ao senhor Flavio Roberto Sabbadini (in memoriam) pelo exemplo como gestor empreendedor. Agradeço à equipe de colaboradores do Senac-RS pela parceria na adoção das melhores práticas de gestão.

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação e que fizeram contribuições relevantes para melhoria deste trabalho: Professora doutora Ana Lúcia Freitas; professora doutora Flavia Obino Corrêa Werle e professor doutor Marcelo Savino Portugal.

Agradeço à professora doutora Marta Luz Sisson de Castro, orientadora desta tese, pela parceria tranqüila e produtiva, pelas indicações de literatura e pelas sugestões pertinentes.

RESUMO

A tese aborda a gestão escolar. Gestão escolar entendida como responsabilidade do diretor da escola e sua equipe, dentro do plano da ação da escola. Diferencia-se da gestão educacional, que tem a ver com as responsabilidades dos governos e se expressa na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. A questão de pesquisa que deu origem a este trabalho é: Qual o modelo de gestão escolar de uma escola de qualidade? O objetivo geral da tese foi o de identificar qual o sistema de gestão escolar de instituições que obtêm bons resultados na aprendizagem dos alunos. Além disso, teve como objetivos específicos discutir o que efetivamente se entende por gestão escolar e qualidade do ensino, bem como aplicar os critérios de excelência da Fundação Nacional da Qualidade para avaliar o sistema de gestão das escolas. Os referenciais utilizados dão uma idéia do que se pensa em termos de administração, gestão, gestão escolar, qualidade, qualidade na educação, além de discutir o modelo de gestão preconizado pela Fundação Nacional da Qualidade. A metodologia de pesquisa utilizada foi de modo qualitativo, com estudo de caso múltiplo. Foram pesquisadas quatro escolas de ensino fundamental e médio da Coreia do Sul, país que têm obtido excelentes resultados com seus alunos em testes internacionais como o PISA, por exemplo. Também foram pesquisadas quatro escolas de ensino fundamental e médio do Brasil que tiveram as melhores notas no IDEB e ENEM do ano de 2009, no Rio Grande do Sul. A pesquisa revela a forma como essas escolas fazem a gestão escolar e identifica que não existe um modelo característico nas oito escolas, nem mesmo entre as quatro coreanas, ou entre as quatro brasileiras. Deste modo, o autor, fundamentado na pesquisa e no referencial apresentado, propõe um modelo de gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão educacional. Qualidade na educação. Educação no Brasil. Educação na Coreia do Sul. Modelos de gestão escolar.

ABSTRACT

This thesis approaches school management. School management is therefore understood as responsibility held by the school principal and his team, in the action plan within the school. It differs from the educational administration that is related to responsibilities of governments and is expressed in the organization of educational systems federal, state and municipal levels. The research question that originated this work is: What is the model of school management of a qualified school? The overall objective of this thesis was to identify the school management system of institutions that have had good results in student learning. Furthermore, as specific objectives, to discuss what is actually meant by school management and teaching quality, as well as to apply the criteria of excellence of National Quality Foundation's (Fundação Nacional da Qualidade) to evaluate the system of school management. References used gives an idea of what is though in terms of administration, management, school management, quality, quality education, and discuss the management model advocated by the National Quality Foundation. Qualitative research methodology was carried out with multiple case study. Objects of this survey were four elementary and secondary schools in South Korea, country whose students have achieved excellent results in international tests such as PISA. Also surveyed were four elementary and secondary schools in Brazil that accomplished the best grades in IDEB and ENEM in the year 2009, in Rio Grande do Sul. This research reveals what management at these schools is like, and does not identify standard features in common to these eight schools, neither among the four Korean ones, nor among the four Brazilian ones. Thus, the author, based on research and references, proposes a school management model.

Keywords: School management. Educational management. Quality education. Education in Brazil. Education in South Korea. School management models.

RESUMEN

La tesis aborda la gestión escolar. Gestión escolar entendida como responsabilidad del director de la escuela y su equipo, dentro del plan de la acción de la escuela. Se diferencia de la gestión educacional, que tiene a ver con las responsabilidades de los gobiernos y se expresa en la organización de los sistemas de enseñanza federal, estatal y municipal. El principio de investigación para este trabajo es: ¿Cuál es el modelo de gestión escolar de una escuela de calidad? El objetivo general de la tesis, fue identificar el sistema de gestión escolar de instituciones que obtienen buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos. Además de eso, tuvo como objetivos específicos discutir lo que efectivamente se entiende por gestión escolar y calidad de la enseñanza, así como aplicar los criterios de excelencia de la Fundación Nacional de la Calidad para evaluar el sistema de gestión de las escuelas. Las referencias utilizadas dan una idea de cómo se piensa en términos de administración, gestión, gestión escolar, calidad, calidad en la educación, además de discutir el modelo de gestión preconizado por la Fundación Nacional de la Calidad. La metodología de pesquisa utilizada fue de modo cualitativo, con estudio de caso múltiple. Fueron investigadas cuatro escuelas de enseñanza primaria y secundaria de Corea del Sur, país que ha logrado excelentes resultados con sus alumnos en pruebas internacionales como el PISA, por ejemplo. También fueron investigadas cuatro escuelas de enseñanza primaria y secundaria de Brasil que lograron los mejores puntajes en el IDEB y ENEM del año de 2009, en el Río Grande del Sur. La investigación revela la forma como esas escuelas desarrollan la gestión escolar e identifica que no hay un modelo característico en las ocho escuelas, ni incluso entre las cuatro coreanas, o entre las cuatro brasileñas. De este modo, el autor, fundamentado en la investigación y en la referencia presentada, propone un modelo de gestión escolar.

Palabras clave: Gestión escolar. Gestión educacional. Calidad en la educación. Educación en Brasil. Educación en Corea del Sur. Modelos de gestión escolar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BS – British Standard

COSO - Committee of Sponsoring Organizations

DRU – Desvinculação das Receitas da União

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

ERP – Enterprise Resource Planning

FNQ – Fundação Nacional da Qualidade

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPD – Gross Domestic Product

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISO – International Organization for Standardization

KERIS – Korea Education & Research Information Service

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

MEG – Modelo de Excelência em Gestão

MIT – Massachusetts Institute of Technology

NBR – Norma Brasileira

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OHSAS – Occupational Health & Safety Advisory Services

PDCA – Plan, Do, Check, Action

PDCL – Plan, Do, Check, Learn

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programme for International Student Assessment

PGQP – Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do RS

SMOE – Seoul Metropolitan Office Education

TI – Tecnologia da Informação

TQC – Total Quality Control

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo PDCA.....	27
Figura 2: Imagens do Ciclo PDCA.....	28
Figura 3: Prêmios da Qualidade no mundo.....	37
Figura 4: Evolução do MEG.....	41
Figura 5: Modelo de Excelência em Gestão – MEG.....	44
Figura 6: Diagrama da Gestão.....	45
Figura 7: Modelo de referência em gestão dos Estados Unidos.....	50
Figura 8: Modelo de referência em gestão Europeu.....	51
Figura 9: Modelo de referência em gestão Ibero-americano.....	51
Figura 10: Modelo de referência em gestão do Chile.....	52
Figura 11: Modelo de referência em gestão da Argentina.....	52
Figura 12: Modelo de referência em gestão do México.....	53
Figura 13: Modelo de referência em gestão da Colômbia.....	54
Figura 14: Processo de pesquisa científica.....	73
Figura 15: Evolução educacional Brasil/Coreia.....	89
Figura 16: Evolução do PIB per capita Brasil/Coreia.....	90
Figura 17: Gasto público por estudante (ens. fund.) % do PIB per capita – Matemática.....	91
Figura 18: Gasto público por estudante (ens. fund.) % do PIB per capita – Ciências.....	92
Figura 19: Gasto público por estudante (ensino fundamental) % do PIB per capita – Leitura.....	93
Figura 20: Gasto público por estudante (ensino médio) % do PIB per capita – Matemática.....	94
Figura 21: Gasto público por estudante (ensino médio) % do PIB per capita – Ciências.....	95
Figura 22: Gasto público por estudante (ensino médio) % do PIB per capita – Leitura.....	96
Figura 23: Mapa mundial.....	97
Figura 24: Mapa da Coreia.....	97

Figura 25: Organograma do Ministério da Educação do Brasil.....	106
Figura 26: Sistema educacional brasileiro – LDB 9394/96.....	114
Figura 27: Organograma do Ministério da Educação da Coreia.....	126
Figura 28: Sistema educacional coreano.....	135
Figura 29: Jamhyun Elementary School – Pública – Fonte: do autor (2009).....	166
Figura 30: Daechi Middle School – Pública – Fonte: do autor (2009).....	166
Figura 31: Guhyun High School - Pública – Fonte: do autor (2009).....	167
Figura 32: Seoul Girls Commercial High School – Privada – Fonte: do autor (2009)....	167
Figura 33: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Pública – Fonte: do autor (2010).....	168
Figura 34: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Pública – Fonte: do autor (2010).....	168
Figura 35: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Pública – Fonte: do autor (2010).....	169
Figura 36: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Privada – Fonte: do autor (2010).....	169
Figura 37: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	170
Figura 38: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	170
Figura 39: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	171
Figura 40: Seoul Girls Commercial High School – Fonte: do autor (2009).....	171
Figura 41: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	172
Figura 42: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	172
Figura 43: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010).....	173
Figura 44: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	173
Figura 45: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	174
Figura 46: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	174
Figura 47: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	175
Figura 48: Seoul Girl’s Commercial High School – Fonte: do autor (2009).....	175
Figura 49: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	176
Figura 50: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	176
Figura 51: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010).....	177
Figura 52: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	177

Figura 53: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	178
Figura 54: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	178
Figura 55: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	179
Figura 56: Seoul Girl’s Commercial High School – Fonte: do autor (2009).....	179
Figura 57: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	180
Figura 58: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	180
Figura 59: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	181
Figura 60: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	181
Figura 61: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	182
Figura 62: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	182
Figura 63: Seoul Girl’s Commercial High School – Fonte: do autor (2009).....	183
Figura 64: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	183
Figura 65: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	184
Figura 66: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010).....	184
Figura 67: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	185
Figura 68: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	185
Figura 69: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	186
Figura 70: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	186
Figura 71: Seoul Girl’s Commercial High School – Fonte: do autor (2009).....	187
Figura 72: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	187
Figura 73: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010).....	188
Figura 74: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	188
Figura 75: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	189
Figura 76: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	189
Figura 77: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	190
Figura 78: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	190
Figura 79: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	191
Figura 80: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	191

Figura 81: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	192
Figura 82: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	192
Figura 83: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	193
Figura 84: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	193
Figura 85: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	194
Figura 86: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	194
Figura 87: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	195
Figura 88: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	195
Figura 89: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	196
Figura 90: Seoul Girls Commercial High School – Fonte: do autor (2009).....	196
Figura 91: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	197
Figura 92: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	197
Figura 93: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010).....	198
Figura 94: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	198
Figura 95: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009).....	199
Figura 96: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009).....	199
Figura 97: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009).....	200
Figura 98: Seoul Girls Commercial High School – Fonte: do autor (2009).....	200
Figura 99: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010).....	201
Figura 100: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010).....	201
Figura 101: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010).....	202
Figura 102: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010).....	202
Figura 103: Modelo de gestão escolar.....	254
Figura 104: Etapas do planejamento estratégico.....	256

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Autores da Administração e Qualidade Total.....	26
Quadro 2: Modelos de referência ao longo do tempo.....	35
Quadro 3: Instituições que concedem prêmios de qualidade em gestão.....	38
Quadro 4: Fundamentos de excelência da FNQ.....	42
Quadro 5: Países que adotam o modelo da FNQ.....	49
Quadro 6: Relação entre Peter Senge e Michael Fullan.....	61
Quadro 7: Projetos, métodos e técnicas de pesquisa.....	76
Quadro 8: Comparativo Brasil/Coreia.....	98
Quadro 9: Gasto público em educação em comparação com o gasto público total e o GPD (1995/2001).....	110
Quadro 10: Escolas pesquisadas.....	161
Quadro 11: Comparativo professor/aluno.....	162
Quadro 12: Comparativo administrativo/aluno.....	163
Quadro 13: Comparativo entre diretores.....	164
Quadro 14: Critério 1. Liderança.....	232
Quadro 15: Critério 2. Estratégias e Planos.....	234
Quadro 16: Critério 3. Alunos/Clientes.....	235
Quadro 17: Critério 4. Sociedade.....	236
Quadro 18: Critério 5. Informação e Conhecimento.....	236
Quadro 19: Critério 6. Pessoas.....	237
Quadro 20: Critério 7. Processos.....	238
Quadro 21: Critério 8. Resultados.....	239

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 GESTÃO	25
2.1 Gestão em Diferentes Dimensões.....	31
2.2 Fundação Nacional da Qualidade – FNQ.....	36
2.3 Gestão Conforme Peter Senge e Michael Fullan	55
2.3.1 Peter Senge	55
2.3.2 Michael Fullan.....	58
2.3.3 Relação entre Peter Senge e Michael Fullan	60
2.4 Críticas aos Modelos de Gestão Empresarial	62
3 GESTÃO NA EDUCAÇÃO.....	66
4 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	69
5 METODOLOGIA DE PESQUISA	73
5.1 Tema da Pesquisa	80
5.2 Problema	80
5.3 Questões de Pesquisa	81
5.4 Hipóteses.....	81
5.5 Objetivos.....	83
5.6 População e Amostra.....	84
5.7 Educação Comparada	85
5.8 Escolha da Coreia do Sul	87
5.8.1 A Coreia do Sul	97
5.8.2 Dados comparativos entre Brasil e Coreia do Sul	98
6 EDUCAÇÃO NO BRASIL	100
6.1 Administração e Financiamento.....	105
6.2 Sistema Educacional.....	113

6.3 A Educação Básica	115
7 EDUCAÇÃO NA COREIA DO SUL	116
7.1 Administração e Financiamento.....	124
7.1.1 Delegacias Regionais de Educação	127
7.1.2 Conselhos Consultivos sobre Políticas Educacionais.....	128
7.1.3 Conselho Consultivo para Políticas de Desenvolvimento de Educação e Recursos Humanos.....	129
7.1.4 Comitê Presidencial de Inovações Educacionais.....	129
7.1.5 Orçamento para Educação	131
7.1.6 Orçamento do Governo Central para Educação	132
7.1.7 Orçamento da Educação Local.....	133
7.1.8 Financiamento do Ensino Particular.....	133
7.2 Sistema Educacional.....	134
7.2.1 Sequência dos Períodos de Escolaridade (6-3-3-4).....	134
7.2.2 Currículos e Livros Escolares.....	135
7.3 Educação Infantil.....	138
7.4 Educação Fundamental.....	139
7.5 Educação Secundária: o Ensino Médio	141
7.5.1 Ensino Médio Superior.....	141
7.5.2 Ensino Médio Superior Geral.....	143
7.5.3 Ensino Médio Superior Ocupacional.....	143
7.5.4 Ensino Médio Superior Agrícola.....	144
7.5.5 Ensino Médio Superior Tecnológico.....	145
7.5.6 Ensino Médio Superior Comercial	146
7.5.7 Ensino Médio Superior de Pesca e Oceanografia.....	146
7.5.8 Ensino Médio Superior de Economia Doméstica e Comércio	147
7.5.9 Ensino Médio Superior Ocupacional e Amplo.....	147
7.5.10 Ensino Científico de Nível Médio Superior	148
7.5.11 Ensino Médio Superior Especializado.....	148
7.6 Educação Superior	149
7.6.1 Universidades	150

7.6.2 Ensino Superior de Curta Duração	
7.6.3 Cursos de Pós-Graduação	153
7.7 Educação Especial	153
7.8 Considerações Sobre o Sistema Educacional Coreano	154
8 A PESQUISA	155
8.1 Análise, Mediante Fotografia, das Escolas Pesquisadas	165
8.2 Resultados da Pesquisa	203
8.2.1 Critério Liderança.....	203
8.2.2 Critério Estratégias e Planos.....	207
8.2.3 Critério Alunos (Clientes)	212
8.2.4 Critério Sociedade	215
8.2.5 Critério Informação e Conhecimento	218
8.2.6 Critério Pessoas	220
8.2.7 Critério Processos	226
8.2.8 Critério Resultados	230
8.3 Estabelecendo Relações.....	232
8.4 Captando o Novo Emergente.....	240
9 TESE.....	249
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
10.1 Planejar	255
10.2 Executar.....	259
10.3 Avaliar	260
10.4 Aprender	261
10.5 Conclusão.....	261
REFERÊNCIAS	267

1 INTRODUÇÃO

A tese aqui apresentada está vinculada à linha de pesquisa Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira do programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O objetivo do programa é aprofundar o conhecimento teórico-prático dos profissionais da Educação e formar pesquisadores visando à estruturação mais qualificada de conhecimentos que possibilitem a compreensão crítica da realidade educacional e a melhoria da qualidade do ensino.

A professora doutora Marta Luz Sisson de Castro, orientadora desta tese, atua nessa linha de pesquisa e possui um trabalho consolidado no que tange à gestão da educação.

Esta tese, portanto, vem ao encontro dos objetivos do programa e da sua respectiva linha de pesquisa e trata de um tema relevante no cenário da educação brasileira: a gestão e a qualidade na educação.

A questão de pesquisa encaminha para a busca de respostas sobre quais os modelos de gestão utilizados pelas escolas para obter mais qualidade.

A gestão pode ser entendida nos limites da gestão escolar, que envolve a administração do ambiente da escola, ou com maior amplitude, como sendo a gestão educacional, onde entram questões do próprio sistema educacional de forma mais abrangente.

Werle (2009 apud VIEIRA, 2007) sobre essa questão, dizendo que:

A gestão educacional é o espaço de ação dos governos e se expressa na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal com suas incumbências e formas de articulação. Ou seja, a gestão educacional implica em vários tipos de iniciativas desenvolvidas pelas instâncias de governo. A gestão escolar situa-se no plano da ação da escola, envolvendo tarefas específicas numa perspectiva de autonomia bem como de trabalho coletivo. (WERLE, 2009 apud VIEIRA, 2007, p. 141).

Neste trabalho também se pretende avaliar a gestão educacional, dentro da concepção defendida por Vieira (2007), mas a pesquisa centrar-se-á na gestão escolar, entrevistando os diretores de escolas selecionadas, que tenham tido bons resultados com seus alunos, para compreender qual o modelo de gestão utilizado por esses gestores.

Além disso, se propõe uma análise, no que diz respeito à gestão escolar, de instituições de dois países distantes - entre escolas brasileiras e coreanas. A escolha da Coreia do Sul como fonte de análise decorre do fato de que os alunos desse país têm ficado entre as melhores classificações mundiais, quando utilizados sistemas de avaliação padronizados entre alunos de diferentes países, como o PISA, por exemplo.

Diversas teses, dissertações, artigos, livros têm sido publicados tratando da gestão educacional, mas não existe uma concepção clara de qual deve ser o modelo de gestão de uma escola, tampouco o quanto a gestão impacta na qualidade do ensino.

Os permanentes avanços tecnológicos, aliados às mudanças comportamentais, ambientais, econômicas, políticas e sociais, têm resultado em novas formas de gestão em períodos de tempo cada vez menores. Sistemas de trabalho que duraram séculos, atualmente são alternados com muita velocidade.

A respeito dessas mudanças e de novos paradigmas, Moraes (1997) escreveu:

A busca de novos ambientes de aprendizagem, mais adequados às necessidades de nossas crianças e ao mundo como ele hoje se apresenta, levou-nos a procurar um novo referencial para a educação, tendo em vista a gravidade dos problemas enfrentados não apenas no setor educacional, mas também nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Esses desafios requerem, além do nosso compromisso com a educação, toda nossa criatividade colocada em prática na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados pela humanidade, com base em novas compreensões a respeito da natureza e do homem. (MORAES, 1997, p. 29).

A superação desses desafios, que permeiam todas as áreas, é percebida com mais intensidade nos meios industriais e em empresas de diferentes segmentos, como no agronegócio, no comércio, na prestação de serviços, na iniciativa privada e na área pública. Na gestão escolar, com intensidade menor, também encontramos novas formas de trabalho.

Entretanto, há necessidade de pesquisar que modelos de gestão são utilizados e até que ponto essas novas formas de gestão podem trazer melhorias e mais qualidade dentro das escolas.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (1992) propõe:

A qualidade no ensino não é uma mais-valia que se possa obter mediante um simples esforço pontual, ela deve ser uma prioridade constante. O ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade. As medidas que permitem melhorar a sua qualidade suscitam questões fundamentais sobre os fins que a sociedade atribui ao ensino, sobre a natureza da participação na tomada de decisões a todos os níveis e sobre as próprias finalidades da escola enquanto instituição. (OCDE, 1992, p. 11).

Deste modo, justifica-se perseguir a definição do que venha a ser um ensino de qualidade, bem como o quanto a adoção de um modelo de gestão poderá contribuir para a melhoria da educação.

Capra (2002) escreve que o elemento central de qualquer análise sistêmica é a noção de organização, ou 'padrão de organização'. Os sistemas vivos são redes autogeradoras, o que significa que o seu padrão de organização é um padrão em rede no qual cada componente contribui para a formação dos outros componentes.

Morin (2000) diz que considera impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.

Esta ideia de sistema, exposta por dois brilhantes educadores, permite avaliar que o ato pedagógico não pode ser visto de forma isolada, eis que ele faz parte de um contexto educacional onde vários processos interagem para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Melhores resultados poderão ser alcançados quando acontecer uma melhor gestão - gestão escolar e gestão do sistema educacional.

A origem da palavra gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*. Segundo Cury (2002) ele significa: levar sobre si, chamar a si, executar, exercer, gerar. Um dos

substantivos dele derivado é *gestatio*, gestação ou ato de trazer em si algo novo, diferente. O substantivo *gestus* (em português: gesto), por sua vez, significa um feito, uma execução. No plural latino, gesta significa feitos ilustres, notáveis, nobres e corajosos.

O termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém o termo genitor (a).

Segundo Werle (2001) gestão traz uma conotação de mobilização de competências e conhecimentos vinculados às situações, o que vem ao encontro da origem do termo.

Por sua origem etimológica, portanto, gestão tem uma dimensão diferente da visão tradicional, de administração como burocracia, do diretor exercendo papel de chefe, de uma liderança autoritária ou de uma postura tecnocrática. Ainda segundo Cury (2002) gestão é a geração de um novo administrar e que, então, traduz a comunicação, o diálogo e a democracia.

Na administração da educação cada vez mais aparece o termo gestão. A lei que aprova o Plano Nacional da Educação diz o seguinte, quanto as suas diretrizes:

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e a liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2000, p. 67).

Especificamente quanto ao termo gestão da referida Lei, cabe destacar dois aspectos:

11.3.2 Gestão - 23 Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares. 11.3.2 Gestão - 24 Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade. (BRASIL, 2000, p. 69).

Estas definições sobre gestão na educação, encontradas na Lei que aprova o Plano Nacional da Educação, vêm ao encontro da própria origem do termo, apresentado anteriormente, que dá à gestão as características de inovação e de democracia.

Rios (2003) também trabalha como um dos aspectos para uma docência de melhor qualidade, a relação entre cidadania e democracia, dizendo que a relação entre cidadania e democracia explicita-se também no fato de que ambas são processos. “O empenho coletivo deve se dar na direção de uma democratização, assim como de uma construção constante da cidadania”. (RIOS, 2003, p. 75).

Por outro lado, a OCDE coloca que:

O postulado de base é que cada escola possui um espírito ou uma cultura própria que determina, para o melhor ou para o pior, os resultados dos seus alunos. As boas escolas são aquelas cujo clima é favorável ao desenvolvimento do conhecimento. A condição prévia é a aceitação em todo o estabelecimento de normas e finalidades comuns que são claramente expressas. (OCDE, 1992, p. 132).

Pressupõe-se, nesse caso, que o estabelecimento de normas e finalidades comuns tem a ver com um sistema de gestão democrático, decorrente de uma liderança eficaz.

Pimenta (apud RIOS, 2003, p. 57) questiona “O que é ensinar de modo que os alunos aprendam? Que lógicas de organização curricular e de gestão favorecem a aprendizagem? Como garantir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos necessários para se situarem no mundo?”

Cabe citar Pérez Gomez (2001) destacando sua abordagem a respeito da organização escolar, quando diz que “também das escolas deve-se exigir similar esforço e competência na elaboração eficaz de seus procedimentos, de suas estruturas organizativas e interações pessoais para produzir rendimentos acadêmicos ao menor custo”. (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 151).

Mesmo percebendo as implicações da cultura de cada escola, conforme abordam Rios (2003) e Perez Gomes (2001) há a necessidade de se fazer a correta gestão da educação.

A escola é um sistema aberto, conforme preconiza Capra (2002), e as interações internas e suas relações com o mundo externo serão tanto melhores quanto for sua administração. Frequentemente discute-se a qualidade na educação, mas dificilmente chega-se a

uma conclusão acerca do que vem a ser uma educação de qualidade, bem como não se tem fundamentos que nos digam até que ponto as diferentes formas de gestão podem estar relacionadas aos bons resultados obtidos em certas regiões ou em determinadas instituições de ensino.

Ao longo do trabalho, especialmente nos capítulos que tratam da gestão e da qualidade na educação, percebem-se os embates que surgem sobre o tema, inclusive a discussão entre público e privado, entre capitalismo, neo-liberalismo e socialismo, quando se aborda gestão e qualidade na educação.

As diferentes interpretações sobre gestão e qualidade são características da produção intelectual sobre o tema. Menezes Filho, autor de vários trabalhos qualificados a respeito da importância da educação para o desenvolvimento econômico, entre outros, escreveu o seguinte sobre gestão:

Trazer as melhores práticas de gestão para a rede pública de ensino certamente melhoraria muito os resultados em termos de aprendizado dos alunos. Uma boa gestão inclui, em primeiro lugar, estabelecer incentivos para que os profissionais que trabalham na escola alcancem melhores resultados. Para isto, é necessário recompensar de forma diferenciada aqueles professores e funcionários que mais se esforçam para atingir seus objetivos, ou seja, melhorar o aprendizado dos alunos. Assim, aumentos salariais têm que estar ligados ao desempenho, de forma a atrair os indivíduos mais motivados para a profissão. (MENEZES FILHO, 2008, p. 203).

O enfoque dado à gestão escolar por Menezes Filho, neste caso, ficou centrado especialmente na questão dos incentivos aos professores.

Já Paro (1998), questiona a gestão escolar centrada nos paradigmas da administração empresarial, mas a define como utilização de recursos para a realização de determinados fins:

Em nosso dia-a-dia, administração (ou gestão, que será aqui tomada como sinônimo) costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir, administrar, seja confundido com mandar, chefiar. Todavia, se sairmos das concepções cotidianas e nos aprofundarmos na análise do real, perceberemos que o que a administração tem de “essencial” é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Administração será, assim, como já defini anteriormente, a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.” (PARO, 1998, p. 37).

Paro (1998) faz, portanto, uma abordagem crítica à utilização de conceitos empresariais de gestão adaptados às escolas, mas não encontramos uma definição clara de como deve ser feita essa gestão.

Também no que se referem à qualidade, as opiniões são muito diversas. Dourado, Oliveira e Santos (2007) escrevem que:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...] Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...] (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 9).

A OCDE (1992) já apontava para essa dificuldade de se definir qualidade:

O sentido do termo qualidade não é muito preciso e o seu emprego varia de acordo com os interesses em causa. A qualidade do ensino dá lugar, nas mais diversas circunstâncias, a apreciações mais ou menos precisas, mas os estudos sistemáticos são raros; portanto, as opiniões que lhe dizem respeito nem sempre são fundamentadas, seja qual for o sentido que se lhe atribui. (OCDE, 1992, p. 40).

Deste modo, no capítulo que trata da qualidade em educação vamos analisar o que alguns autores têm escrito sobre o tema, a fim de relacionar gestão e qualidade na educação, bem como encontrar subsídios para responder a questão-problema.

A metodologia utilizada avalia a forma de gestão empregada por escolas da Coreia do Sul (Seul) e do Brasil (escolas gaúchas). Com essa análise, avalia-se como é feita a gestão em duas realidades diferentes, sendo que uma delas (Coreia do Sul) tem levado os alunos a atingirem bons resultados, enquanto que outra (Brasil), nos seus resultados globais, tem apresentado dificuldades no aprendizado dos alunos, observados em testes mundiais como o PISA, por exemplo. Entretanto, mesmo cientes da realidade brasileira, as escolas selecionadas no País são aquelas que obtiveram os melhores resultados no IDEB e no ENEM, de forma a verificar se utilizam modelos de gestão que justifiquem os bons resultados alcançados.

A qualidade na educação pressupõe bons resultados especialmente na aprendizagem dos alunos. Preedy (2006) diz que “O significado de qualidade em educação é contestado [...], mas quase não há dúvidas de que a melhoria na qualidade deve concentrar-se na aprendizagem,

no ensino e na criação de uma estrutura na qual essas atividades possam ser realizadas com o máximo de eficiência”. (PREEDY, 2006, p. 10).

Nessa mesma linha, Podestá (apud GVIRTZ, 2007, p. 13), escreveu que:

Uma educação de qualidade necessita que tenhamos altas expectativas a respeito de nossos alunos e que confirmemos com ações que todos têm possibilidade de aprender, que a educação constitui um direito, e que é nossa responsabilidade como sociedade garanti-lo. Para isto, a pedagogia deve incluir estratégias de intervenção que contemplem que as crianças aprendam de distintas maneiras e a gestão deve contribuir para a inclusão de todos eles no sistema educativo.

Uma melhor gestão deverá fazer com que a qualidade esteja presente. Entretanto, ainda existem diferenças de entendimento a respeito do que vem a ser qualidade na educação, bem como quanto ao modelo de gestão escolar que deva ser adotado. Por conta disso, apresenta-se esta tese.

2 GESTÃO

Gestão tem a ver com administração. A ciência da administração tem raízes no trabalho de Frederick Winslow Taylor, no início do século passado, nos Estados Unidos. Taylor, engenheiro de formação, foi um dos precursores da idéia de linha de produção, ao estudar tempos e movimentos na execução de tarefas. Bryan (1992), em sua tese de doutorado, fez uma análise consistente da obra de Taylor, afirmando que o Taylorismo surgiu como uma resposta elaborada para enfrentar os desafios e impasses do desenvolvimento capitalista. O autor mostrou, inclusive, relações entre as propostas de Taylor e a educação:

As análises contidas numa parcela da (imensa) bibliografia sobre o taylorismo foram tomadas como ponto de partida, mas foi dada ênfase especial aos seus próprios escritos destacando-se um aspecto pouco examinado tanto pelos críticos como discípulos de Taylor: as imagens recorrentes sobre a escola e práticas escolares. As alusões, analogias, metáforas e alegorias referentes à instituição escolar e às suas práticas, empregadas por Taylor, mostraram no curso da análise não ser meros recursos retóricos, ao contrário, apontaram ser a escola (a escola técnica em especial) uma das fontes de inspiração e recurso de legitimação do seu sistema. (BRYAN, 1992, p. 12).

Além de Taylor, Henry Fayol, na segunda década do século passado, na França, lançou a base de alguns conceitos de gestão, ao descrever as funções gerenciais, que segundo ele eram: Planejamento, organização, comando, coordenação e controle.

Na segunda metade do século passado a administração foi inundada com os conceitos da Qualidade Total, onde vários personagens tiveram papel importante, como Shewart, Demming, Juran. O quadro a seguir, desenvolvido por Rosa (2008) dá uma perspectiva histórica de autores que trabalharam com aspectos de administração e qualidade total:

Ano	Autor	Ação
1900	Taylor	Introduziu os princípios da administração científica
1916	Henry Fayol	Instituiu as funções de Gestão: Planejamento, organização, comando, coordenação e controle
1920	Georges D. Edward	Estabeleceu e chefou o primeiro departamento de controle da qualidade numa empresa, a Western Electric
1930	Waldo Wislau Joseph V. Talacko	Desenvolveram a classificação de defeitos conforme a gravidade – Princípio de Pareto
1931	Walter A. Shewart	Instituiu cartões de controle de processo na Western Electric
1941	Harold Dodge Henry Romig	Criaram nos laboratórios Bell, tabelas simplificadas para inspeções na matéria-prima que entrava na fábrica
1945	Armand V. Feigenbaun	Aplicou controle de qualidade nas fábricas da GE. Criou a sigla TQC – Total Quality Control
1946	W. Edwards Deming	Realizou estudos econômicos no Japão. Introduziu métodos estatísticos para a qualidade
1951	Joseph M. Juran	Utilizou métodos estatísticos para a qualidade – Livro “Quality Control Handbook”
1961	Philip Crosby	Implantou o conceito do zero defeito

Quadro 1: Autores da Administração e Qualidade Total - Fonte: Rosa (2008, p. 39)

Além desses autores, destacam-se na produção em administração e gestão personalidades como Peter Druker, Henry Mintzberg, Tom Peters, entre outros.

Na introdução deste trabalho destaca-se a origem da palavra gestão, concluindo que o termo designa a geração de um novo administrar. Gestão habitualmente vem acompanhada de sistema – sistema de gestão. Falconi (2009) escreve que para que algo seja chamado de “sistema de gestão” é necessário que sejam partes interligadas com a função de produzir resultados (FALCONI, 2009, p. 28). Deste modo, quando se fala em gestão se está discutindo diferentes

dimensões, as quais precisam ser compreendidas e, mais do que isso, necessitam estar conectadas.

Um método gerencial existente, alinhado com a ideia de sistema de gestão, chama-se PDCA. O ciclo PDCA, ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, é um ciclo de desenvolvimento que tem como objetivo a melhoria contínua.

O PDCA foi introduzido no Japão após a guerra, idealizado por Shewhart e divulgado por Deming, quem efetivamente o aplicou. Inicialmente deu-se o uso para estatística e métodos de amostragem. O ciclo de Deming tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, como por exemplo na gestão da qualidade, dividindo-a em quatro principais passos. O PDCA é aplicado para se atingir resultados dentro de um sistema de gestão e pode ser utilizado em qualquer organização de forma a garantir o sucesso nos negócios, independentemente da área de atuação. A figura a seguir foi utilizada para visualizar o método:

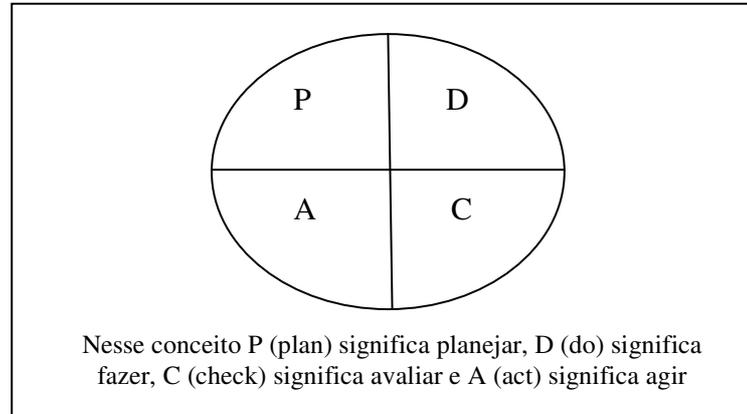
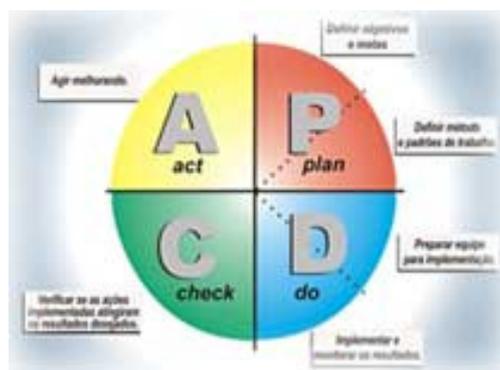
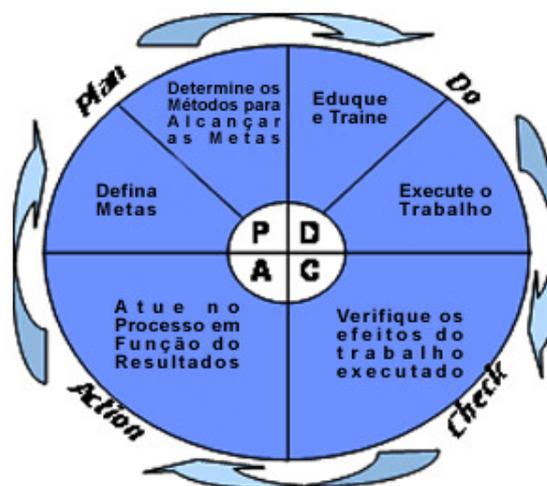
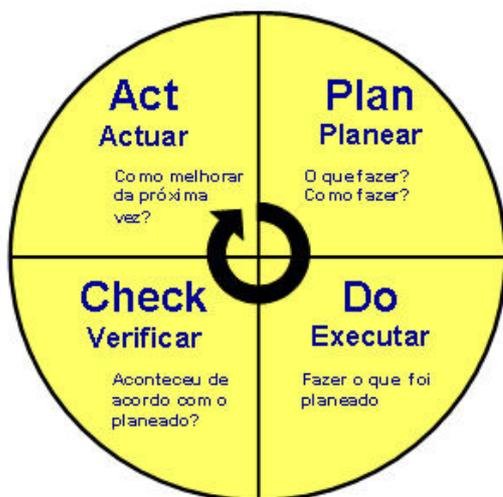


Figura 1: Ciclo PDCA – Fonte: do autor (2010)

Várias figuras passaram a ser utilizadas para designar o PDCA:



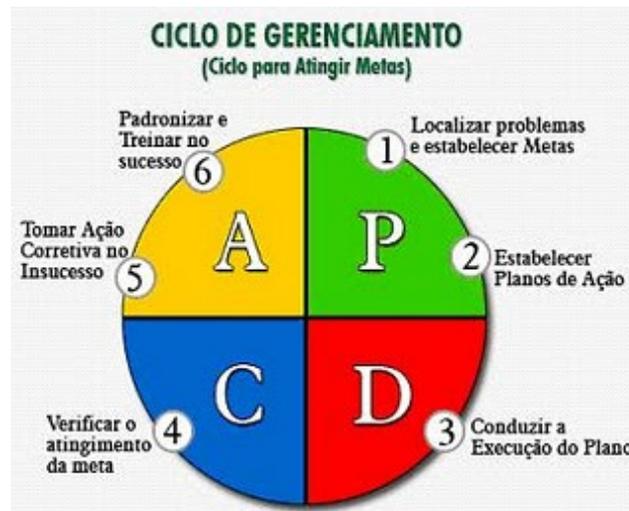
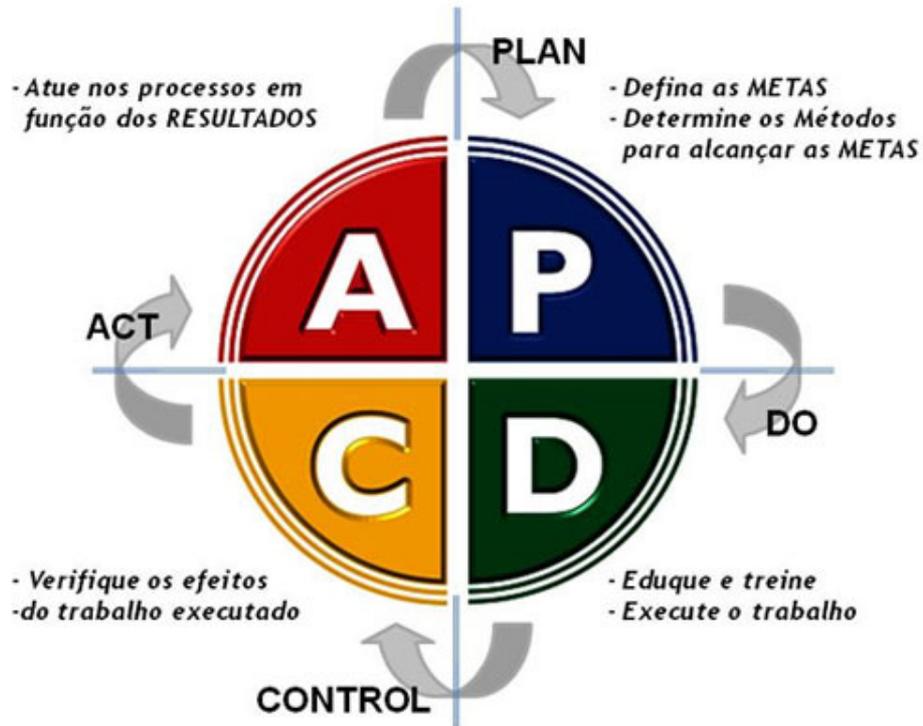


Figura 2: Imagens do Ciclo PDCA – Fonte: Google (2010)

Alguns autores adequaram esse modelo, trocando o A (act) por L (learn), dando o sentido do aprendizado, ao invés de ação. Essa adequação foi levada em consideração na proposta desta tese.

Esses modelos de gestão são oriundos das empresas. Por conta disso, receberam muitas críticas quando foi sugerida sua utilização na gestão escolar, conforme veremos em capítulo específico deste trabalho. Neste ponto, é importante adiantar a crítica feita por Knauth (1997), quando avaliou a intenção do Sindicato das empresas privadas no Rio Grande do Sul (SINEPE-RS) de capacitar os gestores escolares quanto a esses conceitos:

As ferramentas apontadas para gerenciar a rotina e introduzir melhorias são o “diagrama de causa e efeito”, o ciclo “Action, Plan, Do, Check, ou (corrigir, planejar, executar e verificar) – PDCA” para o Controle da Qualidade como ações gerenciais voltadas para melhoria dos serviços escolares, oferecendo uma dada proposta educacional. (KNAUTH, 1997, p. 89).

Mesmo reconhecendo a pertinência das críticas feitas por diferentes autores, como Knauth (1997), à aplicação direta de conceitos do mundo empresarial nas escolas, também cabe destacar o quanto precisamos estar abertos para rever paradigmas, ao ponto de discutir se práticas de excelência utilizadas em outros setores não podem ser testadas dentro da escola. No que se refere à gestão escolar, verificamos muitos diretores que são guindados a essa condição sem ter a experiência na condução de processos administrativos, na gestão de pessoas, na elaboração de um orçamento, na realização de um plano estratégico, resultando num sistema de gestão com práticas isoladas, mas sem fundamento teórico. Melhor gestão possibilitará mais qualidade, que resultará numa melhor aprendizagem do aluno. Várias dimensões entram nessa receita, que passam por professores qualificados e bem remunerados; estruturas físicas adequadas, projetos pedagógicos construídos de forma participativa e consciente, comprometimento da família e da sociedade, entre outras. A boa gestão está na base da formulação dessa receita, de modo a tirar proveito das melhores práticas e disponibilizar aos alunos os caminhos mais adequados para o seu crescimento. A escola é um sistema aberto e precisa abrir espaço para que seus responsáveis também aprendam.

Outro conceito sobre gestão – alinhado com a idéia de sistema - é defendido por Peter Senge (2001), que escreve sobre a “organização que aprende”. Senge faz uso dos conceitos de

visão sistêmica e aponta cinco “tecnologias componentes” que atuam para inovar nas organizações que aprendem. São elas: O pensamento sistêmico; o domínio pessoal; os modelos mentais; a construção de uma visão compartilhada e a aprendizagem em equipe. Todas essas tecnologias, segundo o autor, deveriam funcionar de modo integrado, dentro de uma visão sistêmica. No próximo capítulo, será aprofundada uma análise sobre o trabalho de Peter Senge, comparando-o com o de Michael Fullan.

Pagliuso, Cardoso e Spiegel (2010) apresentam um conceito de gestão que está alinhado com as abordagens mostradas anteriormente: “Gestão é o conjunto das atividades desempenhadas de planejar, controlar, medir, negociar, melhorar, etc., que permeia a produção eficaz dos produtos/serviços”. (PAGLIUSO, CARDOSO e SPIEGEL, 2010, p. 42).

O conceito adotado por esses autores vem ao encontro das propostas originais do papel do gerente apresentados por Henry Fayol, bem como está alinhado com a idéia de que a gestão é feita mediante a sinergia de várias dimensões.

2.1 Gestão em Diferentes Dimensões

Na análise feita sobre gestão, destaca-se a idéia de que ela acontece através de diferentes dimensões. Alinhada com o conceito de sistema de Peter Senge, que ele chama de A Quinta Disciplina, a visão sistêmica é que deverá fazer com que essas diferentes dimensões possam interagir.

A importância dessas dimensões nos sistemas de gestão pode ser observada nos modelos internacionais de certificação, chamados modelos de referência. Pagliuso, Cardoso e Spiegel (2010, p. 47) conceituam modelo de referência à gestão como sendo “modelos padronizados e genéricos, que desempenham um papel de referência para os tomadores de decisão a respeito de práticas a serem empregadas nas operações e processos organizacionais”.

Alguns desses modelos de referência são as normas ISO (gestão da qualidade), as normas COSO (governança e controle corporativo), as normas Prince (gestão de projetos), ou as normas BS 7799 (gestão de TI). A seguir, explicam-se algumas dessas normas:

Normas ISO - Segundo Rosa (2008) a ISO – Organização Internacional para a Padronização é uma organização não governamental estabelecida desde 1947 e que trata de normas acerca de sistemas de gestão da qualidade. A missão da ISO é promover o desenvolvimento da padronização, relatar atividades no mundo com uma visão de facilitar o intercâmbio internacional de bons serviços e favorecer a cooperação como um todo na esfera da atividade intelectual, científica, tecnológica e econômica.

Neste capítulo, interessa verificar as diferentes dimensões que essa norma observa. Na NBR ISO 9001:2008 (ISO, 2009), por exemplo, encontram-se os seguintes princípios:

- a) Foco no Cliente – Organizações dependem de seus clientes e, portanto, é recomendável que atendam às necessidades atuais e futuras do cliente, seus requisitos, bem como que procurem superar suas expectativas;
- b) Liderança – Líderes estabelecem uma unidade de propósito e o rumo da organização. Convém que eles criem e mantenham o ambiente interno, no qual as pessoas possam ficar totalmente envolvidas no propósito de alcançar os objetivos da organização;
- c) Envolvimento de pessoas – Pessoas de todos os níveis são a base de uma organização, e seu total envolvimento possibilita que as suas habilidades sejam usadas para o benefício da organização;
- d) Abordagem de processo – Um resultado desejado é alcançado mais eficientemente quando as atividades e os recursos relacionados são gerenciados como um processo;
- e) Abordagem sistêmica para a gestão – Identificar, entender e gerenciar os processos inter-relacionados, como um sistema, contribui para a eficácia e eficiência da organização no sentido de esta alcançar os seus objetivos.

- f) Melhoria Contínua – Melhoria contínua do desempenho global da organização deve ser um objetivo permanente;
- g) Abordagem factual para tomada de decisões – Decisões eficazes são baseadas na análise de dados e informações;
- h) Benefícios mútuos nas relações com os fornecedores – Uma organização e seus fornecedores são interdependentes; nesse sentido, uma relação de benefícios mútuos aumenta a capacidade de ambas para agregar valor.

Esses princípios são traduzidos em requisitos, que são:

- a) Sistema de gestão da qualidade;
- b) Responsabilidade da direção;
- c) Gestão de recursos;
- d) Realização do produto;
- e) Medição, análise e melhoria.

Podem ser observadas nas normas ISO, portanto, diferentes dimensões, as quais, de forma integrada, constituem um sistema de gestão.

Indicadores Ethos – O instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social foi fundado no Brasil em 1998. Surgiu com o objetivo de auxiliar as empresas a assimilarem os princípios da responsabilidade social empresarial e incorporá-lo ao dia a dia da sua gestão, em um processo contínuo de avaliação e aperfeiçoamento. Uma das contribuições do Instituto foi a criação dos Indicadores Ethos, que servem de instrumento de avaliação para as empresas, conforme observado a seguir:

- a) Valores, transparência e governança;
- b) Público interno;
- c) Meio ambiente;
- d) Fornecedores;
- e) Consumidores e clientes;
- f) Comunidade;
- g) Governo e sociedade.

Esses indicadores estão alinhados com aqueles da norma NBR ISO 26000, que está voltada para a questão da responsabilidade social. De qualquer modo, em ambos os casos, a gestão de responsabilidade social está assentada em diferentes dimensões.

OHSAS 18001 – É uma norma de origem na Inglaterra e que significa Série de Avaliação de Saúde e Segurança Ocupacional. Publicada pela British Standards Institution em 1999. Essa norma permite às empresas atingir e sistematicamente controlar e melhorar o nível de desempenho da saúde e segurança do trabalho por elas estabelecido. Na OHSAS 18001, as principais áreas abordadas são:

- a) Identificação de perigos, riscos e controles;
- b) Requisitos legais e outros;
- c) Objetivos e programas OHS;
- d) Recursos, cargos, responsabilidades, disponibilidade e autoridade;
- e) Competências, treinamentos e conscientização;
- f) Comunicação, participação e consulta às partes interessadas;
- g) Controle operacional;
- h) Prontidão e respostas para emergência;
- i) Medição, monitoramento e melhoria contínua.

Importa verificar que mesmo numa norma de referência voltada para um segmento específico, existem várias dimensões a serem observadas.

O quadro a seguir mostra os diferentes modelos de referência utilizados:

	Gestão de TI	Governança e controle corporativo	Gestão da Qualidade	Gestão de projetos
1976			TC 176	
1977		FCPA		
1979	Prompt II			
1982			Relatório APQC	
1984	Criação do SEI			1º PPMP certificado
1985	IBM Maturity Grid			
1986		COSO		
1987	CCSC	EDP Auditors Association	MBNQA ISO 9000	
1989	ITIL CMM			Prince
1990	CMM V2			
1991	SW-CMM			
1992			MEG SNQ TC.207	
1994		Cobit		
1995	SE-CMM BS 7799			Prince II
1996			BS 8800 ISO 14000 ISO 9000	
1997		Cobit II		
1998	BS 7799 II		SA 8000	
1999	ITIL II ISO 17799		OHSAS 18001	
2000	BS 15000		ISO 9000	
2001	eSCM-SP			
2002	BS 15000 CMMI	Sarbanes-Oxley		
2004	eSCM-SP v2 ISO 20000		ISO 16000	PMBOK® 3ª
2005	ISO 27000 ISO 17799 v2	Cobit 4.0	ISO 14001	Prince II
2006	CMMI-v2			
2008			ISO 9001	
2009			NBR 15999-2	
2010			ISO 26000	

Quadro 2: Modelos de Referência ao Longo do Tempo - Fonte: Pagliuso (2010)

2.2 Fundação Nacional da Qualidade – FNQ

No início dos anos 1980, com base nos conceitos de administração, bem como da experiência em qualidade total iniciada no Japão em meados daquele século, teve evidência nos Estados Unidos a pesquisa de Thomas J. Peters e Robert H. Waterman Jr, consultores da McKinsey & Company. Eles fizeram uma pesquisa com 62 organizações dos Estados Unidos, consideradas de classe mundial, selecionadas a partir de testes de desempenho de alto padrão, entre 1961 e 1980. O objetivo da pesquisa foi identificar os aspectos comuns que levavam essas organizações a serem bem sucedidas. Esse estudo teve como resultado a identificação de fundamentos necessários para formar uma cultura de gestão voltada para resultados.

Em 1982 o American Productivity and Quality Center, constituído por 175 executivos, líderes empresariais e acadêmicos, realizou sete conferências, cujo relatório final sugeriu a criação do Prêmio Nacional da Qualidade nos Estados Unidos.

No início dos anos 1980, os Estados Unidos passavam por um momento econômico difícil, inclusive pelo fato de que empresas japonesas, fruto da qualidade e da alta produtividade alcançada com seu inovador modelo de gestão, estavam ocupando espaço das empresas americanas, dentro dos Estados Unidos.

O Secretário Americano para o Comércio, Malcolm Baldrige, era reconhecido como administrador de excelência, especialmente por sua atuação como superintendente de uma usina de latão sediada em Connecticut, chamada Scovill Inc.. Baldrige, por conta disso, foi designado a liderar uma comissão, em 1985, constituída por acadêmicos e expoentes da gestão, com o objetivo de avaliar quais critérios eram comuns nas organizações que têm bons resultados, tendo como referência a pesquisa de Thomas J. Peters e Robert H. Waterman Jr.

Malcolm Baldrige faleceu num acidente de automóvel em 1987 e em 20 de agosto daquele ano o presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, assinou o Malcolm Baldrige National Quality Improvement Act, instituindo o Prêmio Nacional da Qualidade norte

americano, concedido através do National Institute of Standards and Technology – NIST (www.nist.gov).

Esse modelo, que avalia a excelência da gestão das organizações com base em alguns critérios, serviu de orientação para instituições semelhantes que foram criadas em todo o mundo. A figura e o quadro a seguir dão uma ideia da disseminação desse tipo de premiação para a gestão em diferentes países:

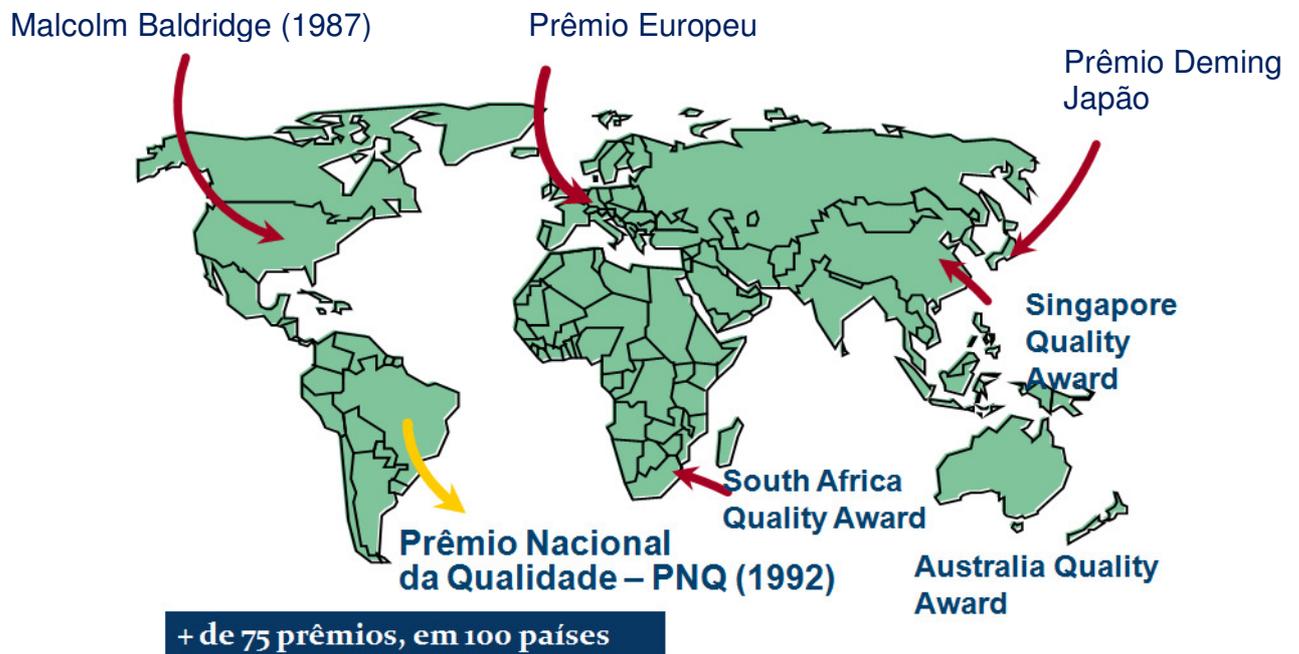


Figura 3: Prêmios da Qualidade no Mundo - Fonte: FNQ (2010)

PAÍS/REGIÃO	INSTITUIÇÃO / PRÊMIO
ALEMANHA	German Society for Quality German National Quality Award
ARGENTINA	Fundación Premio Nacional a la Calidad Premio Nacional a la Calidad
AUSTRÁLIA	Australian Quality Council Australian Business Excellence Awards
ÁUSTRIA	Austrian Association for Quality Austrian Quality Award
CANADÁ	NQI - National Quality Institute Canada Awards For Excellence
CHILE	Centro Nacional de la Productividad y la Calidad Premio Nacional a la Calidad
CINGAPURA	SPRING (Standards, Productivity and Innovation Board) Singapore Singapore Quality Award for Business
CORÉIA	Korean Standards Association Korea National Quality Management Award
CUBA	Oficina Nacional de Normalización Premio Nacional de Calidad
DINAMARCA	Danish Quality Prize Committee Danish Quality Prize
DUBAI (EMIRADOS ÁRABES)	Dubai Quality Group Dubai International Award for Best Practices
ESCÓCIA	Quality Scotland Foundation Scottish Quality Award
ESPAÑA	Asociación Española para la Calidad Premio Príncipe Felipe a la Calidad Industrial Fundacion Iberoamericana para la Gestion de la Calidad Premio Iberoamericano de la Calidad
ESTADOS UNIDOS	National Institute of Standards and Technology Baldrige National Quality Program
EUROPA	European Foundation for Quality Management European Quality Award
FRANÇA	Mouvement Français pour la Qualité Prix Français de la Qualité
FILIPINAS	Philippine Quality Award Foundation Philippine Quality Award
FINLÂNDIA	Laatukeskus Excellence Finland Finnish Quality Award
HOLANDA	Dutch Institute for Quality Netherlands National Quality Award
HONG KONG	Quality Trade and Industry Department Hong Kong Award for Industry
HUNGRIA	European Organization for Quality Hungarian Quality Development Center Award
ÍNDIA	Bureau of Indian Standards Rajiv Gandhi National Quality Awards
IRLANDA DO NORTE	Northern Ireland Center for Competitiveness Northern Ireland Quality Awards EIQA The Q-Mark Irish National Quality Award The Irish Business Excellence Award
ITÁLIA	Associazione Premio Qualità Italia Italian Quality Award

JAPÃO	Japanese Quality Award Committee
	Japan Quality Award
	JUSE
	Japan Quality Recognition Award
MÉXICO	Union of Japanese Scientists & Engineers
	Deming Prize
	Subsecretaria de Promocion de la Industria y el Comercio Exterior
	Premio Nacional de Calidad
NOVA ZELÂNDIA	Teamwork Mexican Assn
	Quality Control Circles and Teamwork National Contest
	New Zealand Business Excellence Foundation
PAÍS DE GALES	New Zealand Quality Award Program
	Wales Quality Center
PERU	The Wales Quality Award
	Sociedad Nacional de Industrias/Centro de Desarrollo Industrial
POLÔNIA	Premio a la Calidad
	Polish Chamber of Commerce, Polish Center for Testing and Certification, Club Polish Forum ISO 9000
REINO UNIDO	Polish Quality Award
	The British Quality Foundation
	United Kingdom Quality Award for Business Excellence
	London Chamber of Commerce Business
	Achievement Awards
REPÚBLICA TCHECA	The Institute of Quality Assurance (IQA)
	IQA National Quality Award
	Czech Quality Award Association
SUÉCIA	Czech Republic National Quality Award
	The Swedish Institute for Quality
SUÍÇA	Swedish Quality Award
	Swiss Association for Promotion of Quality
VIETNAM	Swiss Quality Award
	Association of Southeast Asian Nations
	Vietnam Quality Award

Quadro 3: Instituições que concedem prêmios de qualidade em gestão - Fonte: FNQ (2010)

A Fundação Nacional da Qualidade - FNQ foi criada no Brasil em 1991. É uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada por 39 organizações públicas e privadas, com o objetivo de administrar uma premiação semelhante ao Malcolm Baldrige National Quality Award.

As organizações que desejam participar do prêmio capacitam-se e se submetem a uma avaliação que determina uma pontuação. Entende-se que uma organização que tenha qualidade na sua gestão possa apresentar evidências positivas em todos os critérios avaliados.

Organizações de todos os segmentos, públicas e privadas, inclusive da área da educação, participam desse processo. Obviamente a abordagem é geral e não específica da educação, mas os aspectos universais de gestão podem ser observados em todas as organizações, inclusive escolas.

Com quase 20 anos de atuação, a FNQ evoluiu nos seus processos. Por conta da experiência nos ciclos de avaliação das organizações concorrentes ao Prêmio Nacional da Qualidade, bem como pelo intercâmbio com as outras organizações mundiais com missão semelhante, notadamente o Malcolm Baldrige, dos Estados Unidos, mas também do modelo australiano, europeu e mexicano, além da Rede Ibero-Americana para a Excelência em Gestão, a FNQ tornou-se reconhecida mundialmente na análise de critérios de excelência em gestão.

Dentre essas evoluções ocorridas na última década, destaco o surgimento do Modelo de Excelência em Gestão – MEG, conforme pode ser percebido na figura a seguir:

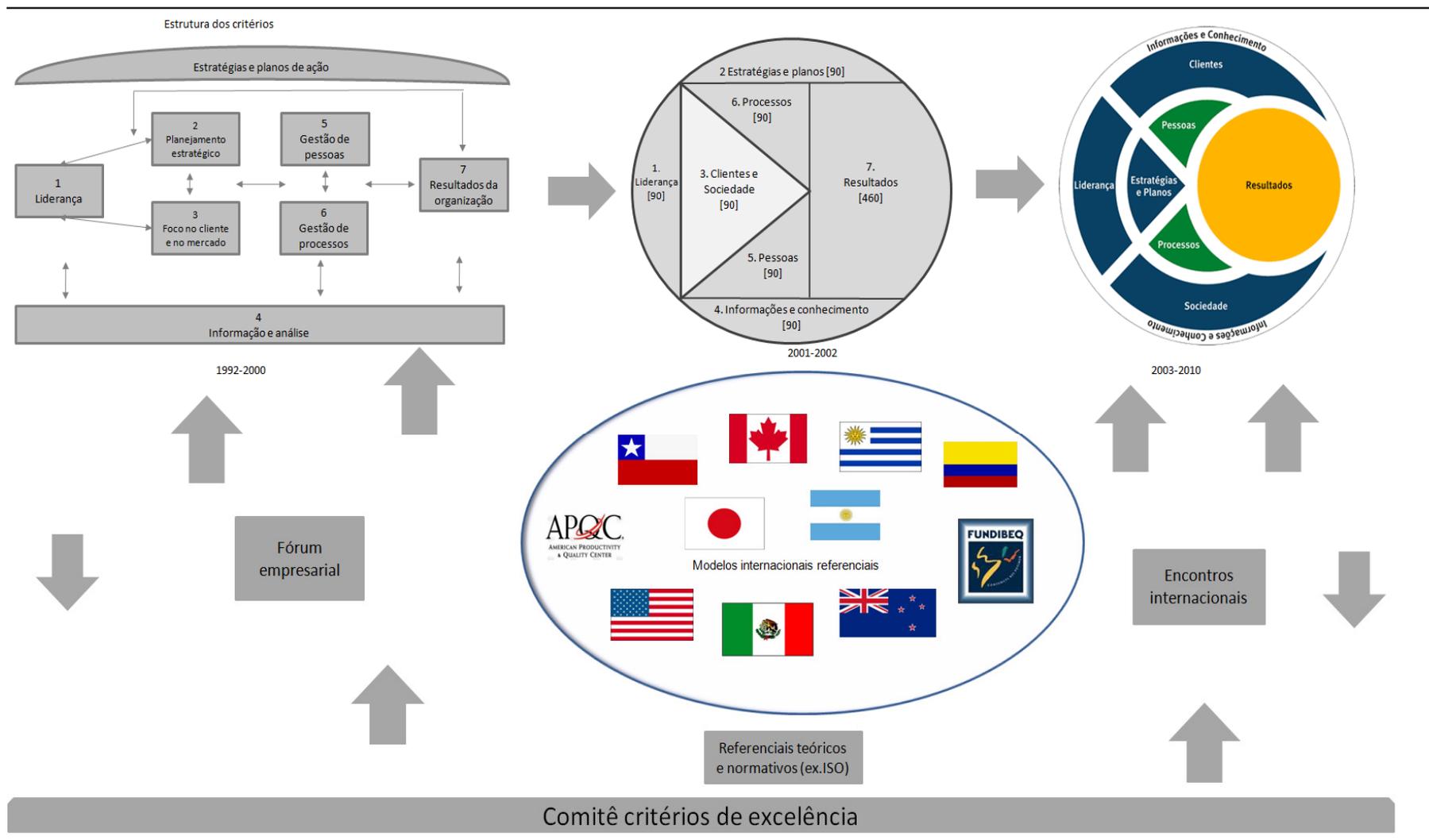


Figura 4: Evolução do MEG - Fonte: FNQ (2010)

O MEG atual surgiu, portanto, dos Fundamentos de Excelência identificados por conta da experiência de duas décadas com esse modelo, da análise dos modelos de referência existentes e das publicações científicas produzidas mundialmente, bem como da prática própria da FNQ, mediante o intercâmbio com as organizações participantes do processo de premiação.

Os Fundamentos de Excelência preconizados pela FNQ estão descritos a seguir:

Fundamento	Conceito
Pensamento Sistêmico	Entendimento das relações de interdependência entre os diversos componentes de uma organização, bem como entre a organização e o ambiente externo
Aprendizado Organizacional	Busca e alcance de um novo patamar de conhecimento para a organização por meio de percepção, reflexão, avaliação e compartilhamento de experiências
Cultura da inovação	Promoção de um ambiente favorável à criatividade, experimentação e implementação de novas ideias que possam gerar um diferencial competitivo para a organização
Liderança e constância de propósitos	Atuação dos líderes de forma aberta, democrática, inspiradora e motivadora das pessoas, visando ao desenvolvimento ininterrupto da cultura da excelência, à promoção de relações de qualidade e à proteção dos interesses das partes envolvidas
Orientação por processos e informações	Compreensão e segmentação do conjunto das atividades e processos da organização que agregam valor às partes interessadas, sendo que a tomada de decisões e a execução de ações deve ter como base a medição e análise do desempenho, levando-se em consideração as informações disponíveis, além de incluir os riscos identificados
Visão de futuro	Compreensão dos fatores que afetam a organização, seu ecossistema e o ambiente externo a curto e longo prazos, visando à sua perenização
Geração de valor	Alcance de resultados consistentes, assegurando a perenidade da organização pelo aumento de valores tangíveis e intangíveis de forma sustentada para todas as partes interessadas
Valorização das pessoas	Estabelecimento de relações com as pessoas, criando condições para que elas realizem-se profissional e humanamente, maximizando seu desempenho por meio de comprometimento, desenvolvimento de competências e espaço para empreender

Conhecimento sobre o cliente e o mercado	Conhecimento e entendimento do cliente e do mercado, visando à criação de valor de forma sustentada para o cliente e, conseqüentemente, gerando maior competitividade nos mercados
Desenvolvimento de parcerias	Desenvolvimento de atividades em conjunto com outras organizações, potencializando competências complementares de cada uma e a atuação conjunta, e buscando benefícios para as partes envolvidas
Responsabilidade social	Atuação que se define pela relação ética e transparência da organização com todos os públicos com os quais se relaciona, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais como parte integrante da estratégia da organização

Quadro 4: Fundamentos de Excelência da FNQ - Fonte: FNQ (2010)

A partir desses fundamentos, foram definidos os critérios e itens considerados para uma excelência em gestão. A representação desse modelo, segundo a FNQ, é apresentada a seguir:

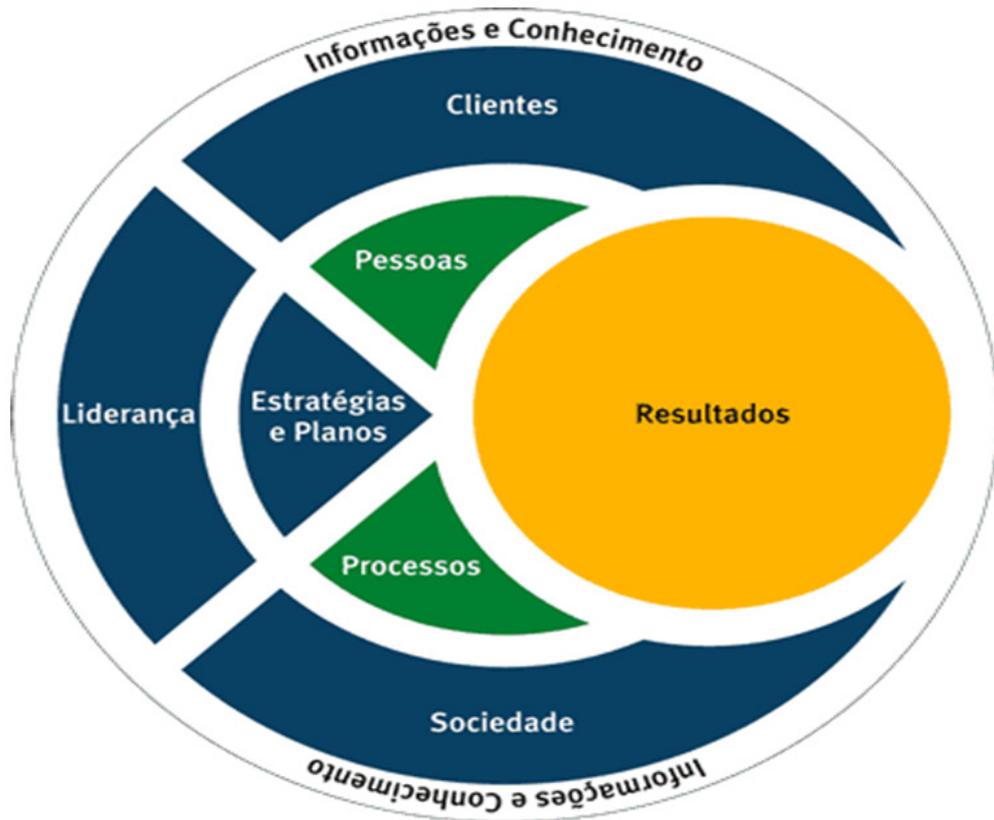


Figura 5: Modelo de Excelência em Gestão - MEG - Fonte: FNQ (2010)

A lógica defendida pela FNQ ao utilizar esse modelo é a seguinte: o direcionamento da organização, dado pela liderança, ouvindo os clientes e a sociedade, é definido por meio de estratégias e planos; a sua implementação é realizada por meio das pessoas, que compõem a força de trabalho, utilizando-se dos processos existentes na organização; e todo esse ciclo, ao ser executado, deverá conduzir a resultados, que devem ser analisados e entendidos, gerando informações e conhecimento para serem utilizados no processo de tomada de decisão, o que produzirá um novo ciclo de gestão.

Além disso, segundo a FNQ, a lógica da figura tem a ver com a Bandeira Nacional, onde cada cor ou conjunto de cores se correlaciona com o significado das cores da bandeira brasileira.

O MEG também segue a lógica do PDCA, conforme exposto no diagrama da gestão preconizado no MEG da FNQ:

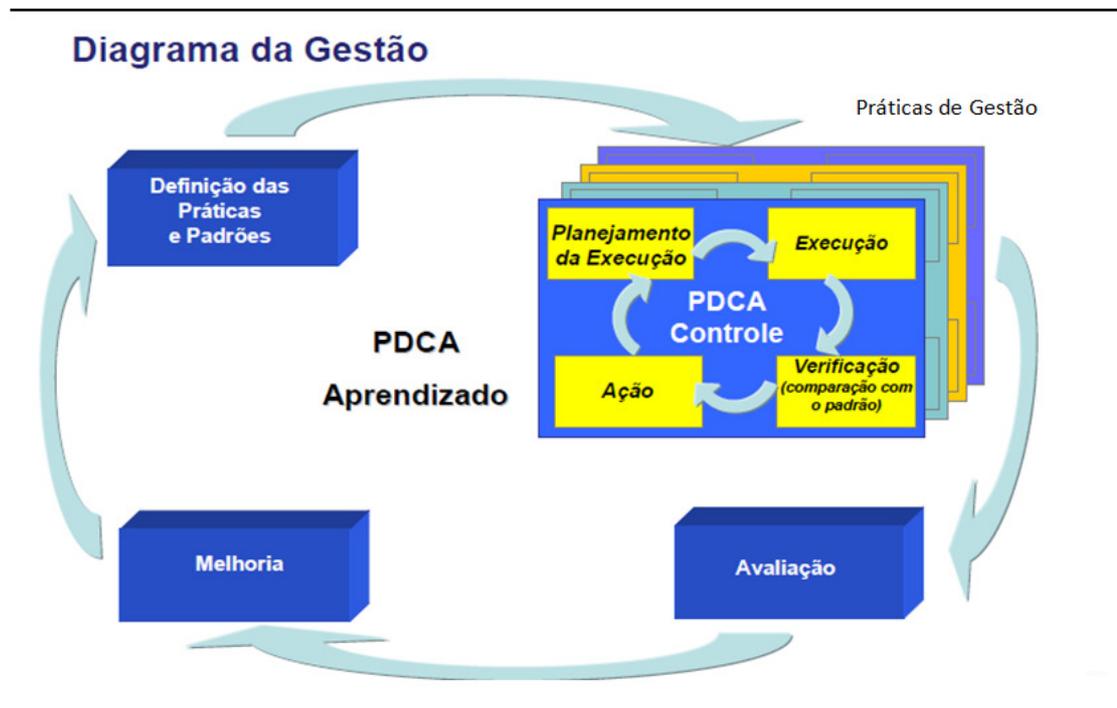


Figura 6: Diagrama da Gestão - Fonte: FNQ (2010)

Os 8 Critérios utilizados no Modelo são abertos em itens, que podem ser detalhados da seguinte forma:

1º critério: Liderança

Este Critério examina o sistema de *liderança* da organização e o comprometimento pessoal dos membros da Direção no estabelecimento, disseminação e atualização de valores e princípios organizacionais que promovam a cultura da excelência, considerando as necessidades de todas as partes interessadas. Também examina como é implementada a *governança*, como é analisado o desempenho da organização e como são implementadas as práticas voltadas para assegurar a consolidação do aprendizado organizacional;

2º critério: Estratégias e Planos

Este Critério examina, em detalhe, o processo de formulação das estratégias, enfatizando a análise do setor de atuação, do macroambiente e do modelo de negócio da organização. Também examina o processo de implementação das estratégias, incluindo a definição de indicadores, o desdobramento das metas e planos para todos os setores da organização e o acompanhamento dos ambientes internos e externos;

3º critério: Clientes

Este Critério examina como a organização identifica, analisa e compreende as necessidades e expectativas dos clientes e dos mercados; divulga seus produtos, marcas e ações de melhoria; e estreita seu relacionamento com os clientes. Também examina como a organização mede e intensifica a satisfação e a fidelidade dos clientes em relação a seus produtos e marcas, bem como avalia a insatisfação;

4º critério: Sociedade

Este Critério examina como a organização contribui para o desenvolvimento econômico, social e ambiental de forma sustentável - por meio da minimização dos impactos negativos potenciais de seus produtos e operações na sociedade - e como interage com a sociedade de forma ética e transparente;

5º critério: Informações e Conhecimento

Este Critério examina a gestão e a utilização das informações da organização e de informações comparativas pertinentes, bem como a gestão de seus ativos intangíveis;

6º critério: Pessoas

Este Critério examina como são proporcionadas as condições para o desenvolvimento e utilização plena do potencial das pessoas que compõem a força de trabalho, em consonância com as estratégias organizacionais. Também examina os esforços para criar e manter um ambiente de trabalho e um clima organizacional que conduzam a excelência do desempenho, à plena participação e ao crescimento das pessoas;

7º critério: Processos

Este Critério examina como a organização identifica os *processos de agregação de valor*; e identifica, gerencia, analisa e melhora os processos principais do negócio e os processos de apoio. Também examina como a organização gerencia o relacionamento com os fornecedores e conduz a sua gestão financeira, visando à sustentabilidade econômica do negócio;

8º critério: Resultados

Este Critério examina os resultados da organização, abrangendo os econômico-financeiros e os relativos aos clientes e mercados, sociedade, pessoas, processos principais do negócio e de apoio, assim como os relativos ao relacionamento com os fornecedores.

Itens

Os oito Critérios de Excelência se subdividem em 24 Itens.

Os Itens de Processos Gerenciais (itens do 1º ao 7º critério) solicitam, de forma específica, alguns requisitos relacionados à gestão da organização, sem prescrever ferramentas ou métodos de trabalho específicos. Os itens de Resultados Organizacionais solicitam a apresentação dos indicadores que indicam o desempenho em áreas de resultados importantes:

1º critério: Liderança

- a) Sistema de liderança;
- b) Cultura da excelência;
- c) Análise do desempenho da organização.

2º critério: Estratégias e Planos

- a) Formulação das estratégias;
- b) Implementação das estratégias.

3º critério: Clientes

- a) Imagem e conhecimento de mercado;

- b) Relacionamento com clientes.

4º critério: Sociedade

- a) Responsabilidade socioambiental;
- b) Ética e desenvolvimento social.

5º critério: Informações e Conhecimento

- a) Informações da organização;
- b) Informações comparativas;
- c) Ativos intangíveis.

6º critério: Pessoas

- a) Sistemas de trabalho;
- b) Capacitação e desenvolvimento;
- c) Qualidade de vida.

7º critério: Processos

- a) Processos principais do negócio e processos de apoio;
- b) Processos de relacionamento com os fornecedores;
- c) Processos econômico-financeiros.

8º critério: Resultados

- a) Resultados econômico-financeiros;
- b) Resultados relativos aos clientes e ao mercado;
- c) Resultados relativos à sociedade;
- d) Resultados relativos às pessoas;
- e) Resultados dos processos principais do negócio e dos processos de apoio;
- f) Resultados relativos aos fornecedores.

O modelo de gestão adotado pela FNQ foi desdobrado em outras regiões do país. O Rio Grande do Sul ocupa parcela importante nesse processo, por conta dos ótimos resultados

alcançados pelo Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade – PGQP. O PGQP foi criado no RS em 1992, alinhado com os conceitos do PNQ. A forma de atuação é semelhante ao do nacional, mas centrada no Estado do RS.

Os países ibero-americanos aderiram a esse modelo na década de 1990. O México foi o precursor. Depois veio o Brasil e a Colômbia, em 1992. O quadro a seguir dá uma ideia dos países que adotam esse modelo, inclusive com alguns indicadores de participação:

País	Fundação	No. Candidatas	No. Ganhadoras	Banca Examinadora (voluntária)
Argentina	1994	84	16	394
Brasil	1992	398	29	4055
Chile	1997	326	23	445
Colômbia	1992	213	25	578
Cuba	1999	154	11	137
Equador	2001	19	1	120
Fundibeq ¹	2000	105	34	1018
México	1990	1859	62	1760
Paraguai	1999	-33	-	-
Peru	1999	86	33	364
Portugal	1994	29	13	27
R. Dominicana	2005	46	1	50
Uruguai	1993	238	36	1187
Total	-	3.557	284	10.135

Quadro 5: Países que adotam o modelo da FNQ - Fonte: Global Excellence Model Meeting (2007)

¹ *Fundación Iberoamericana para La Gestión de La Calidad – Premiação internacional para os países ibero-americanos

Esses países também adotam modelos de referência para a gestão, conforme pode ser observado nas figuras abaixo:

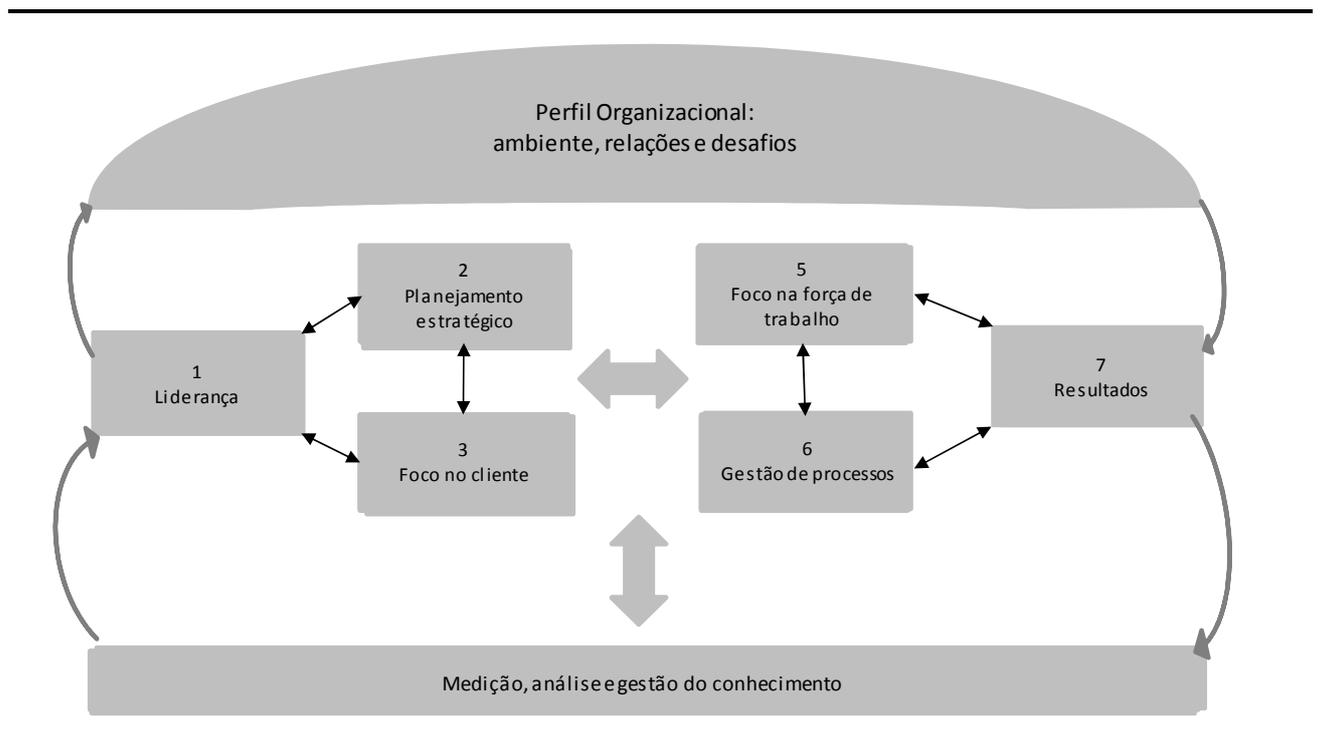


Figura 7: Modelo de Referência em Gestão dos Estados Unidos - Fonte: Baldrige (2010)

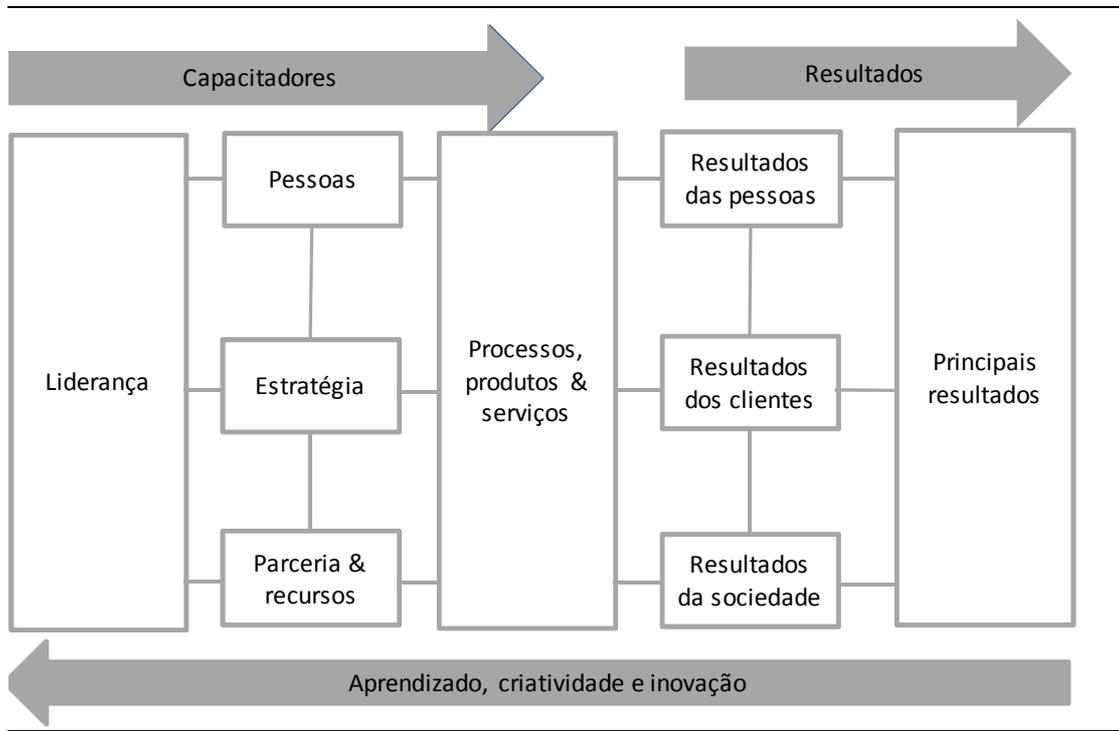


Figura 8: Modelo de Referência em Gestão Europeu - Fonte: EFQM (2010)

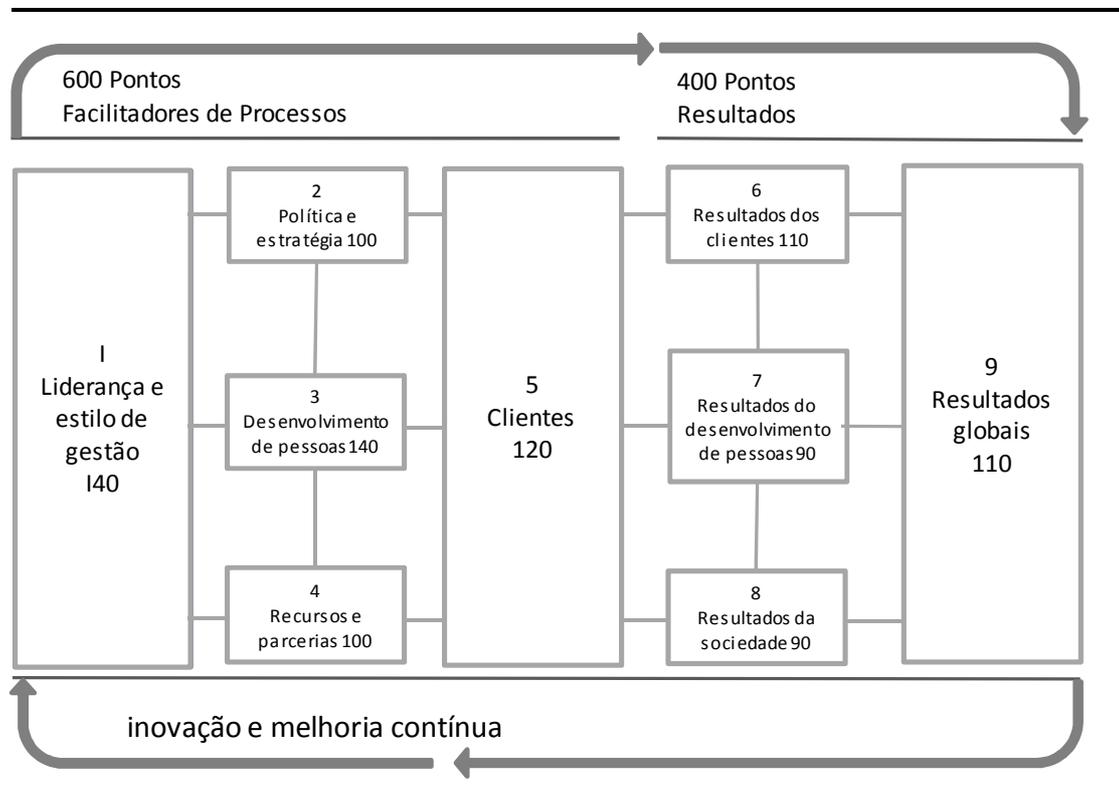


Figura 9: Modelo de Referência em Gestão Ibero-Americano - Fonte: FUNDIBEQ (2010)

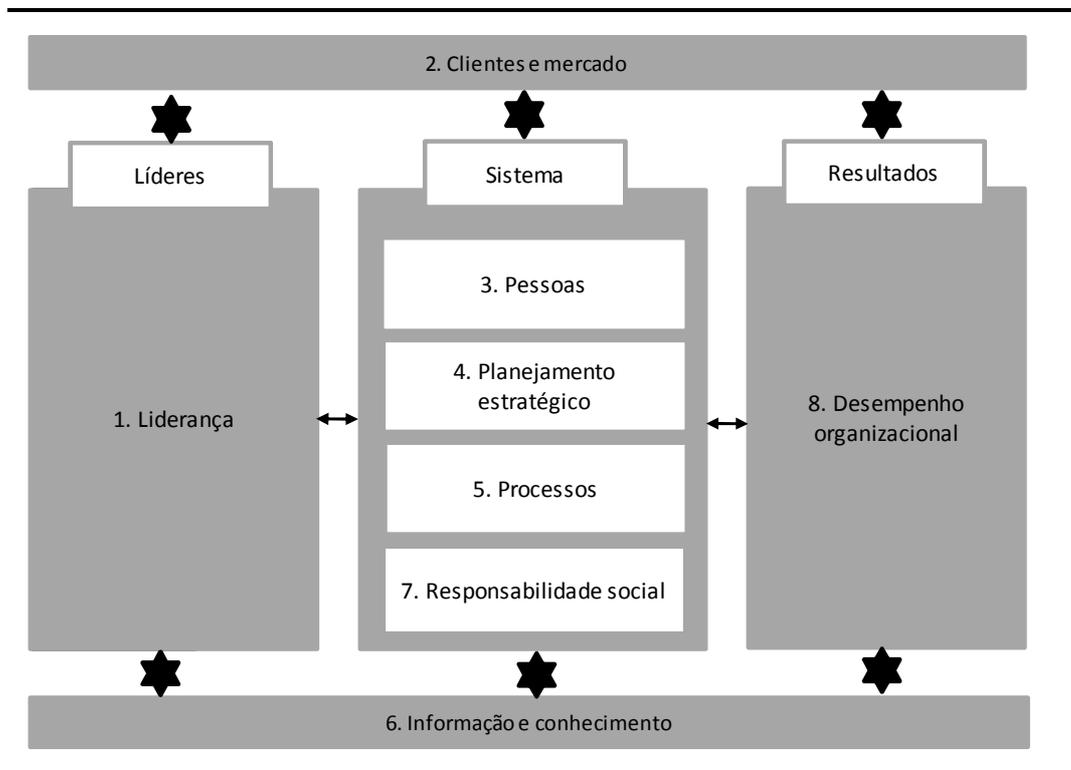


Figura 10: Modelo de Referência em Gestão do Chile - Fonte: ChileCalidad (2010)

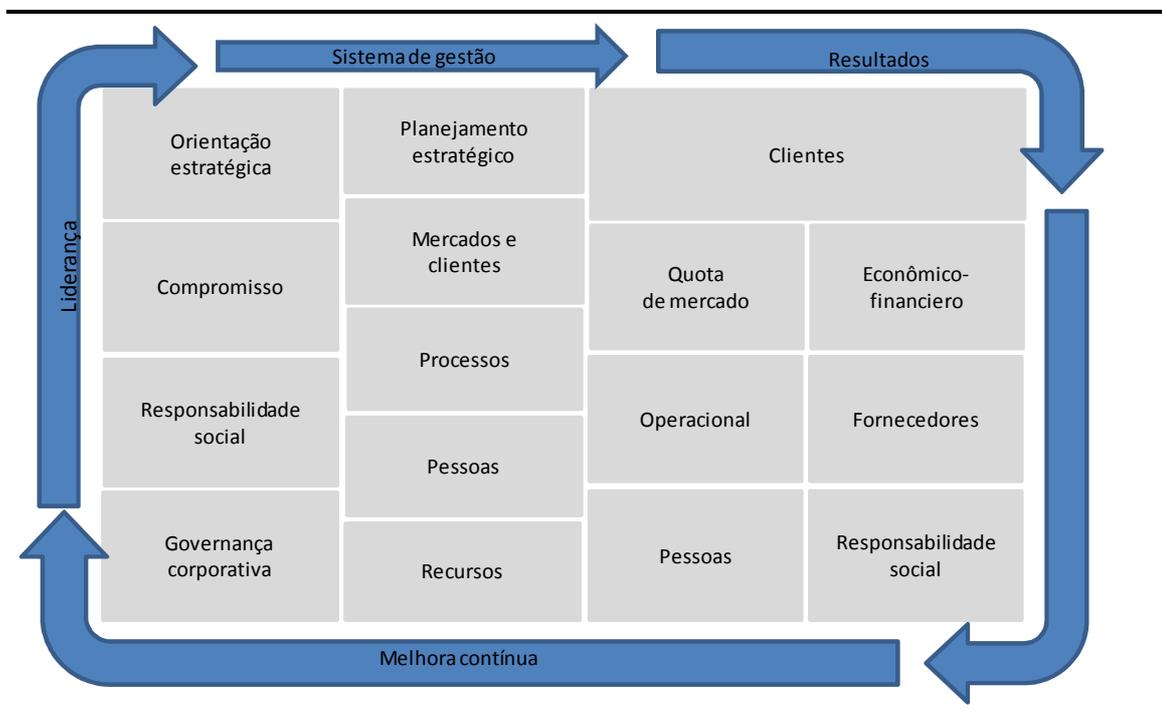


Figura 11: Modelo de Referência em Gestão da Argentina - Fonte: FPNC (2010)

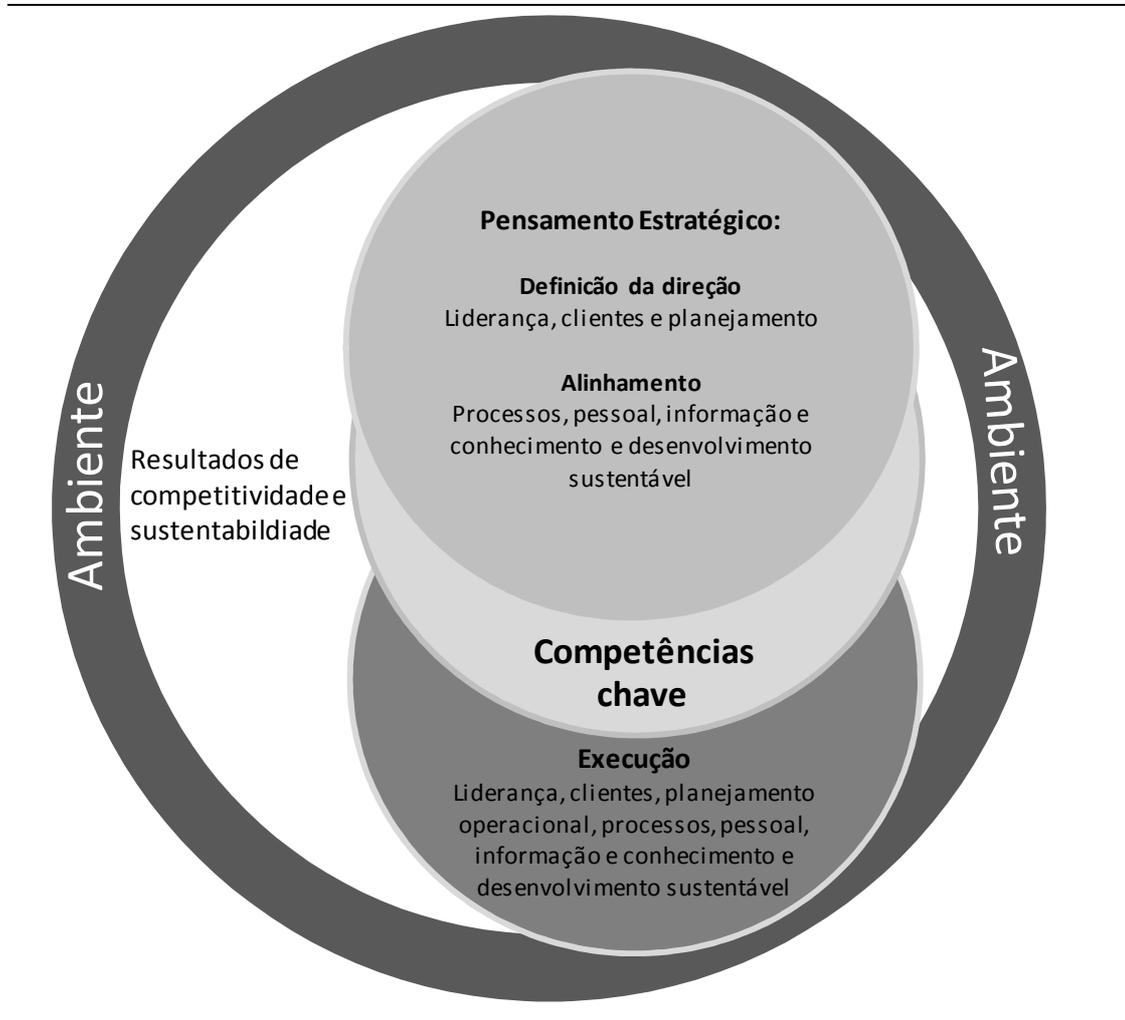


Figura 12: Modelo de Referência em Gestão do México - Fonte: PNC (2010)

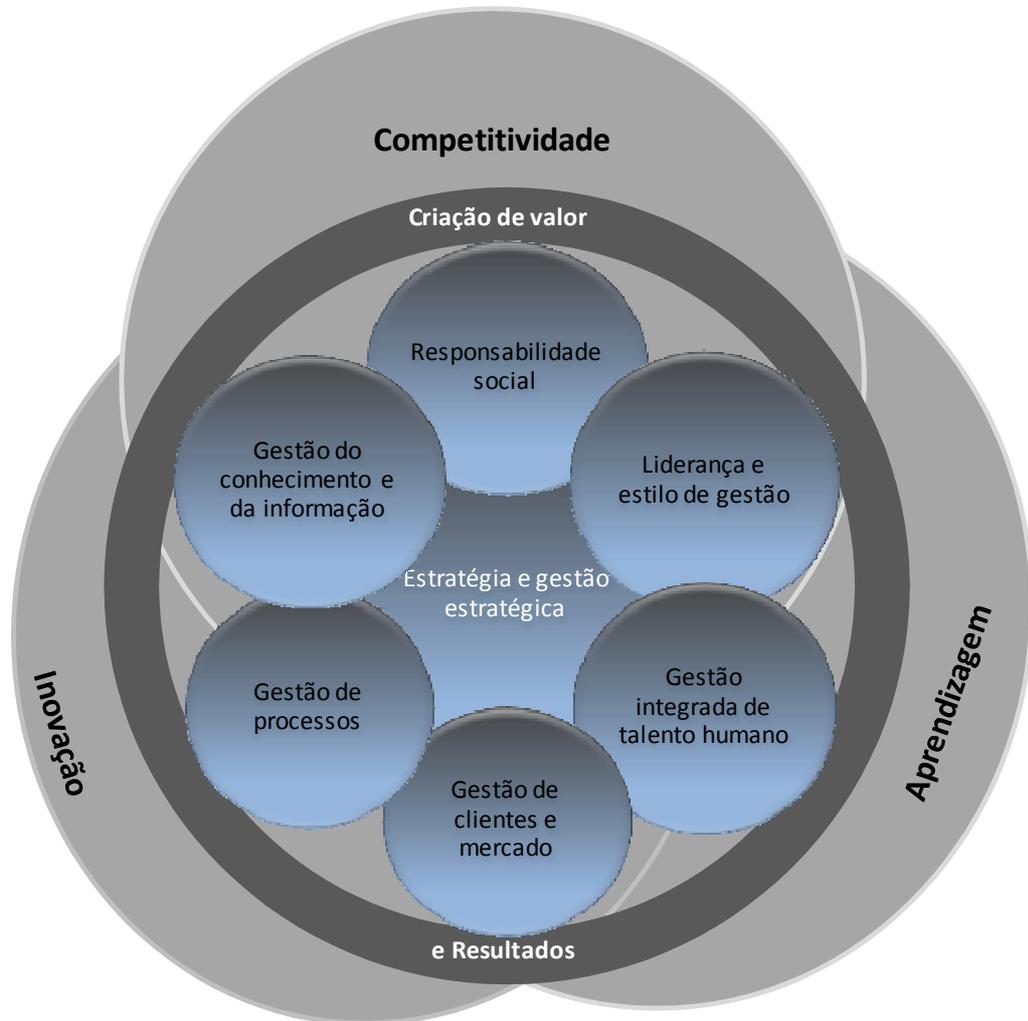


Figura 13: Modelo de Referência em Gestão da Colômbia - Fonte: CCalidad (2010)

Tendo por base, portanto, a experiência do modelo de gestão preconizado pela FNQ e sua correspondência em diversos países, a opção da pesquisa sobre gestão neste trabalho deu-se por esse modelo.

2.3 Gestão Conforme Peter Senge e Michael Fullan

Além dos autores citados no capítulo anterior, bem como da compreensão do Modelo de Excelência em Gestão preconizado pela Fundação Nacional da Qualidade, aprofundarei a análise da produção acadêmica sobre gestão com uma visão mais aprofundada em dois autores: Peter Senge e Michael Fullan, baseado em artigo de Rosa (2008a).

O trabalho de ambos vem ao encontro das hipóteses levantadas nesta tese, em que a gestão compreende diferentes dimensões, interligadas num ciclo, como um sistema.

O estudo da relação entre os trabalhos de Peter Senge e Michael Fullan justifica-se pelo fato de que existe uma linha de convergência entre ambos no que concerne aos conceitos de liderança e gestão da educação.

Peter Senge, especialmente na sua obra “A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende”, e Michael Fullan (em conjunto com Andy Hargreaves), no seu livro “A Escola como Organização Aprendente”, desenvolvem conceitos que podem ser complementares.

O livro de Fullan foi lançado em 1996, seis anos depois de Peter Senge. As ideias encontradas em A Escola como Organização Aprendente possuem relação com as concepções de Senge, expressas no seu livro de 1990, onde os conceitos são mais abrangentes, extensivos às organizações em geral.

2.3.1 Peter Senge

Senge (1990) diz que a raiz da inovação está na teoria e nos métodos, não na prática. Segundo ele, absorver as melhores práticas, como habitualmente acontece, não gera

aprendizagem real. A organização que aprende não é uma máquina de “clonagem” das melhores práticas de outros.

Peter Senge é professor do Massachusetts Institute of Technology (MIT), ocupando lugar de destaque na área da gestão. Introduziu os conceitos de 'aprendizagem organizacional' e de 'organização que aprende'. Somente a partir do seu trabalho que esses conceitos passaram a entrar na linguagem de negócios em todo o mundo.

Em termos simples, a ideia de Peter Senge para organização que aprende é a de que não basta à empresa ter uma, duas ou algumas cabeças pensantes, mas sim funcionar coletivamente como um organismo que aprende. E aprender não é absorver informação ou copiar, mas perceber as coisas, o que exige de cada um o domínio de cinco disciplinas:

- a) **Raciocínio sistêmico:** integração dinâmica entre o todo e as suas partes;
- b) **Domínio pessoal:** objetivos, energia e paciência;
- c) **Conscientização dos modelos mentais enraizados:** examina-los de forma meticulosa;
- d) **Definição de um objetivo comum:** um sentido de missão;
- e) **Disciplina do aprendizado em grupo:** a unidade fundamental é o grupo e não o indivíduo.

Liderança e Gestão por Peter Senge: o autor defende que somos todos aprendizes. Segundo ele, não é preciso ensinar uma criança a aprender porque elas são intrinsecamente curiosas, excelentes aprendizes, que aprendem a andar, falar e viver por conta própria. Aprender, segundo Senge, vai além da natureza humana, eis que as pessoas adoram aprender.

Para Senge a verdadeira aprendizagem chega ao coração do que significa ser humano. Através da aprendizagem, nos recriamos. Através da aprendizagem tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca fomos capazes de fazer. Através da aprendizagem percebemos novamente o mundo e nossa relação com ele. Através da aprendizagem ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida. Existe dentro de nós uma intensa sede para

este tipo de aprendizagem. Peter Senge cita Bill O'Brien, da Hanover Insurance, segundo o qual a aprendizagem é tão fundamental para o ser humano quanto o desejo sexual.

Learning Organization (organizações que aprendem), são organizações que tem capacidade de aprender, renovar e inovar continuamente.

Segundo Peter Senge a proposta de Learning Organization é o resultado da convergência das cinco disciplinas descritas acima: Raciocínio sistêmico, Domínio pessoal, Conscientização dos modelos mentais enraizados, Definição de um objetivo comum, Disciplina do aprendizado em grupo.

Para as organizações serem capazes de aprender, estas cinco disciplinas haveriam de funcionar em conjunto, sendo o raciocínio sistêmico responsável pela integração de todas as demais. A ideia é sanar as deficiências de aprendizagem, começando pela sua identificação e pela posterior aplicação de algumas técnicas que exercitem um raciocínio sistêmico, o qual permitirá o desenvolvimento das outras disciplinas.

Segundo Peter Senge também são cinco as principais deficiências do processo de aprendizagem nas organizações:

- a) **Eu sou meu cargo:** limitação à função e falta de objetivos;
- b) **O inimigo estar lá fora:** a culpa é sempre dos outros;
- c) **A fixação em eventos:** ênfase no curto prazo;
- d) **A não conscientização das mudanças:** falta de atenção às sutilezas e aos indicadores de longo prazo;
- e) **O mito da equipe administrativa:** vai bem nas rotinas mas não nas situações difíceis.

Learning Organization tem como premissa o aprendizado pela experiência e depende muito da cultura organizacional, do estilo de liderança e da Administração Participativa.

A busca da aprendizagem contínua, segundo a proposta de Senge, que coloca o enfoque sistêmico como sua base, fica vazia de significado caso a estrutura da empresa não reflita também uma visão sistêmica do negócio.

2.3.2 Michael Fullan

Michael Fullan é professor emérito do Ontario Institute for Studies in Education da Universidade de Toronto. É reconhecido como uma autoridade internacional em reforma educativa. Michael Fullan atua ainda na formação, consultoria e avaliação de projetos de mudança em todo o mundo. As suas ideias relativas à gestão da mudança são utilizadas em vários países e os seus livros foram publicados em muitas línguas. Autor da trilogia *What's Worth Fighting For* (escrito juntamente com Andy Hargreaves), *Change Forces* e *The New Meaning of Educational Change*.

Liderança e Gestão Por Michael Fullan : as ideias de Fullan sobre liderança e gestão, para uma escola como organização aprendente, estão centradas nos quatro pontos a seguir:

Ajudar a equipe a definir seu rumo: segundo Fullan os gestores devem convidar as pessoas a responder algumas perguntas básicas para que possam construir os quatro pilares fundamentais de uma comunidade de aprendizes: missão, visão, valores e objetivos.

Missão / Propósito: por que existimos nesta organização/escola? Estamos aqui para fazer o quê? Como vamos assegurar que a aprendizagem ocorra para todos os estudantes, em especial os que estão em desvantagem?

Visão / Direção: o que esperamos nos tornar? O que poderíamos realizar em cinco anos que nos deixasse orgulhosos? Como deve ser a escola que eu gostaria que meu filho frequentasse?

Valores / Compromissos: como nos comportaremos para transformar em realidade a visão de futuro que compartilhamos?

Objetivos / Prioridades: quais passos vamos empreender primeiro? E quando?

Criar Condições para os professores se reunirem: Além de utilizar bem o tempo já disponível no calendário para reuniões, Fullan defende que é possível, nos primeiros 45 minutos do dia, criar condições para que grupos de professores se reúnam, sem dispensar alunos nem aumentar custos. Através das seguintes formas:

- a) dispor de alunos monitores previamente capacitados, que possam aplicar tarefas e estudos dirigidos para a classe;
- b) preparar estagiários ou voluntários da comunidade para desenvolver atividades de leitura, artes e reforço;
- c) redistribuir alunos pelas outras classes enquanto o professor estiver reunido, tendo o cuidado de avisar os colegas com antecedência;
- d) organizar atividades para os alunos na sala de informática, de vídeo ou artes;
- e) cuidar para que o encontro renda o máximo possível. Para isso, devem-se formar equipes por disciplina ou série, focalizar o trabalho sobre "o que" e "como" se ensina e os critérios usados na avaliação.

Facilitar e apoiar a aprendizagem: o autor propõe que algumas iniciativas devem permitir aos professores conhecer novas práticas, experimentá-las e receber uma avaliação sobre seu desempenho. Elas pressupõem, naturalmente, a existência de um clima de confiança e respeito entre os docentes.

Os gestores devem convidar quem ainda não dominou certa inovação a visitar a classe de um colega que a aplica com êxito. Enquanto ele faz a visita, os alunos devem trabalhar sob a orientação de um funcionário.

Os professores mais experientes e habilitados devem ser preparados para atuar como "treinadores pessoais" dos menos experientes. O primeiro observa, na aula do segundo, comportamentos que facilitam ou emperram a aprendizagem da turma e oferece sugestões.

Criar uma cultura de sucesso: para Fullan cultura compreende as crenças, tradições e regras não escritas que podem impulsionar ou impedir mudanças na escola. Segundo o autor, algumas iniciativas valorizam o sucesso na sala de aula, como por exemplo:

- a) investir na comunicação, divulgando a missão, a visão e os objetivos da escola por meio de cartazes, folhetos e músicas, e reportando-se a esses "pilares" em todas as ocasiões possíveis (reuniões, contatos com alunos e com a comunidade);
- b) disseminar entre a equipe histórias de sucessos, internos ou externos, que ilustrem os princípios de uma comunidade de aprendizes;
- c) incentivar os profissionais a expressar apreciação mútua, iniciando as reuniões gerais com um vaso de rosas sobre a mesa e convidando alguém a oferecer uma para o colega que o tenha inspirado profissionalmente;
- d) organizar comemorações, cerimônias e rituais que proporcionem significado e propósito à rotina diária, reforçando o compromisso de todos com a missão;
- e) reconhecer publicamente e premiar os profissionais e as equipes exemplares.

2.3.3 Relação entre Peter Senge e Michael Fullan

A análise objetiva das principais premissas dos trabalhos de Peter Senge (A Quinta Disciplina: a Organização que Aprende) e Michael Fullan (A Escola como Organização Aprendente), permite verificar alguns pontos convergentes, conforme mostrado a seguir:

Peter Senge	Michael Fullan
A organização precisa definir um objetivo comum, que leve a um sentido de missão	Os gestores da escola precisam definir seu rumo, estabelecendo uma missão
A organização necessita de raciocínio sistêmico que permita a integração dinâmica entre o todo e suas partes. Além disso, propõe a disciplina do aprendizado em grupo	A escola deve criar condições para os professores se reunirem. Tais encontros permitirão, entre outras coisas, desenvolver a visão sistêmica
A organização tem que conscientizar-se dos modelos mentais enraizados e examiná-los de forma meticulosa	A escola tem que criar uma cultura de sucesso, sendo que cultura tem a ver com crenças e tradições, que constituem o modelo mental vigente
A organização precisa da disciplina do aprendizado em grupo, eis que a unidade fundamental é o grupo e não o indivíduo	A escola precisa facilitar e apoiar a aprendizagem dos professores, onde professores mais experientes ajudem os demais

Quadro 6: Relação entre Peter Senge e Michael Fullan – Fonte: do autor (2010)

A análise das convergências entre Senge e Fullan demonstra que, segundo os autores, exercer a gestão e liderar compreende aprender continuamente.

Os dois autores, pela qualidade de seus livros, contribuíram sobremaneira com o mundo acadêmico. Suas obras servem de paradigma para os estudos sobre aprendizagem organizacional, liderança, gestão e educação.

Existem muitos pontos de convergência entre os dois livros – A Quinta Disciplina: a Organização que Aprende, de Peter Senge, e A Escola como Organização Aprendente, de Michael Fullan.

A relação entre os quatro pontos principais das obras dos dois autores, que defendem idéias similares, deixa isso muito evidente.

Enquanto Senge faz uma abordagem mais abrangente, discorrendo sobre cinco disciplinas para uma organização que aprende, Fullan concentra-se no mundo da educação, centrando seu trabalho naquilo que uma escola deve fazer para aprender continuamente.

Entre os itens que se complementam nos seus trabalhos, destaca-se a questão da gestão que prioriza o planejamento e a visão sistêmica.

A gestão de uma escola possui suas peculiaridades, mas na sua essência segue os princípios do modelo de gestão de qualquer organização. Deste modo, é de se esperar que a obra de Fullan complemente a de Senge, abordando de forma mais específica itens do mundo escolar, os quais são considerados de maneira mais ampla quando o segundo autor tratou genericamente das organizações.

De qualquer modo, também no trabalho destes autores, a gestão pode ser compreendida dentro da ideia de sistema, alinhada com o Modelo de Excelência em Gestão da Fundação Nacional da Qualidade e de acordo com as premissas desta tese.

2.4 Críticas aos Modelos de Gestão Empresarial

Obviamente os modelos de gestão empresarial tem resistências no mundo educacional. Laval (2004), no seu livro *A Escola não é uma Empresa*, fez uma análise crítica:

Apesar das repetidas declarações sobre a “modernização”, essa “reorganização gerencial da Educação Nacional” não é original, como o mostram as evoluções que outros sistemas escolares conheceram. Viu-se quanto a escola americana tinha, precocemente, seguido essa via desde a época do taylorismo triunfante. Os administradores da escola se tornaram novos “capitães de educação” cuja identidade estava construída sobre o modelo dos capitães de indústria. Admiradores dos chefes de

empresa, de seus métodos bem como de seus sucessos comerciais e financeiros, eles partilhavam as mesmas concepções da sociedade e do indivíduo e apresentavam muitas vezes as mesmas características sociais e mentais. A universidade americana, gigantesca e fragmentada, estava, ela também, sob o jugo dos administradores. (LAVAL, 2004, p. 258).

Laval faz uma crítica à gestão empresarial dentro das escolas, tendo por objeto de análise a realidade educacional francesa. O autor usa argumentos semelhantes a outros educadores, como, no caso do Brasil, Paro (2000):

Assim, o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa *capitalista* e da escola *revolucionária* não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si. É que, sob o capitalismo, o fim último da empresa não é a simples produção de bens e serviços, mas a reprodução ampliada do capital, através da produção da mais-valia, a que tudo o mais está subordinado, constituindo a produção de mercadorias apenas meio para atingir esse objetivo. [...] Diante desse antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora, não resta outra alternativa a uma administração escolar que se pretenda articulada com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista (PARO, 2000, p. 150).

Dourado (2007), num artigo sobre Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil, escreveu o seguinte:

Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. (DOURADO, 2007, p. 924).

Nessa linha crítica ao modelo chamado neo-liberal, ou à idéia capitalista de gestão empresarial, acrescenta-se, no Rio Grande do Sul, o trabalho de Azevedo (2007):

A reconversão da escola tradicional, *lato sensu*, humanista, em mercoescola é coerente com a tendência mundial de hegemonia de mercado, produtora de nova totalidade caracterizada pela mundialização da economia, expressão da fase atual de reprodução de capital. Portanto, a reconversão da escola tradicional em mercoescola é a conversão da educação em mercadoria e a sua reconversão em capital. É a realização, na esfera educacional, das condições simultâneas de produção e reprodução. (AZEVEDO, 2007, p. 89).

Além de Azevedo, Knauth (1997) também fez uma análise crítica ao modelo de gestão preconizado pelo Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade, a partir do estudo da implantação de conceitos oriundos do mundo empresarial, nos anos de 1993 a 1995, especialmente quanto à liderança do Sindicato das escolas privadas nesse processo:

Dessa forma, acho que a contribuição da Gerência de Qualidade Total na Escola – GQTE – para gerenciamento das escolas privadas está muito mais ligada ao sentido político de subordinação da educação, “à esfera privada do capital” do que ao aprimoramento da educação. Ao dizer isso, estou certa que a otimização que o gerenciamento irá produzir nas escolas, mesmo momentâneo, será usado como marketing para, mais uma vez, entre tantas, julgar o ensino público. (KNAUTH, 1997, p. 96).

O trabalho desses autores faz críticas à introdução de um modelo de gestão baseado no mundo empresarial. Com razão, apontam para as características próprias da escola. A OCDE (1992) também destaca as peculiaridades do mundo educacional:

O ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade. As medidas que permitem melhorar a sua qualidade suscitam questões fundamentais sobre os fins que a sociedade atribui ao ensino, sobre a natureza da participação na tomada de decisões a todos os níveis e sobre as próprias finalidades da escola enquanto instituição. (OCDE, 1992, p. 11).

De qualquer modo, observadas as peculiaridades da realidade escolar, diante de um quadro onde nossos alunos enfrentam dificuldades de aprendizagem, podemos pensar em um novo modelo de gestão, de forma a buscar melhores resultados. Precisamos revisar os paradigmas vigentes.

No ano de 2000 a Santa Casa de Misericórdia, de Porto Alegre-RS, foi vencedora do Prêmio Nacional da Qualidade. O Conselho Diretor da instituição optou por aplicar o modelo de gestão preconizado pela FNQ e conseguiu reverter uma situação extremamente difícil pela qual passava. Poder-se-ia dizer que um Hospital não é uma empresa. Entre os trabalhadores da saúde certamente existem aqueles que foram contra o modelo de gestão adotado pela Santa Casa. Entretanto, o exemplo que se traz aqui serve para demonstrar que se podem observar as características da instituição, mas isso não é motivo para deixar de experimentar novos modelos de gestão os quais permitam atingir resultados melhores.

Além disso, quando se escreve sobre gestão, há uma visão estreita sobre o todo, eis que alguns autores descrevem gestão escolar sob a ótica da gestão pedagógica, atribuindo toda a importância à relação com os professores, outros autores discutem a gestão escolar sob a ótica da forma de seleção dos diretores, ou especificamente da gestão democrática, ou ainda sob a necessidade de captação de mais recursos financeiros. Todas as partes são importantes, mas a gestão deve abraçar o todo da escola. Deste modo, um dos objetivos deste trabalho é trazer sugestões sobre uma visão sistêmica na gestão escolar, a partir da pesquisa realizada em escolas que tiveram bons resultados com seus alunos.

3 GESTÃO NA EDUCAÇÃO

A importância da boa gestão na educação tem sido destacada, especialmente na última década. Normalmente, o termo gestão vem seguido da palavra “qualidade”. Gestão e qualidade andam, portanto, lado a lado.

Santana (2007) fez uma pesquisa a respeito da aplicação do termo ‘qualidade’ na educação superior brasileira. Uma das conclusões que ela chegou foi a seguinte:

Assim a pesquisa revelou que o termo qualidade, quando aplicado na educação, mantém a dicotomia “objetividade versus subjetividade”, presente na literatura, da filosofia moderna ao gerencialismo de hoje, agora confirmada pela experiência empírico-teórica da qualidade total, embora a tendência mais marcante seja considerar a qualidade algo automaticamente positivo. A idéia de qualidade como algo “positivo” implica agregação de valor, porém, como não há parâmetro para definir esse valor, que é eminentemente subjetivo, a qualidade é um termo que pode agradar a gregos e troianos, ou ainda a Deus e ao diabo, pois depende dos valores de cada um. (SANTANA, 2007, p. 224).

Além da subjetividade apontada por Santana, a qualidade também chega associada a modelos de gestão do mundo empresarial nem sempre bem vistos dentro da educação. Rosa (2008) abordou a questão de escolas que buscam a certificação internacional da qualidade chamada ISO e aponta para as reservas encontradas dentro das instituições quanto à visão empresarial:

Por conta das críticas que habitualmente os atores do mundo educacional remetem aos métodos de gestão empresarial (conforme, aliás, pode ser observado nas entrevistas) a grande dúvida que surge entre os profissionais da educação diz respeito à própria gestão escolar. A escola é uma empresa, ou não? O entendimento deste questionamento é fundamental para compreender a importância de se buscar sistemas de gestão competentes dentro do mundo escolar. (ROSA, 2008, p. 123).

O próprio Ministério da Educação, no ano 2004, lançou o projeto escola de gestores da educação básica, entendendo a relevância da atuação dos diretores das escolas para o alcance da qualidade na educação. Scholze, Almeida e Almeida (2007) relatam, no livro que apresentou essa experiência, o interesse do governo quanto à gestão na educação:

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, de 9/01/01, estabelece, entre suas diretrizes, “uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas [...]”, (11.2.2) justificando a implantação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica a partir da referida diretriz, dos resultados obtidos pelo Censo Escolar e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que

apontam para o baixo desempenho dos alunos da educação básica, bem como do pressuposto de que o trabalho do diretor de escola possui interferência direta e fundamental para a modificação desse quadro, e pela política de gestão adotada nos sistemas de ensino e nas escolas (SCHOLZE, ALMEIDA e ALMEIDA, 2007, p. 27).

O curso oferecido no ano de 2005 para 400 diretores de escolas de educação básica do Brasil certamente qualificou gestores escolares a ponto de apresentar melhorias nos resultados de suas escolas. Entretanto, a realidade brasileira ainda é desfavorável quanto aos indicadores de qualidade na educação. A gestão ainda precisa ser melhor compreendida e desenvolvida, dentro das escolas e do sistema educacional, para que melhores resultados apareçam.

A administração, em termos gerais, é citada por Paro (1996) da seguinte forma:

Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, [...] Os recursos [...] envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. [...] A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo”. (PARO, 1996, p. 18 e 20).

Chiavenato (1989) destaca que a escola é uma organização e que estas são constituídas de pessoas que trabalham juntas para alcançar determinados objetivos:

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações. (CHIAVENATO, 1989, p. 3).

O conhecimento das teorias sobre administração, que permitem alcançar objetivos (conforme Chiavenato e Paro) deveria ser parte das competências dos diretores de escola. Muito embora a importância do trabalho do diretor para a boa gestão escolar, nem sempre o diretor possui as competências necessárias para essa função.

Preedy et al. (2006), falando sobre o gerenciamento de qualidade, de recursos e de estratégias, diz o seguinte:

Por tradição, muitos gestores educacionais são um tanto céticos quanto à “teoria” segundo a qual o gerenciamento é uma atividade essencialmente prática. Contudo, todas as decisões e ações gerenciais são baseadas em suposições e expectativas dos

participantes, sejam elas implícitas ou explícitas, sobre eventos e comportamentos organizacionais. (PREEDY et al., p. 9).

Castro e Souza são citadas por Castro (2009) por destacarem a falta de conhecimento em gestão no sistema educacional:

Só um dos quinze municípios estudados apresentou um plano estratégico e metas prioritárias para serem atingidas na educação municipal. A ausência de formas sistemáticas de avaliação, e de uso de ferramentas de gestão tornam a gestão da educação municipal ainda bastante reativa e adaptativa. A área da administração da educação por razões ideológicas, e por reação ao modelo capitalista de administração voltado para valores materiais, tem enfatizado a importância dos processos participativos, da autonomia da escola e não tem buscado formas de tornar a gestão da educação escolar e do município mais efetiva e capaz de buscar respostas pedagógicas e administrativas para os desafios que enfrenta. Com esta posição, a escola se torna uma organização cada vez mais tradicional e conservadora se comparada com outras instituições sociais. Esta questão da falta de estudos sobre formas de melhorar a gestão e a qualidade da educação pública dificultam sua transformação em uma instituição dinâmica e capaz de lidar melhor com os seus desafios. (CASTRO, 2009, p. 115).

Nesse mesmo artigo, Castro (2009) ainda destaca o a atuação do diretor de escola:

Os estudos atuais têm atribuído cada vez mais papel central a liderança do diretor na conquista da qualidade da educação, na transformação das condições da escola para que o aluno consiga aprender, esta liderança depende fortemente da formação, conhecimento e habilidades do diretor. (CASTRO, 2009, p.121).

O papel do diretor da escola, conforme colocado por Castro, e também pela própria preocupação do governo no lançamento do Projeto Escola de Gestores da Educação Básica, permite pensar que o papel do diretor é fundamental. Cabe a ele a gestão da escola. A boa gestão deverá levar a melhores resultados educacionais dos alunos – que ao fim é o que interessa. Mas o diretor da escola atua dentro de um sistema – o sistema educacional e político que compreende uma secretaria municipal de educação, uma secretaria estadual de educação, um ministério da educação. Inclusive na educação privada, o diretor sempre está dentro de um sistema maior. Até que ponto, portanto, a boa gestão da escola será capaz de influenciar melhores resultados, com uma educação de qualidade reconhecida? Também pode-se questionar: num país onde existe um sistema que privilegia a educação, o papel do diretor é tão relevante quanto num outro país onde o sistema educacional seja deficiente?

4 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A exemplo da gestão, quando se discute o tema qualidade em educação também encontramos uma infinidade de abordagens. Numa análise em artigos publicados na revista Educação e Sociedade, tendo a qualidade na educação como tema, verificamos diferentes interpretações.

Cavaliere (2007) aponta como fator de qualidade na educação a implantação de escolas de turno integral:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo. (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Cunha (2007, p. 827) indica que mais recursos para a educação é que permitirão maior qualidade: “O FUNDEB é ainda uma incógnita. Parece que haverá maior volume de recursos para o ensino público, o que será bem vindo para alimentar a expansão do setor e a construção de uma nova qualidade”. Nesse mesmo artigo, o autor relaciona qualidade na educação pública com a laicidade:

Quando se fala da qualidade da educação pública, não em termos do mais ou menos, do maior ou do menor rendimento diante de certos testes, mas em termos *do que se ensina, do que e como se aprende*, a questão da laicidade assume o primeiro plano. (CUNHA, 2007, p. 826).

Real (2006) em sua tese de doutorado intitulada “A Qualidade Revelada na Educação Superior: Impactos da Política de Avaliação no Brasil,” fez uma crítica ao modelo de avaliação vigente, como incapaz de melhorar a qualidade das instituições. Percebe-se, neste caso, o enfoque da qualidade sobre o processo de avaliação institucional. A autora escreveu o seguinte:

É possível concluir que a busca das instituições pela obtenção de conceitos positivos nas avaliações que atestem a boa qualidade de seus serviços vem proporcionando ma qualidade formal em detrimento de uma qualidade real, o que amplia ainda mais as diversas concepções de qualidade que vêm sendo construídas a partir da política que busca garantir qualidade com quantidade. (REAL, 2006, p. 171).

Oliveira (2007) fez uma análise histórica a respeito da universalização do ensino fundamental e o desafio da qualidade. A análise do autor remete mais à questão da qualidade decorrente da gestão educacional e menos à gestão escolar. Escreveu o seguinte:

A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendido ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos. (OLIVEIRA, 2007, p. 687).

Nakano e Almeida (2007), em artigo intitulado “Reflexões Acerca da Busca de Uma nova Qualidade da Educação: Relações Entre Juventude, Educação e Trabalho”, discutem a temática da educação relacionada ao que os jovens esperam da escola:

Enfim, os dados e referências mobilizados para abordar as relações entre jovens e a educação escolar no Brasil são um convite para que aprofundemos, com radicalidade, o debate sobre a escola que a eles vem sendo destinada. Tal debate não pode se realizar sem que haja realmente uma escuta sensível e atenta dos sujeitos juvenis, considerando ética e politicamente suas demandas e necessidades postas no presente, tanto aquelas referentes à qualidade da educação que almejam, quanto as expectativas e relações que tecem com o mundo do trabalho. (NAKANO e ALMEIDA, 2007, p. 1102).

Franco e Menezes Filho (2008), fazendo uma análise sobre Rankings de Escolas Brasileiras com Dados do IDEB, discutem a questão da qualidade relacionada com metas de desempenho:

No Brasil há uma preocupação por parte da sociedade e dos elaboradores de políticas educacionais de melhorar a qualidade do ensino através da atribuição de “metas” educacionais a serem alcançadas pelas escolas. Isto exige que indicadores confiáveis de desempenho sirvam de parâmetro para as políticas de incentivo, quando o objetivo é premiar, punir ou auxiliar aquelas que são ou não capazes de atingir o desempenho esperado. (FRANCO e MENEZES FILHO, 2008, p. 2).

Freitas (2007) abordou os riscos da ocultação da má qualidade e, assim como Franco e Menezes Filho (2008), tratou desse tema tendo como referência o IDEB:

O primeiro risco de ocultação da má qualidade vigente é no campo dos conceitos. Chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não constituímos uma medição baseada no custo aluno/qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? (FRANCO e MENEZES FILHO, 2008, p. 981).

Freitas (2007), em seu artigo, se mostra favorável aos processos de avaliação externa, bem como à existência de índices, mas demonstra contrariedade ao uso da avaliação externa,

segundo ele, tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. Segundo ele, esses sistemas de avaliação podem ser utilizados como instrumentos de pressão. De qualquer modo, a abordagem do autor quanto à qualidade ficou centrada na questão do sistema de avaliação. (FREITAS, 2007).

Paulo Freire (1993) abordou o tema educação e qualidade, destacando a questão política envolvida na sua interpretação e na sua implementação:

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra.

Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política, de materializá-la. (FREIRE, 1993, p. 43)

Franco, Alves e Bonamino (2007) escreveram artigo intitulado “Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, Suas Possibilidades, Seus Limites” onde examinam de forma comparativa, as ênfases de quatro gerações de agendas políticas educacionais dirigidas à educação básica, com início da década de 70. Entre suas conclusões, destaca-se o seguinte: “[...] Complementarmente, gestores educacionais têm o desafio de desenhar políticas em prol da qualidade e da equidade em educação que compatibilizem incentivos com estratégias identitárias dos docentes”. (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007, p. 1010).

Percebe-se, portanto, que a produção acadêmica a respeito do tema qualidade em educação é bastante heterogênea na sua abordagem. Mesmo assim encontram-se alguns autores que apontam para a necessidade de uma abordagem sistêmica, onde diferentes dimensões sejam consideradas, para que se obtenha maior qualidade, o que vem ao encontro da proposta desta tese. A abordagem anterior, de Franco, Alves e Bonamino (2007), também está de acordo com esse pensamento, quando coloca a necessidade de compatibilização de interesses. Outros autores podem ser citados.

Menezes Filho (2009), em artigo com o título de “Qualidade da Educação”, escreveu o seguinte:

Mas o que pode explicar o fato do estudante brasileiro da rede pública ter aulas de matemática praticamente todos os dias letivos, durante quatro anos, e não saber ao final do ciclo nem mesmo fazer operações elementares de multiplicação ou ler as horas em relógios de ponteiros? Os diagnósticos apontam para alguns problemas muito sérios, relacionados ao ambiente familiar do aluno, à formação dos professores e ao processo de gestão nas escolas que, interligados, conspiram para uma educação de péssima qualidade. (MENEZES FILHO, 2009, p. 203).

Interessa observar a abordagem de Menezes Filho (2009), onde a má qualidade também decorre de uma série de fatores. A recíproca é verdadeira, a boa qualidade igualmente dependerá de muitas dimensões.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), nessa linha, abordam as diferentes dimensões envolvidas nas questões de qualidade e de gestão escolar:

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...]. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 9).

A tese aqui apresentada adota como conceito de educação de qualidade aquele apresentado na introdução deste trabalho, alinhado com Preedy (2006) e Podestá (apud GVIRTZ, 2007), em que a qualidade na educação corresponde a um aluno que aprende, que evolui, que se desenvolve. Todo o sistema de gestão deverá ser pensado e colocado em prática com este objetivo: fazer com que o aluno aprenda. É insuficiente ter os melhores recursos físicos, professores com excelente remuneração, plano de carreira implantado, projeto político estruturado, se mesmo assim o aluno não apropriou os conhecimentos e as competências que necessitava apropriar.

A pesquisa foi feita com o objetivo de verificar até que ponto o sistema de gestão escolar das escolas pesquisadas influenciava para a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Conforme observado até aqui, entende-se que a gestão compreende diferentes dimensões e que ela precisa ser melhor entendida, para que, com administrações consistentes e profissionais, nossos alunos tenham melhores resultados.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

A questão-problema que origina a formatação desta tese procurou ser solucionada tendo por base o paradigma naturalístico, ou construtivista, de Egon Guba (1985), com pesquisa qualitativa, através de estudo de caso múltiplo. Além disso, foram utilizados conceitos da educação comparada.

Este capítulo é importante para compreender a escolha da metodologia selecionada para pesquisa. Sendo esta uma pesquisa social, cabe conhecer o tipo de pesquisa utilizada, bem como suas etapas de realização, com as justificativas pertinentes.

O processo de realização de uma pesquisa científica envolve teoria e realidade (ROESCH, 2009). Um modelo que procura explicar o processo de pesquisa científica foi apresentado por Wallace (1971) e pode ser verificado na figura a seguir:



As correntes de pensamento que abordam as pesquisas em ciência social trabalham com alguns enfoques. Triviños (1987) apresenta os enfoques do Positivismo, da Fenomenologia e do Marxismo. May (2004) discute as perspectivas que, segundo ele, existem na pesquisa social, abordando termos como realista, empirista, idealista, positivista, subjetivo, objetivo, pós moderno e pós estruturalista. Yin (2001) dá ênfase à fenomenologia, com destaque ao estudo de caso, mas, segundo ele, seja qual for a estratégia de pesquisa adotada ela invariavelmente apresenta vantagens e desvantagens próprias que dependem basicamente de três condições:

- a) o tipo de questão da pesquisa;
- b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos;
- c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Roesh (2009) prioriza sua interpretação nos paradigmas Positivista e Fenomenológico, e Egon Guba (1985) destaca o paradigma naturalístico ou construtivista.

Modelo Positivista – O fundamento do positivismo está centrado na idéia de que o mundo social é externo ao homem e suas propriedades devem ser medidas por métodos objetivos. Algumas das propostas do paradigma positivista, apresentadas por Easterby-Smith Thorpe e Lowe (1991) são:

- a) Independência – O observador é independente do que está sendo observado;
- b) Isento de valor – A escolha do que estudar e como estudar pode ser determinada por critérios objetivos, em lugar de crenças e interesses humanos;
- c) Causalidade – O objetivo das ciências sociais deve ser identificar explicações causais e leis fundamentais que explicam regularidades no comportamento social humano;
- d) Operacionalização – Os conceitos necessitam ser operacionalizados de modo a possibilitar sua mensuração quantitativa.

O método quantitativo predomina no modelo positivista. Esse método prioriza a utilização de dados padronizados que permitem ao pesquisador elaborar sumários, comparações e generalizações, essencialmente centradas em estatísticas.

Modelo Fenomenológico – Diferentemente do modelo Positivista, o fenomenológico pressupõe que o mundo e a “realidade” não são objetivos e exteriores ao homem, mas socialmente construídos e recebem um significado a partir do homem. Nessa linha, o cientista social não precisa levantar fatos e medir a frequência de certos padrões, mas avaliar as diferentes construções e significados que as pessoas atribuem a sua experiência. Deve-se tentar entender e explicar por que as pessoas têm experiências diferentes, em vez de procurar causas externas e leis fundamentais para explicar seu comportamento. Easterby-Smith, Thorpe e Lowe (1991) consideram que a ação humana surge a partir do significado que as pessoas atribuem a situações diversas, em lugar de uma resposta direta de estímulos externos.

O método qualitativo predomina no modelo fenomenológico. Conforme Jones (1987) a pesquisa qualitativa envolve uma instância teórica que de maneira autoconsciente procura suspender suposições descuidadas sobre significados compartilhados. Procura o que é comum, mas permanece aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos, em vez de destruí-los na busca por uma média estatística.

Roesch (2009) também propõe um esquema onde demonstra sua ideia a respeito do método a ser utilizado na pesquisa, qual a técnica da coleta e de análise, dentro do método quantitativo (positivista) e do método qualitativo (fenomenológico):

PROPÓSITOS DO PROJETO		
Pesquisa Aplicada – Gerar soluções potenciais para os problemas humanos Avaliação de Resultados – Julgar a efetividade de um plano ou programa Avaliação Formativa – Melhorar programa ou plano; acompanhar sua implementação Pesquisa-diagnóstico – Explorar o ambiente organizacional e de mercado; levantar e definir problemas Proposição de Planos – Apresentar soluções para problemas já diagnosticados		
MÉTODO (DELINEAMENTO)	TÉCNICAS DE COLETA	TÉCNICAS DE ANÁLISE
Pesquisa quantitativa		
Experimento de Campo Pesquisa Descritiva Pesquisa Exploratória	Entrevistas Questionários Observação Testes Índices /Relatórios escritos	Métodos estatísticos (frequência, correlação, associação...)
Pesquisa qualitativa		
Estudo de Caso Pesquisa-ação Pesquisa participante	Entrevistas em profundidade Uso de diários Observação participante Entrevistas em grupo Documentos Técnicas projetivas Histórias de vida	Análise de conteúdo Construção de teoria (grounded theory) Análise de discurso

Quadro 7: Projetos, métodos e técnicas de pesquisa - Fonte: adaptação do autor a partir de Roesch (2009)

O Paradigma Naturalístico, ou Construtivista, de Egon Guba – Guba elabora uma crítica às metodologias de pesquisa tradicionais e às questões epistemológicas que as fundamentam. Segundo Castro (1994) ele parte da discussão de concepções sobre a realidade e a natureza do conhecimento. Criticando a idéia de uma realidade objetiva, Guba e Lincoln (1985) colocam a alternativa de realidades construídas, situando-a como uma entre quatro concepções sobre a natureza da realidade: a objetiva, a percebida, a construída e a criada.

Sua proposta está centrada na análise crítica da pesquisa tradicional e das questões epistemológicas que lhe dizem respeito, tendo por base a discussão de conceitos sobre a realidade e a natureza do conhecimento. Para Guba, a pesquisa tradicional está baseada no conceito de uma realidade única que pode ser conhecida através da lógica formal dedutiva.

Segundo Guba e Lincoln (1985 *apud* Castro, 1994, p. 56) a investigação científica ocorre no domínio da verificação ou justificação, mas no paradigma naturalístico, ou construtivista, desaparece a separação entre o domínio da descoberta e da verificação, pois o domínio da descoberta não é incorporado ao processo de investigação porque aparece como

precursor desta. Para Guba, a dicotomia entre a coleta e a análise dos dados não ocorre mais, pois o processo ocorre simultaneamente. Enquanto vai se realizando a coleta, vai sendo estabelecida a interpretação. O relato, na forma de um estudo de caso, terá como consequência a construção conjunta de uma interpretação, que servirá como uma experiência que permitirá reconstruir o contexto estudado, por meio de descrições consistentes, originando novas compreensões críticas.

A partir do paradigma naturalístico de Egon Guba, portanto, dentro do modelo de pesquisa qualitativa, o método selecionado para esta pesquisa foi o de estudo de caso.

Triviños (1987) escreveu que entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes.

Hartley (1994) defende que o diferencial dos estudos de caso reside em sua capacidade de explorar processos sociais à medida que eles se desenrolam nas organizações. Seu uso permite, entre outros, uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados que se manifestam e são construídos dentro das organizações. É o caso do projeto de pesquisa desenvolvido neste trabalho, onde se desejou fazer uma análise dos processos e das ações empreendidas no nível da gestão escolar.

Yin (2001) coloca que os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Obviamente esta pesquisa avalia um fenômeno contemporâneo, que trata da questão da qualidade e da gestão em educação.

Além disso, uma das questões principais pesquisadas diz respeito a como a gestão se desenvolve nas escolas.

Sjoberg et al. (1991) consideram que o estudo de caso, baseado em pesquisa de campo em profundidade ou na análise de documentos, apresenta integridade própria: permite o exame

de um conjunto básico de áreas problemáticas relacionadas à interação social, processos históricos e estruturas organizacionais. Neste trabalho, também interessou pesquisar a estrutura organizacional das escolas, a fim de perceber o uso de ferramentas de gestão alinhadas com os critérios da Fundação Nacional da Qualidade.

No caso da pesquisa empregada neste trabalho, a opção foi avaliar oito escolas diferentes.

Triviños (1987) escreve que:

Sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações, etc. Trata-se então de Estudos Multicasos. Exemplo: estudo de duas escolas técnicas que formam técnicos contábeis (aspectos físicos, histórias de suas vidas, evolução, matrícula, tipo de professores, número de técnicos formados, perspectivas dos estudantes em relação ao seu futuro no mercado ocupacional, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 136).

Yin (2001), por seu lado, entende que o que não é estudo de caso único deve ser chamado de estudo de caso múltiplo. O significado é semelhante ao de Triviños (1987). Segundo Yin (2001), o mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo precisa utilizar um projeto de casos múltiplos.

Deste modo, o trabalho de pesquisa aqui utilizado foi concebido como sendo um estudo de caso múltiplo.

Definido o estudo de caso múltiplo como opção metodológica, a técnica de coleta de dados selecionada foi a aplicação de formulário estruturado, com perguntas abertas, tendo por base os critérios de excelência utilizados pela Fundação Nacional da Qualidade, divididos numa série de itens.

A aplicação do formulário foi seguida de entrevista com o diretor de cada escola.

Roesch (2009) escreve que as perguntas abertas em questionários são a forma mais elementar de coleta de dados qualitativos. O propósito de formular tais questões é permitir ao

pesquisador entender e capturar a perspectiva dos respondentes; por isso, as questões não apresentam uma categorização prévia de alternativas para a resposta.

As entrevistas seguiram o modelo semi-estruturado. Tendo por base o formulário de pesquisa, com questões relacionadas aos critérios de excelência da FNQ, a entrevista poderia aprofundar outros temas que fossem de interesse para responder à questão-problema.

May (2004) afirma que:

Entre os métodos estruturados e os focalizados existe um que utiliza técnicas de ambos, que é o semi-estruturado. As perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade. (MAY, 2004, p. 148).

Respondidos os formulários de pesquisa e concluídas as entrevistas, o passo seguinte é a análise dos dados.

Yin (2001, p. 131) escreve que a “análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo.”

Moraes (2003) diz que:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 191).

Moraes (2003) avalia os processos de análise textual qualitativa, num clico de três elementos – unitarização, categorização e comunicação.

O método proposto por Moraes (2003) foi o escolhido para a análise dos dados coletados nesta pesquisa.

O autor chama de corpus o conjunto de documentos oriundo das respostas ao formulário de pesquisa e das anotações provenientes das entrevistas. (MORAES, 2003).

O primeiro passo a ser dado é a unitarização, ou desmontagem dos textos do corpus. Esta etapa pressupõe examinar o material com o maior detalhe possível, dividindo-o em partes que formem unidades constituintes.

O segundo passo, chamado de categorização, compreende estabelecer relações entre essas unidades constituintes, combinando-os em categorias.

O terceiro passo, chamado de comunicação, significa captar o novo emergente, chegar a uma compreensão renovada do todo. Nesse ponto, segundo Moraes (2003, p. 191), chega-se a um metatexto, que “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”.

5.1 Tema da Pesquisa

Qual é o modelo de gestão escolar numa escola que tem qualidade. Análise entre a gestão de escolas do Brasil (RS) e da Coreia do Sul (Seul).

5.2 Problema

Qual é o modelo de gestão escolar adotado em escolas de ensino fundamental e médio no Brasil (RS) e na Coreia do Sul (Seul)?

5.3 Questões de Pesquisa

Como ocorre a gestão das escolas pesquisadas?

Os bons resultados dos alunos das escolas selecionadas decorrem do sistema de gestão utilizado?

Qual o alinhamento com os critérios de excelência da Fundação Nacional da Qualidade?

5.4 Hipóteses

A pesquisa que fundamenta esta tese partiu de algumas hipóteses, que apontavam para a importância da gestão escolar e sua relação com a qualidade na educação.

Segundo a OCDE (1992):

O sentido do termo qualidade não é muito preciso e o seu emprego varia de acordo com os interesses em causa. A qualidade do ensino dá lugar, nas mais diversas circunstâncias, a apreciações mais ou menos precisas, mas os estudos sistemáticos são raros; portanto, as opiniões que lhe dizem respeito nem sempre são fundamentadas, seja qual for o sentido que se lhe atribui. (OCDE, 1992, p. 40).

Como se percebe pela posição da OCDE (1992), alinhado com a revisão da bibliografia feita nos capítulos sobre Gestão e Qualidade, o termo qualidade não possui concordância em sua abordagem dentro do mundo da educação, motivo porque fizemos a análise desses conceitos.

Além disso, conforme coloca Perez Gomez (2001):

Como a intensa competitividade internacional está exigindo das empresas extremar a eficiência de seus procedimentos, de suas tarefas, estruturas organizativas e interações pessoais, para alcançar e oferecer no mercado o produto mais competitivo, ou seja, o máximo de aceitação ao mínimo custo, também das escolas deve-se exigir similar

esforço e competência na elaboração eficaz de seus procedimentos, de suas estruturas organizativas e interações pessoais para produzir rendimentos acadêmicos ao menor custo. (PEREZ GOMES, 2001, p. 151)

A partir da interpretação do que diz Perez Gomez (2001), considerando a abordagem da OCDE, uma das hipóteses cabíveis era a de que a estrutura organizativa da escola está efetivamente relacionada com a qualidade dos seus resultados.

No mesmo caminho de Peres Gomes (2001), Oliveira e Schwartzman (2002) destacam a importância da gestão, especialmente com autonomia do diretor da escola:

Para funcionar bem as escolas necessitam de autonomia de decisões e de uma direção comprometida com resultados educacionais significativos. No Brasil, os sistemas estaduais e municipais de educação são organizados com grandes burocracias, que não deixam espaço de ação e autoridade efetiva para os diretores de escolas (OLIVEIRA e SCHWARTZMAN, 2002, p. 56).

Tendo como base a importância da liderança, é importante verificar o papel do diretor da escola no que tange à gestão escolar, avaliar suas competências e seu compromisso com a qualidade da educação. Castro (2009), sobre o papel do diretor, faz a seguinte observação:

Os estudos atuais têm atribuído cada vez mais papel central a liderança do diretor na conquista da qualidade da educação, na transformação das condições da escola para que o aluno consiga aprender, esta liderança depende fortemente da formação, conhecimento e habilidades do diretor. A formação do gestor em Administração Educacional, o conhecimento da legislação, do planejamento e das dimensões da escola como organização, além da compreensão do trabalho em equipe e das relações humanas, podem levar o diretor de escola a ser o líder educacional necessário que conduza a escola a seu papel essencial a aprendizagem dos alunos. (CASTRO, 2009, p. 121).

Seguindo a hipótese destacada por Castro (2009), é possível que a qualidade da gestão esteja diretamente ligada às competências do diretor da escola, motivo por que a pesquisa verificou os aspectos de liderança como forma de obter respostas ao Problema.

5.5 Objetivos

O objetivo geral da tese de doutorado é o de identificar qual o sistema de gestão escolar de instituições que obtêm bons resultados na aprendizagem dos alunos (partindo-se do conceito de que melhor resultado significa educação de qualidade).

Como objetivos específicos têm-se:

- a) Discutir o que efetivamente se entende por gestão escolar e qualidade do ensino;
- b) Aplicar os critérios de excelência da FNQ para avaliar o sistema de gestão das escolas.

Rios (2003), no seu livro “Compreender e Ensinar – Por uma Docência da Melhor Qualidade”, escreveu que seu trabalho tinha o propósito de colaborar para avançar na perspectiva da construção de uma prática educativa de boa qualidade, criadora de possibilidade de uma intervenção crítica e feliz dos homens e mulheres na sociedade. Entre as questões que a autora investigou estavam:

Quais os desafios que se colocam contemporaneamente a uma reflexão crítica sobre a educação e o ensino?
Com quais significados o conceito de qualidade tem sido incorporado no discurso, nas políticas e nas práticas de educação? Como podemos re-significá-lo?
Quais os indicadores de qualidade que têm norteado o trabalho dos educadores?
(RIOS, 2003, p. 31).

Tendo também como referência o trabalho de Rios (2003), a metodologia de pesquisa procurou identificar até que ponto o sistema de gestão das escolas influencia para que os alunos obtenham melhores resultados em sua aprendizagem.

A pesquisa foi feita para responder a seguinte questão: **Qual o modelo de gestão escolar de uma escola de qualidade?**

5.6 População e Amostra

A pesquisa foi aplicada nas 04 melhores escolas de ensino fundamental e médio da Coreia, situadas na capital - Seul (3 públicas e 1 privada), definidas pelo consulado Geral da Coreia no Brasil, e em 04 escolas de ensino fundamental e médio gaúchas (3 públicas e 1 privada) com melhor resultado no IDEB e no ENEM no ano de 2009.

Foi aplicado formulário contendo questões sobre gestão similares àquelas utilizadas pela Fundação Nacional da Qualidade. A pesquisa procurou identificar qual o modelo de gestão adotado. A excelência dos resultados atingidos atualmente pelos alunos da Coreia do Sul justifica avaliar as melhores escolas coreanas, situadas na capital – Seul, além das melhores escolas gaúchas, no caso destas, conforme o IDEB e o ENEM de 2009.

Avaliar somente as melhores escolas é visto de forma crítica por Carnoy (2009):

A análise sobre a escola eficaz dá algumas indicações sobre o que devemos procurar para tornar as escolas melhores para o aprendizado. Mas esses estudos não nos dizem quanto cada uma dessas variáveis contribui para melhorar o desempenho do aluno. Frequentemente, a análise sobre as escolas eficazes se baseia em uma falha metodológica. A não ser que a pesquisa inclua uma comparação sistemática das escolas em que os alunos alcançam um desempenho acima do esperado com as escolas em que eles têm um desempenho abaixo do esperado, observamos somente as vencedoras, sem compará-las com as perdedoras. Pode ser que as perdedoras apresentem muitas das mesmas características que identificamos como contribuintes de um melhor desempenho, mas, nas escolas perdedoras, essas características não contribuem. (CARNOY, 2009, p. 29).

Na metodologia utilizada, a pesquisa ocorreu apenas com escolas que, nos seus respectivos países, apresentam bons resultados. Foram procuradas características que demonstrem a existência de um modelo de gestão escolar nessas instituições. Foram utilizados dados globais comparativos de desempenho entre os dois países, mas, pela metodologia proposta, foram pesquisadas somente escolas de bom desempenho, o que obriga, conforme a posição de Carnoy (2009), a ter cuidado na análise dos dados e em suas conclusões.

5.7 Educação Comparada

Os conceitos de educação comparada foram levados em consideração para a elaboração desta tese. Tendo por base a opção por fazer um estudo avaliando duas realidades tão diferentes – Brasil e Coreia, cabe aprofundar conceitos ligados a essa opção.

Segundo Nogueira (1994) educação comparada tem sua origem há cerca de dois séculos, por Marc-Antoine Julien, mas obteve reconhecimento efetivo acadêmico apenas no século XX.

Saviani (2001) avalia o que vem a ser comparar:

Começo, pois, pela pergunta: o que significa comparar? Se formos aos dicionários iniciando a consulta pelo vernáculo, o sentido parece mais ou menos evidente. Aí temos: cotejar, confrontar e, mais especificamente, por em igual nível; considerar como igual ou semelhante; igualar, equiparar (FERREIRA, 1999, p. 511 apud SAVIANI, 2001). No entanto, o sentido que mais se aproxima daquele que corresponde ao tema deste evento é examinar simultaneamente, a fim de conhecer as semelhanças, as diferenças ou relações (ibidem). Se do vernáculo passarmos à sua matriz latina, a consulta sobre o sentido do verbo comparo, comparavi, comparatum, comparare nos revela, de início, aquilo que já constatamos no vernáculo: comparar, confrontar, mostrar por comparação, ponderar [...] (SAVIANI, 2001, p. 01).

Ferreira (2008) escreve o seguinte:

Se é certo que a Educação Comparada esteve, desde o seu início, sempre vocacionada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspectos com eles relacionados por via da comparação, essa ambição não se modifica até o presente. Todavia, a Educação Comparada não pode deixar de ser um produto duma história e de uma sociedade. A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber. (FERREIRA, 2008, p. 125).

Compreender a dinâmica dos sistemas educacionais por via da comparação, conforme escrito por Ferreira (2008) está de acordo com as exigências deste século, onde o avanço tecnológico, especialmente nos meios de comunicação e informação, facilita sobremaneira a reflexão acerca das práticas mundiais em todas as áreas - e com a educação não é diferente.

Avaliar experiências em diferentes países, que metodologias estão sendo aplicadas, que soluções foram buscadas para problemas que são comuns, segue uma lógica inquestionável.

A exigência, neste caso, é basear os estudos em práticas acadêmicas e científicas reconhecidas. Sob esse aspecto, Nogueira (1994) escreveu o seguinte:

A comparação pode apresentar-se como método científico ou como uma forma universal do pensamento. Nesta forma, o pensamento estabelece a comparação entre dois objetos, caracterizando-a como um pensamento relacional: comparar se restringe ao nível de análise determinado pelo que é percebido. Esse processo conduz a afirmações sobre semelhanças e diferenças observadas nos objetos comparativos, à construção de classes ou categorias e à identificação de desenvolvimentos paralelos ou tendências, sendo estes os resultados mais frequentemente encontrados nas análises comparativas de que dispõe a literatura específica, sobretudo no que se refere a estudos sobre sistemas de ensino. (NOGUEIRA, 1994, p. 36).

Conforme observado por Nogueira (1994), a Educação Comparada supõe método científico, daí porque, neste caso, estamos avaliando realidades do Brasil e da Coreia, alicerçados numa pesquisa qualitativa, com estudo de caso múltiplo.

A Educação Comparada adquiriu maior relevância no Brasil com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Comparada em 1983. Em 1986, Cervi escreveu o seguinte sobre o tema: “Educação Comparada pode ser apreciada como a meta-disciplina das abordagens de contextualização, uma vez que ela pode chegar, pelo confronto, à síntese analítica de todas as práticas educacionais em contextos múltiplos” (CERVI, 1986, p. 48).

A proposta da tese é avaliar como acontece a gestão em diferentes escolas – de países distantes - que obtêm bons resultados com seus alunos. Deste modo, os princípios da educação comparada serão utilizados para facilitar a compreensão de práticas percebidas na realidade de dois países, eis que o propósito não é fazer meramente uma análise comparativa entre realidades diferentes.

5.8 Escolha da Coreia do Sul

Na apresentação do livro de Carnoy (2009), onde ele faz um comparativo dos resultados educacionais entre Cuba, Brasil e Chile, Ilona Becskeházi (apud CARNOY, 2009, p. 15) coloca o seguinte:

Mais de 50% dos alunos cubanos conseguem resolver problemas complexos de matemática, enquanto apenas 10% dos alunos brasileiros e 15% dos alunos chilenos atingem o nível mais avançado de proficiência matemática, de acordo com o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Llece), coordenado pela UNESCO. O que será que acontece nas escolas cubanas e que não acontece nas escolas chilenas e brasileiras?

Questionamento parecido ao de Ilona Becskeházi (apud CARNOY, 2009) pode ser feito a respeito do que acontece atualmente com as escolas da Coreia do Sul.

A Coreia do Sul tem obtido excelentes resultados quanto à qualidade de sua educação. Seus alunos têm alcançado destaque nos comparativos mundiais e impulsionado o desenvolvimento econômico do seu país.

No PISA 2003 (OECD, 2010), teste mundial que compara o conhecimento de alunos com 15 anos de idade quanto à matemática, entre 57 países avaliados, os alunos da Coreia do Sul ficaram em primeiro lugar, enquanto o Brasil atingiu o 54 lugar.

No início dos anos 60 a média de anos de estudo da população do Brasil era semelhante à da Coreia – cerca de 2,5 anos. Após décadas de priorização da educação, no caso da Coreia, o resultado é que aquele país conseguiu que a média de tempo de estudo de sua população chegasse a 11 anos na entrada dos anos 2000, enquanto que o Brasil, nesse mesmo período, alcançou apenas 4,5 de média de anos de estudo para sua população (ver figura 15).

Também no início dos anos 60 o PIB per capita do Brasil era superior ao da Coreia. Entretanto, no limiar dos anos 2000, o PIB per capita da Coreia era 1/3 superior ao do Brasil (ver figura 16). Na última década, conforme se verifica nos dados comparativos entre os dois países, apresentados mais a frente, o PIB per capita da Coreia mais que dobrou, fazendo com

que atingisse quase 2,5 vezes o PIB per capita brasileiro em 2008. Ao analisarmos as políticas educacionais dos dois países, pode-se perceber alguma semelhança quanto à perspectiva histórica das prioridades nacionais. Mesmo assim, também fica evidente que enquanto a Coreia conseguiu manter suas políticas educacionais de forma consistente, o Brasil avançou em alguns momentos, mas não de forma firme e permanente, acarretando resultados qualitativos insuficientes. Menezes Filho (2008), em estudo sobre os determinantes do desempenho escolar brasileiro, fez o seguinte comentário:

Depois de um avanço educacional muito lento com relação aos outros países do mundo, desde meados da década de 90 o Brasil conseguiu aumentar significativamente a frequência escolar em todos os níveis. Metade da geração nascida em 1982, por exemplo, alcançou o ensino médio. O problema agora está em melhorar a qualidade da educação que é oferecida para estes alunos na rede pública. (MENEZES FILHO, 2008, p. 19).

Muito embora o fato de a Coreia possuir uma história de milênios, ela esteve de 1910 a 1945 sob o comando do Japão. Somente após a derrota do Japão na segunda guerra mundial, a Coreia retomou sua autonomia, constituindo uma república democrática. Nesse momento, a educação foi entendida como prioritária e uma política estratégica e consistente foi elaborada. O Brasil, descoberto no ano de 1500, passou por diferentes fases. Vinda da família real portuguesa em 1808, independência de Portugal em 1822, proclamação da república em 1889. Somente em nossa constituição de 1934 a educação apareceu como obrigação do Estado. Entretanto, por conta das alterações políticas enfrentadas, pode-se dizer que as verdadeiras mudanças começaram com a chamada Reforma Francisco Campos (1931) e com as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reformas Capanema, as quais aconteceram no Brasil entre 1942 e 1946.

Dallabrida (2009) salienta a importância desse momento:

A Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário [...] Com o aumento do número de anos do ensino secundário e a sua divisão em dois ciclos, foi conferida ao ensino secundário uma estrutura mais complexa, que proporcionava encaminhamentos mais específicos aos cursos superiores. Esse novo desenho alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos. A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu até o início da década de 1970, quando foi criado o primeiro grau, a partir da fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o segundo grau, formado pelo ciclo colegial. (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Deste modo, considerando que as reformas educacionais na Coreia começaram em 1945, e que as reformas educacionais brasileiras começaram entre 1931 e 1942, nossa perspectiva histórica é semelhante.

O que aconteceu de diferente na Coreia, para que seus resultados educacionais fossem superiores aos do Brasil em cinco décadas. É possível que os bons resultados de seus alunos decorram do modelo de gestão de suas escolas?

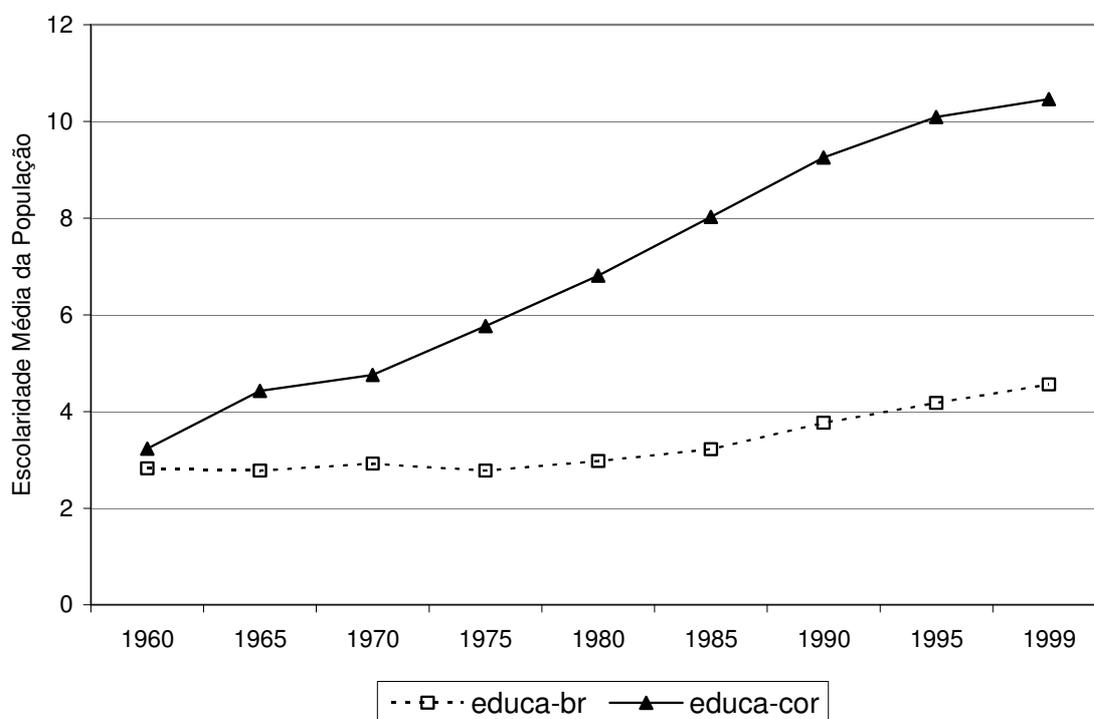


Figura 15: Evolução educacional Brasil/Coreia - Fonte: Menezes Filho (Ibmec-SP e FEA-USP) 2007

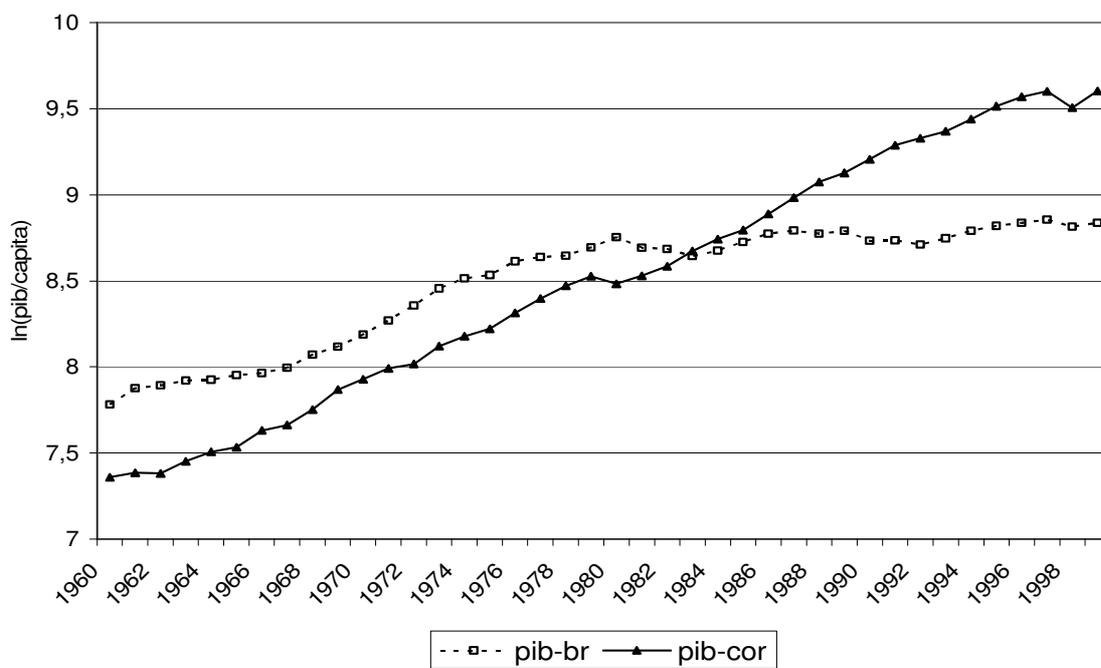


Figura 16: Evolução do PIB per capita Brasil/Coreia - Fonte: Menezes Filho (Ibmec-SP e FEA-USP) 2007

Quando se avalia gasto público por estudante do ensino fundamental, em relação aos resultados obtidos em Matemática, a Coreia investe mais que o Brasil e tem melhores resultados. É possível destacar, também, que alguns países têm investimento superior ao da Coreia, conforme pode ser visto nos pontos distribuídos no gráfico, mas não necessariamente obtêm resultados superiores. A análise ficou centrada, entretanto, no desempenho do Brasil e da Coreia:

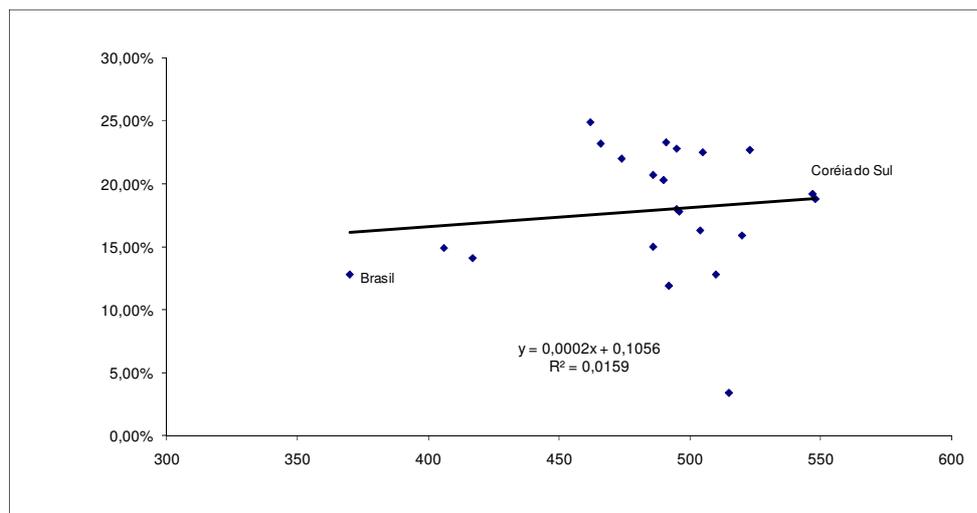


Figura 17: Gasto público por estudante (ens. fund.) % do PIB per capita Matemática – Fonte: OCDE (2010)

Quando se avalia o gasto público por estudante do ensino fundamental, em relação aos resultados obtidos em Ciências, a Coreia investe mais que o Brasil e tem melhores resultados:

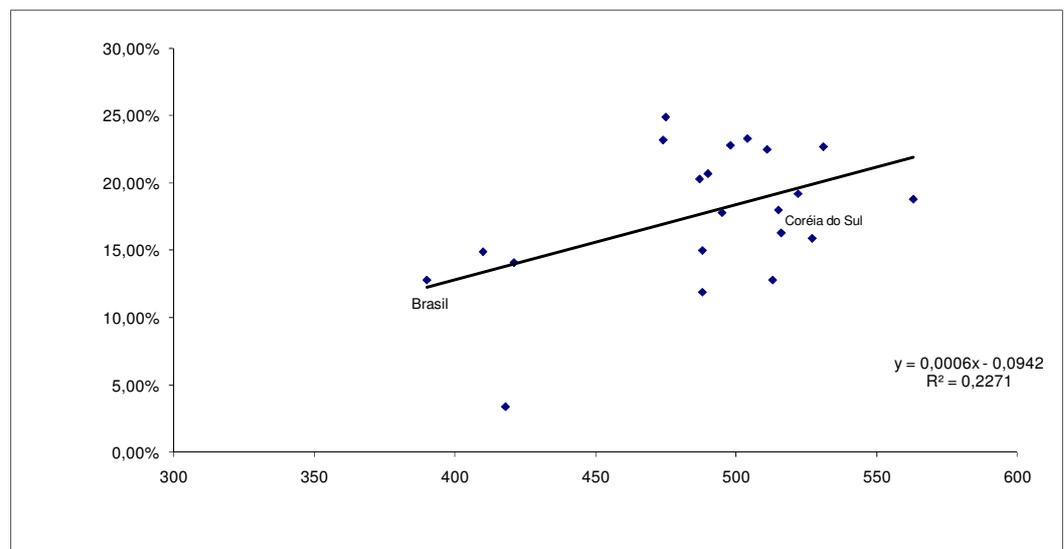


Figura 18: Gasto público por estudante (ens. fund.) % do PIB per capita Ciências – Fonte: OCDE (2010)

Quando se avalia o gasto público por estudante do ensino fundamental, quanto aos resultados obtidos em Leitura, a Coreia investe mais que o Brasil e tem melhores resultados:

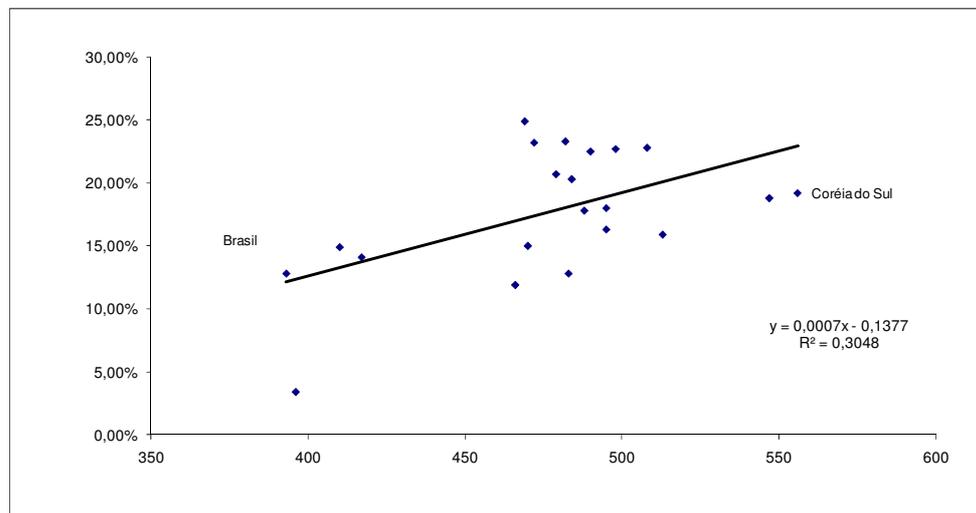


Figura 19: Gasto público por estudante (ens. fund.) % do PIB per capita Leitura – Fonte: OCDE (2010)

Quando se avalia o investimento público por estudante do ensino médio, quanto aos resultados em Matemática, a Coreia investe mais que o Brasil e tem melhores resultados:

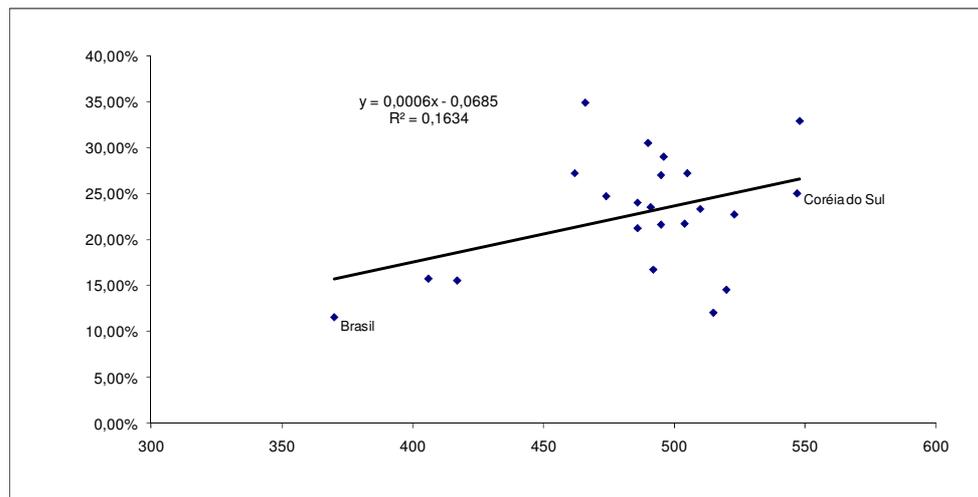


Figura 20: Gasto público por estudante (ensino médio) % do PIB per capita Matemática – Fonte: OCDE (2010)

Quando se avalia o gasto público por estudante do ensino médio, quanto aos resultados em Ciências, a Coreia investe mais que o Brasil e tem melhores resultados:

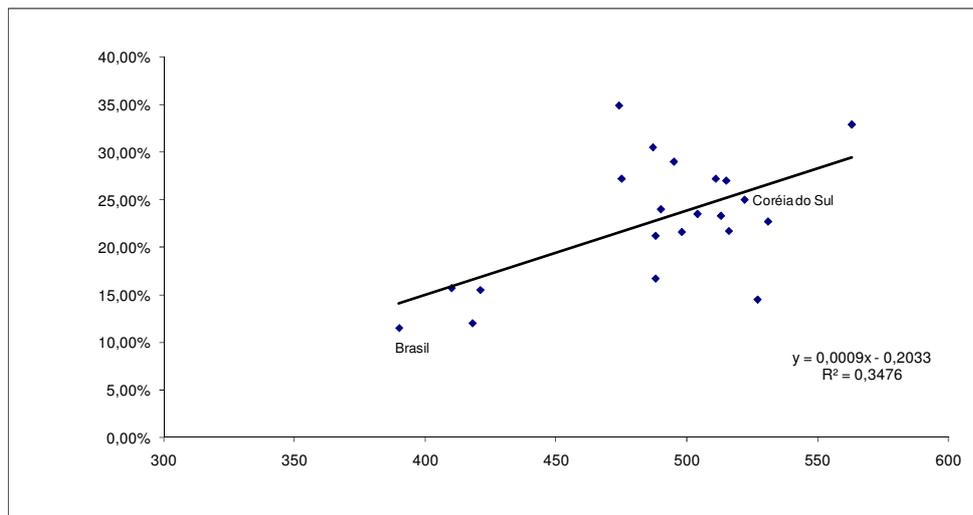


Figura 21: Gasto público por estudante (ensino médio) % do PIB per capita Ciências – Fonte: OCDE (2010)

Quando se avalia o gasto público por estudante do ensino médio, quanto aos resultados em Leitura, a Coreia investe mais que o Brasil e tem melhores resultados:

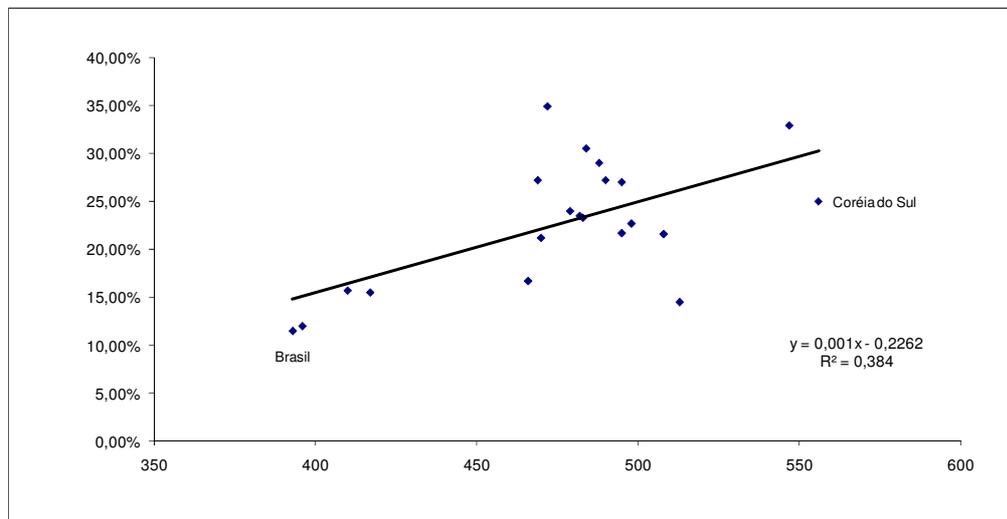


Figura 22: Gasto público por estudante (ensino médio) % do PIB per capita Leitura – Fonte: OCDE (2010)

5.8.1 A Coreia do Sul

A Coreia do Sul está situada no continente asiático, conforme mapa mundial apresentado abaixo:



Figura 23: Mapa mundial – Fonte: Cola da Web (2010)

As principais cidades da Coreia do Sul estão destacadas no mapa abaixo:



Figura 24: Mapa da Coreia – Fonte: Wikipedia (2010)

5.8.2 Dados comparativos entre Brasil e Coreia do Sul

PAÍS	BRASIL	COREIA DO SUL
População (2008)	196.342.592	49.232.844
Produto Interno Bruto – PIB (2008) US\$	1,794 trilhões	1,243 trilhões
PIB per capita (2008) US\$	9,137	25,247
Taxa de Alfabetização (acima de 15 anos que saibam ler e escrever)	88% da população total	98% da população total
% da população usuária da Internet (2008)	25%	74%
Ano da Constituição em Vigor	1987	1988
Regime Político	República Federativa Presidencialismo	República Misto. O Presidente é eleito para um mandato de 5 anos, e indica o Primeiro-Ministro, que deve ter seu nome aprovado pela Assembleia Nacional. O Presidente também nomeia e preside o Conselho de Estado, ou governo.
Divisão Administrativa	26 Estados, mais o Distrito Federal, onde se localiza a Capital Brasília.	9 províncias e 6 cidades especiais

Poder Legislativo	Congresso Nacional		Assembleia Nacional
	<p>Senado: 81 membros, com mandato de 8 anos. São eleitos pelo voto majoritário, sendo que cada estado da federação, e o Distrito Federal, elegem 3 senadores, sendo 2 em um pleito, e 1 em outro.</p>	<p>Câmara dos Deputados: 513 membros, com mandato de 4 anos, eleitos pelo sistema proporcional de lista aberta.</p>	<p>Membros: 299 membros, dos quais 243 são eleitos por maioria simples. O restante das cadeiras é distribuído aos partidos com base em seu percentual nos votos nacionais.</p>

Quadro 8: Comparativo Brasil/Coreia - Fonte CIA World Factbook (2010)

6 EDUCAÇÃO NO BRASIL

Pelo fato de que a Coreia do Sul viveu um período importante no que tange à educação do País entre 1880 a 1945, podemos fazer um comparativo histórico com o Brasil, destacando o período da chamada República Velha, que foi de 1889 até 1930.

Com o fim do Império e a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, iniciou no Brasil o período chamado de República Velha.

Esse período surgiu por obra de um movimento militar com o apoio de setores sociais que lidavam com a economia do café e que se encontravam insatisfeitos com a política econômica do Imperador.

Ghirardelli Jr. (2008) destaca esse período:

O fim do Império e o início da República permitiu uma certa urbanização do país. Aqueles que acompanharam os militares na construção desse novo regime vieram de setores sociais urbanos que valorizavam carreiras de trabalho que privilegiavam a educação. Por conta disso, criou-se um ambiente propício à discussão da necessidade de abertura de escolas. [...] Nesse período ocorreram dois grandes movimentos de idéias a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas – um deles era chamado de “entusiasmo pela educação” e outro de “otimismo pedagógico”. O primeiro movimento lutava pela abertura de escolas e o segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Esses movimentos se alternaram durante a República Velha e em alguns momentos se complementaram. (GIRARDELLI JR., 2008, p. 32).

Está-se falando de 41 anos de história. Nos primeiros anos, entre 1890 e 1891, Benjamin Constant foi o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e procurou, dentro da realidade da época, melhorar o ensino primário e secundário. Conforme Girardelli (2008)

Benjamin Constant [...] talvez o que tenha feito com alguma consequência e repercussão na prática (para o Distrito Federal), foi o fato de declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”. Pode-se somar aos seus méritos o de ter dividido as escolas primárias em dois graus. O Primeiro ficou destinado às crianças de 7 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15. Outro mérito: Passou a exigir o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as escolas particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores). (GIRARDELLI, 2008, p. 35).

Mais à frente, entre 1910 e 1914, Rivadávia Correia, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, realizou, conforme Cunha (1980, p. 139) “uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país”.

A Lei Rivadávia Correia, de 1911, do governo federal, proporcionava liberdade total às escolas, fazendo com que a presença do aluno fosse facultativa e tornando o ensino não-oficial. Mais tarde, em 1915, a reforma Carlos Maximiliano tornou o ensino novamente oficial, além de regulamentar o acesso às escolas superiores.

Em 1925 aconteceu a reforma Rocha Vaz, marcando o final da primeira república. Essa reforma procurou dar ordem entre o que se fazia nos estados e o que se fazia na união, no que tange à promoção da educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados.

Na apresentação da história da educação na Coreia do Sul, procurei dividir a informação em dois períodos principais. O primeiro aconteceu entre 1880 e 1945 – um período imperial (até 1910) e de domínio japonês (1910 a 1945). Após 1945, com a instituição da república democrática da Coreia, houve um grande investimento em educação e foi possível mostrar sua evolução através das décadas.

No caso do Brasil, apresentei, no início deste tópico, um pouco da história da educação no período da República Velha, ou Primeira República, entre 1889 e 1930. A partir deste momento, destaco alguns aspectos da educação no Brasil a partir da década de 30. Fiz um aprofundamento maior no tópico da Coreia, por conta de aquele país possuir uma realidade mais distante da nossa. No caso do Brasil, apresentarei apenas alguns detalhes que nos permitam compreender a evolução educacional brasileira num período parecido com aquele da Coreia.

Estudar aspectos históricos da educação é fundamental para compreender o objeto de estudo. Nóvoa (2005), no livro “Histórias e Memórias da Educação no Brasil” escreve o seguinte:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados. (NÓVOA, 2005, p. 9).

A história da educação brasileira passa obrigatoriamente pela estrutura governamental que esteve à frente das políticas educacionais. Neste caso, a abordagem será focada no Ministério da Educação. Algumas informações destacadas a seguir foram selecionadas do site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br>).

Em primeiro lugar, cabe destacar a criação do Ministério da Educação em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Num primeiro momento, esse ministério desenvolvia atividades relativas a várias áreas como saúde, esporte, educação e meio ambiente, sendo denominado Ministério da Educação e Saúde Pública.

Werle, no livro *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (2005) escreveu o seguinte:

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto número 19.444, 1930) composto de quatro departamentos: de Ensino, de Saúde Pública, de Medicina Experimental e de Assistência Pública. Ao Departamento Nacional de Ensino estavam vinculados os mesmos organismos de instrução secundária e superior já administrados pela instância federal, com acréscimos, como foi o caso da Superintendência dos Estabelecimentos de Ensino Comercial, o qual parece ser a primeira iniciativa de administrar em nível de maior generalidade, desligando-se das questões específicas do cotidiano de cada instituição. (WERLE, 2005, p. 43).

Até esse momento, as questões pertinentes à educação estavam sob a administração do Departamento Nacional do Ensino, junto ao Ministério da Justiça.

Dois anos mais tarde, em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o manifesto, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira.

Ghirardelli Jr. (2008) escreveu o seguinte a respeito desse Manifesto:

O “Manifesto de 1932” foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas de pensamento – como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) entre outros - compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional. (GHIRARDELLI JR., 2008, p. 41).

O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Sobre o mesmo assunto, Freitas, no livro *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (2005) escreveu o seguinte:

São raras as reconstituições históricas relacionadas à educação brasileira que, de passagem pelos anos 30 do século XX, não se sentem obrigadas a descrever o momento de divulgação do Manifesto dos Pioneiros, ocorrido em 1932, como um fato investido de importância estratégica porque, entre outras razões, tratar-se-ia de um momento “divisor de águas”, “definidor do campo da educação no âmbito das políticas públicas” e indicador do lugar de ação de uma “nova inteligência educacional”. (FREITAS, 2005, p. 167).

Dois anos mais tarde, em 1934, com a nova constituição federal, a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Cury, no livro *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (2005), abordando essa constituição faz o seguinte comentário:

A grande inovação comparece no capítulo II do Título V: um capítulo para a educação. Capítulo marcante! A educação torna-se direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual dos impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive a da zona rural, a criação de fundos para uma gratuidade ativa [...] (CURY, 2005, p. 23).

De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promoveu uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, com as Reformas Francisco Campos e Capanema, o Brasil implantou as bases da educação nacional.

Até 1953, o Ministério que atendia à Educação se dividia com a Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.

O salário educação, criado em 1962, também é um fato marcante na história do Ministério da Educação. Até hoje, essa contribuição continua sendo fonte de recursos para a educação básica brasileira.

A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o então primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação.

Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da LDB vigente, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto.

Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação.

O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Com o Fundeb, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, conta com recursos federais. Esse compromisso da União com a educação básica, previsto na Lei de criação do Fundo, está programado se estender até 2020.

Existe, portanto, uma trajetória de quase 80 anos do Ministério da Educação. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o MEC reforçou uma visão sistêmica da educação. No PDE, ficou claro que investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior.

6.1 Administração e Financiamento

Em nível nacional, o órgão do governo brasileiro responsável pelas políticas educacionais, como visto no item anterior, é o Ministério da Educação. Seu organograma está exposto a seguir:

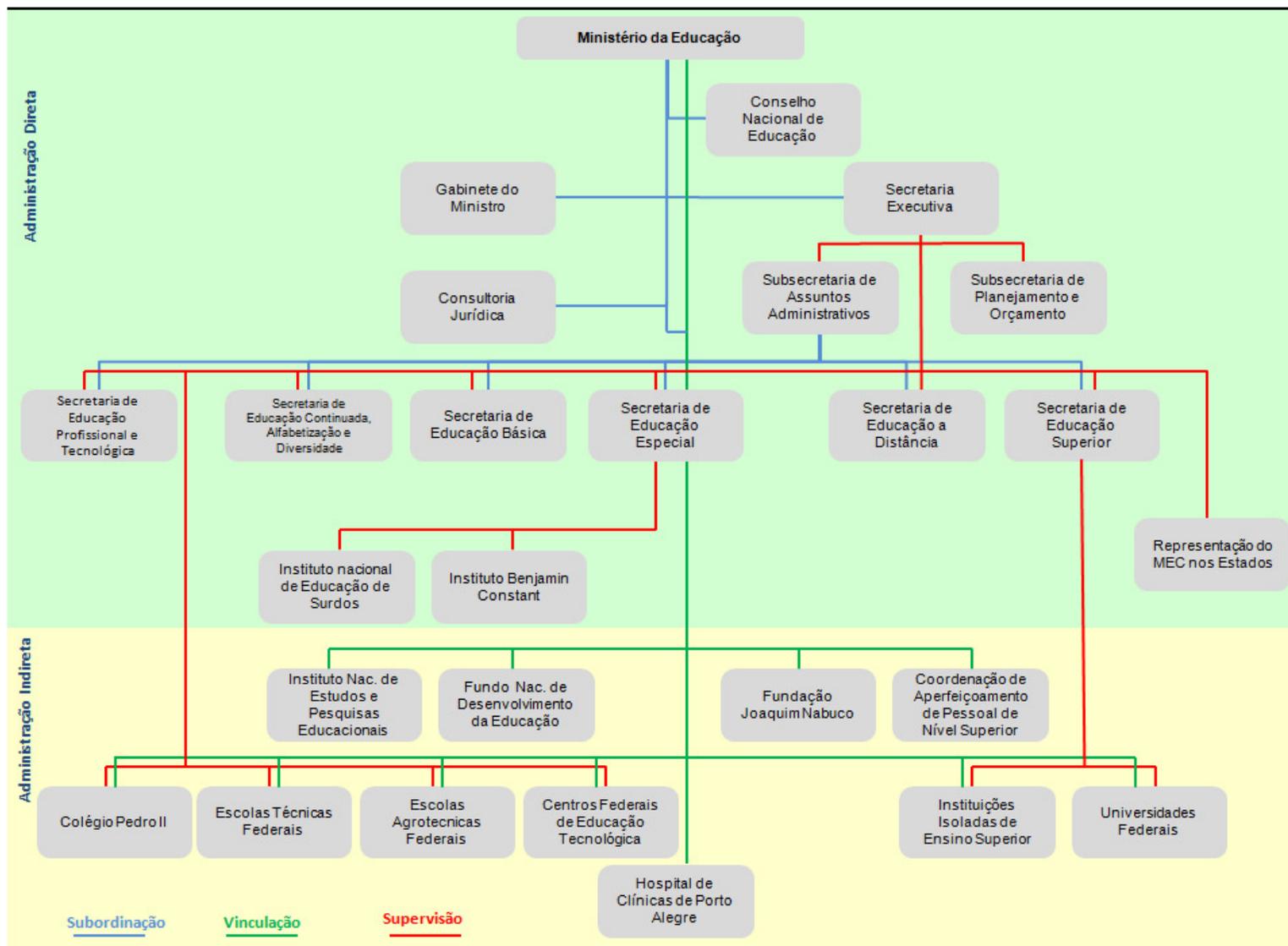


Figura 25: Organograma do Ministério da Educação do Brasil - Fonte: Brasil (2010)

Os Estados e Municípios possuem autonomia para estabelecer sua forma de gestão, obedecendo, obviamente, os preceitos legais.

A análise da estratégia de financiamento da educação nacional é relevante, inclusive no seu comparativo com outros países. Nesse sentido, Abrahão (2005), escreveu o seguinte:

Em momentos como o atual, no qual se discute a necessidade de ampliação do acesso à educação e a melhoria da qualidade dos níveis de ensino, bem como mudanças na estrutura de financiamento da educação básica, com inevitáveis impactos de longo prazo para a área, é importante identificar e compreender como se molda o financiamento e o gasto realizado pelo Poder Público para gerar os bens e serviços educacionais, com o fim de aferir possíveis dificuldades a serem enfrentadas. Além disso, a comparação entre países pode ser elemento importante para balizar o desenho e a implementação de políticas para a educação. (ABRAHÃO, 2005, p. 842).

Quanto ao financiamento da educação no Brasil, entre 2000 e 2007, conforme dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a proporção de quem arca com os gastos tem se mantido relativamente inalterada: a União responde por cerca de 18% do total dos recursos da Educação, os estados e o Distrito Federal por 42% e os municípios pelos 40% restantes. O orçamento que atende a Educação vem de duas fontes principais. A primeira delas, responsável por cerca de 20% do total de verbas, é o salário-educação, uma contribuição social feita pelas empresas ao governo com valor correspondente a 2,5% da folha de pagamento anual. Os outros 80% decorrem dos impostos, que são convertidos em orçamento municipal, estadual ou federal. O repasse às escolas é regulado pela Constituição brasileira através de uma regra particular da legislação do país. É a chamada "vinculação de recursos", que determina um percentual mínimo do orçamento a ser investido em Educação. Para estados e municípios, esse valor é de 25%. Para a União, 18%. Mesmo com essa lei, de acordo com os dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), cinco estados (Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia e Sergipe) e pelo menos 165 municípios, a maioria de pequeno porte, investiram em 2008 um percentual inferior ao piso.

Conforme o INEP são adotados dois critérios para definir o destino dos recursos arrecadados. Pode ser pelo tipo de despesa ou por nível de ensino. O critério por tipo de despesa acontece quando a maior parte dos recursos (cerca de 60% do total) é consumida pelo

pagamento de gestores, professores e funcionários. Outros 27% são destinados à manutenção e ao funcionamento das instituições de ensino, 6,6% para reformas e construções de novas escolas, 6% para os chamados encargos sociais (contribuições previdenciárias e trabalhistas) e apenas 0,4% na área de pesquisa e desenvolvimento.

O critério pelo nível de ensino faz com que a Educação Básica fique com a maior parte do orçamento - 84,5%, sendo 64% para o Ensino Fundamental, 13% para o Ensino Médio e 7,5% para a Educação Infantil. O Ensino Superior fica com um percentual de 15,5%, mas o gasto do governo com cada aluno de faculdade é o mais elevado de todos os níveis de ensino: R\$12.322,00 reais anuais por aluno, quase seis vezes mais do que o valor médio investido em um estudante das séries iniciais (R\$2.166,11 reais). A diferença, que ainda é grande, vem caindo: em 2000, um universitário custava 11 vezes mais do que um aluno de 1ª a 4ª série.

Abrahão (2005), estudando o gasto público em educação no período de 1995 a 2002, fez a seguinte análise sobre o investimento brasileiro:

Analisando o gasto na área de educação para o Brasil levando em consideração o comportamento do GPD, observa-se que os gastos corresponderam, em 1995, a cerca de 3,9% do GPD e demonstraram um aumento para cerca de 4,3%. Esse crescimento significou uma ampliação do esforço do Poder Público destinado à área. No entanto, mesmo com o crescimento dos recursos, quando comparado esse resultado com os exibidos pelos países da OCDE, observa-se que o Brasil, mesmo sendo a 14ª. Economia do mundo, ainda está bem abaixo do esforço médio de todos os países da OCDE (5,3% do GPD). Ou seja, o Brasil para atingir o esforço público desses países deveria aplicar no mínimo mais 1% do seu GPD. (ABRAHÃO, 2005, p. 851).

Em decorrência da baixa qualidade da educação, a dúvida é se o país gasta o suficiente com o seu sistema de ensino. Há quem defenda (ABRAHÃO, 2005) que os recursos destinados à área são insuficientes - e que, se não houver incremento, será impossível vencer o desafio da qualidade do ensino. De outro lado existem os que argumentam que o investimento já chegou a níveis suficientes - e o grande problema seria o gerenciamento adequado dessa verba (Menezes Filho, por exemplo). Para solucionar essa dúvida, é importante comparar o investimento brasileiro com o de outros países. Na maioria dessas análises, especialmente com países desenvolvidos, o Brasil sai perdendo, independentemente do critério adotado.

Um dos critérios é o do gasto por aluno. A base de comparação, usada pelo INEP, é o ano de 2006, adotado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O total anual gasto com cada estudante no Ensino Fundamental no Brasil foi o equivalente a apenas um quarto do valor despendido pelos países da OCDE (respectivamente, U\$1.566,00 e U\$6.437,00 dólares PPP, medida que torna comparável o montante investido em cada país). Mesmo se considerarmos apenas a realidade nacional, o gasto público em Educação é pequeno. Em 2007, cada aluno do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série custou R\$2.166,00 reais.

Quando calculamos pela Porcentagem do PIB, verificamos que em 2006, 3,9% do Produto Interno Bruto brasileiro foram destinados à Educação Básica, valor superior à média da OCDE (3,7%). Aparentemente, levamos vantagem, mas há um ponto importante a considerar: a maioria das nações do bloco da OCDE gasta apenas na manutenção dos sistemas, enquanto no Brasil ainda é preciso ampliar a oferta e recuperar infra-estrutura e salários. Para alcançar resultados melhores, a Coreia do Sul dedicou, durante uma década, 10% do PIB à Educação.

Avaliando o investimento em educação pelo gasto público social, identifica-se que esse indicador considera os gastos governamentais no atendimento aos chamados direitos sociais: saúde, saneamento, habitação, previdência e, claro, educação. Quanto maior o gasto da área, maior a importância relativa dela. No caso brasileiro, de cada 100 reais investidos em políticas sociais, 16 vão para a Educação. É um índice superior à média da OCDE (13%), mas menor que o de países latino-americanos, como o México (22%).

O quadro a seguir foi apresentado por Abrahão (2005), em artigo que avaliava o gasto público brasileiro em educação no período de 1995 a 2001. Em ambos os períodos, observando a educação básica, a Coreia investiu mais que o Brasil:

Países	Gasto público em educação ¹ em percentual do gasto público total				Gasto público em educação ¹ em percentual do GDP			
	2001			1995	2001			1995
	Primário, secundário e pós-secundário ¹	Terciário ¹ (educação superior)	Todos os níveis educacionais	Todos os níveis educacionais	Primário, secundário e pós-secundário ¹	Terciário ¹ (educação superior)	Todos os níveis educacionais	Todos os níveis educacionais
Brasil⁵	8,3	2,7	12,0	m	3,4	0,9	4,3	3,9
Países da OCDE selecionados								
Austrália	10,8	3,4	14,4	13,6	3,8	1,2	5,0	5,2
Áustria	7,3	2,6	11,1	10,7	3,8	1,4	5,8	6,2
Dinamarca ⁴	8,7	4,9	15,4	12,7	4,8	2,7	8,5	7,7
França	7,9	2,0	11,2	11,3	4,0	1,0	5,7	6,0
Alemanha	6,4	2,4	9,7	9,7	3,0	1,1	4,6	4,6
Itália	7,6	1,7	10,3	9,1	3,7	0,8	5,0	4,9
Coreia	12,8	1,7	17,7	m	3,5	0,5	4,9	m
México	18,0	3,5	24,3	22,4	3,8	0,7	5,1	4,6
Portugal	9,3	2,3	12,7	11,9	4,3	1,1	5,9	5,4
Espanha	7,6	2,6	11,3	10,6	3,0	1,0	4,4	4,7
Suíça	8,4	3,6	12,8	10,6	4,8	2,0	7,3	7,2
Reino Unido	8,4	2,0	11,4	11,4	3,4	0,8	4,7	5,2
Estados Unidos ³	11,5	4,5	17,1	m	3,8	1,5	5,6	m
Média dos países da OCDE	8,9	2,8	12,7	11,8	3,6	1,3	5,3	5,3
Países da América Latina selecionados								
Argentina	10,1	2,3	13,5	m	3,6	0,8	4,8	m
Chile ⁶	14,5	2,6	18,7	m	3,4	0,6	4,4	m
Paraguai	8,0	1,7	9,7	m	3,7	0,8	4,5	m
Peru	16,1	5,3	23,5	m	2,0	0,7	2,9	m
-----	---	---	---	---	2	0,7	3,1	m

Quadro 9: Gasto público total em educação em comparação com o gasto público total e o GDP (1995/2001) – Fonte: OCDE (2004)

Nos últimos anos, iniciativas têm sido tomadas no sentido de melhorar o investimento, como a criação do Fundeb e o fim da Desvinculação de Recursos da União. Tanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) quanto o fim da Desvinculação de Recursos da União (DRU) injetam mais dinheiro no orçamento da Educação e podem gerar melhorias, mas dificilmente trarão condições suficientes para concretizar uma mudança radical em pouco tempo.

Pinto (2007) elogia a criação do Fundeb, mas faz o seguinte comentário:

Muito embora o Fundeb represente um avanço ante o Fundef, ao resgatar o conceito de educação básica e ao fortalecer o controle social, ele não enfrentou os dois principais problemas de nossa política de fundos: 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais; 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração. (PINTO, 2007, p. 894).

Com essa análise, Pinto (2007) encaminha duas saídas, a primeira delas seria ampliar a parcela da União no financiamento da educação básica e o outro, que vem ao encontro desta Tese, se refere à gestão das escolas.

A ampliação da participação da União na divisão dos valores arrecadados, que constituem a totalidade do gasto público, justifica-se por dados como esse apresentado por Arelaro (2005):

Uma segunda questão que os dados nos apontam é o vertiginoso processo de municipalização de todo o ensino fundamental – de 1ª. a 8ª. Série – no Brasil, pois, em 2003, já se constatava que dos 31,13 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental público (consideradas as redes de ensino estaduais e municipais), cerca de 57,37% (17,86 milhões de alunos) estavam matriculados no ensino municipal, *contra* cerca de 42,62% (13,27 milhões de alunos) nas redes estaduais. (ARELARO, 2005, p. 1042).

O Fundeb, instituído em 2007, deve ter alcançado, em 2009, 81 bilhões de reais. É abastecido por uma porcentagem de diversos impostos. Cada estado tem o seu Fundo. Depois de recolhida, a verba é repartida com as redes municipais e estaduais conforme o número de matrículas, a etapa e a modalidade de ensino. O cálculo é feito com base em um valor por aluno, estabelecido segundo esses critérios. Como exemplo, em 2009, o valor mínimo anual para cada aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental ficou em R\$1.350,00 reais.

A maioria dos Estados consegue atingir (e ultrapassar) esse patamar com sua própria arrecadação. Quem não chega lá, entretanto, recebe ajuda do governo Federal, que transfere um complemento para compor o piso. Em 2009, nove estados precisaram ser auxiliados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí.

A tentativa de atenuar as desigualdades regionais, a definição de um valor mínimo por aluno e o controle da aplicação dos recursos (algumas despesas, como a remuneração dos professores, têm percentuais mínimos obrigatórios, que não podem ser modificados por governadores e prefeitos) são os méritos do Fundeb. O que alguns especialistas argumentam é que o tamanho da ajuda ainda não é o suficiente. De fato, em 2007, primeiro ano de vigência do Fundo, o percentual do PIB investido em Educação subiu apenas 0,2%, algo como 6 bilhões de reais.

A DRU, instituída em 1994, permite ao governo federal gastar livremente 20% dos recursos orçamentários de qualquer área. Tradicionalmente, setores como a Educação acabam perdendo dinheiro. Se a prática for de fato extinta, o Ministério da Educação (MEC) prevê que a pasta disponha de mais 9 bilhões de reais no orçamento, que em 2010 deve atingir 53 bilhões de reais (30% a mais que em 2009). A novidade, porém, depende da aprovação de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) - em tramitação no Congresso -, que prevê uma redução dos recursos que podem ser retirados, ficando em zero em 2011.

O Brasil evoluiu nos últimos anos com suas políticas de financiamento e conseguiu ampliar substancialmente o número de crianças na escola. O desafio do País está centrado fundamentalmente em fazer com que esses alunos tenham uma educação de qualidade.

Dourado (2007), escrevendo sobre políticas e gestão para uma educação básica de qualidade, aponta o seguinte desafio:

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. (DOURADO, 2007, p. 940).

6.2 Sistema Educacional

O sistema educacional brasileiro possui similaridade com o modelo coreano. A Coreia do Sul adota educação infantil, ensino elementar (6 anos), ensino médio (3 anos), ensino médio superior (3 anos) e ensino superior (de curta duração e bacharelado [4 anos]). O Brasil, por sua vez, utiliza o modelo que compreende educação infantil, ensino fundamental (9 anos), ensino médio (3 anos) e ensino superior (tecnólogo – curta duração – e bacharelado). A seguir, uma apresentação do modelo educacional brasileiro:

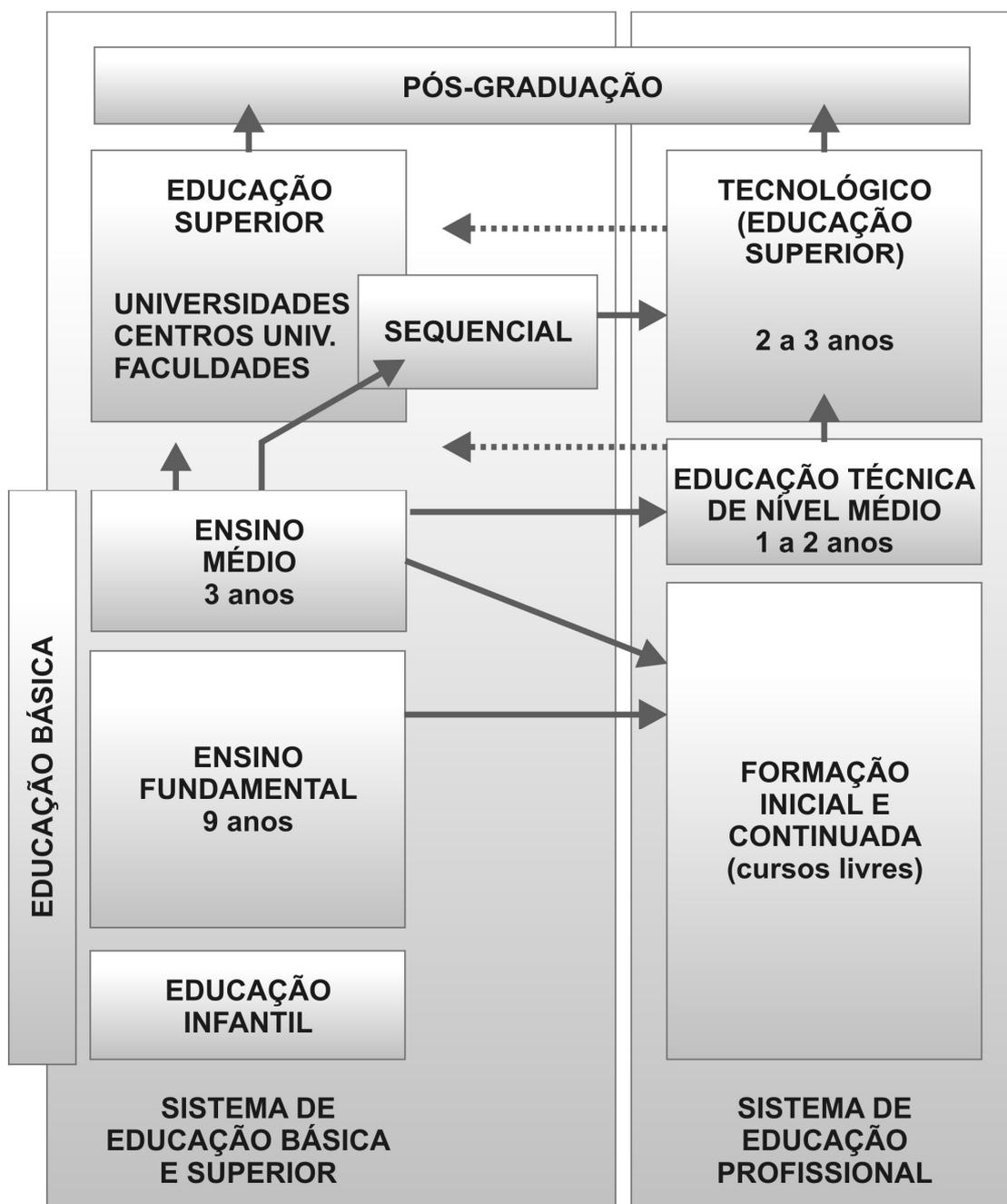


Figura 26: Sistema educacional brasileiro – LDB 9394/96 – Fonte: do autor (2010)

6.3 A Educação Básica

A Educação Básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, oferecendo-lhe meios para a construção da trajetória do cidadão socialmente produtivo e para a conquista da qualidade da vida coletiva.

As necessidades primordiais da educação básica foram discutidas durante a conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990, a qual, em seu documento final, estabeleceu que “estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), àquilo que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.”

O formato atual do sistema educacional brasileiro decorre da LDB de 1996. O país passou por várias fases e precisa constantemente avaliar seu sistema educacional. Dourado (2007) a respeito da descontinuidade das políticas e gestão da educação básica escreveu o seguinte:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (DOURADO, 2007, p. 925).

O presente estudo centra sua análise, no caso do Brasil, na educação básica, por entender que as maiores necessidades para melhorar a qualidade da educação, especialmente no nosso país, concentram-se nesse nível de ensino.

7 EDUCAÇÃO NA COREIA DO SUL

O Ministério da Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos da Coreia do Sul publica, entre outros materiais, livros com os dados a respeito da educação do país, chamados Education in Korea. As três últimas edições foram Education in Korea 2003-2004 (2005), Education in Korea 2005-2006 (2007) e Education in Korea 2007-2008 (2009). Versões em PDF desses livros podem ser vistas em meio eletrônico no Serviço de Informação, Pesquisa e Educação da Coreia (KERIS) (http://english.keris.org.kr/es_main/index.jsp). O autor visitou o KERIS em novembro de 2009 e obteve uma série de informações que, juntamente com os livros Education in Korea, serviram de base para os relatos a seguir.

A Educação no Período 1880 – 1945: um espaço de tempo importante de conhecer para entender a educação na Coreia é esse que compreende os anos de 1880 a 1945. Algumas instituições importantes surgiram nesse período. Procurando uma visão comparativa com a realidade do Brasil no mesmo período, é possível imaginar a proclamação da república brasileira em 1889 até as reformas Capanema, na década de 1940. Ou seja, enquanto no Brasil estávamos ingressando num modelo republicano, na Coreia ainda existia um modelo imperial. De qualquer modo, esse período foi importante para o início das políticas educacionais nacionais.

As escolas que deram origem ao modelo atual de educação na Coreia foram a Academia Weonsan (1883), a primeira escola privada, a English School (1883) e a Yugyeong Gongweon (1886 – 1894), ambas do governo, a Paejae Academy (1885) e a Ewha Girls School (1886), estas duas últimas administradas por missionários cristãos.

No ano de 1895, após a abertura dos portos coreanos, quando a Coreia ainda vivia num sistema imperial, o rei assinou um decreto específico para a educação, preocupado com o futuro da nação. No ato, destacou a importância da educação, focalizando a inteligência, a virtude e a capacidade física como objetivo final para educar pessoas competentes e promover o ressurgimento nacional – conceitos presentes nesse decreto ainda são encontrados nas escolas,

especialmente a preocupação com virtude e valores. Com base no espírito do decreto, modernas instituições de ensino, sob muitas formas, como escolas primárias, escolas normais e escolas ocupacionais, foram criadas em Seul e em outras regiões, escolas públicas e particulares.

Escolas confessionais privadas surgiram no país, em Seul e em cidades das províncias. Essas escolas, além de ensinar conforme os interesses dos missionários, tais como temas bíblicos, teatro, idioma inglês e música; ao mesmo tempo, lecionavam também matérias comuns como idioma coreano, ética e ciências. Era um tempo conturbado, em que havia a ameaça de conflito com o Japão, que mais tarde acabou se tornando realidade.

No livro *Education in Korea* (2005) encontra-se a citação:

Naquele tempo, líderes nacionais que resistiam à intrusão japonesa pressionavam pelo “movimento para salvar a nação através da educação” construindo numerosas escolas em Seul e em todas as províncias. As instituições de ensino superior do período incluem algumas do governo, como a Faculdade de Medicina Gyeongseong, e escolas de ensino universitário fundadas pela iniciativa privada, como a Faculdade Boseong, a Faculdade Chosum Christian e a Faculdade Sungsil. Esse período foi chamado o alvorecer da educação coreana, quando inúmeras escolas modernas foram construídas pela primeira vez com o objetivo de salvar a nação e restabelecer a soberania nacional, através da força da educação. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p. 17).

Esse desenvolvimento da educação coreana, todavia, ficou estagnado por 35 anos pela anexação à força da Coreia pelo Japão, em 1910. Começou então uma educação colonial através da imposição à Coreia do sistema educacional japonês, cujas medidas podem ser ilustradas pela fixação de normas educacionais próprias e regras para as escolas particulares. As políticas educacionais adotadas pelos japoneses não se destinavam a proporcionar desenvolvimento educacional na Coreia, mas sim procuravam introduzir a visão japonesa sobre a colônia.

Enquanto no Brasil aconteciam as Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), os coreanos estavam proibidos de falar coreano nas décadas de 1930 e 1940. No livro *Education in Korea* (2005), encontramos detalhes desse período:

Foram forçados a usar o idioma japonês dentro de um plano de eliminação da identidade cultural coreana. A história da Coreia foi excluída do currículo escolar. Os coreanos foram obrigados a aprender somente a história do Japão. Além disso, os coreanos foram constrangidos a trocar seus nomes por outros, japoneses. A fim de manter suas prescrições coloniais, os japoneses exigiam lealdade e submissão do povo coreano. Limitaram as oportunidades de educação porque julgavam muito perigoso

difundir instrução entre os coreanos. Assim, o padrão educacional da Coreia do Sul, nesse período, foi muito deficiente. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p. 19).

Passada a fase de domínio japonês, a Coreia do Sul entrou no período pós-libertação (1945) e iniciou um grande ciclo de mudanças, tendo como foco a educação.

Os primeiros cinco anos foram de estabelecimento da educação democrática (1945 – 1950).

Na fase em que no Brasil se implantavam grandes reformas educacionais, um ano antes da criação do SENAC, por exemplo, a Coreia foi libertada do Japão. Isso aconteceu em 15 de agosto de 1945. Foi a mudança de um sistema político colonial para um sistema democrático; de sociedade fechada para sociedade aberta, onde o povo poderia priorizar a oportunidade da educação negada pelos japoneses. Iniciou o movimento para desenvolver a educação coreana.

É possível que este período tão marcante para a sociedade coreana tenha fortalecido suas instituições no sentido de perseguir o objetivo da educação de modo firme e consistente.

Conforme o livro *Education in Korea* (2005):

A fim de assentar os fundamentos de uma educação democrática, após a libertação, as políticas educacionais foram dirigidas para: 1) compilação e distribuição de livros didáticos para as escolas primárias, 2) reciclagem suplementar dos professores, sem interromper a atividade docente, 3) reforma das normas de acesso escolar, de um sistema múltiplo para um sistema seqüencial simples, seguindo o padrão 6-3-3-4, de períodos de escolaridade, 4) alfabetização de adultos, 5) descentralização administrativa da educação, 6) implementação do ensino obrigatório, 7) expansão das oportunidades educacionais nos níveis médio e superior e 8) criação de faculdades para formação de professores. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p.18).

Passados os primeiros cinco anos, iniciou a expansão da educação democrática nos anos 1950. Entre tantas dificuldades para sua expansão, a mais expressiva foi a guerra com a Coreia do Norte. Segundo Hobsbawn (1995) a guerra da Coreia deixou de 3 a 4 milhões de mortos e cerca de 5 milhões de “deslocados”, coreanos que estavam de um lado, mas que possuíam relações com o outro lado.

Candotti (2002) escreveu o seguinte:

Em 25 de junho de 1950, os coreanos do norte atacaram o sul. A luta girava em torno da restauração da linha original de demarcação. O Conselho de Segurança da ONU declarou a República Popular agressora, autorizando o envio de tropas internacionais para a região. A intervenção norte-americana ao norte da linha de ocupação provocou a ingerência de tropas chinesas, que restabeleceram a linha de separação entre as Coreias. Em torno desta (no paralelo 38), foi negociado o armistício em 1953, suspendendo as operações de guerra com o norte. (CANDOTTI, 2002, p. 15).

No Brasil se disputava a Copa do Mundo de Futebol de 1950, mas no outro continente iniciava a Guerra da Coreia, que durou até 1953. A guerra dividiu Coreia do Sul e Coreia do Norte, mas a educação continuou sem interrupção em espaços improvisados e salas de aula ao ar livre. Muito embora todas as limitações, a educação coreana buscou o viés da orientação funcional, enfatizando sua importância no renascimento da educação no país para superar a crise nacional e liderar a reconstrução. Foi instituída, quanto à educação, uma lei de emergência em tempo de guerra, a qual mostrou a determinação do povo coreano para que a educação de suas crianças não fosse interrompida mesmo no caos da guerra.

Enquanto no Brasil o SENAI (1942) e o SENAC (1946) já tinham mais de uma década de atividades, na Coreia recém foi montado o plano quinquenal para o desenvolvimento da educação profissionalizante, para ser desencadeado em 1958.

No ano de 1960 foi inaugurada a nova capital do Brasil – Brasília. A Coreia do Sul, por sua vez, ingressou nos anos 60 buscando a expansão quantitativa na educação. Essa década permitiu um considerável crescimento econômico na Coreia. Com o incremento da riqueza, houve um acelerado crescimento quantitativo no setor educacional.

O desenvolvimento da educação na Coreia teve, portanto, sua expansão quantitativa nos anos 60.

No livro *Education in Korea* (2005) verifica-se que:

No sexto ano do plano de educação compulsória, foi possível a matrícula de todas as crianças em idade escolar e o número de estudantes na escola secundária triplicou em comparação com a década anterior. Com a tendência da universalização do ensino secundário, o número de alunos em cursos superiores cresceu mais rapidamente do que em qualquer outro nível de educação. O rápido crescimento da quantidade de estudantes resultou em superlotação das salas de aula, escolas com tamanho

desproporcional, deficiência de professores com qualificação plena e falta de estrutura, bem como numa excessiva competição no exame de admissão às escolas. Por conta disso, surgiu a reforma do sistema de acesso visando normalizar a educação em todos os níveis de ensino. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p. 20).

A questão da qualidade na educação começa a ser percebida nesse período, conforme a leitura dos documentos da época. Procurando, portanto, a harmonia com as mudanças políticas e sociais, grande parte da reforma educacional foi dirigida para democratizar instituições de ensino, descentralizar a administração educacional e aperfeiçoar a qualidade da educação.

Em 1968, ano em que no Brasil foi instituído o AI-5, momento forte do governo brasileiro da época, a Coreia aprovou a Carta Nacional da Educação, que instituiu os objetivos educacionais para os anos futuros.

Seis anos antes, em 1962, as escolas normais de nível superior, para formação de professores, transformaram-se em faculdades de dois anos letivos, onde professores do ensino fundamental foram treinados. No mesmo ano, as chamadas instituições de reciclagem dos professores de cursos secundários foram transformadas em faculdades, com quatro anos letivos, para capacitação dos professores.

Um ponto importante no que tange à gestão escolar, observado nos materiais do KERIS, foi a criação do instituto para pesquisa pedagógica, funcionando junto à Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Seul, estruturado para o treinamento de administradores escolares. O curso de pós-graduação em educação foi fundado em 1963 para a formação de professores.

Passados os anos 1960, a Coreia do Sul chegou aos anos 1970 empreendendo sua reforma educacional.

No Brasil, os anos 1970, além da Lei 5692/71, marcaram no seu início o chamado “milagre econômico”. Ghirardelli Jr. (2008) destaca esse período:

A instauração do ensino médio profissionalizante sempre foi o grande sonho dos intelectuais da UDN desde os anos de 1950 e, por que não dizer, também a panacéia de alguns liberais e pessoas de esquerda. A Lei 5692/71 veio justamente implementar a

profissionalização para este nível de ensino. A Lei 5692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em junho de 1970. O ministro da Educação da época, o coronel Jarbas Passarinho, escolheu os membros do grupo [...]. O País passava pela época de euforia da classe média com o “milagre econômico”, ao mesmo tempo que o presidente general Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar. (GHIRARDELLI JR. 2008, p. 120).

Enquanto isso, na Coreia do Sul, os anos de 1970 foram caracterizados como “a década da reforma de base” na economia e na educação. No setor educacional, as reformas foram feitas com um principal objetivo: formar coreanos auto dirigidos e com orientação para o futuro.

Entre as reformas educacionais, destacava-se a regularização dos ensinos fundamental e secundário.

Conforme o livro *Education in Korea (2005)*:

A abolição do exame de admissão ao ensino médio eliminou um estreito gargalo que precedia a educação média e superior. O ensino médio foi reduzido à preparação para o ingresso no médio superior e qualquer tentativa de reformar a educação média pressupunha a reforma do exame de admissão ao curso médio superior. Para melhorar essa situação anormal do ensino e reformar o sistema de acesso ao curso médio superior, o método de escolha por sorteio passou a ser usado em 1974, gradativamente. No início dos anos 70, o debate ficou centrado no controle governamental da educação superior. Por essa razão, as reformas foram dirigidas para a educação libertar-se do governo. A Universidade Nacional de Seul iniciou um ambicioso plano de desenvolvimento, cuja implantação reuniu em um campus unidades dispersas e deu um renovado ímpeto a outras iniciativas inovadoras. Programas pilotos foram criados por uma associação de universidades, com particular recomendação para as necessidades emergentes da sociedade industrializada. A inovação realçou a redução da quantidade de créditos requerida para a graduação; a exigência de que mais créditos deveriam ser obtidos nos campos de especialização de menor interesse; o recrutamento de estudantes nos campos mais gerais do estudo e a adoção da graduação antecipada em função do desempenho no aprendizado. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p. 23).

Nessa época tiveram destaque os conceitos de educação continuada e educação de adultos. Foi criada, em 1972, a Faculdade de Ensino a Distância. No ano de 1974, o curso médio superior introduziu conteúdos de educação à distância.

Em 1972, foi fundado o Instituto de Desenvolvimento Educacional da Coreia, que surgiu com o objetivo de investigar um novo sistema de educação. O Instituto ainda atua com esse objetivo, prospectando inovações no mundo da educação.

Passados os anos 70, a Coreia do Sul buscou seu desenvolvimento qualitativo nos anos 80.

A década de 1980 no Brasil marcou o fim do período da ditadura militar. No nosso país, não houve, conforme observado no capítulo sobre qualidade, uma evolução qualitativa da nossa educação. Por outro lado, na Coreia do Sul foi esse o caminho adotado. No livro *Education in Korea (2005)* percebe-se isso:

O resultado dos esforços inovadores da década anterior para modernizar o sistema educacional avançou para os anos 80, em particular aqueles voltados para a normalização e o aperfeiçoamento da qualidade. O governo da Quinta República promoveu uma política educacional com o foco de que o sucesso na educação dos cidadãos poderia ser a força principal para o desenvolvimento nacional. Desse ponto de vista, dispositivos para a promoção da educação continuada entraram na Constituição e a inovação educacional foi escolhida como uma das quatro principais colunas da política do governo. Diversas medidas foram implementadas para os propósitos da reforma da ação educativa e da melhoria da qualidade de ensino. A formação de uma sadia personalidade através da educação foi colocada como uma das principais prioridades da nação. Deu-se nova ênfase à educação voltada para o aperfeiçoamento do caráter e a criação de uma perspectiva humana. A educação científica devia preparar jovens para viverem com o avanço da fronteira da ciência e da tecnologia. A educação continuada devia prepará-los para o futuro incentivando o aprendizado autodidata. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p. 24).

Em 30 de julho de 1980, o governo procurou solucionar o problema do professor particular. O efeito imediato da reforma educacional foi a necessidade verificada pelos estudantes, e pelos pais dos estudantes, das aulas de reforço escolar em escolas particulares, como forma de segurança adicional para aprovação nos vestibulares. Para diminuir o problema, o sistema de exame para acesso foi reformado. O exame principal de admissão foi abolido e o desempenho no curso médio superior recebeu um peso maior na seleção. O currículo foi reajustado; o ensino em tempo integral (manhã e tarde) foi estabelecido nas universidades; cresceram as quotas de matrículas, incluindo quotas para o ensino a distância; programas de radiodifusão aumentaram a quota na programação total; as faculdades de formação de professores passaram a ter quatro anos letivos; foi criado o imposto para a educação para financiar as reformas do ensino; as instalações materiais nas universidades foram expandidas e reformadas e os professores receberam incentivos.

Em todos os momentos, especialmente a partir dessa década, é possível perceber que o Presidente da Coreia sempre esteve assessorado de comissões que o auxiliaram nos assuntos da educação. Foi assim em 1985, 1988 e 1989.

O Brasil entra na década de 1990 com Fernando Collor na Presidência, que veio a renunciar antes do fim do mandato. A Coreia do Sul, por sua vez, com um governo democrático, estável e dinâmico, priorizou a educação humanística, preparando seus alunos para a sociedade do futuro, seguindo os conceitos do decreto para o futuro da nação assinado pelo rei coreano em 1895.

Em *Education in Korea (2005)* há destaque para esse tema:

Em 27 de dezembro de 1990, o ministério da Educação modernizou-se. Novas leis de autonomia local foram elaboradas em março de 1991 e delegacias de educação foram criadas nas províncias, estabelecendo uma nova referência na democratização e descentralização da educação. O sexto currículo revisado foi aprovado e difundido em 1992, entrando em vigor em 1995. Houve trabalhos também para implementar reformas educacionais visando à indução de valores e perspectivas viáveis para o século XXI. O exame de grau de bacharel para autodidatas, reconhecido como equivalente ao curso superior, foi formalmente lançado em 1990. Após um período de estudos de quatro anos para regular o curso médio superior, um novo sistema de teste de admissão à faculdade foi anunciado em abril de 1991 e implementado em 1994. Seguindo a corrente das reformas na sociedade, o governo criou e operou uma comissão da reforma educacional, para criar a “Nova Coreia”. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p. 26).

Essa comissão, um órgão de assessoria do presidente, recebeu o encargo de definir a orientação fundamental da educação para o século XXI e revisar os planos de curto e longo prazos de avanço educacional, bem como o progresso da reforma educacional em nível nacional. A comissão apresentou um relatório ao presidente, em 1994, destacando onze tarefas da reforma educacional, incluindo o aumento dos recursos financeiros para a educação, o fortalecimento da competitividade da educação universitária e ampliação da autonomia e responsabilidade das escolas privadas. Em 1995 essa comissão divulgou a diretriz “Medidas da Reforma para Criar o Novo Sistema Educacional”.

O Brasil elegia como presidente no ano de 1998 Fernando Henrique Cardoso, para seu segundo mandato. No Ministério da Educação Brasileiro, Paulo Renato de Souza. A Coreia do

Sul, por sua vez, utilizou como slogan do governo instaurado em 1998: “Governo do Povo”. Esse governo deu continuidade às políticas educacionais iniciadas por seus antecessores, transcendendo a troca de regimes políticos, com a intenção de buscar coerência na política educacional e o estabelecimento e implementação de medidas para fazer frente à nova situação de crescimento e mudanças sociais. Como forma de prosseguir na reforma educacional, nesse mesmo ano, o governo instalou uma “Comissão Presidencial para a Nova Comunidade Educacional”, órgão de assessoria do presidente.

A comissão planejou mudanças nas escolas e comunidades incentivando a formação de associações educacionais com a participação de pessoas de várias áreas da sociedade, tais como professores, pais, associação de cidadãos e vizinhança. Essa participação da sociedade é característica da Coreia, onde existe uma cultura que valoriza a educação.

7.1 Administração e Financiamento

Para que se possa chegar à análise da gestão da educação, é importante compreender como funciona a administração e o financiamento da educação.

No caso da Coreia do Sul, a administração da educação inclui o Ministério da Educação e dos Recursos Humanos, no nível nacional, e suas representações regionais nas áreas metropolitanas e províncias.

O Ministério da Educação e dos Recursos Humanos é o órgão do governo responsável pela formulação e implementação das políticas relacionadas com atividades acadêmicas, ciências e educação pública. O Ministério planeja e coordena políticas educacionais, realiza projetos para as políticas educacionais voltadas para os cursos fundamental, secundário e superior, publica e aprova livros didáticos, supre todos os níveis escolares de meios administrativos e financeiros, apoia agências locais e universidades nacionais, opera o sistema

de capacitação de professores e é responsável pela educação continuada e desenvolvimento da política de recursos humanos.

O Ministério da Educação e dos Recursos Humanos é chefiado pelo vice-primeiro ministro, que acumula as duas funções, e é assistido por um vice-ministro e um ministro adjunto. A pasta é dividida em dois departamentos, quatro secretarias, quatro conselhos e trinta e duas divisões. Sob a supervisão do ministro estão o Instituto Nacional de História da Coreia, o Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação Internacional, a Comissão de apelação dos Professores e o Instituto Nacional de Educação Especial. O ministério também supervisiona a Academia Nacional de Ciências.

A seguir, encontra-se o organograma do Ministério da Educação do Desenvolvimento de Recursos Humanos da Coreia do Sul, publicado no livro *Education in Korea* (REPUBLIC OF KOREA, 2009, p. 29):

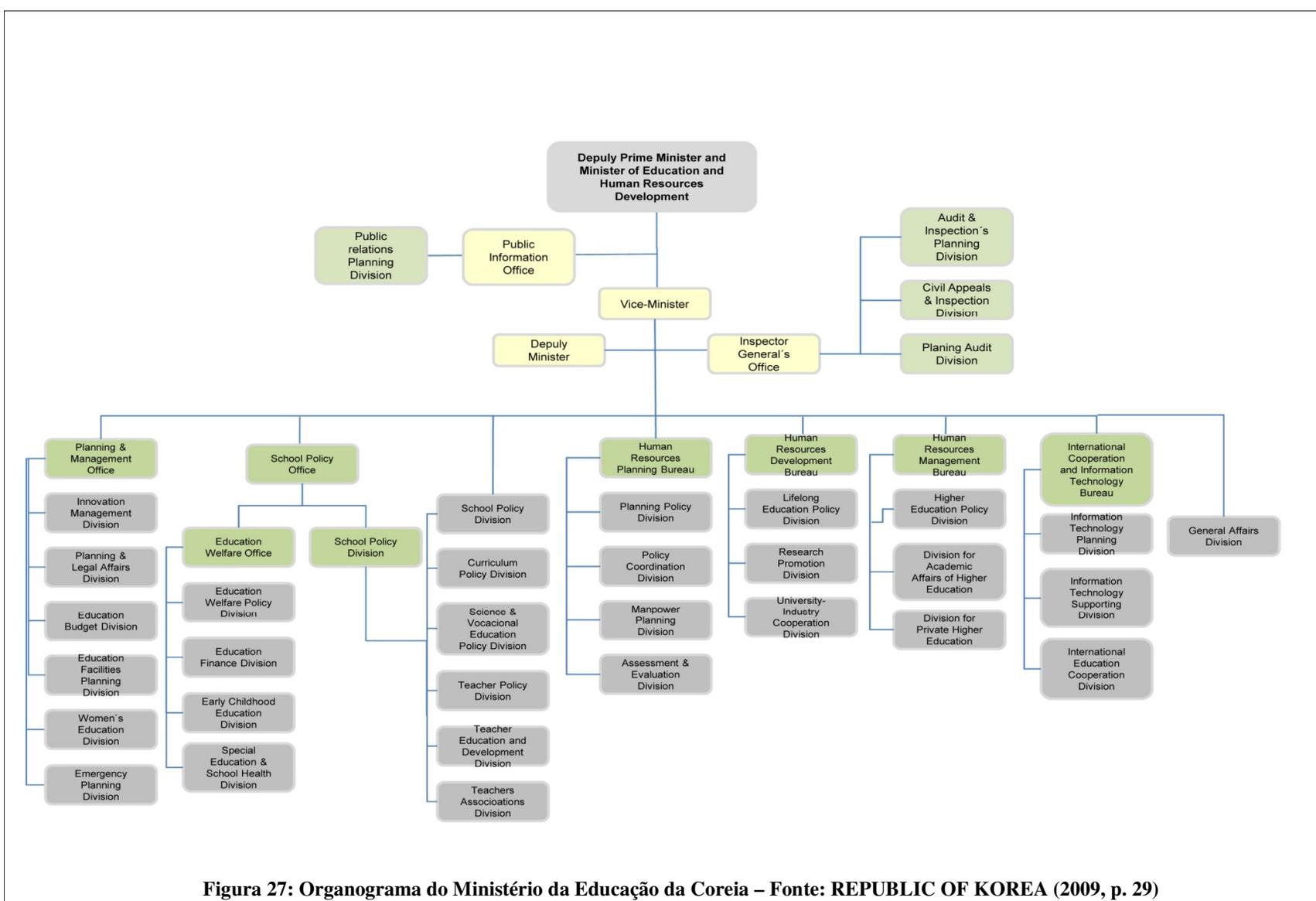


Figura 27: Organograma do Ministério da Educação da Coreia – Fonte: REPUBLIC OF KOREA (2009, p. 29)

7.1.1 Delegacias Regionais de Educação

A autonomia local da educação, estabelecida em lei de 1991, foi organizada para a implementação de novos procedimentos operacionais. Em decorrência, a administração educacional tornou-se descentralizada e o ministério delegou muito do orçamento e a maior parte das decisões administrativas a autoridades locais.

O livro *Education In Korea* (2009) expõe da seguinte forma:

Em resposta à elevação do interesse pelas diversas necessidades da educação local e as habilidades requeridas, as delegacias regionais de educação, distintas da administração geral regional, foram criadas em sete grandes cidades e nove províncias; do mesmo modo, subdelegacias foram instaladas em condados e áreas administrativas equivalentes. Essas representações decidem a respeito de educação, arte e ciência nas respectivas áreas de jurisdição. Cada representação tem uma junta, cujos membros são eleitos pelo conselho local, que decide sobre assuntos de educação relativos à localidade. O processo decisório atende ao meio-termo entre a opinião pública e as considerações profissionais, a salvo de influências políticas. Os membros da junta são selecionados, pelo voto, por um comitê formado pelos conselhos das escolas de ensino fundamental, secundário e especial. Os cargos são apenas honoríficos. Não é permitido selecionar membros de partido político. Para aproveitar a vantagem da independência e especialidade em educação, mais da metade dos membros da junta deve ter pelo menos 10 anos de experiência na educação ou em administração educacional. Os participantes das juntas deverão ser no mínimo 7 e no máximo 15, dependendo do porte da cidade ou província. (REPUBLIC OF KOREA, 2009, p. 30).

O dirigente de maior hierarquia na delegacia regional é o superintendente educacional, responsável pela administração da educação, artes e ciência.

Eleito pela maioria dos membros, o superintendente educacional tem um mandato de quatro anos. As qualificações para o cargo são estabelecidas por lei: o superintendente deve ter, no mínimo, 15 anos de experiência no exercício de atividade educacional.

Conforme dados do KERIS, de março a julho de 1999, o ministério da Educação e dos Recursos Humanos fez avaliações de 16 órgãos educacionais regionais das regiões metropolitanas e províncias. As avaliações focalizaram o grau de satisfação dos estudantes e seus pais, que são, na Coreia, considerados os clientes do setor de ensino.

O Ministério da Educação e dos Recursos Humanos apresentou os resultados em agosto daquele ano e concedeu verba de 150 bilhões de Wons (cerca de 224 milhões de reais) aos órgãos aprovados na avaliação – este dado dá uma dimensão da descentralização e da valorização dos órgãos educacionais locais, bem como do respeito a um programa de avaliação de desempenho, inclusive do próprio sistema.

Os critérios de julgamento consideraram a) reforma em sala de aula, b) criação de um sistema escolar orientado para o cliente, c) realização do bem-estar educacional, d) sistema de apoio à educação, e) desejo verdadeiro de uma reforma educacional. No quesito “mudança em sala de aula”, a implementação do currículo para os níveis médio e médio superior, bem como da educação aberta, foi importante para a avaliação. Além disso, a operacionalidade do comitê da instituição e a expansão do direito de escolha da escola foram importantes aspectos do segundo item. O terceiro item considerou o ensino infantil e especial e visou aos estudantes com desempenho insuficiente. Foram também questões relevantes o uso de sistemas de informação, o sistema de indicação para diretores de escolas e professores, a reforma do sistema de acesso às faculdades e a descentralização da política educacional. Percebe-se, neste caso, um sistema de gestão educacional estruturado, onde o governo cria as condições para que os alunos tenham uma melhor aprendizagem, com o apoio da sociedade.

O sistema de avaliação escolar foi aplicado à gerência dos ensinos fundamental e secundário, público e privado, visando ao melhoramento da qualidade do ensino. O sistema de avaliação escolar tem como fim induzir uma competição salutar entre as escolas pelo apoio financeiro e administrativo, bem como por meio de uma avaliação global dos resultados da reforma educacional, da implementação de currículos e da orientação aos estudantes.

7.1.2 Conselhos Consultivos sobre Políticas Educacionais

Como suporte para a gestão educacional do país existem Conselhos criados para auxiliar nesses assuntos, como o Comitê Presidencial de Inovações Educacionais, que assessora

o presidente, assim como o Conselho Central da Educação, que dá assistência ao vice-primeiro-ministro e ministro da Educação e dos Recursos Humanos.

7.1.3 Conselho Consultivo para Políticas de Desenvolvimento de Educação e Recursos Humanos

O Conselho Consultivo para Políticas de Desenvolvimento de Educação e Recursos Humanos foi criado, em março de 2001, para estudar a política governamental de desenvolvimento de recursos educacionais e humanos, bem como matérias relevantes relacionadas com o desenvolvimento da educação.

O conselho, que herdou as atribuições de seu antecessor, o Conselho Consultivo de Políticas Educacionais, presta assessoria e dá sugestões, quando solicitadas, ao vice-primeiro-ministro e ministro da Educação e dos recursos Humanos.

O conselho consultivo é formado por 96 membros nomeados para um mandato de um ano, todos especialistas em educação. Consiste de oito subcomitês e de um Comitê Orientador composto pelos presidentes dos subcomitês.

7.1.4 Comitê Presidencial de Inovações Educacionais

O comitê Presidencial de Inovações Educacionais foi instalado com base no “Regulamento para o comitê presidencial de inovações educacionais”, Decreto nº 18001, de 23 de junho de 2003. O Comitê de Inovações Educacionais destina-se a assessorar o presidente com respeito à formação do consenso nacional sobre desenvolvimento da educação e dos recursos humanos, bem como sobre a implementação das inovações educacionais.

O Comitê Presidencial é composto, primeiro, de 23 membros nomeados, especialistas em desenvolvimento de educação e recursos humanos, recrutados no setor educacional, nas empresas privadas e no meio acadêmico; e segundo, de dois membros natos, que são o ministro da Educação e dos Recursos Humanos e o chefe da assessoria do presidente para políticas de governo. Além desses, para uma revisão em profundidade dos programas relacionados com atividades de outras pastas, os respectivos ministros, quando a interação é relevante, podem participar das reuniões. O período de participação no comitê, dos membros nomeados, é de dois anos, sem recondução.

A função mais importante do Comitê Presidencial de Inovações Educacionais é dar assistência ao presidente em matérias tais como fixação da direção das políticas educacionais em vigor, inovações no sistema educacional, gerência financeira da educação e assistência social do setor, bem como sobre revisão e avaliação da execução das determinações presidenciais.

Em *Education in Korea (2009)*, esse comitê é apresentado:

Preparando-se para o estabelecimento do Comitê Presidencial para Inovação Educacional, o governo reviu as atividades e realizações dos órgãos consultores presidenciais do passado e identificou um fator necessário para uma bem sucedida indução a modificações no cenário educacional, de maneira a satisfazer as mudanças da época: que o processo de formar um consenso social, através da participação dos vários grupos envolvidos na educação, é muito mais importante do que uma reforma de alto a baixo. Nesse aspecto, o governo procurou reforçar o sistema de administração do Comitê presidencial de Inovação Educacional. Portanto, estabeleceu subcomitês especializados, nos quais os grupos envolvidos na educação e vários especialistas são em muito maior número do que os membros nomeados pelo presidente. Assim, formou-se um amplo canal de coleta de opiniões da sociedade. Cada um dos subcomitês especializados compreende um membro do Comitê Presidencial para a Inovação Educacional, e 14 especialistas para executar pesquisa e vistoria detalhada. As áreas cobertas pelos subcomitês especializados são as seguintes: - Subcomitê especializado 1: desenvolvimento da educação escolar e da educação pública formal (nos níveis infantil, fundamental e secundário); - Subcomitê especializado 2: descentralização educacional e inovação do sistema autônomo; - Subcomitê especializado 3: inovação no sistema de educação superior e desenvolvimento do setor de recursos humanos; - Subcomitê especializado 4: inovação no sistema de educação ocupacional. (REPUBLIC OF KOREA, 2009, p. 31).

7.1.5 Orçamento para Educação

Entre as instituições educacionais da Coreia, as escolas dos níveis fundamental e médio (elementar, médio e médio superior, conforme designação coreana) estão sob o controle dos órgãos regionais, as delegacias metropolitanas e provinciais. Os ensinos fundamental e médio são obrigatórios; o governo provê a maior parte dos salários dos professores e outras despesas. Escolas de ensino médio e faculdades podem cobrar alguns valores a fim de suplementar a verba do governo.

Os fundos para educação pública na Coreia vêm do governo central e do governo local.

O orçamento do governo central para a educação provê os fundos para as delegacias de educação que controlam as escolas dos ensinos fundamental e médio, as finanças para a operação das universidades nacionais, algum apoio para as universidades privadas e para organização de administração educacional e de pesquisa. O orçamento do governo central para educação é mantido por impostos.

Os fundos do governo local para educação são destinados às escolas dos níveis fundamental e médio; 90% dos recursos financeiros são provenientes do governo central e 10% do governo local.

Há escolas particulares em todos os níveis, do fundamental ao ensino superior. São instituições privadas 75% das faculdades e universidades. As fontes de recurso para as escolas privadas incluem o pagamento do ensino pelos pais dos alunos, auxílio de entidades regionais e nacionais, e recursos de fundações escolares.

7.1.6 Orçamento do Governo Central para Educação

O volume do orçamento de 2002 do governo central para a educação foi de 22,53 trilhões de won (cerca de 33,6 bilhões de reais), 19,5% do orçamento total do governo central, cujo montante foi de 115,73 trilhões de won (cerca de 172,63 bilhões de reais). O orçamento para educação é maior do que o de qualquer outro ministério. O governo coreano continua a aumentar o orçamento da educação para a melhoria da qualidade do ensino. Para esse fim, o governo revisou as leis relacionadas às finanças educacionais e fez, na última década, as seguintes mudanças: o volume dos impostos alocados para o orçamento da educação subiu dos 11,8% anteriores para 13%; as bonificações dos professores foram acrescentadas ao subsídio governamental já existente para os salários; o fim do imposto da educação, cujo recolhimento era provisório, foi adiado de 2000 para 2005; o departamento provincial de tributação transformou a taxa de educação para taxa de educação provincial e elevou a proporção do total da taxa metropolitana e provincial destinada aos salários, nos órgãos do governo provincial, de 2,6% para 3,6%. Todas as mudanças acima, efetivas desde 2001, permitiram à Coreia assegurar um orçamento adicional para a educação de cerca de 2 trilhões de won por ano (cerca de 2,98 bilhões de reais).

Dos 22,53 trilhões de won (cerca de 33,6 bilhões de reais) para dispêndios educacionais anuais do governo central em 2002, 83,9% (18,9 trilhões de won – cerca de 28,19 bilhões de reais) foram alocados para as delegacias de educação metropolitanas e provinciais; os restantes 16,1% (3,62 trilhões de won) foram diretamente administrados como fundos nacionais pelo Ministério da Educação e dos Recursos Humanos.

As verbas nacionais são distribuídas para instituições dirigidas pelo estado. Desse montante, 46,6% (1,69 trilhão de won – cerca de 2,52 bilhões de reais) são destinados a instituições educacionais, tais como as universidades nacionais, para despesas com pessoal, custos operacionais e equipamentos. São alocados 53,4% (1,94 trilhão de won – cerca de 2,89 bilhões de reais) para o Ministério da Educação e dos Recursos Humanos e suas instituições afiliadas, para despesas com pessoal e vários projetos.

7.1.7 Orçamento da Educação Local

Num sistema onde se valoriza as administrações educacionais locais, assegurar recursos financeiros é de vital importância para o financiamento tanto da educação local quanto dos serviços das seções administrativas de apoio. Além do que, o financiamento da educação local sustenta a melhoria da qualidade da educação.

Pela lei do custeio da educação local, o governo central é obrigado a arcar com os custos de remuneração dos professores da educação obrigatória e com a subvenção anual para a educação local, o que corresponde a 13% do imposto de renda. O governo central transfere o montante da taxa de educação para as entidades governamentais da educação regional.

7.1.8 Financiamento do Ensino Particular

As grandes fontes de financiamento da educação privada coreana não são muito diferentes das brasileiras, eis que decorrem do pagamento feito pelos alunos matriculados em seus cursos. O governo coreano, entretanto, isentou as escolas privadas de impostos na compra e na venda de propriedades e concedeu subsídios para cobrir a deficiência de remuneração e dos custos operacionais. Criou opções de empréstimos para ajudar as instituições particulares na expansão e na renovação das instalações. Aumentou, também, a cobertura governamental, para escolas privadas, na subvenção de pesquisas, atividades estudantis, bolsas de estudo e anuidades.

7.2 Sistema Educacional

7.2.1 Sequência dos Períodos de Escolaridade (6-3-3-4)

A Coreia tem um sistema educacional simples, com escalonamento 6-3-3-4, que mantém uma só hierarquia de níveis escolares, a fim de assegurar que todos possam receber educação fundamental, média e superior sem discriminação e de acordo com sua capacidade. A seqüência principal é de seis anos de nível fundamental, três anos de nível médio, três anos de nível médio superior e quatro anos de educação universitária. As instituições de educação superior consistem de escolas de graduação e pós-graduação, cursos com quatro anos letivos e cursos de curta duração, com dois ou três anos letivos.

O escalonamento escolar sofreu várias mudanças no passado. O primeiro sistema proposto pela lei do ensino de 1949 seguia o padrão 6-4-2-4, seis anos de escola fundamental, quatro anos de escola de nível médio e o nível médio superior em duas partes, uma de dois e outra de quatro anos. Na primeira revisão do sistema de escalonamento, que ocorreu pouco tempo depois (1950) o nível médio superior foi unificado em uma única seqüência de três anos e o período do curso superior foi unificado em uma única seqüência de três anos e o período do curso superior para professores foi estendido para três anos. A segunda revisão, em 1951, diminuiu o número de anos do curso médio para três anos. Quando a Quinta República foi instaurada em 1981, a duração dos cursos nas faculdades de educação foi elevada para quatro anos. No ano seguinte a universidade aberta foi fundada. No entanto, conforme observado no livro *Education in Korea (REPUBLIC OF KOREA, 2009)*, as tendências internacionais no campo da educação, mostrando permanente expansão da educação infantil e da educação continuada, juntamente com a universalização da educação infantil e da educação secundária e o acesso maciço à educação superior; elevou a necessidade de mudança no escalonamento escolar para torná-lo mais flexível.

A seguir, é possível ver o sistema de ensino coreano, conforme modelo apresentado no livro *Education in Korea* (2005):

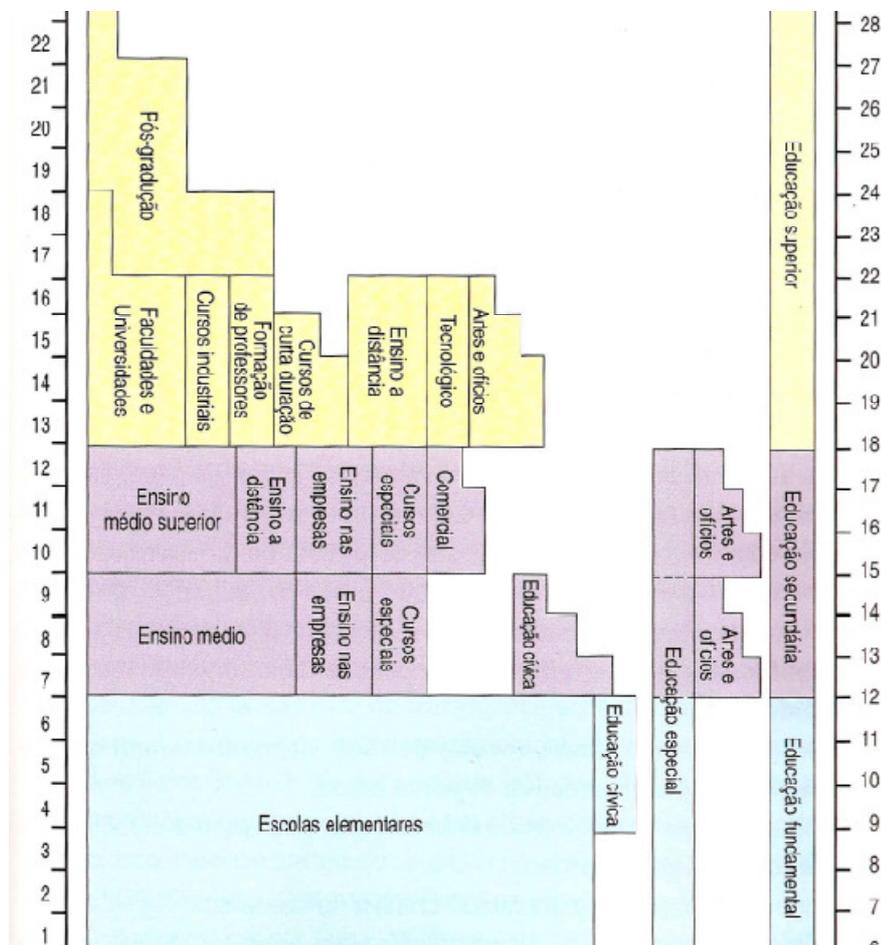


Figura 28: Sistema educacional coreano - Fonte: REPUBLIC OF KOREA (2005, p. 43)

7.2.2 Currículos e Livros Escolares

A legislação educacional coreana definiu as metas e os objetivos para o ensino em cada nível escolar, indicativos das matérias a serem organizadas por escolas e professores. Para assegurar a qualidade padrão da educação, a legislação prescreveu o currículo para cada nível

escolar e os critérios para preparação de livros-texto e materiais de instrução. O currículo nacional e as diretrizes regionais dão flexibilidade a cada escola para aplicá-las em busca de características e objetivos próprios.

O ministério da Educação e dos Recursos Humanos aprovou o currículo escolar nacional, descrito pelo artigo 23 da Lei Educacional dos Ensinos Fundamental e Médio, a fim de garantir igual oportunidade educacional para todos, mantendo a qualidade do ensino. O currículo estabelece o padrão para o conteúdo do ensino de todos os níveis escolares e dá a base para desenvolver os livros-texto.

O currículo nacional tem sido revisado periodicamente para refletir o aumento de demanda por educação, as necessidades de uma sociedade em evolução e as novas fronteiras das disciplinas acadêmicas. Foi revisto em 1997 sob os princípios, primeiro, do enriquecimento do ensino fundamental, que é básico; segundo do incremento na habilidade autodirecionada; terceiro, da prática da educação centrada no aluno, e quarto, da ampliação da autonomia nos níveis local e da escola.

Em *Education in Korea (2005)*, esse currículo é explicado:

O sétimo Currículo, com a revisão de 1997, definiu a imagem desejada de uma pessoa instruída, do seguinte modo: 1) Alguém que procure individualidade como base para o crescimento de toda sua personalidade. 2) Alguém que mostre capacidade criativa fundamental. 3) Alguém que desbrave o caminho de uma profissão dentro de um amplo espectro cultural. 4) Alguém que crie novos valores baseados na compreensão da cultura nacional. 5) Alguém que contribua para o desenvolvimento da comunidade baseado na consciência civil democrática. O Sétimo Currículo introduziu dez assuntos comuns básicos, atividades autônomas e atividades especiais que cobrem os dez anos desde o primeiro ano da escola fundamental até o primeiro ano do curso médio superior e matérias opcionais para os dois anos finais do médio superior, os quais são destinados a prover o estudante de critério de escolha, considerando as diferenças individuais, entre o desejo por uma carreira e a aptidão para exercê-la. (REPUBLIC OF KOREA, 2005, p. 44).

O novo currículo foi posto em vigor começando pela educação infantil, no ano 2000. A aplicação do currículo no ensino fundamental iniciou com as primeira e segunda séries em 2000, seguidas da terceira e quarta séries, em 2001, e pelas quinta e sexta séries em 2002. Nos ensinos médio e médio superior, foi efetivado para estudantes da primeira série, em 2001 e 2002 respectivamente.

Os livros-texto publicados de acordo com o currículo nacional são classificados em livros-texto nacionais, autorizados e reconhecidos. O Ministério da Educação e dos Recursos Humanos detém os direitos autorais dos livros-texto nacionais. Os livros-texto autorizados e reconhecidos são homologados pelo ministro da Educação.

O Sétimo Currículo propôs a imagem desejada das pessoas, direcionou a organização curricular e metas educacionais para diferentes níveis escolares, baseadas nas quais os livros-texto foram preparados com ênfase na elevação da capacidade de aprendizado e criatividade do estudante autodirigido, sendo ao mesmo tempo divertidos, de qualidade, e fáceis de usar. Os livros-texto de matemática e de inglês foram estruturados hierarquicamente para diferentes estágios de aprendizado, enquanto que os livros-texto da língua coreana, estudos sociais e ciências incorporaram enriquecimentos e conteúdos suplementares que os estudantes podem escolher.

Na educação infantil, uma coletânea de material de instrução (12 livros), para professores, foi considerada livro-texto nacional. O currículo da escola fundamental mudou a regra de um livro por assunto, no passado, para a prática de permitir múltiplos livros por assunto, de modo que a variedade de livros-texto nacionais foram preparados para as escolas do nível fundamental.

No nível médio, livros para outros assuntos, que não a língua coreana, história da Coreia e ética, são classificados como livros-texto autorizados. Os assuntos escolares no nível médio superior são divididos em assuntos comuns e especializados (agricultura, indústria, comércio, pesca, transporte marítimo, economia doméstica, ciência, esportes, artes, línguas estrangeiras e estudos internacionais). Livros para a maior parte dos assuntos comuns, exceto os de língua coreana, história da Coreia, moral e ética, são livros-texto autorizados. Devido à demanda limitada, os livros sobre assuntos especializados foram preparados como livros-texto nacionais.

O número total de livros-texto publicados de acordo com o Sétimo Currículo, para uso no ensino infantil, fundamental, médio, médio superior e especial, são de 721 nacionais e de 1.575 autorizados.

7.3 Educação Infantil

A educação infantil na Coreia viu seu começo com a fundação do jardim-de-infância de Gyeongseong, em 1913, e foi administrada, nos seus primórdios, essencialmente por entidades privadas tais como associações religiosas e sociais. Com o provimento legal para a educação infantil formalizada na lei do ensino em 1949, a educação pré-escolar começou a se desenvolver gradualmente.

A educação infantil é realizada em locais ainda chamados de jardins-de-infância nacionais, públicos e particulares, para crianças da pré-escola com idade entre três e cinco anos. A educação infantil visa proporcionar um ambiente favorável para alimentação e promover um salutar desenvolvimento das crianças por meio de várias atividades agradáveis e diversificados conteúdos e métodos didáticos com base no currículo fornecido pelo Estado.

O currículo desenvolvido pelo estado é composto dos cinco domínios da vida: saúde, convívio, expressão, linguagem e exploração; estabelece como metas educacionais, proporcionar experiências às crianças que ajudarão:

- a) no crescimento da mente e do corpo;
- b) na obtenção de hábitos básicos e atitudes de convívio com outras pessoas;
- c) a expressar criativamente seus pensamentos e sentimentos;
- d) no uso correto da linguagem;
- e) a interessar-se pelo cotidiano.

Em 1º de abril de 2003, 29,1% das crianças na idade correspondente à educação infantil (ou 46,9% das crianças com cinco anos de idade) estavam matriculadas em 8.292

jardins-de-infância por todo o país. O governo implementou o projeto voltado para o custeio para famílias de baixa renda, a partir de setembro de 1999, para proporcionar a crianças de famílias com problemas econômicos, maiores oportunidades para a educação pré-escolar e, assim, preservar a igualdade de oportunidades para a educação. Além disso, desde 2002, o governo expandiu o projeto referente ao apoio para educação gratuita de crianças com cinco anos de idade.

A fim de reforçar a importância da educação infantil, o governo também tem desenvolvido, anualmente, de quatro a cinco tipos de materiais didáticos, como manuais de instrução para professores, jogos educativos, material educacional para os pais, e os distribui para escolas infantis em todo o território nacional gratuitamente. Ao mesmo tempo, no esforço em busca da normalização da administração curricular, por meio da melhoria do ambiente educacional dos jardins-de-infância particulares, o governo tem também avançado no projeto de apoio ao custeio de materiais e equipamentos didáticos dos jardins-de-infância privados.

Outra área de foco na educação infantil na Coreia foi à diminuição da proporção aluno-professor. Assim, 15.000 voluntários cada ano são treinados em programas do governo e colocados nos chamados jardins-de-infância como assistentes educacionais, dentro do esforço de elevar a eficiência da educação infantil.

7.4 Educação Fundamental

Em 1945, ano em que a Coreia se libertou do Japão, as escolas do ensino fundamental eram em número de 2.807, com um total de 1.570.000 matrículas. Em 2002, o número de escolas do curso fundamental era de 5.384 e mais 603 franqueadas, com um total de matrículas de aproximadamente 4.138.000. Enquanto o número de escolas registrou um crescimento de 2,6 vezes, o índice de matrículas, na faixa etária pertinente, subiu de 64%, em 1945, para 98,5% em 2008.

A expansão quantitativa da educação fundamental continuou através do caos político e social que se seguiu à Guerra da Coreia. Esse crescimento quantitativo foi devido à cultura da sociedade em valorizar a educação, aliada às políticas educacionais adequadas do governo.

O deslocamento das pessoas das áreas rurais para as cidades devido ao rápido processo de industrialização, nos anos 70 e 80, deixaram as escolas rurais subaproveitadas e as urbanas superlotadas. As salas de aula abarrotadas nas áreas urbanas eram o principal obstáculo ao desenvolvimento da educação. Assim, o governo criou uma taxa educacional, em 1982, para financiar a expansão e a modernização física das instalações e melhorar a situação socioeconômica dos professores. Como resultado, o número de alunos por sala caiu de 65, em 1965, para 34,9, em 2002. Escolas superlotadas foram divididas em outras menores e o sistema de dois turnos de aulas desapareceu naquele período.

Com a revisão do regulamento que proibia crianças com idade abaixo de seis anos ingressar na escola fundamental, até mesmo crianças de cinco anos de idade, consideradas habilitadas para o curso, tornaram-se aptas a entrar para a escola, desde que existissem vagas. Em 1996, quando o ingresso foi pela primeira vez permitido, 6.632 crianças se candidataram e 5.894 ingressaram no começo de março.

Após a análise da adaptação das crianças por um mês, 5.661 permaneceram. Em 1997, o critério de ingresso pela data de nascimento somente foi aplicado quando o número de estudantes com seis anos, após a distribuição, era menor do que 39 em cada sala. Houve 6.504 candidatos e 5.798 foram aceitos.

Em 1998, 8.607 foram inscritas. Em 1999 foi admitida uma flexibilização na habilitação para matrículas de crianças de cinco anos, nas delegacias locais de educação, e um total de 8.851 estudantes, dentre 9.556 candidatos, foram aceitos.

Além disso, para expandir o ensino de línguas estrangeiras, o idioma inglês, começando em 1997, tem sido ensinado como parte do currículo regular, de uma a duas horas por semana, a partir da terceira série do ensino fundamental. Para isso, houve a designação de professores de inglês. Foram convidadas, pelo governo, 856 pessoas naturais dos EUA, Canadá,

Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Irlanda, falando o inglês de seus países, e colocados em escolas dos cursos fundamental, médio e médio superior.

7.5 Educação Secundária: o Ensino Médio

O objetivo do ensino médio coreano é o de proporcionar educação secundária padrão tendo por base o ensino fundamental.

Desde 1969 não ocorrem, na Coreia, limitações para o ingresso no ensino médio e todos que querem entrar são matriculados nas escolas mais próximas de suas residências. Em 2002, o ingresso no nível médio de alunos que concluíram o curso fundamental, alcançou mais de 99%. O ensino compulsório gratuito, nas escolas de nível médio, começou em 1985 nas regiões agrícolas e de pesca e acontece atualmente para todo o ensino médio em âmbito nacional.

7.5.1 Ensino Médio Superior

A educação coreana de nível médio superior visa, em primeiro lugar, aumentar a capacidade do estudante de produzir o caminho da própria carreira, de acordo com a aptidão e o talento individual, com base no resultado da educação, e, segundo, desenvolver a capacidade requerida para ser um cidadão global. Conforme observado na pesquisa feita nas escolas coreanas de ensino médio superior, esses objetivos estão incorporados na gestão escolar. Os objetivos para esse nível de ensino são especificados a seguir:

- a) Formar um caráter equilibrado, corpo e mente sadios e personalidade madura;
- b) Adquirir a capacidade de pensar de forma lógica, crítica e criativa, que prepare para o mundo do aprendizado e para a vida;

- c) Treinar o conhecimento e as habilidades em vários campos e desenvolver a maneira de conduzir sua própria carreira de modo a servir aos seus dons e aptidões individuais;
- d) Perseguir o desenvolvimento da tradição e cultura da Coreia no contexto mundial;
- e) Trabalhar para desenvolver a comunidade nacional e ter a percepção e a atitude de um cidadão global.

O ensino médio superior oferece escolas gerais e ocupacionais. O acesso ao nível médio superior costuma respeitar classificação em exame de seleção, mas há algumas diferenças no processo de admissão quando estão envolvidas áreas ditas equalizadas e não-equalizadas, desde 1974, quando a política de equalização para escolas de nível médio superior foi posta em operação. Em outras palavras, aos candidatos a escolas ocupacionais do nível médio superior deu-se a oportunidade de escolher a escola e de obter a matrícula por exame de seleção ou com base nas notas alcançadas no nível médio, ao passo que os candidatos às escolas de nível médio superior geral não podem escolher o estabelecimento, sendo designados para escolas de seu distrito residencial.

No entanto, de acordo com a revisão da legislação educacional, conforme verificado no livro *Education in Korea (REPUBLIC OF KOREA, 2009)*, em 31 de maio de 1995, passou a haver vários modos de seleção, tais como o exame do registro das atividades escolares abrangendo os três anos letivos do estudante na escola de nível médio, assim como a nota do teste de admissão; com isso, a gama de opções dos estudantes foi ampliada. As escolas de nível médio superior têm selecionado estudantes por meio dos sistemas de inscrição múltipla e de sorteio em cada distrito escolar, desde 1996. Após 1998, as escolas privadas independentes, que podem funcionar financeiramente de forma autônoma, com recursos de subsídios privados e do pagamento por parte dos alunos, têm o direito de decidir sobre anuidades e de selecionar seus alunos. Em 2002, 99,5% dos alunos que concluíram o curso médio ingressaram no nível médio e superior.

7.5.2 Ensino Médio Superior Geral

O número de estudantes, nas escolas do nível médio superior geral que completam o curso secundário tem aumentado a cada ano. Esse fenômeno é devido ao aumento do grupo populacional com idade de ingresso na escola secundária. A taxa de aumento de candidatos para o ensino médio superior geral é menor do que para as escolas ocupacionais do mesmo nível.

O currículo no primeiro ano das escolas de nível médio superior geral consiste dos assuntos básicos comuns de interesse nacional, enquanto que o currículo para o segundo e terceiro anos inclui vários assuntos que o estudante pode escolher, levando em conta sua aptidão, suas habilidades ou planos individuais. Tem a finalidade do cultivo dos talentos do estudante, desenvolvendo atitudes, dando oportunidades para desenvolver especializações, diminuindo o encargo financeiro dos pais para educação extracurricular, moldando a cultura do estudante centrada em atividades de clube e maximizando a utilização das instalações escolares e recursos humanos locais. Tais atividades ocorrem depois do horário escolar.

7.5.3 Ensino Médio Superior Ocupacional

As escolas ocupacionais de nível médio superior proporcionam tanto o ensino geral avançado como treinamento profissionalizante em agricultura, tecnologia, comércio, pesca e oceanografia, indústria e economia doméstica. O governo coreano procura criar condições de desenvolvimento e apoio às escolas ocupacionais de nível médio superior e estender suas funções, já que a indústria se tornou muito científica e altamente avançada, formulando um currículo que leve em consideração tanto o emprego como o acesso ao nível superior. No entanto, devido às mudanças que ocorreram nas profissões, em todo o mundo, e à crescente oportunidade de acesso aos cursos de nível superior, o número de interessados a entrar nas

escolas profissionalizantes (ocupacionais) de nível médio superior decresceu, gerando dificuldades no meio empresarial.

Os estudantes da décima série (primeiro ano do nível médio superior) aprendem o currículo nacional comum ao passo que os estudantes das duas séries finais do curso estudam assuntos especializados, que podem ser divididos em diferentes grupos de disciplinas, como as voltadas para engenharia mecânica ou eletrônica, dependendo das características da especialização. Os diretores das escolas desfrutam de ampla autoridade na seleção dos estudantes; portanto, cada escola pode admitir estudantes usando o método de sua própria escolha, inclusive o ingresso baseado em recomendações ou em exame de admissão.

7.5.4 Ensino Médio Superior Agrícola

O ensino médio superior agrícola, no passado da Coreia (que não é muito diferente do Brasil), costumava ser tratado com o objetivo único de treinamento para a força de trabalho do campo. No entanto, devido às mudanças recentes no ambiente socioeconômico, tais como o alto interesse dos cidadãos na educação e a melhoria dos padrões econômicos, a função das escolas agrícolas de nível médio superior, dando condições de acesso ao curso superior e permitindo o aprendizado continuado após chegar ao mundo industrial, está agora em destaque. Os atributos educacionais das escolas ocupacionais de nível médio superior, inclusive as agrícolas, mudaram da condição de formadoras finais de especialização profissional para o sistema de educação continuada. Oferecem o treinamento básico ocupacional, relacionado com o avanço para a faculdade no mesmo campo de atividade. Para enfrentar essas mudanças na sociedade industrial e cumprir o objetivo da educação, as escolas agrícolas de nível médio superior ensinam assuntos que ajudam os estudantes a alcançar o conhecimento básico das habilidades necessárias para cumprir os deveres nas atividades agrícolas, obtendo um emprego nesse setor, procurando a auto-realização pelo ingresso em escolas de nível universitário e contribuindo para o desenvolvimento da agricultura das áreas rurais.

7.5.5 Ensino Médio Superior Tecnológico

As escolas técnicas de nível médio superior são instituições de ensino ocupacional que proporcionam treinamento básico nas especialidades tecnológicas do setor industrial, com a meta de desenvolver técnicos criativos e profissionais que irão liderar a sociedade informatizada e globalizada. A educação nas escolas técnicas de nível médio superior visa produzir técnicos e profissionais conhecedores da tecnologia do campo industrial e que possam pensar e agir baseados em julgamentos próprios. Para atingir esse objetivo, a educação nas escolas técnicas de nível médio superior tem um duplo aspecto: primeiro, o da conclusão de uma fase da educação (significando que as escolas são, em si, terminais) que visa ao treinamento em técnicas e habilidades básicas para o setor industrial; segundo, o aspecto da continuidade da educação que proporciona aos estudantes o prosseguimento no aprendizado de técnicas e habilidades ao longo de suas vidas profissionais.

Disciplinas especializadas nas escolas técnicas de nível médio superior foram criadas com os seguintes objetivos: primeiro, propiciar as tecnologias e habilidades básicas necessárias para cumprir tarefas produtivas no setor industrial; segundo, estimular a auto-realização por meio de empregos na indústria; terceiro, treinar técnicos aptos e profissionais hábeis que possam contribuir para o desenvolvimento da indústria nacional.

A fim de atingir esses objetivos, o currículo das escolas técnicas de nível médio superior é administrado de um modo que ajude o estudante a adquirir as tecnologias básicas e as habilidades necessárias ao desempenho de tarefas na indústria, desse modo, por um lado, adaptando-se criativamente às mudanças do mundo industrial, e por outro, obtendo a capacidade de buscar a auto-realização e de seguir, de forma independente, os caminhos de sua própria carreira.

7.5.6 Ensino Médio Superior Comercial

No passado da Coreia, a educação comercial estava focalizada em torno de máquinas de calcular, da escrituração e da datilografia, as habilidades fundamentais do trabalho de escritório. Com o advento da tecnologia da informação e como resultado da imensa escala industrial, da expansão do comércio exterior e do avanço nos mercados externos, a educação comercial passou por grandes mudanças a fim de propiciar aos estudantes novas habilidades necessárias à sociedade orientada para a informação. Competência no processamento da informação, habilidades de gerenciamento e conhecimento de línguas estrangeiras tornaram-se parte integral da educação comercial.

7.5.7 Ensino Médio Superior de Pesca e Oceanografia

O ensino nas escolas de nível médio superior de pesca e oceanografia têm também o aspecto dual de educação terminal e educação continuada. O primeiro refere-se à necessidade de treinar trabalhadores hábeis nos campos da pesca e da oceanografia, particularmente no contexto de uma sociedade altamente industrializada, caracterizado pela era da informação. O segundo é representado por disponibilizar oportunidades para a aquisição da educação social nos campos da pesca e da oceanografia, tanto quanto o acesso a escolas de níveis mais elevados.

Desse modo, os estudantes das escolas de nível médio superior de pesca e oceanografia adquirem conhecimentos básicos e habilidades no campo da pesca e da oceanografia com o objetivo de gerenciar racionalmente o trabalho nesses segmentos. As atividades de pesca incluem a pesca propriamente dita, fazendas marinhas, processamento e comercialização de frutos do mar; a oceanografia inclui armazenamento, transporte, seguro marítimo, e a eficiente operação de navios. O currículo de pesca e oceanografia das escolas de nível médio superior,

portanto, destaca o ensino centrado em práticas tais como experimentos, estágio no trabalho, navegação e acompanhamento de tarefas reais.

7.5.8 Ensino Médio Superior de Economia Doméstica e Comércio

O ensino médio superior nas escolas técnicas de economia doméstica e comércio começou originalmente na forma de especialização em moda e culinária, no campo da economia doméstica nas escolas ocupacionais do nível médio superior. Mas conforme a sociedade cresceu economicamente, a preocupação com a profissionalização se especializou, e as demandas sociais e humanas se diversificaram, o que causou a geração de novas especializações ocupacionais como bordados, decoração de interiores, educação infantil, turismo, bem-estar para idosos, enfermagem e estética. Com o crescimento do interesse popular pela economia doméstica e comércio, algumas delegacias metropolitanas e provinciais de educação coreanas abriram escolas de nível médio superior especializadas em campos como ciências da vida, culinária e turismo. O currículo das escolas de nível médio superior de economia doméstica e técnicas empresariais inclui disciplinas que dão, não somente conhecimento e habilidades fundamentais, mas também diversos conhecimentos práticos de planejamento tanto para o uso em campos afins como para o aprendizado de nível mais elevado. O currículo também incorpora assuntos de diferentes campos do ensino, além de matérias que o estudante fique capacitado a lidar de forma flexível com diferentes demandas da sociedade.

7.5.9 Ensino Médio Superior Ocupacional e Amplo

As escolas de nível médio superior que oferecem mais de dois cursos profissionalizantes são chamadas de escolas ocupacionais de nível médio superior. As escolas de nível médio superior são designadas de amplas quando oferecem uma combinação de cursos

clássicos e profissionalizantes. Essas escolas estão localizadas nas áreas rurais ou em cidades de pequeno e médio porte para que ali os jovens tenham iguais oportunidades de ensino.

7.5.10 Ensino Científico de Nível Médio Superior

Escolas de nível médio superior de ensino científico foram criadas na Coreia para providenciar locais para a educação de jovens com talento científico, que vem ao encontro do objetivo governamental de promover o avanço científico e as descobertas tecnológicas. A primeira escola de nível médio superior dessa modalidade foi estabelecida em 1983 com o propósito de prover o estudante cientificamente talentoso com um programa consistente e sistemático a fim de desenvolver seu potencial. Três outras escolas foram estabelecidas em 1984, uma em 1988, duas em 1989, 1991, 1992, 1993, 1994, e uma em 1999. Há 16 escolas desse tipo através do país. Alunos que completam dois anos em uma dessas escolas podem ser admitidos no programa de bacharelado do Instituto de Ciência e Tecnologia Avançada da Coreia.

7.5.11 Ensino Médio Superior Especializado

Escolas do ensino médio superior com propósitos especiais são as destinadas ao ensino de línguas estrangeiras, artes e práticas esportivas. Essas escolas têm estudantes em cursos de especialização de línguas estrangeiras, música, arte, esportes, dança etc. Qualquer um pode se inscrever nessas escolas, mas são selecionados conforme seu talento. Embora haja alguma diferença entre cidades, províncias e escolas isoladas, no ano escolar de 2002, em Seul, houve normas especiais e gerais para inscrição. Na seleção preliminar, 1,5 a 2 vezes mais estudantes do que a quantidade de vagas foram selecionados pelos resultados das notas obtidas no curso médio, com pesos diferentes para determinadas matérias; após somar as notas da prova de seleção é feita uma seleção final. As escolas de nível médio superior de artes selecionam os

estudantes pelas notas obtidas no nível médio (40%) e pelo teste de desempenho artístico (60%); de acordo com um sistema de seleção por prioridade, no primeiro critério há uma margem de 5 a 20% para casos especiais. As escolas de nível médio superior para práticas esportivas selecionam os candidatos de acordo com as notas obtidas no nível médio e com testes de aptidão e condições físicas.

7.6 Educação Superior

As instituições de ensino superior na Coreia são divididas em sete categorias: a) faculdades e universidades, b) universidades industriais, c) universidades para formação de professores, d) cursos de curta duração, e) curso a distância, f) cursos tecnológicos e g) outras, incluindo artes e ofícios. Questões relevantes de administração das instituições de educação superior, tais como critérios para criação de universidade, criação de departamentos acadêmicos, quota de estudantes, contratação de professores, currículo, créditos e colação de grau, seguem as normas das instituições isoladas.

Um colegiado chamado de Conselho Coreano da Educação Universitária e formado por reitores de universidades, criado com o objetivo de ajudar na efetiva administração das universidades, apoia as universidades discutindo, com total autonomia, os problemas administrativos e financeiros das instituições.

Reitores de universidades nacionais e públicas são, primeiro, selecionados pelo comitê de recomendação dos indicados de cada universidade, depois propostos pelo vice-primeiro-ministro da Educação e dos Recursos Humanos e por fim nomeados pelo presidente. Nas universidades particulares, os reitores são nomeados de acordo com o estatuto da respectiva instituição, sendo então seus nomes informados ao ministro da Educação.

7.6.1 Universidades

Conforme o livro *Education in Korea* (REPUBLIC OF KOREA, 2009), na busca do aumento da qualidade da educação superior, a Coreia do Sul evitou a orientação da universidade com ênfase excessiva nos conteúdos abrangentes sem considerar unidade nos objetivos. Em lugar disso, organizou um sistema diversificado de educação superior. Cada universidade foi encorajada a se especializar nas áreas mais adequadas à sua situação particular, de modo que a hierarquia existente entre as universidades fosse atenuada e que pudessem emergir universidades de excelência com áreas de especialização multiforme.

A regulamentação governamental das instituições de educação superior foi abolida para que as universidades pudessem tomar decisões com independência e enfrentar com sucesso as mudanças na sociedade de maneira efetiva e flexível. O governo coreano habilitou o ensino universitário a buscar seu próprio desenvolvimento, com autonomia e criatividade. Simultaneamente, as universidades preservaram sua responsabilidade a fim de complementar essa desregulamentação, a qual é necessária para a construção da base de seu próprio desenvolvimento.

A ideia para o desenvolvimento das universidades coreanas é significativa quando as induz a gerar seus próprios planos de desenvolvimento, para só então apoiá-los, ao invés de impor-lhes um planejamento concebido pelo governo e recompensá-los para que o sigam.

O Ministério da Educação e do Desenvolvimento de Recursos Humanos da Coreia do Sul deixa claro que tem como modelo as universidades americanas que lideram o crescimento tecnológico e o desenvolvimento das regiões onde se encontram como é o caso da Stanford University com relação ao Silicon Valley, ou do Massachusetts Institute of Technology no Boston Valley.

7.6.2 Ensino Superior de Curta Duração

Assim como no Brasil, no caso dos cursos superiores de tecnologia, ensino superior de curta duração, na Coreia do Sul, é aquele de dois ou três anos após o ensino médio superior, resultado direto da crescente demanda por profissionais de nível superior. Constitui-se de uma fusão da antiga faculdade coreana com duração de dois anos com o curso de dois e três anos do ensino médio superior ocupacional. Desde sua criação, em 1979, o número de estabelecimentos de ensino superior de curta duração cresceu para 158, em 2003, com 484.889 matrículas. Estão agora desempenhando o principal papel como instituições de educação superior de curta duração. O propósito da educação superior de curta duração, na Coreia, é o de produzir técnicos de nível intermediário, que possam se devotar ao desenvolvimento nacional.

Os cursos estão agrupados em especializações de grande interesse profissional, tais como estudos sociais, ciências naturais, engenharia, artes, educação física e ciências da saúde que somem dois ou três anos de estudo.

Pessoas com o curso médio superior, ou equivalente, podem se candidatar ao ensino superior de curta duração. A admissão às faculdades é obtida com base nos resultados escolares anteriores, em testes e na avaliação final do processo de seleção. Uma determinada quota é reservada para estudantes trabalhadores recomendados por corporações, para coreanos que estejam no exterior, para estudantes oriundos do ensino especial e das escolas ocupacionais de nível médio superior, bem como para graduados em outras universidades de curta duração.

Para efetiva consecução das metas educacionais, as faculdades de curta duração, em cooperação com a indústria, desenvolvem e operam um currículo prático por meio de treinamento no local de trabalho, com treinamento em especialidades profissionalizantes e planilhas de registros de execução de tarefas. A especialização é considerada importante como preparação para o exame de certificação nacional.

Os cursos de pequena duração adotaram o sistema de créditos. As horas necessárias para ganhar um crédito, o mínimo de créditos necessários para a graduação, a quantidade padrão de créditos que pode ser obtida por semestre e o máximo de créditos a ser obtido são determinados por regulamentos escolares em cada estabelecimento de ensino de curta duração.

Cursos opcionais compõem-se de um mínimo de disciplinas gerais; a proporção da distribuição de créditos é determinada pelos regulamentos escolares; ao treinamento no local de trabalho é dado de 1 a 3 créditos. A tendência é dar mais peso aos cursos profissionalizantes do que aos opcionais.

Estágio com internato para estudantes, treinamento na indústria para estudantes de curso superior de curta duração, cursos para empregados da indústria em faculdade de curta duração, pesquisa em parceria e intercâmbio de técnicas e de informação entre instituições de ensino e a indústria, criação e operação de comitê de cooperação entre a indústria e estabelecimentos de ensino e a modificação do currículo a pedido de entidades industriais; com atividades como essas, o sistema de ensino superior de curta duração contribui para o desenvolvimento da indústria.

Embora os cursos de curta duração ponham ênfase no ensino prático que visa produzir técnicos para o escalão intermediário, esses objetivos não são necessariamente o ponto final do processo educacional. As portas são mantidas abertas para os estudantes continuarem a educação nas universidades. Para jovens empregados, é facilitado o ingresso nas universidades industriais e na Universidade Aberta da Coreia. Além disso, oferecem “cursos de atualização” que duram um ano ou menos, destinados a proporcionar oportunidades educacionais contínuas para seus graduados e trabalhadores na indústria. A porcentagem de empregados entre os graduados está aumentando. Conforme dados do KERIS, a taxa de empregados entre os graduados nos cursos de curta duração é de 80%, em média, um pouco mais alta do que no caso dos graduados nos cursos universitários convencionais.

7.6.3 Cursos de Pós-Graduação

A legislação educacional da Coreia do Sul estipula que para ser universidade uma instituição necessita ter pelo menos um órgão de pós-graduação e que ofereça instalações e instrumentos orientados para pesquisa àqueles que precisam de preparação para liderança acadêmica e profissional. Há 142 estabelecimentos de pós-graduação geral, 106 de pós-graduação profissional, 596 instituições especiais noturnas de pós-graduação e 25 de pós-graduação independentes, sem cursos de graduação.

A exigência mínima para o grau de mestrado é de 24 créditos, normalmente conquistados em quatro semestres no caso de estudantes de tempo integral e cinco semestres para estudantes de curso noturno. O mínimo requerido para o grau de doutorado é normalmente de 60 créditos, geralmente completados em três anos acadêmicos. Aqueles que completam os créditos requeridos e passam nos exames de duas línguas estrangeiras, assim como em exame abrangente para o grau de doutorado, estão habilitados a escrever suas teses.

Com a crescente demanda por profissionais de alto nível, o governo coreano iniciou um ambicioso programa para melhorar os cursos de pós-graduação por meio de reforma dos currículos, ensino e avaliação, elevando os padrões das teses, reforçando o efetivo do corpo docente e recrutando professores qualificados. Outras medidas incluem ênfase nas ciências básicas e aumento do número de bolsas de estudo em áreas de importância estratégica.

7.7 Educação Especial

A educação especial oferece instrução escolar, assistência clínica e treinamento ocupacional por meio de currículo, métodos de ensino e mídia educativa para satisfazer as necessidades de estudantes portadores de deficiência visual, auditiva, mental, física, emocional,

fonética e outras. Há 137 escolas especiais, com um total de 24.192 matrículas de crianças gravemente deficientes. Em caso de deficiências menos graves, 26.868 crianças estão tendo aulas em 4.102 turmas para estudantes com necessidades especiais e em 19.399 turmas de escolas regulares.

Os professores de escolas especiais são recrutados entre os formados nos cursos de educação especial nas universidades, nos cursos de pós-graduação de educação (com especialização em educação especial) e nas instituições de pós-graduação designadas pelo ministro da Educação e dos Recursos Humanos (com especialização em educação especial). Professores de educação especial são treinados em cinco universidades nacionais, 22 faculdades de formação de professores, 3 institutos de pós-graduação em educação especial e 37 de pós-graduação em educação.

A educação especial está baseada na legislação dos ensinos fundamental e secundário, bem como no ato para promoção da educação especial, aprovado em 1977 e completamente revisto em 1994. A legislação referida destaca a introdução a uma variedade de métodos de ensino, de admissão e seleção de estudantes, bem como de inclusão educacional. A inauguração do Instituto Nacional Para Educação Especial, em 1994, que se incumbiu da pesquisa e experimentação proporcionando informação sobre educação especial, desenvolvendo e suprindo de materiais de aprendizado e ensino, treinando professores para portadores de deficiência, tornou possível melhorar a qualidade da educação especial.

7.8 Considerações Sobre o Sistema Educacional Coreano

Neste capítulo foi possível avaliar o sistema educacional da Coreia. Existem muitas práticas parecidas com o Brasil. Todavia, destaco o seguinte como positivo da educação coreana: Ensino obrigatório e gratuito até o final do ensino médio; Todas as escolas com turno integral; Descentralização da gestão educacional; Participação efetiva de um Conselho Escolar. Destaques, portanto, de aspectos que estão além da gestão escolar, apontando para questões que estão no âmbito do sistema de gestão educacional do país.

8 A PESQUISA

A pesquisa teve como referência os critérios utilizados pela Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade em seu Modelo de Excelência em Gestão.

Para fazer um comparativo entre o modelo de gestão das escolas da Coreia e do Brasil, a pesquisa foi realizada em quatro escolas da Coreia e em quatro escolas do Rio Grande do Sul.

As escolas selecionadas foram três públicas e uma privada, em cada país. Foram selecionadas escolas do ensino fundamental e médio. No caso da Coreia, a pesquisa foi feita em escolas que apresentam bons resultados quanto à qualidade de seus alunos. No caso do Brasil, a pesquisa foi feita em quatro escolas que obtiveram os melhores resultados quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e ENEM em 2009.

Quanto às escolas da Coreia, mediante contatos com a Embaixada da Coreia no Brasil e com o Consulado Geral da República da Coreia em São Paulo, o autor obteve a indicação de quatro escolas. Todas elas apresentavam os melhores resultados em termos de qualidade dos seus alunos, segundo critérios da Coreia e de acordo com a escolha do Consulado.

Aplicou-se um formulário de pesquisa junto aos diretores de todas as escolas, a fim de compreender como ocorria a gestão, de forma a poder fazer um comparativo.

A pesquisa seguiu o modelo dos critérios da FNQ. O formulário utilizado, conforme modelo apresentado no Capítulo 5, mas adaptado para a realidade educacional, foi o seguinte:

FORMULÁRIO DE PESQUISA:**Dados do Entrevistado**

Nome

Função

Formação Escolar

Formação específica em gestão

Tempo no cargo

Forma com que foi selecionado

Dados da Organização

Nome

Data de Início das Atividades

Que níveis educacionais oferece

Quantos alunos atende

Número de professores

Número de funcionários administrativos

Número de funcionários técnico/pedagógicos

Tem organograma estabelecido

Critérios da Pesquisa**1. LIDERANÇA****1.1 Governança Escolar**

a) Como são estabelecidos os valores e princípios da escola e de que forma são assegurados?

b) Como a escola estabelece questões de regra de conduta?

c) Existem canais de comunicação com acesso para funcionários, alunos e sociedade?

d) Como as principais decisões são tomadas?

e) Como a direção presta contas das suas ações e resultados alcançados?

1.2 Processos Gerenciais

- a) Como o diretor interage com as partes interessadas?
- b) Como os valores e princípios são comunicados às partes interessadas?
- c) Como são estabelecidos os principais padrões de trabalho?
- d) Como é estimulada a inovação na escola?

1.3 Análise do desempenho da escola

- a) Como a direção avalia o desempenho da escola?
- b) Como o resultado da avaliação de desempenho é comunicado aos demais colaboradores?

2 – ESTRATÉGIAS E PLANOS

2.1 Formulação das Estratégias da Escola

- a) Como é avaliado o cenário interno e externo da escola?
- b) Quais são as principais estratégias?

2.2 Implementação das Estratégias

- a) Como são definidos os indicadores e metas de curto, médio e longo prazo?
- b) Como são feitos os planos anuais?
- c) Como são desdobrados para as diferentes áreas da escola?
- d) Como são alocados os recursos?
- e) Como são comunicadas as estratégias?
- f) Como são acompanhadas e avaliadas as estratégias?

3 – ALUNOS (CLIENTES)

3.1 Imagem e Conhecimento de Mercado

- a) Como é definido o perfil de aluno a ser atendido?
- b) Como são estudadas as expectativas dos alunos para definir melhorias nos processos?
- c) Como é avaliada a imagem da escola perante seus alunos e demais partes interessadas?

3.2 Relacionamento com alunos

- a) Quais os canais de relacionamento dos alunos, pais e sociedade com a escola?
- b) Como são tratadas as reclamações e sugestões?

4 – SOCIEDADE

4.1 Responsabilidade Sócio-Ambiental

- a) Como a escola seleciona e promove ações com vistas ao desenvolvimento sustentável?
- b) Como a escola desenvolve parcerias para projetos ambientais?

4.2 Desenvolvimento Social

- a) Como as expectativas da sociedade em relação às questões sócio-ambientais são identificadas?

5- INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

5.1 Informações da Escola

- a) Como são os sistemas de informação da escola?
- b) Como é assegurada a atualização tecnológica dos recursos de informação?
- c) Como as informações são colocadas à disposição dos alunos, pais e sociedade?

5.2 Informações Comparativas

- a) Como a escola compara seus indicadores de desempenho

6 – PESSOAS

6.1 Sistemas de Trabalho

- a) Como a organização do trabalho é estabelecida, a partir das estratégias escolhidas?
- b) Como é feita a seleção dos colaboradores?
- c) Como é feita a avaliação de desempenho dos colaboradores?
- d) Como é definida a remuneração e o reconhecimento?

6.2 Capacitação e Desenvolvimento

- a) Como as necessidades de capacitação e desenvolvimento são identificadas?
- b) Como é desenvolvida a cultura da excelência?

6.3 Qualidade de Vida

- a) Como o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas são avaliados?
- b) Como a escola contribui para a melhoria da qualidade de vida fora da escola?

7 – PROCESSOS

7.1 Processos principais da escola e processos de apoio

- a) Como são identificados os processos, de acordo com o modelo de negócio?
- b) Como são implementados, avaliados e melhorados os processos?

7.2 Processos de relacionamento com os fornecedores

- a) A escola identifica e desenvolve seus fornecedores?
- b) A escola define requisitos de qualidade para fornecedores?
- c) Os fornecedores são envolvidos com os princípios da escola?

7.3 Processos econômico-financeiros

- a) Como a escola define os recursos financeiros e os investimentos necessários para suportar as estratégias?
- b) Como é elaborado e monitorado o orçamento?

8 – RESULTADOS

8.1 Resultados quanto aos alunos nos indicadores utilizados (percentuais de aprovação e colocação no mercado, por exemplo)

8.2 Resultados quanto aos indicadores sócio-ambientais

8.3 Resultados quanto aos indicadores financeiros

8.4 Resultados quanto aos colaboradores

	Escolas	Tipo	Níveis de Estudo	Motivo da Escolha p/Pesquisa
C O R E I A	Jamhyun Elementary School	Pública	Elementar (1ª. a 6ª.)	Indicação Consulado Coreia
	Daechi Middle School	Pública	Médio (7ª., 8ª. e 9ª.)	Indicação Consulado Coreia
	Guhyan High School	Pública	Médio Superior (10ª., 11ª., 12ª.)	Indicação Consulado Coreia
	Seoul Girl's Comeercial High School	Privada	Médio Superior (10ª., 11ª., 12ª.)	Indicação Consulado Coreia
	Escola Estadual Vicente de Carvalho	Pública	Ensino Fundamental e Médio	Melhor nota IDEB-RS Séries Iniciais 2009
B R A S I L	Escola Municipal Soares de Barros	Pública	Ensino Fundamental	2ª. Melhor nota IDEB-RS Séries Iniciais 2009
	Colégio Politécnico da UFSM	Pública	Ensino Médio	2ª. Melhor nota ENEM-RS 2009
	Colégio Sinodal	Privada	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	Melhor nota ENEM-RS 2009

Quadro 10 - Escolas Pesquisadas – Fonte: do autor (2010)

Escola	Número Alunos	Número Professores	Relação Professor/Aluno
Jamhyun	606	37	16,37
Daechi	1056	48	22
Guhyun	600	29	20,69
Seoul	742	65	11,41
Vicente de Carvalho	347	25	13,88
Soares de Barros	509	39	13,05
Colégio Politécnico	888	57	15,57
Sinodal	1030	97	10,61

Quadro 11 - Comparativo professor/aluno - Fonte: do autor (2010)

Escola	Número Alunos	Número Funcionários Administrativos/Técnicos	Relação Administrativos/Aluno
Jamhyun	606	06	101
Daechi	1056	14	75,42
Guhyun	600	10	60
Seoul	742	10	74,2
Vicente de Carvalho	347	04	86,75
Soares de Barros	509	13	39,15
Colégio Politécnico	888	28	31,71
Sinodal	1030	58	17,75

Quadro 12 - Comparativo administrativo/aluno - Fonte: do autor (2010)

Escola	Diretor (a)	Tempo no Cargo	Formação	Formação em Gestão	Forma de Seleção
Jamyhun	Haechung Kim	3 anos	Pedagogia	Não	Nomeado SMOE
Daechi	Soo Deuk Kim	2 anos	Sociologia	Não	Nomeado SMOE
Guhyun	Myun Bok Han	2 anos	Engenharia	Não	Nomeado SMOE
Seoul	Sang Kook Han	34 anos	Economia e Sociologia e Mestrado em Educação	Não	Selecionado pelo Conselho de Diretores de Escolas
Vicente de Carvalho	Miriam Beatriz Cenci	7 anos	Química Especialização em Metodologia de Ensino e Pesquisa	Não	Eleição
Soares de Barros	Claudia Fuchs de Oliveira	5 anos	Pedagogia Séries Iniciais Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais	Não	Eleição
Colégio Politécnico	Canrobert Kumpfer Werlang	5 anos	Licenciatura em Técnicas Agrícolas Licenciatura em Técnicas Agropecuárias Especialização em Supervisão Escolar Mestrado em Educação	Não	Eleição
Sinodal	Ivan Renner	17 anos	Graduado em Pedagogia Mestrado em Direito	Especialista em Gestão Escolar	Seleção pelo Conselho Escolar

Quadro 13 - Comparativo entre diretores - Fonte: do autor (2010)

8.1 Análise, Mediante Fotografia, das Escolas Pesquisadas

Apresentam-se, a seguir, algumas fotografias das escolas pesquisadas. A qualidade na educação pressupõe a boa aprendizagem dos alunos. Obviamente uma boa estrutura oferece melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem. Sob esse aspecto, é importante perceber as diferenças entre as escolas pesquisadas, especialmente entre as escolas da Coreia e do Brasil.

Sontag (1981) escreveu que “A fotografia fornece provas. Determinada coisa de que ouvimos falar, mas que nos suscita dúvidas, parece-nos comprovada quando dela vemos uma fotografia. Uma das variantes da utilidade da câmara fotográfica está em que seu registro denuncia”. (SONTAG, 1981, p. 5).

A pesquisa estava voltada à gestão escolar. A verificação das condições físicas das escolas, observada a seguir mediante as fotografias, revela situações que extrapolam a alçada dos diretores. Existem investimentos, especialmente nas escolas públicas brasileiras, que dependem do governo e suas políticas de investimento em educação.

Entretanto, têm iniciativas que podem ser tomadas pelos diretores. A boa gestão escolar minimizará problemas decorrentes de um baixo investimento público.

As fotografias apresentadas, portanto, dão uma referência das escolas visitadas, facilitando a relação com as respostas apresentadas nos instrumentos de pesquisa.

Scherer (1996) escreveu que:

Nem a fotografia como artefato, nem a interpretação de seu objeto pelo espectador, nem a compreensão da intenção do fotógrafo podem fornecer isoladamente um significado holístico às imagens. É apenas olhando para os três como partes de um processo, de preferência em referência a grupos de imagens relacionadas, que se pode extrair das fotografias um significado sociocultural relevante. Já se sugeriu que, como um todo, elas são evidências confiáveis, abertas para análise e interpretação, vistas através do inter-relacionamento entre o fotógrafo, o objeto e o espectador. (SCHERER, 1996, p. 69).

As fotografias, isoladamente, não poderão dar uma ideia da gestão escolar, mas serão importantes para análise e interpretação, bem como para subsídio às conclusões que a pesquisa deverá apresentar.

a) Escolas da Coreia



Figura 29: Jamhyun Elementary School – Pública – Fonte: do autor (2009)



Figura 30: Daechi Middle School – Pública – Fonte: do autor (2009)



Figura 31: Guhyun High School - Pública – Fonte: do autor (2009)



Figura 32: Seoul Girls Commercial High School – Privada – Fonte: do autor (2009)

b) Escolas do Brasil



Figura 33: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Pública – Fonte: do autor (2010)



Figura 34: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Pública – Fonte: do autor (2010)



Figura 35: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Pública – Fonte: do autor (2010)



Figura 36: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Privada – Fonte: do autor (2010)

c) Diretores e equipes nas escolas da Coreia

Diretor Haechung Kim e diretora pedagógica:



Figura 37: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Diretor Soo Deuk Kim (centro), vice-diretor e duas professoras:



Figura 38: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Diretor Myun Bok Han (2º. esquerda para direita) e equipe:



Figura 39: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Vice-diretor (1º. à esquerda) e equipe:



Figura 40: Seoul Girls Commercial High School – Fonte: do autor (2009)

d) Diretor e equipes escolas do Brasil

Diretora Miriam Beatriz Cenci (centro) e equipe:



Figura 41: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Diretora Claudia Fuchs de Oliveira (3ª. esquerda para direita) e equipe:



Figura 42: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Diretor Canrobert Kumpfer Werlang:



Figura 43: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010)

Diretor Ivan Renner:



Figura 44: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

e) Salas de aula escolas da Coreia

Sala de aula com TV LCD, professor com computador e impressora, classes individuais. Cerca de 30 alunos na sala:



Figura 45: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Sala de aula normal (destaque para participação de pais). Cerca de 30 alunos na sala:



Figura 46: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Sala somente com alunos masculinos. Destaque para projetor multimídia e armários.
Cerca de 30 alunos na sala:



Figura 47: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Escola feminina. Destaque para lousa eletrônica. Cerca de 30 alunas na sala:



Figura 48: Seoul Girl's Commercial High School – Fonte: do autor (2009)

f) Salas de aula escolas do Brasil

Sala simples, com classes individuais. Cerca de 20 alunos na sala:



Figura 49: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Sala simples, com classes individuais. Cerca de 25 alunos na sala:



Figura 50: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Sala simples, classe individual, com alguns recursos audiovisuais (fora da imagem).
Cerca de 30 alunos na sala:



Figura 51: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010)

Sala simples, boa iluminação, classe individual. Cerca de 30 alunos na sala:



Figura 52: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

g) Bibliotecas escolas da Coreia

Biblioteca adequada para escola elementar, com excelente arquitetura:



Figura 53: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Biblioteca simples, mas com ótimo acervo:

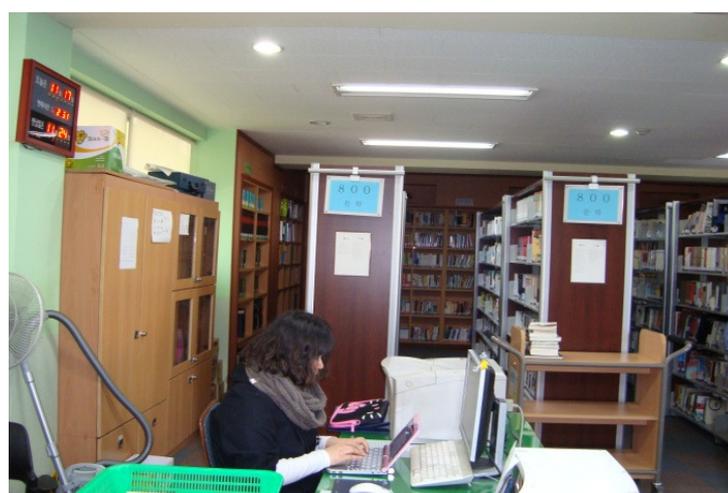


Figura 54: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Biblioteca com excelente estrutura e acervo:



Figura 55: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Biblioteca com excelente acervo e muito espaço com guichês de estudo individual:



Figura 56: Seoul Girl's Commercial High School – Fonte: do autor (2009)

h) Bibliotecas escolas do Brasil

Biblioteca simples, com acervo modesto:



Figura 57: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Biblioteca simples, com acervo modesto e espaço reduzido para pesquisa local:



Figura 58: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Biblioteca com acervo reduzido. Destaque para guichês de estudo individual:



Figura 59: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

O Colégio Politécnico da UFSM não tem biblioteca própria. Como o Colégio se situa na área da Universidade, os alunos têm acesso à biblioteca central da UFSM.

i) Salas de informática escolas da Coreia

Computadores atualizados, espaços individuais e lousa eletrônica:

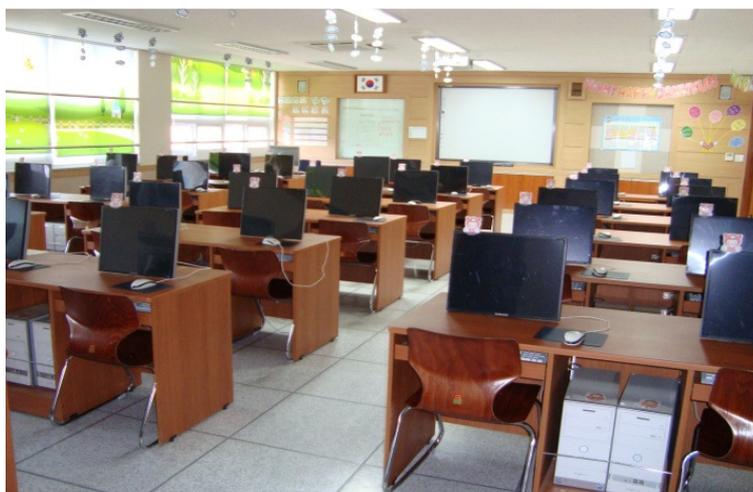


Figura 60: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Espaços individuais e lousa eletrônica:



Figura 61: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Design diferenciado, com espaços individuais:



Figura 62: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Espaços individuais e lousa eletrônica:



Figura 63: Seoul Girl's Commercial High School – Fonte: do autor (2009)

j) Salas de informática escolas do Brasil

1 Laboratório novo:



Figura 64: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Laboratório com máquinas antigas e insuficientes para número de alunos:



Figura 65: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Laboratórios com máquinas atualizadas:



Figura 66: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010)

Laboratório com máquinas atualizadas:



Figura 67: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

k) Laboratórios de ciências escolas da Coreia

Excelente laboratório de ciências, iniciando alunos da 1^a. a 6^a. Série:



Figura 68: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Ótimo laboratório, voltado para alunos de 7ª, 8ª. e 9ª. série:



Figura 69: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Excelente laboratório para alunos do ensino médio superior:



Figura 70: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Excelente laboratório para alunas de ensino médio superior:



Figura 71: Seoul Girl's Commercial High School – Fonte: do autor (2009)

1) Laboratórios de ciências escolas do Brasil:

Bom laboratório para a realidade das escolas públicas brasileiras:



Figura 72: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Ótimos laboratórios, em diferentes áreas de atuação do Colégio:



Figura 73: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010)

Colégio se destaca em áreas como robótica, participando de eventos nacionais:



Figura 74: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

Escola Municipal Soares de Barros, de Ijuí, não possui laboratório de ciências.

m) Quadras esportivas escolas da Coreia

Excelentes espaços internos e externos:



Figura 75: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Excelentes espaços internos e externos:



Figura 76: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Excelentes espaços internos e externos:



Figura 77: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Não foram captadas imagens do ginásio da Seoul Girls Commercial High School, mas o autor verificou a excelente estrutura interna e externa que possuem. Alunas da escola participaram de coreografia durante abertura da olimpíada em Seoul.

n) Quadras esportivas escolas do Brasil

A escola possui somente pátio interno. Usa o ginásio municipal:



Figura 78: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Possui somente quadra externa:



Figura 79: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Quadra esportiva de boa qualidade. Também possui bons espaços externos:



Figura 80: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

O Colégio Politécnico da UFSM não possui quadra própria, mas usa os espaços da Universidade.

o) Refeitórios escolas da Coreia

Refeitório excelente, com cozinha do mesmo nível:



Figura 81: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Ótimo refeitório e cozinha do mesmo nível:



Figura 82: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Excelente refeitório e cozinha do mesmo nível, conforme padrão dessas escolas:



Figura 83: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Não foram captadas imagens do refeitório da Seoul Girls Commercial High School, mas o autor verificou que mantém o padrão das escolas públicas coreanas.

p) Refeitórios escolas do Brasil

Refeitório simples e cozinha limitada, mas tudo muito bem cuidado:



Figura 84: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Refeitório simples e cozinha limitada:



Figura 85: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Não possui refeitório. Oferece serviços de lancheria para os alunos:



Figura 86: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

O Colégio Politécnico da UFSM não possui refeitório, apenas serviço de restaurante terceirizado.

q) Auditórios escolas da Coreia

Auditório com cadeiras estofadas e recursos audiovisuais:



Figura 87: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Auditório com cadeiras estofadas e recursos audiovisuais:



Figura 88: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Auditório com cadeiras estofadas e recursos audiovisuais:



Figura 89: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Auditório amplo, com cadeiras estofadas e recursos audiovisuais:



Figura 90: Seoul Girls Commercial High School – Fonte: do autor (2009)

r) Auditórios escolas do Brasil

A escola não possui auditório. Esse espaço é utilizado para pequenas apresentações:



Figura 91: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Auditório simples, de bom tamanho, com cadeiras avulsas:



Figura 92: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Auditório com cadeiras estofadas e recursos audiovisuais:



Figura 93: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010)

Auditório com cadeiras avulsas, mas de bom tamanho e com recursos audiovisuais:



Figura 94: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

s) Alunos escolas da Coreia

Alunos de séries iniciais em sala de aula:



Figura 95: Jamhyun Elementary School – Fonte: do autor (2009)

Alunas do ensino médio, durante intervalo de aula:



Figura 96: Daechi Middle School – Fonte: do autor (2009)

Alunos do ensino médio superior, em sala de aula, com diretor e este pesquisador:



Figura 97: Guhyun High School – Fonte: do autor (2009)

Aluna exercitando apresentação:



Figura 98: Seoul Girls Commercial High School – Fonte: do autor (2009)

t) Alunos escolas do Brasil

Alunos do ensino fundamental, com diretora, professora e este entrevistador:



Figura 99: Escola Estadual Vicente de Carvalho – Dois Lajeados – Fonte: do autor (2010)

Alunos de séries iniciais do ensino fundamental em sala de aula:



Figura 100: Escola Municipal Soares de Barros – Ijuí – Fonte: do autor (2010)

Alunos de curso técnico de agroindústria em atividade prática:



Figura 101: Colégio Politécnico da UFSM – Santa Maria – Fonte: do autor (2010)

Alunos do ensino médio em sala de aula:



Figura 102: Colégio Sinodal – São Leopoldo – Fonte: do autor (2010)

8.2 Resultados da Pesquisa

Aplicado o formulário de pesquisa em todas as escolas, aliado à visita do entrevistador, foi possível analisar todos os instrumentos. Tendo em mãos, portanto, o corpus da pesquisa, foram reunidas as condições para efetuar a seguinte categorização:

8.2.1 Critério Liderança

Parte da literatura sobre gestão em educação trata da gestão democrática. De fato, práticas democráticas de gestão têm permitido um engajamento maior da equipe e o comprometimento das pessoas. De qualquer modo, mesmo numa gestão democrática, a figura do líder é importante. Há necessidade de se identificar uma liderança que esteja a frente desse processo democrático. Por conta disso, o primeiro critério avaliado diz respeito à liderança, especialmente à figura do diretor da escola.

Castro (1997), na conclusão de pesquisa junto a diretores de escolas do Rio Grande do Sul, faz os seguintes comentários:

A competência pessoal e experiência anterior bem sucedida são os critérios mais utilizados para a escolha do diretor. A responsabilidade foi a característica identificada como mais relevante, agregando-se humanidade, criatividade e afetividade. A ênfase nas condições pessoais do diretor evidencia que para os respondentes o desempenho não está diretamente associado à formação. O diretor aparece como o articulador cujo papel fica explícito com indicações de que ele é responsável pela organização da escola, coordenação das atividades escolares e interação com a comunidade. Esta responsabilidade não se expressa de forma específica e definida em tarefas e atribuições pertinentes à função. (CASTRO, 1997, p. 121).

Na análise desse critério junto às escolas coreanas, fica evidente a importância do estabelecimento de valores, que é papel da liderança. Na Jamhyun Elementary School, “os valores escolares são: promover habilidades, expandir talentos e equilibrar prioridades. Professores e diretor fazem os valores juntos. Há uma diretoria designada para cada valor”. Já na Daechi Middle School: “os valores da escola foram definidos em conjunto entre direção e

colaboradores, são eles: Sapiência, beleza e coragem”. Nessa mesma linha, na Guhyun High School, “os princípios da escola estão baseados numa educação holística 3C – Competência, Caráter e Compromisso”. Na Seoul Girl’s Commercial High School os princípios foram definidos segundo a vontade do fundador da escola, são eles: “esforço para aprender e construir caráter, educar estudantes leais que fazem o melhor em tudo; lema da escola: diligência e sinceridade”.

Estabelecidos os valores nas escolas coreanas, percebe-se um comprometimento da liderança na sua aplicação.

Na Jamhyun Elementary School “os professores também passam todo o seu tempo com os alunos, almoçando com eles e os acompanhando de aula em aula”. Além disso, existem canais de comunicação, como “um comitê de pais e professores, reuniões semanais de professores e reuniões de pais para discutir os problemas da escola durante um jantar com o diretor.” O diretor interage com as partes interessadas em reuniões semanais, reuniões de emergência, pelos jornais da manhã e pelo sistema interno de comunicação da escola. Anualmente, em março há reuniões com os pais, professores e diretor, onde os valores e princípios são comunicados. Nessa escola, os principais padrões de trabalho são definidos pela SMOE e pelo Departamento de Educação.

Na Daechi Middle School as regras de conduta são estabelecidas pela direção com o suporte do Conselho Escolar, que tem acesso a todas as informações da escola. A própria avaliação de desempenho do diretor é feita pelo Conselho. O diretor interage com as partes interessadas nas reuniões programadas ao longo do ano, nas visitas às salas de aula e nas reuniões com o conselho. Os valores e princípios são comunicados no plano de ação anual. Há uma participação ativa do conselho escolar, inclusive na análise de desempenho da escola.

Na Guhyun High School as regras de conduta estão definidas na documentação formal da escola. A escola está aberta para toda a comunidade e as principais decisões são tomadas em reuniões entre direção, professores e Conselho. O Conselho também faz avaliações periódicas sobre o desempenho da escola. Na Guhyun o diretor mantém uma rotina de reuniões, além de

participar do dia a dia da escola, indo nas salas de aula e representando a escola em todas as esferas.

Na Seoul Girl's Commercial High School as regras de conduta são estabelecidas por meio da constituição e dos regulamentos da escola. Os principais canais de comunicação são as reuniões com o Conselho, a internet e reuniões de representantes de alunos. As principais decisões são tomadas coletando as opiniões de todos os professores e da comissão escolar. A interação do diretor com as partes interessadas é feita principalmente por meio do conselho consultivo e do comitê de direção da escola. A avaliação da escola ocorre por meio da análise documental e avaliação de campo do escritório/gabinete local de educação.

Percebe-se, no caso das escolas coreanas quanto ao critério liderança, uma participação efetiva do diretor na definição dos valores e no acompanhamento das regras de conduta. Além disso, fica evidente a importância do Conselho Escolar, bem como sua ação na análise do desempenho da escola e da própria liderança. Outro aspecto a ser destacado é a transparência. Como dito pelo diretor da Daechi: “a escola está aberta para todos”.

Na análise junto às escolas brasileiras também encontramos certa similaridade nas questões de liderança. Quanto ao estabelecimento de valores, a diretora da Escola Estadual Vicente de Carvalho diz que: “Os valores e princípios estabelecidos pela escola são construídos em conjunto com toda a comunidade escolar.” Os valores estabelecidos são os seguintes: Respeito, Responsabilidade e Valorização. A direção da escola Soares de Barros coloca que os valores constam no Regimento Escolar. No colégio politécnico da UFSM os valores são integrantes do planejamento estratégico construído através de metodologia participativa para um período de 4 anos. Segundo o diretor: “Existem normas legais para todos os segmentos, mas o que realmente rege o comportamento é uma cultura que foi se estabelecendo na instituição de respeito ao ser humano e ao patrimônio público”. No Colégio Sinodal, os valores são estabelecidos por meio da elaboração do planejamento estratégico e assegurados pela atualização dessa ferramenta, bem como pelo plano anual da direção.

Feita a constatação do estabelecimento dos valores por parte da direção das escolas brasileiras pesquisadas, também se avaliou o comprometimento da liderança na sua aplicação.

Na Escola Estadual Vicente de Carvalho, as regras de conduta são construídas pela comunidade escolar e são lembradas constantemente através da agenda escolar. Além disso, existe uma abertura da escola que, segundo a direção, permite que “a comunidade, em geral, tenha livre acesso no momento em que precisarem. As principais decisões são tomadas sempre em conjunto com o Conselho Escolar, o que também é observado quando a direção faz sua prestação de contas. Nessa escola “a comunicação é fácil com todos os segmentos da comunidade escolar”. As avaliações de desempenho da escola são comunicados às partes interessadas.

Na escola Soares de Barros as regras de conduta são estabelecidas junto com as famílias dos alunos, no início do ano letivo. Existem canais de comunicação e o Conselho Escolar é envolvido nas principais decisões da escola. O diretor interage com as partes interessadas no início e na saída das aulas, no intervalo e nas reuniões previstas no calendário escolar. Os principais padrões de trabalho são estabelecidos de forma coletiva. A inovação é desenvolvida mediante reuniões com os grupos específicos – Educação infantil, séries iniciais, séries finais e educação especial. O desempenho da escola é avaliado comparando gráficos de anos anteriores com o atual e são comunicados à comunidade escolar através de cartas.

No colégio politécnico da UFSM as principais decisões também são tomadas de forma coletiva e a direção presta contas de suas ações através do boletim eletrônico semanal, em reuniões gerais, de coordenadores de cursos, de colegiado, por mala direta e e-mail, bem como com uma assembléia ao final de cada ano letivo. O diretor interage com as partes interessadas utilizando o fórum de coordenadores, o colegiado, em reuniões ampliadas e através dos meios de comunicação. Os principais padrões de trabalho são estabelecidos pelo planejamento estratégico, PDI, Plano Global e reuniões. A inovação é estimulada mediante pesquisa, incentivo e capacitação dos servidores.

A direção analisa o desempenho da escola e comunica aos colaboradores através de instrumentos variados.

No colégio Sinodal as regras de conduta são publicadas no manual de pais e alunos, após discussões internas. As principais decisões são estabelecidas pelo Conselho Escolar, enquanto que as decisões executivas e operacionais são feitas pela direção, após discussão com o conselho técnico, administrativo e pedagógico. A direção presta contas mensais de suas ações ao Conselho Escolar. Quanto aos processos gerenciais, o diretor interage com as partes interessadas por meio de reuniões individuais ou em grupos. Os valores e princípios são comunicados pelo plano anual da direção e pelo manual de pais e alunos. Os principais padrões de trabalho são estabelecidos em conjunto com o corpo docente. A inovação é estimulada de forma permanente.

A direção avalia o desempenho da escola analisando dados da área pedagógica e financeira e também fazendo comparativos com a própria escola, com base em dados históricos, e com o mercado. Os resultados das avaliações são comunicados aos colaboradores pelo plano anual da direção e por meio de reuniões e seminários.

Percebe-se que as escolas brasileiras pesquisadas, quanto ao critério liderança, mantém uma postura semelhante entre elas. Os diretores possuem uma atitude democrática de atuação, envolvendo a comunidade escolar nas principais decisões e mantendo canais de comunicação com todas as partes interessadas.

8.2.2 Critério Estratégias e Planos

Já é comum em todas as escolas estabelecer planos de ação anuais. De qualquer modo, importa verificar até que ponto as escolas pesquisadas envolvem as partes interessadas na sua elaboração, bem como de que forma os objetivos propostos são acompanhados. Além disso, convém avaliar estratégias de curto, médio e longo prazo, caso existam.

Nas escolas coreanas há uma prática de elaboração de planos de ação, mas não se evidencia a elaboração de planos de longo prazo, no nível da escola.

Na Jamhyun Elementary School não há uma sistemática de avaliação de cenários e de definição de estratégias principais. Entretanto, “os professores criam as metas juntos. Os professores se reúnem, definem as datas e compartilham as informações com os outros professores dos seus departamentos”. Os planos são desdobrados por séries e são compartilhados entre os professores. Não existe uma prática de alocação de recursos relacionada aos planos, nem estratégia sistemática de acompanhamento.

Na Daechi Middle School o cenário de atuação da escola é avaliado “através das reuniões do Conselho Escolar e reuniões da direção, professores e funcionários”. As principais estratégias estão definidas e tem a seguinte intenção: “Formar estudantes competentes, cooperativos e autônomos. Trabalhar com professores auto-orientados, profissionais e responsáveis, que tenham participação ativa na decisão dos processos, que ensinem estudantes calorosos, mas rigorosos, de um modo fácil e interessante. Ter uma direção com firme filosofia educacional, com olhar para o futuro, uma liderança baseada na harmonia e solidariedade entre os membros”.

Nessa escola, os indicadores e metas são definidos pelo Conselho Escolar e executados pela direção. Os planos de ação anuais são feitos mediante reunião com direção, professores e conselho. Os planos são desdobrados em reuniões específicas com as diferentes áreas da escola. Os recursos da escola são definidos pelo governo e pelo Conselho Escolar, mas não necessariamente estão alinhados com as estratégias. As estratégias são comunicadas em reuniões e materiais impressos e são acompanhadas regularmente nas reuniões programadas ao longo do ano.

Na Guhyun High School a análise do cenário de atuação da escola é feita com a participação do Conselho, que conta com a presença de pais de alunos. A principal estratégia definida é: “criar uma comunidade de aprendizado, entre alunos, professores, escola e comunidade local”.

Os indicadores e metas são definidos nas reuniões entre direção e professores, baseados na avaliação do Conselho. Os planos anuais são feitos em reuniões entre direção e professores e desdobrados em reuniões com as diferentes áreas. Os recursos não estão diretamente relacionados às estratégias e são definidos em negociação entre a direção e o conselho. As estratégias são comunicadas nas reuniões, no material impresso e no site da escola e avaliadas tanto nas reuniões programadas quanto na avaliação externa do conselho.

Na Seoul Girl's Commercial High School não há uma sistemática estabelecida de análise de cenário para um plano estratégico. A escola estabelece o plano anual de educação e reporta para o Escritório/Gabinete local de educação. A principal estratégia é “execução de educação especializada; primeiro a ocupação e então o estudo”.

Os indicadores e metas são definidos pelo plano de gestão da escola. Os planos anuais são elaborados “ao consultar os resultados dos alunos, pais, pesquisa dos professores, treinamento de ajuste de mão-de-obra da indústria”. Os recursos são alocados pelo plano anual de cada departamento. As estratégias são comunicadas por meio do Comitê da Escola e da Comissão Escolar em reuniões regulares com os professores e são acompanhadas mediante avaliações aplicadas pelo Escritório/Gabinete local de educação e da auto-avaliação a cada fim de ano.

Percebe-se nas escolas coreanas pesquisadas que não há uma prática consistente de planejamento estratégico. Não foi verificada uma sistemática de análise de ambiente que permita desenvolver estratégias de longo prazo. Entretanto, existe um envolvimento de todos na elaboração dos planos anuais e uma metodologia de acompanhamento com participação efetiva do Conselho Escolar.

Na Escola Estadual Vicente de Carvalho não existe metodologia para análise do ambiente externo, nem um plano estratégico de longo prazo. As estratégias são definidas para o ano, sendo que para 2011, são as seguintes: “Organizar encontros de formação com toda a comunidade escolar; Revisar constantemente a proposta pedagógica escolar; Organizar projetos com a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar, ter maior comprometimento

do aluno, do professor e da família na realização das avaliações, que serão feitas através de conversas, estudo da realidade escolar e índices obtidos; Procurar incentivar a leitura nas diversas áreas; Organizar e melhorar a sala de recursos; Melhorar o ambiente externo com a pintura do cercado e a colocação de lixeiras novas”.

Os indicadores e metas são definidos ouvindo a todos os segmentos da comunidade escolar e fazendo um levantamento das necessidades. Os planos anuais são definidos no início de cada ano letivo, sempre dando prioridades às necessidades físicas e pedagógicas. “As estratégias são pensadas e construídas em conjunto, a partir dos anseios e necessidades da escola, assim cada área, ou setor, se compromete com sua função. E, sempre que precisam de auxílio, buscam junto à equipe diretiva”. Os recursos necessários para as estratégias do plano anual são oriundos do Estado, mas também são buscadas parcerias com a Prefeitura Municipal e auxílio do Círculo de Pais e Mestres. “As estratégias são comunicadas mediante a proposta pedagógica da escola, sendo que todos têm livre acesso, bem como são divulgadas em reuniões e atividades da escola. As estratégias são avaliadas de forma contínua, com apontamento dos aspectos positivos e aspectos a serem melhorados e realizados no decorrer do ano letivo”.

Na Escola Soares de Barros a análise de cenário é feita através de pesquisa de satisfação, com professores, funcionários e pais. A principal estratégia utilizada é o envolvimento entre coordenação e corpo docente.

Os indicadores e metas são definidos coletivamente com a comunidade escolar e professores. Os planos anuais são feitos com os professores no início do ano. Os planos são desdobrados em reuniões com as diferentes áreas da escola. Os recursos não estão necessariamente alinhados com os planos e geralmente são alocados pela Secretaria Municipal de Educação.

No Colégio Politécnico da UFSM existe um referencial mais aprofundado quanto à análise do ambiente. O diretor exemplifica: “Na análise do ambiente externo, buscou-se identificar algo que possa desenvolver vantagens competitivas, tendo em vista as necessidades do ambiente ainda não supridas. A análise buscou determinar as oportunidades e ameaças à

instituição. Consistiu na atividade de levantamento e análise dos principais fatores externos que, direta ou indiretamente, influenciam o Colégio Politécnico e/ou são por ele influenciados. É onde se situam, portanto, os clientes, usuários, instituições congêneres, órgãos governamentais e financiadores, parceiros atuais e potenciais da organização. A análise interna visou a determinar os pontos fortes (forças) e pontos fracos (oportunidades de melhoria) do Colégio”. As principais estratégias do Colégio são: Garantir a qualidade de ensino e do ambiente de trabalho; Consolidar a gestão compartilhada; Manter e melhorar as condições dos espaços físicos; Implementar políticas de marketing institucional; Aprimorar as relações escola/empresa/comunidade; Manter a matriz financeira que atenda às necessidades do Colégio Politécnico da UFSM.

Na avaliação do diretor, os indicadores de desempenho possibilitam monitorar ou acompanhar a realização dos objetivos estratégicos estabelecidos. O Plano de ação anual é feito junto com o planejamento estratégico e atualizado anual e constantemente. O desdobramento é feito levando em consideração as necessidades de cada curso e da instituição como um todo e são definidas prioridades. Os recursos são alocados a partir da expectativa de receita. As estratégias são comunicadas por diversos meios de comunicação e são avaliadas pelos indicadores constantes do planejamento.

No Colégio Sinodal o cenário externo e interno também é avaliado na elaboração do plano estratégico, assim como quando da elaboração do plano anual. As principais estratégias são: “Opção pela qualidade dos serviços (não por preço), expansão da área geográfica de atuação e implantação do curso de idiomas”.

Os indicadores e metas são definidos em reuniões com a participação dos principais líderes. O plano de ação anual é feito envolvendo toda a comunidade escolar e é desdobrado para as diferentes áreas da escola por áreas e níveis. Os recursos são alocados de forma alinhada com o plano de ação, mediante dotação orçamentária. As estratégias são comunicadas pelo plano anual da direção e por meio de reuniões e seminários. São acompanhadas e avaliadas por meio de verificação permanente dos resultados alcançados.

No fechamento deste critério nas escolas brasileiras, portanto, as duas que tiveram resultado positivo no IDEB atuam com planos anuais, mas não desenvolvem planos estratégicos de longo prazo. Nas duas que tiveram os melhores resultados do ENEM (uma pública e outra privada) existe a prática do planejamento de longo prazo, com o uso de ferramentas modernas de análise de cenário e desdobramento em planos anuais. Em todas elas, de forma positiva, percebe-se o envolvimento da comunidade escolar na elaboração de seus planos.

8.2.3 Critério Alunos (Clientes)

Na Jamhyun “o perfil dos seus alunos é recebido pronto pela direção e entregue aos professores em março, com os arquivos curriculares. São incluídas informações sobre a família do aluno, como a situação econômica dos pais, como eles vivem, etc.” O atendimento às expectativas dos alunos é feito observando seu comportamento e mediante testes e projetos. Para avaliar sua imagem, a escola é visitada pelos pais, pelos membros do Conselho de Educação e pelo diretor. “A reputação do diretor realça o ambiente positivo.”

Para facilitar o relacionamento com os alunos e tratar reclamações “os pais podem ligar ou pedir reuniões para falar sobre suas preocupações e os professores podem responder por escrito as reclamações justas. A escola não recebeu, ultimamente, nenhuma reclamação”.

Na Daechi Middle School o perfil do aluno está definido no plano da escola, sendo que os alunos são aqueles da região de abrangência da escola. Suas expectativas são estudadas em reuniões com os próprios alunos e seus pais. A imagem da escola é avaliada nas reuniões com os pais e com o conselho escolar.

Os alunos e seus pais possuem canais de relacionamento com a escola, especialmente através do site, nas reuniões e nos eventos. As reclamações e sugestões são tratadas em reuniões.

Na Guhyun High School o perfil do aluno está definido: “um estudante que tenha iniciativa própria e habilidade de aprender, que possa disseminar amor na escola, na comunidade e na nação.” Os alunos possuem momentos em que podem manifestar suas expectativas. A imagem da escola é avaliada nas visitas que a escola recebe, nas reportagens feitas, na avaliação do conselho e mediante o bom desempenho dos alunos.

Os canais de relacionamento com os alunos pressupõem reuniões e outros fóruns que permitam o relacionamento com todos. As reclamações e sugestões são tratadas em reuniões entre direção, professores, funcionários, alunos, pais e conselho.

Na Seoul Girl’s Commercial High School o perfil do aluno está estabelecido no regulamento de seleção de alunos. Não há uma sistemática de avaliação das expectativas dos alunos.

As reclamações e sugestões são tratadas negociando com alunos, pais e professores.

Percebe-se nas escolas coreanas pesquisadas que não existe uma prática consolidada de estudo do perfil do aluno a ser atendido. Também é incipiente a análise das expectativas no decorrer do processo, muito embora ocorra uma positiva abertura à participação dos pais e da comunidade na avaliação da imagem da escola.

Na Escola Estadual Vicente de Carvalho também não há uma sistemática de identificação do perfil do aluno a ser atendido. Para avaliar suas expectativas, realizam reuniões com os líderes das turmas e possuem alunos representantes no Conselho Escolar.

Para facilitar os canais de relacionamento com alunos, pais e sociedade, “a escola está sempre aberta. Procura atender da melhor maneira os alunos, pais e a comunidade. Não contamos com o serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar para atender os alunos, pais e dar suporte aos professores. A equipe diretiva faz todo esse trabalho. O aluno é prioridade para a escola. Diariamente, a direção passa nas salas de aula, conversa com os alunos e cuida o recreio para manter o contato e o bom relacionamento.” As reclamações e sugestões

são tratadas: “Sempre procuramos ouvir as reclamações e resolvê-las da melhor maneira possível, dando prioridade ao diálogo e orientando ao aluno em relação às suas atitudes e postura. Sempre que a escola não consegue resolver as situações, solicita a presença da família na escola, sempre procura-se ouvir e buscar alternativas juntos. Quanto a reclamações de outras situações, as mesmas são ouvidas e analisadas. As sugestões sempre são bem vindas. E muitas das atividades organizadas pela escola são sugestões de alunos e outros. A direção tem um relacionamento muito bom com os alunos, professores e família.”

Na Escola Municipal Soares de Barros não há sistemática de avaliação do perfil do aluno a ser atendido, segundo a escola, pelo fato de ela ser pública. As expectativas dos alunos são verificadas com os professores. A escola avalia sua imagem da seguinte forma: “Para cada problema identificado, listamos as prováveis causas e as principais ações que a escola pretende executar com base nas análises efetuadas.”

Para facilitar o relacionamento com os alunos, pais e sociedade, a direção da escola procura entrar nas salas de aula para conversar com os alunos, bem como convida os pais para reuniões. Quanto às reclamações e sugestões, a equipe diretiva procura sempre intervir e atender as solicitações.

No Colégio Politécnico da UFSM o perfil do aluno a ser atendido segue a seguinte prática: “Através de pesquisas e olhares ao processo produtivo. Mas na maioria dos casos não se consegue atender o aluno almejado em função de ser uma instituição pública, portanto, deve oportunizar acesso universal. Como muitas vezes egressos recentes do ensino médio estão melhor preparados cognitivamente, acabam excluindo quem já está no processo produtivo e que desejariam melhorar a sua formação, objetivo muitas vezes estabelecido pelo curso”. As expectativas dos alunos, segundo o diretor, são coletadas através de mecanismos não sistemáticos. Não existe instrumento para avaliação da imagem da instituição.

Os canais de relacionamento utilizados são a comunicação direta, folder, meio eletrônico, reuniões e imprensa. As reclamações e sugestões são tratadas “como algo que pode

aperfeiçoar o processo de educação, busca-se resolver, quando diz respeito ao pessoal, existe a dificuldade pela falta de autonomia.”

No Colégio Sinodal não existe um perfil definido de aluno, ele “é aberto”. As expectativas dos alunos são estudadas anualmente pela direção, quando faz uma avaliação com os alunos que estão deixando a escola. A imagem da escola é avaliada por meio de um programa internacional chamado Seis+.

Os principais canais de relacionamento com alunos, pais e sociedade são: “Eletrônico (site, e-mail) e pessoalmente nas áreas de interesse.” As reclamações e sugestões “são recebidas, discutidas internamente e encaminhadas com retorno à origem.”

As escolas brasileiras, como verificado acima, tratam a questão do aluno de modo semelhante. As públicas não fazem uma análise do perfil do aluno porque o ingresso é universal. De qualquer modo, todas mantêm canais de relacionamento com as partes interessadas.

8.2.4 Critério Sociedade

Na Jamhyun Elementary School o diretor solicita recursos ao Conselho de Educação para desenvolver ações de desenvolvimento sustentável, em troca de bons resultados. Quanto às parcerias para projetos ambientais, a direção explica: “Os pais estão envolvidos em toda a escola. Eles são voluntários para auxiliar os professores, limpar, ajudar na biblioteca, fazer doações, auxiliar na travessia escolar (cuidam do trânsito em frente à escola) e ajudar com projetos em troca do uso da escola. Nós também temos instrutores da JA Korea (Junior Achievement Korea) e voluntários de artes para ensinar os alunos.” Questionados sobre a identificação das expectativas da sociedade em relação às questões sócio-ambientais, a resposta foi a seguinte: “Permitimos os membros da comunidade a usar a escola para eventos sociais”.

Na Daechi Middle School a seleção de ações com vistas ao desenvolvimento sustentável é feita em atividades curriculares e extra-classe. Não existe sistemática para desenvolver parcerias em projetos ambientais. As expectativas da sociedade quanto à essa questão apenas são identificadas pela atuação do Conselho Escolar.

Na Guhyun High School a seleção de ações com vistas ao desenvolvimento sustentável é assim planejada: “A escola possui projetos internos que valorizam o meio ambiente, além de participar de eventos externos nesse sentido.” A direção esclarece que a escola possui espaços de valorização interna do meio ambiente e interage com a comunidade. As expectativas da sociedade quanto às questões sócio-ambientais são identificadas nas reuniões com os pais e com o Conselho Escolar.

Na Seoul Girl’s Commercial High School a questão da seleção de ações visando o desenvolvimento sustentável é tratada por meio de um conselho consultivo. As parcerias para projetos ambientais ocorrem por meio do planejamento e gestão do currículo escolar com a comunidade local. A identificação das expectativas da sociedade sobre esse assunto é feita por conta do “trabalho de escola líder para educação vocacional”.

Nas escolas da Coreia pesquisadas a questão ambiental ocorre de forma incipiente. Não existem estratégias consolidadas e sistemáticas de tratamento desse critério. Existem iniciativas isoladas e o tema faz parte do plano das escolas, mas carece de uma ação mais estratégica.

A Escola Estadual Vicente de Carvalho, questionada sobre a forma como seleciona e promove ações com vistas ao desenvolvimento sustentável, respondeu da seguinte maneira: “Temos uma pequena horta, cultivada pelos alunos, onde as verduras e hortaliças produzidas são servidas na merenda escolar. Ainda confeccionamos sabão com o óleo utilizado na cozinha e oriundo das famílias dos alunos. O sabão produzido é utilizado pela própria escola.” Quanto às parcerias para projetos ambientais, eis o posicionamento da direção da escola: “Temos uma preocupação muito grande com as questões ambientais. Trabalhamos essa questão em todas as disciplinas do currículo. Temos um contato frequente com a Secretaria Municipal da Agricultura e Meio Ambiente, sempre auxiliando e participando dos projetos e atividades

promovidas. Ano passado, após um levantamento de problemas ambientais do município, participamos da segunda Conferência Juvenil do Meio Ambiente, onde fomos selecionados para representar nossa escola e município em Brasília.“

Questionada sobre como as expectativas da sociedade são identificadas, em relação às questões sócio-ambientais, a direção respondeu: “Toma-se como referência as expectativas apontadas por todos os segmentos da sociedade presentes na escola. Temos representação no Conselho Municipal de Meio Ambiente, parceria com a Secretaria Municipal da Agricultura e Meio Ambiente, onde se desenvolvem trabalhos em conjunto e participação da escola em palestras, encontros e cursos em que há discussão dessas questões.“

Na Escola Soares de Barros a seleção de ações com vistas ao desenvolvimento sustentável é feita nas aulas: “Os professores de ciências trabalham projetos específicos sobre meio-ambiente.“ As parcerias da escola com vistas a projetos ambientais são feitas com o programa do município Agenda 21, Instituto Regional de Desenvolvimento Rural e IBAMA. As expectativas da sociedade sobre esse tema são identificadas “através de questões e preocupações trazidas pelos alunos da escola.“

No Colégio Politécnico da UFSM a seleção das ações com vistas ao desenvolvimento sustentável ocorre “através de uma educação que privilegie as tecnologias ecologicamente corretas, projetos de energias alternativas e projeto de tornar o colégio auto-suficiente em água pela captação de água de cobertura, entre outros.“ Não existe sistemática de parcerias para projetos ambientais. As expectativas da sociedade quanto a esse tema são identificadas “através de contatos diretos principalmente com prefeituras que passaram a ter a responsabilidade de elaboração e gestão das políticas ambientais.”

No Colégio Sinodal a seleção de ações com vistas ao desenvolvimento sustentável é feita “através de reflexões com o Pastorado Escolar e nas aulas de Ciências Humanas e Biológicas.” Parcerias para projetos ambientais são desenvolvidas com entidades públicas pelas áreas de Ciências Humanas e Biológicas e Geografia. Não existe sistemática para atendimento das expectativas da sociedade sobre esse tema.

As entrevistas e visitas realizadas nas escolas brasileiras pesquisadas permitiram observar que existe uma ação um pouco mais consolidada na questão ambiental do que nas escolas coreanas, mesmo que falte relação mais direta com as estratégias.

8.2.5 Critério Informação e Conhecimento

Na Jamhyun Elementary School o sistema de informação está baseado no site e na televisão. A atualização tecnológica quanto ao site é feita através de um comitê, além de que os professores fazem a atualização regularmente. Questionada a direção sobre como as informações são colocadas à disposição dos alunos, pais e sociedade, ela respondeu: “As escolas são obrigadas, por lei, a comunicar todas as informações para a comunidade.” Não há sistemática para comparação dos indicadores de desempenho, existe apenas “um comitê consultor para o site indicado pelo Conselho de Educação.”

Na Daechi Middle School igualmente existe apenas o sistema de informação padrão disponibilizado pelo governo, que é responsável pela sua atualização. Quanto à disponibilização das informações para as partes interessadas, a direção desta escola também respondeu que as informações são públicas e que muitas delas estão disponibilizadas no site da escola. A direção compara seus indicadores de desempenho em contato com outras escolas.

Na Guhyun High School os sistemas de informação “são abertos e sintonizados com o sistema educacional do país. A escola possui um sistema próprio que permite aos pais acompanhar a movimentação de seus filhos dentro da escola, mediante senha para acesso nos ambientes.” A atualização tecnológica é assegurada “mediante acompanhamento nas reuniões internas e com os pais”. As informações são colocadas à disposição das partes interessadas em reuniões, informativos internos e no site. A direção compara seus indicadores de desempenho “através de reuniões e na análise de desempenho fornecida pelo ministério da educação”.

Na Seoul Girl's Commercial High School o sistema de informação também está centrado no site. A atualização tecnológica é garantida pela organização educacional e atualizada pela própria escola. As informações são disponibilizadas às partes interessadas “por meio do jornal da escola, site, mensagens de texto, informativos, etc.” A direção compara seus indicadores de desempenho “ao acessar o sistema de divulgação de informações da escola”.

Percebe-se nas escolas coreanas pesquisadas que o sistema de informações está baseado no site da escola e que, especialmente nas públicas, o governo utiliza as novas tecnologias para permitir o uso de recursos de tecnologia de informação pelas escolas. Entretanto, não há uma sistemática gerencial de análise de indicadores comparativos.

Na Escola Estadual Vicente de Carvalho, quanto aos sistemas de informação da escola, “temos a rede de internet como sistema de informação na escola para alunos, professores, funcionários e pais. Também temos assinatura de jornais, revistas, periódicos e uso da TV com acesso à parabólica”. Quanto à atualização tecnológica, ela é “assegurada através da manutenção e renovação do material existente, com busca financeira para este fim. Neste ano recebemos do Projeto Proinfo do Governo Federal a internet banda larga, renovando toda a sala de informática e alguns setores da escola”. As informações são colocadas à disposição das partes interessadas “através do uso da agenda escolar, de jornais locais, rádio, reuniões e palestras”. A escola compara seus indicadores de desempenho “através dos indicadores obtidos ao longo dos anos, analisando a evolução e traçando metas para avançar. Também compara com outras escolas da rede municipal, estadual e federal, bem como busca analisar as metas a serem atingidas a curto e longo prazo para, na prática, re-significar a proposta pedagógica”.

Na Escola Municipal Soares de Barros, quanto aos sistemas de informação, “a escola possui laboratório de informática para os alunos com acesso à internet, sempre com a presença de um professor”. Não existe sistemática para assegurar a atualização tecnológica dos sistemas de informação. As informações são colocadas à disposição das partes interessadas “no mural da escola, em bilhetes informativos e telefonemas”. A direção compara seus indicadores de desempenho “através dos gráficos enviados pelo MEC (pelo IDEB) e pelos dados da mantenedora.

No Colégio Politécnico da UFSM os principais sistemas de informação são o boletim eletrônico e a mala direta via e-mail. A atualização tecnológica é assegurada “através de aquisição de equipamentos atualizados”. As informações são disponibilizadas às partes interessadas “por vários mecanismos, incluindo imprensa, reuniões, etc. Em pesquisa realizada sobre o alcance dos instrumentos de divulgação do Colégio o mais eficiente é ‘amigos e parentes’. Por isso a escola investe em fidedignação do seu aluno com a instituição visando ter nele um elo”. A direção compara seus indicadores de desempenho “considerando a empregabilidade, sucesso, concursos e procura, tendo como referência outras instituições congêneres.”

No Colégio Sinodal os sistemas de informação “são informatizados e com uso de ERP (SIGE)”. A atualização tecnológica é assegurada por meio de novas demandas e planejamento orçamentário. As informações são disponibilizadas às partes interessadas “pelo site, e-mail, informativo semanal e revista semestral”. A direção compara seus indicadores de desempenho “com ela própria e com a concorrência”.

A direção das escolas confunde um pouco a questão das informações estratégicas para a instituição com os recursos tecnológicos colocados a disposição de alunos e funcionários. De qualquer modo, nas escolas brasileiras pesquisadas os recursos tecnológicos são inferiores àqueles encontrados nas escolas coreanas, mas os diretores possuem uma sistemática de acompanhamento de indicadores adequada.

8.2.6 Critério Pessoas

Na Jamhyun Elementary School, quanto ao sistema de trabalho, a organização do trabalho é feita da seguinte forma: “Em fevereiro, os professores apresentam suas preferências ao vice-diretor, que toma a decisão final. Os professores devem submeter a primeira, segunda e terceira opções.” A direção não possui autonomia na seleção de colaboradores. A avaliação de

desempenho é feita “por tempo de serviço e por idade”. A remuneração também é definida por tempo de serviço e por idade e também, no caso das mulheres, pela gravidez.

Quanto à capacitação e desenvolvimento, as necessidades de capacitação são identificadas da seguinte forma: “São dados pontos aos professores por cursos freqüentados e 60 pontos devem ser acumulados até o final do ano. Todos os treinamentos devem ser aprovados pelo Conselho/Direção”. O desenvolvimento de uma cultura de excelência segue a seguinte regra: “As classes demonstrativas e as avaliações das aulas dos professores são feitas pelo vice-diretor e diretor. Se o professor é bom, é aconselhado a ajudar os outros a melhorar, ganhando pontos pela participação, o que o ajuda a avançar na carreira e tornar-se diretor algum dia. Trabalhar em um Instituto de Pesquisa é outra maneira para ganhar pontos.”

Quanto à qualidade de vida “é fornecida aos professores uma sala de estar, áreas de trabalho e recursos extras e uma boa cafeteria. A escola também dá pontos a cada professor, os quais podem ser usados como dinheiro.” Questionados sobre como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola, responderam que “a escola encoraja a participação dos pais e estimula os alunos a serem bem sucedidos.”

Na Daechi Middle School, quanto ao sistema de trabalho, a organização do trabalho é negociada com a direção e com o conselho escolar. A seleção dos colaboradores, muito embora não seja prerrogativa da escola, é avaliada pela direção e pelo Conselho Escolar. Na avaliação de desempenho dos professores é levado em consideração o desempenho dos alunos e a análise das aulas. A remuneração e o reconhecimento ocorrem “por conta do plano de cargos estabelecido pelo governo e pela avaliação da direção e do Conselho Escolar.”

Quanto à capacitação e desenvolvimento, as necessidades de capacitação são identificadas da seguinte forma: “Os professores indicam, no início do ano, os cursos que gostariam de fazer e a direção avalia”. A cultura da excelência é desenvolvida em reuniões e na análise dos resultados.

Quanto à qualidade de vida, o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas são avaliados “pelo feedback dado nas reuniões.” Questionados sobre como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola, responderam: “Mediante a participação dos pais dos alunos em uma série de atividades”.

Na Guhyun High School, quanto ao sistema de trabalho, a organização é estabelecida “em reuniões com os professores e com o Conselho, depois de definidas as ações do ano.” A escola não tem autonomia para seleção de colaboradores, mas acompanha essa questão junto ao Conselho Escolar. A avaliação de desempenho dos colaboradores é feita “mediante avaliação externa do Conselho, acompanhando aulas, verificando os resultados dos alunos.” A remuneração é definida pelo ministério da educação, pelo tempo de serviço e pela participação em projetos de pesquisa.

Quanto à capacitação e desenvolvimento, sua necessidade é identificada “em negociação do interessado com o diretor, no início do ano”. A cultura da excelência é desenvolvida “em projetos, competições e participação em eventos”.

Quanto à qualidade de vida, o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas são avaliados “nas reuniões, na oferta de benefícios e na análise do clima organizacional”. Questionados sobre como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola, responderam: “A escola é aberta e oferece condições de interação da sociedade, inclusive dos colaboradores.”

Na Seoul Girl’s Commercial High School, quanto ao sistema de trabalho, a organização é estabelecida “alterando e complementando a organização do trabalho a cada ano; reorganização feita conforme a orientação do diretor.” A seleção dos colaboradores é feita pelo Conselho Corporativo e pelo diretor. Os colaboradores são avaliados pelo Conselho Corporativo, por pesquisa feita com alunos e por uma auto-avaliação. A remuneração, muito embora seja escola privada, “é definida pelo sistema de pagamento estabelecido pelo governo.”

Quanto à capacitação e desenvolvimento, sua necessidade é identificada na “tentativa de melhorar métodos de ensino, apoio aos professores a fim de participarem de programas de treinamento e incentivo para receberem treinamentos on line.” A cultura da excelência é “feita pela equipe, por exemplo, workshop para professores, pelo orgulho dos professores pelos alunos, pela tradição da escola em realizar o melhor em todas as áreas.”

Quanto à qualidade de vida, o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas são percebidos pelo fato de a “escola ser gerida com a colaboração da comunidade local”. Questionados sobre como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola, responderam que “a escola educa os alunos para a região e para a nação.”

Percebe-se nas escolas coreanas pesquisadas uma valorização ao professor, inclusive nas questões salariais. Os professores das escolas de ensino básico são reconhecidos e optam em permanecer nesse nível e não na educação superior. As condições de trabalho nas escolas pesquisadas são melhores do que aquelas encontradas nas escolas brasileiras pesquisadas.

Na Escola Estadual Vicente de Carvalho, quanto ao sistema de trabalho, “busca-se um trabalho cooperativo entre todos os segmentos da escola, sendo que cada um que faz parte da escola tem responsabilidade e importância para o sucesso do todo na escola.” Quanto à seleção dos funcionários “não existe seleção de colaboradores, visto que a escola é pública e conta com um quadro de professores e funcionários estáveis. Ainda contamos com a colaboração do Círculo de Pais e Mestres e do Conselho Escolar.” Não existe avaliação de desempenho dos colaboradores. Quanto à remuneração “tratando-se de escola pública, não temos sistema de remuneração diferenciado e nem sistema de reconhecimento individual.”

Quanto à capacitação e desenvolvimento, as necessidades de capacitação “são identificadas no coletivo, em que se avaliam, em conjunto, as necessidades e prioridades do grupo, visto a realidade vivenciada no cotidiano da escola, bem como por sugestões de pais e alunos.” Para desenvolver a cultura da excelência “busca-se o comprometimento e envolvimento de todos dentro da escola, sendo importante que todos se sintam co-responsáveis pelo sucesso da proposta pedagógica. Juntos busca-se traçar caminhos para os pontos que se

apresentam negativos, sendo uma marca em nossa escola o desejo coletivo pelo sucesso dos alunos e a busca constante deste objetivo.”

Quanto à qualidade de vida, o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas, eles “são avaliados pelo empenho, dedicação, envolvimento e participação de todos nas diversas atividades propostas no dia a dia da escola, bem como através de reuniões em que pode-se ouvir, dos diversos segmentos, o que sentem e pensam sobre o trabalho realizado.” Questionados sobre como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola, responderam: “através de diversas atividades envolvendo a comunidade como: campanhas educativas, visitas às famílias, organização de eventos recreativos e educativos, organização de palestras, gincanas e encontros abertos a toda a comunidade, participação em vários conselhos municipais como da saúde, educação meio ambiente, organização de feiras, entre outros.”

Na Escola Municipal Soares de Barros, quanto ao sistema de trabalho, a organização é destacada por “funções específicas para cada professor”. A seleção dos colaboradores é feita por concurso público. A avaliação de desempenho ocorre “através de formulários com questões avaliativas durante três anos (estágio probatório) onde os mesmos são avaliados pela direção da escola.” Quanto à remuneração, “o salário é pago pela Prefeitura Municipal e os professores são avaliados por merecimento a cada três anos.”

No que tange à capacitação e desenvolvimento, as necessidades são identificadas “através de vistorias, avaliações e conversas”. A cultura da excelência é desenvolvida do seguinte modo: “Famílias participam de encontros de estudo trimestralmente e participam efetivamente das programações oferecidas pela escola.”

Quanto à qualidade de vida, o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas ocorrem “através de conversas informais e de observações semanais nos planejamentos individuais.” Questionados sobre como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola, responderam: “Promovemos viagem de estudo para os professores, jantares e almoços de integração e retiros geralmente oferecidos gratuitamente pela escola. Para os alunos também realizamos viagens de estudo, visitas a museus, oficinas em turno inverso.”

No Colégio Politécnico da UFSM, quanto ao sistema de trabalho, “a descentralização é a principal estratégia de gestão”. A seleção de colaboradores é feita “pelas características para a função, capacidades e comprometimento com a instituição.” A avaliação de desempenho é realizada “pelos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos”. Quanto à remuneração “não é prerrogativa da escola. O reconhecimento é tornando público sistematicamente a contribuição de cada um e sempre ressaltando que todos os resultados são oriundos de um esforço coletivo, de trabalho em equipe, não da direção.”

Quanto à capacitação e desenvolvimento, as necessidades são identificadas “na maioria das vezes em função de novos cursos a serem ofertados.” A cultura da excelência é “definida como meta no planejamento e criando uma consciência de todos em atingir.”

Quanto à qualidade de vida, o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas não são avaliados com instrumento formal. Questionados sobre como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola, não souberam responder.

No Colégio Sinodal, quanto ao sistema de trabalho, sua organização é feita “por meio de seminários, no início de cada ano letivo e no decorrer do mesmo.” A seleção dos colaboradores é feita “por meio de entrevistas individuais ou coletivas, avaliação psicológica e simulações de atividades.” A Avaliação de desempenho é realizada “por meio de reuniões do Conselho Técnico, Administrativo e Pedagógico.” A remuneração é definida “observando os acordos sindicais e o plano de cargos e salários do colégio.”

Quanto à capacitação e desenvolvimento, sua necessidade é identificada “pela análise do Conselho Técnico, Administrativo e Pedagógico.” A cultura da excelência é desenvolvida em reuniões de trabalho.

Quanto à qualidade de vida, o bem-estar, a satisfação e o comprometimento das pessoas são avaliados “por meio de reuniões do Conselho Técnico Administrativo e Pedagógico.” Questionados sobre como a escola contribui com a qualidade de vida fora da escola, responderam: “oferecendo remuneração digna e benefícios aos colaboradores e familiares.”

No critério Pessoas, percebe-se a dificuldade, nas escolas brasileiras pesquisadas, decorrente da falta de autonomia na sua gestão, especialmente nas escolas públicas. Mesmo assim, por iniciativa dos diretores, algumas práticas são adotadas que permitem que essas escolas mantenham nível elevado de motivação e obtenham bons resultados com seus alunos.

8.2.7 Critério Processos

Na Jamhyun Elementary School, quanto aos processos principais e processos de apoio, são identificados mediante conversas entre os professores. Os processos são implementados, avaliados e melhorados através de uma “abordagem porta giratória: cada questão pode circular por toda a equipe.”

Quanto aos processos referentes aos fornecedores, “cada empresa encaminha para a escola uma proposta e a Associação de Pais e Professores toma a decisão final.” Quanto ao envolvimento dos fornecedores nos princípios da escola, foi respondido que “as empresas devem atender aos requisitos antes de enviar propostas para a escola.”

Quanto aos processos econômico-financeiros, no que se refere aos recursos financeiros e os investimentos necessários para suportar as estratégias, “há três diferentes tipos de financiamento: financiamento do estado, financiamento para fins específicos e pagamento de atividades extracurriculares e alimentação. A escola recebe fundos básicos, financiamento especial para tarefas específicas e dinheiro de alunos por serviços extras.” A respeito da forma como é elaborado e monitorado o orçamento, responderam que “a Associação de Pais e Professores calcula e distribui o dinheiro. Os professores têm que apresentar um relatório com a Associação para usar o dinheiro e o governo também envia auditores para calcular o dinheiro.”

Na Daechi Middle School, quanto aos processos principais e processos de apoio, são identificados em reuniões com os professores e funcionários. São implementados, avaliados e melhorados “mediante avaliação da direção e do conselho escolar.”

Quanto aos processos referentes aos fornecedores, “os fornecedores precisam enviar propostas prévias, que são avaliadas”. Questionados se os fornecedores são envolvidos com os princípios da escola, responderam que “eles sabem que precisam atender bem para continuar fornecendo.”

Quanto aos processos econômico-financeiros, a escola define os recursos e os investimentos necessários para suportar as estratégias “em negociação com o conselho escolar.” O orçamento é elaborado “em conjunto direção/conselho escolar.”

Na Guhyun High School, quanto aos processos principais e processos de apoio, “são pensados pela equipe nas reuniões de planejamento.” Os processos são implementados, avaliados e melhorados “sempre que a direção percebe que existem oportunidades de melhoria.”

Quanto aos processos referentes aos fornecedores, “a escola precisa selecionar fornecedores segundo regras estabelecidas pelo ministério da educação”. Questionados se a escola define requisitos de qualidade para os fornecedores, responderam que “os fornecedores precisam preencher determinados requisitos legais.” Os fornecedores não estão envolvidos com os princípios da escola.

Quanto aos processos econômico-financeiros, a escola define os recursos e os investimentos necessários para suportar as estratégias “na elaboração do plano anual e em negociação com o conselho.” O orçamento é elaborado e monitorado “em negociação com o conselho e o ministério da educação.”

Na Seoul Girl’s Commercial high School, os processos principais e processos de apoio são “decididos pelo Comitê Escolar no âmbito das áreas especializadas.” Os processos são implementados, avaliados e melhorados pela “aplicação de auto-avaliação, realizações das escolas aprovadas pelo Ministério da Educação e por outros órgãos governamentais.”

Quanto aos processos referentes aos fornecedores, não há uma sistemática nesse sentido.

Quanto aos processos econômico-financeiros, não há um processo claro definindo recursos alinhados com as estratégias. O orçamento é elaborado e “gerenciado pelo Comitê de Direção da Escola e por inspetores do Ministério da Educação”.

Percebe-se que não há, nas escolas coreanas pesquisadas, uma ação consolidada e sistemática definindo e mapeando os processos escolares.

Na Escola Estadual Vicente de Carvalho, os processos principais e os processos de apoio não estão claramente identificados. Quanto à sua implementação, “os processos de aprendizagem são implementados pela equipe de professores juntamente com a direção, sendo que, a partir dos resultados obtidos, busca-se traçar estratégias para avançar.”

Quanto aos processos referentes aos fornecedores, a escola identifica-os e “sempre se busca fornecedores que tenham melhor qualidade e atendam as necessidades da escola.” Os fornecedores “têm conhecimentos dos princípios da escola e são envolvidos na medida do possível.”

Quanto aos processos econômico-financeiros, “os recursos financeiros são definidos pela mantenedora, no caso a Secretaria de Educação do Estado. Também através do Círculo de Pais e Mestres há uma preocupação com a qualidade da escola, sendo que os mesmos buscam, através de várias formas, juntar recursos financeiros para auxiliar na manutenção da escola. Sempre são investidos os recursos financeiros nas prioridades apontadas pelos diversos segmentos da escola. Onde muitas vezes para conseguir alcançar estratégias é buscando auxílio nos diversos setores da sociedade, principalmente do poder público municipal.” O orçamento “é elaborado e monitorado pelo Conselho Escolar juntamente com a direção da escola e a disposição de todos os pais.”

Na Escola Municipal Soares de Barros, os processos principais e processos de apoio, também não estão claramente identificados.

Quanto aos processos referentes aos fornecedores, não há sistemática de sua identificação.

Quanto aos processos econômico-financeiros, não estão mapeados, “a escola recebe recursos do governo federal e da prefeitura municipal.” O orçamento é elaborado e monitorado “através do Conselho Escolar e da comunidade.”

No Colégio Politécnico da UFSM os processos principais e os processos de apoio também não estão claramente identificados. De qualquer modo, segundo o diretor, os processos são implementados, avaliados e melhorados “comparando metas e resultados obtidos.”

Quanto aos processos de relacionamento com os fornecedores, a análise da direção é de que “como escola pública todas as aquisições são por processo licitatório.”

Quanto aos processos econômico-financeiros, também não estão mapeados, mas a escola define os recursos financeiros e os investimentos necessários para suportar as estratégias “em assembléia geral definindo prioridades para cada ano.” O orçamento “é constituído de parcela vinda do governo federal tendo como referência os indicadores obtidos pela escola, geração de receitas próprias e projetos de captação de recursos de instituições públicas e privadas. O montante estimado é distribuído segundo as prioridades definidas em assembléia. A execução e acompanhamento ocorrem através do Departamento de Administração e direção, com participação de professores mais identificados com a ação. Também ocorre participação da administração central da Universidade.”

No Colégio Sinodal Os processos principais e os processos de apoio são identificados “a partir das rotinas necessárias para o atendimento das demandas dos clientes (externos ou internos). São implementados, avaliados e melhorados “através de reuniões de planejamento e avaliação.”

Quanto aos processos referentes aos fornecedores não existe uma sistemática consolidada de identificação e desenvolvimento.

Quanto aos processos econômico-financeiros, a escola define seus recursos financeiros e os investimentos necessários para suportar as estratégias “por meio do Plano Anual da Direção e orçamento.” O orçamento é elaborado e monitorado “a partir do planejamento do ano, de séries históricas e dos cenários econômicos. O monitoramento é feito por meio do ERP (SIGE) e fechado mensalmente”.

Percebe-se nas escolas brasileiras pesquisadas situação semelhante às escolas coreanas, onde a prática de mapear processos, identificá-los e desenvolvê-los não está consolidada.

8.2.8 Critério Resultados

Não existe, por parte das escolas pesquisadas, uma prática sistemática de acompanhamento dos resultados, conectada com as estratégias. Os resultados dessas escolas são bons, comparativamente a outras escolas, mas isso não decorre de uma ferramenta de gestão que monitore diferentes resultados.

De qualquer modo, faz-se algumas observações:

- a) a Jamyun Elementary School é uma escola nova, com cerca de 2 anos de funcionamento. Não existe, portanto, um ciclo de avaliação que permita medir a evolução dos resultados. Entretanto, percebe-se que o índice de satisfação com a escola é positivo;
- b) na Daechi Middle School não existe acompanhamento dos resultados atrelados às estratégias;
- c) na Guhyun High School também não existe acompanhamento de resultados atrelados às estratégias;

- d) na Seoul Girl's Commercial high School, muito embora não exista acompanhamento de resultados atrelados às estratégias, alguns deles podem ser destacados: 70% dos alunos graduados são empregados e 30% conseguem ingressar na universidade. Mais de 60 instituições e cerca de 1550 pessoas já visitaram a escola para tomar como referência o sistema escolar;
- e) as escolas brasileiras apresentam a mesma situação. Não existe acompanhamento sistemático de resultados alinhados com as estratégias.

Destacam-se alguns pontos:

- a) a Escola Estadual Vicente de Carvalho obteve o melhor resultado do estado no IDEB 2009 em série iniciais. Tem um índice de aprovação de 95% no ensino fundamental e de 98% no ensino médio;
- b) a Escola Soares de Barros obteve o segundo melhor resultado no IDEB 2009 em séries iniciais;
- c) o Colégio Politécnico da UFSM obteve o segundo melhor resultado no ENEM 2009. Quanto aos resultados com o desempenho dos alunos, fazem a seguinte colocação: “Os índices de aprovação variam conforme o curso, alguns são extremamente satisfatórios, outros apenas satisfatórios, assim como existem alguns que deixam a desejar. Em alguns cursos a reprovação não é o problema maior, mas sim o fato de os alunos prolongarem o curso, uma vez que os itinerários formativos são extremamente flexíveis. Ao mesmo tempo em que isso impacta sobre a produtividade (número de formandos), a escola tenta respeitar as necessidades e interesses dos alunos”;
- d) o Colégio Sinodal obteve o melhor resultado no ENEM 2009. Há o acompanhamento dos resultados, mas não se percebe um alinhamento com as estratégias.

8.3 Estabelecendo Relações

Segundo MORAES (2003), nesta fase de análise textual qualitativa é possível estabelecer relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as. Para facilitar, portanto, a análise das práticas usadas nas escolas da Coreia e do Brasil, foram feitas as seguintes relações:

Item	Coreia	Brasil
1.1 Governança Escolar		
Valores e princípios	Estão definidos e são reforçados pela equipe	Estão definidos e são reforçados pela equipe
Regras de Conduta	Estão definidas e constam dos regulamentos	Estão definidas, constam da documentação e são construídas de forma participativa
Canais de comunicação		
Tomada de decisão	A escola é aberta, com diferentes canais de comunicação	A escola é aberta, com diferentes canais de comunicação
Como Direção presta contas	Feita de forma democrática, com participação do Conselho Escolar	Feita de forma democrática, com participação do Conselho Escolar
1.2 Processos Gerenciais		
Interação com partes interessadas	Em reuniões e por avaliação do Conselho Escolar	Em reuniões e por avaliação do Conselho Escolar
Comunicação dos princípios		
Estabelecimento dos padrões de trabalho	Em reuniões e com o Conselho Escolar	Em reuniões e com o Conselho Escolar
Inovação		

<p>1.3 Análise do Desempenho da Escola</p> <p>Avaliação do desempenho</p> <p>Comunicação da avaliação</p>	<p>Em reuniões e na documentação da escola</p> <p>Pelo governo e pelo Conselho Escolar</p> <p>Não existe sistemática consolidada</p> <p>Feita pelo Conselho Escolar/gabinete local de educação</p> <p>Em reuniões</p>	<p>Em reuniões e na documentação da escola</p> <p>Em reuniões, de forma coletiva, com o Conselho Escolar e no Plano Estratégico</p> <p>Mediante pesquisa, mas não há sistemática</p> <p>Feita pelo próprio diretor, comparando indicadores de desempenho</p> <p>Em reuniões e pelo plano anual da direção</p>
---	---	---

Quadro 14: Critério 1. Liderança – Fonte: do autor (2010)

Item	Coreia	Brasil
2.1 Formulação das Estratégias		
Avaliação de cenário	Não há sistemática estabelecida. Análise superficial, quando feita, conta com Conselho Escolar	Há mais evidências de análise de cenário para elaboração do PE, especialmente nas escolas de ensino médio
Principais estratégias	Estratégias voltadas à aprendizagem e perfil de saída dos alunos	Estratégias voltadas aos alunos, à qualidade e ao ambiente físico
2.2 Implementação das estratégias		
Definição de indicadores e metas	De forma conjunta, com a participação do Conselho Escolar	De forma conjunta, envolvendo a comunidade escolar
Planos anuais	Elaborados com a participação da comunidade escolar e do Conselho Escolar	Elaborados no início do ano, envolvendo a comunidade escolar
Desdobramento do plano	O plano é desdobrado para as áreas da escola, com apoio dos professores	Plano é desdobrado para as áreas da escola, com apoio dos professores
Alocação de recursos	Pelo Governo, com apoio do Conselho Escolar. No caso da Privada, pelo plano de cada departamento	Pelo Governo, com apoio do Círculo de Pais e Mestres. No caso da Privada, por dotação orçamentária
Comunicação das estratégias	Em reuniões, material impresso e site	Em reuniões, seminários e pelos planos anuais
Acompanhamento e avaliação	Pelo Conselho Escolar	Em reuniões e pelo plano estratégico/anual

Quadro 15: Critério 2. Estratégias e Planos – Fonte: do autor (2010)

Item	Coreia	Brasil
3.1 Imagem e Conhecimento do Mercado		
Definição do perfil do aluno	Não há sistemática consolidada nas escolas públicas, tampouco na Privada	Não há sistemática consolidada nas escolas públicas, tampouco na Privada
Estudo das expectativas dos alunos para melhorar processos	É incipiente. Existem reuniões onde alunos expõem suas expectativas	É incipiente. Feita por professores e em reuniões. No caso da Privada, quando da saída dos alunos, no último ano
Como imagem da escola é avaliada	Em reuniões com pais e Conselho Escolar	Através dos professores e em contato da direção com alunos. No caso da privada, com um programa chamado Seis+
3.2 Relacionamento com alunos		
Canais de relacionamento com alunos, pais e sociedade	Em reuniões, site e eventos	Em reuniões com pais, estando presente na sala de aula, no site e folders
Como são tratadas as reclamações e sugestões	Em reuniões com pais, alunos e Conselho Escolar	Em reuniões com alunos e pais, quando necessário

Quadro 16: Critério 3. Alunos/Clientes – Fonte: do autor (2010)

Item	Coreia	Brasil
4.1 Responsabilidade Sócio-ambiental		
Como promove ações para o desenvolvimento sustentável	Com recursos do Conselho Escolar, com a participação dos pais, em atividades curriculares, com projetos	Com projetos próprios voltados à sustentabilidade e dentro da sala de aula
Como desenvolve parcerias para projetos ambientais	Abrindo a escola para a sociedade	Participando de órgãos municipais e estaduais
4.2 Desenvolvimento Social		
Como identifica expectativas da sociedade nas questões sócio-ambientais	Com os pais e com o Conselho Escolar	Pela participação em diversos fóruns, prefeituras e alunos

Quadro 17: Critério 4. Sociedade – Fonte: do autor (2010)

Item	Coreia	Brasil
5.1 Informações da Escola		
Como são os sistemas de informação da escola	Centrados no site e no sistema informatizado público para escolas	Nas escolas públicas é incipiente. A Privada possui ERP.
Como é assegurada a atualização tecnológica	Atualizada pelo governo e pelos professores	Pela aquisição de novos equipamentos
Como informações são colocadas à disposição das partes interessadas	A escola é aberta, mas o uso mais comum é o site, reuniões e informativos	Por meio do site, reuniões, jornal, informativos
5.2 Informações Comparativas		
Como compara indicadores de desempenho	Em reuniões e mediante informações do ministério da educação	Comparando com o seu próprio desempenho, comparando com outras escolas mediante indicadores do MEC

Quadro 18: Critério 5. Informação e Conhecimento – Fonte: do autor (2010)

Item	Coreia	Brasil
6.1 Sistema de Trabalho		
Como estabelece a organização do trabalho	Em reunião da direção, dos professores e Conselho Escolar, no início do ano	Em reuniões, no início do ano
Como é feita a seleção dos colaboradores	Nas públicas não existe autonomia da escola, mas dentro do possível o Conselho Escolar participa. Na privada, a seleção é do Conselho Consultivo e do diretor	Nas públicas não existe autonomia da escola. Na privada, mediante entrevistas, avaliação psicológica e simulação de atividade
Como é feita a avaliação de desempenho dos colaboradores	Nas públicas, por tempo de serviço e idade, por avaliação em sala de aula, por análise do Conselho Escolar, pelo desempenho dos alunos. Na privada, pelo Conselho Corporativo, por pesquisa com alunos e por auto-avaliação	Nas públicas, por avaliação do diretor e pelos resultados obtidos em relação aos objetivos. Na privada, por meio de reuniões do Conselho Técnico, Administrativo e Pedagógico
Como é definida a remuneração e o reconhecimento	Nas públicas, por tempo de serviço e idade, por gravidez, pelo governo, pela participação em projetos de pesquisa. Na privada, também pelo sistema de pagamento definido pelo governo	Nas públicas, conforme planos de cargos e salários dos governos. Na privada, conforme acordos coletivos e plano de cargos e salários
6.2 Capacitação e desenvolvimento		
Como identifica necessidades de capacitação	Em negociação entre professores e direção	Em negociação entre professores e direção
Como é desenvolvida a cultura da excelência	Participação em projetos, competições e eventos. Em treinamentos, reuniões e análises de resultados	Buscando comprometimento da equipe e em reuniões de trabalho
6.3 Qualidade de Vida		
Como avalia bem-estar, satisfação e comprometimento das pessoas	Concedendo benefícios, envolvendo a família, buscando feedback em reuniões, avaliando o clima organizacional	Por meio de reuniões, pela análise do comprometimento da equipe, em procedimento formal

Como a escola contribui para a qualidade de vida fora da escola	Mantendo a escola aberta para pais e comunidade	Integrando a comunidade, promovendo eventos externos e com remuneração digna
---	---	--

Quadro 19: Critério 6. Pessoas – Fonte: do autor (2010)

Item	Coreia	Brasil
7.1 Processos principais da escola e processos de apoio		
Como são identificados	Em reuniões com professores e direção e pelo Conselho Escolar	Nas públicas, não estão claramente identificados. Na privada, a partir das demandas dos clientes
Como são implementados, avaliados e melhorados	Em reunião entre direção e conselho escolar	Comparando metas e resultados e através de reuniões de planejamento
7.2 Processos de relacionamento com fornecedores		
A escola identifica e desenvolve fornecedores	Pouco sistemático. Os fornecedores são selecionados	Pouco sistemática
Define requisitos de qualidade para fornecedores	Poucas evidências. Apenas selecionam conforme propostas	Não há prática sistemática
Fornecedores são envolvidos com princípios da escola	Não	Não
7.3 Processos econômico-financeiros		
Como define recursos financeiros para suportar estratégias	Nas públicas, mediante recursos do estado vinculados a projetos e em negociação com o Conselho Escolar, mas não há vinculação com estratégias. Na privada, também não há vinculação com estratégia	Nas públicas, conforme recursos públicos enviados, sendo acompanhado pelo Conselho Escolar. Na privada, por meio do plano anual da direção.

Como é elaborado e monitorado o orçamento	Nas públicas, com recursos públicos e acompanhado pelo Conselho Escolar. Na Privada, é gerenciado pelo Comitê de Direção	Nas públicas, com recursos públicos, mediante apoio da Associação de Pais e Mestres, e monitorado pelo conselho escolar. Na privada, por meio do planejamento do ano e monitorado por ERP
---	--	---

Quadro 20: Critério 7. Processos – Fonte: do autor (2010)

Item	Coreia	Brasil
8.1 Resultados quanto aos alunos	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias
8.2 Resultados quanto aos indicadores sócio-ambientais	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias
8.3 Resultados quanto aos indicadores financeiros	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias
8.4 Resultados quanto aos colaboradores	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias	Não há sistemática de acompanhamento alinhada às estratégias

Quadro 21: Critério 8. Resultados – Fonte: do autor (2010)

8.4 Captando o Novo Emergente

A partir da desmontagem do corpus da pesquisa e do estabelecimento de relações, observando itens como liderança, definição de valores, objetivos, eis que surge o que Moraes (2003) chama de “uma tempestade de luz”, quando emergem novas compreensões no processo analítico, atingindo-se novas formas de uma nova ordem por meio do caos e da desordem.

A premissa da pesquisa era de que a qualidade das escolas dependia da gestão escolar. Partindo do pressuposto de que as oito escolas pesquisadas apresentavam bons resultados quanto à qualidade de seus alunos, cabia verificar como era feita a gestão nessas escolas, tendo por base o Modelo de Excelência em Gestão preconizado pela FNQ.

Além disso, pelos excelentes resultados alcançados mundialmente pelos alunos da Coreia, interessava verificar como a gestão escolar era praticada, inclusive fazendo uma comparação com escolas brasileiras.

No critério Liderança ficou evidente, nas respostas à pesquisa e nas observações feitas na visita às escolas, que as oito instituições pesquisadas contam com diretores qualificados, com formação acadêmica e experiência profissional, mas, sobretudo, todos eles, com uma postura democrática e transparente, facilitando o relacionamento com as partes interessadas. Nas escolas públicas, a diferença percebida entre a Coreia e o Brasil é o fato de que os diretores coreanos são escolhidos e avaliados por um Comitê externo, que tem autonomia para propor sua substituição. No caso do Brasil, os diretores das escolas públicas são eleitos pelos seus pares. De qualquer forma, essa diferença na forma de seleção não apresentou, nas escolas pesquisadas, possibilidade para um comportamento do diretor que não fosse o de criar as melhores condições para o sucesso da escola.

A liderança centrada em exemplos, a valorização do comportamento ético e o estabelecimento de valores estão presentes no perfil de todos os diretores, mas nas escolas

coreanas é ainda mais evidente. A cultura da sociedade coreana, neste caso, impacta sobremaneira no comportamento do diretor e sua equipe. Existe na Coreia uma participação maior da família na administração da escola, o que exige do diretor uma postura ainda mais aberta do que a exigida nas escolas brasileiras.

A liderança que serve de modelo foi objeto de análise de Wheatley (2010):

Essas idéias falam com uma clareza simples de questões relativas à liderança eficaz. Elas nos relembram a importância de princípios diretores simples: visões orientadoras, valores sinceros, crenças organizacionais – as poucas noções referenciais que as pessoas podem usar para moldar o próprio comportamento. A tarefa do líder é antes de tudo personificar esses princípios, devendo em seguida ajudar a organização a concretizar em si o padrão que declarou querer alcançar. Não se pode reverter a ordem desses passos, nem suprimir nenhum deles. Nas organizações em que os líderes não fazem o que dizem, há terríveis consequências desestruturadoras. (WHEATLEY, 2010, p. 153).

A questão da definição de princípios e valores apareceu de maneira mais forte com os diretores das escolas coreanas. Há uma cultura social nesse sentido, o que faz com que o comprometimento com princípios e valores seja uma característica intrínseca.

O perfil dos diretores, afora sua forma de seleção, não difere entre as públicas e as privadas, em ambos os países.

Por outro lado, o conhecimento sobre gestão por parte dos diretores das escolas pesquisadas é heterogêneo. Não foi constatada, também, a aplicação das metodologias preconizadas pelo Modelo de Excelência em Gestão da FNQ, nem na Coreia, nem no Brasil.

Quanto a estratégias e planos, a pesquisa revelou que não há prática consolidada de elaboração de planos estratégicos de médio e longo prazo. Essa realidade foi verificada tanto no Brasil quanto na Coreia. O exemplo mais evidente de uso dessa metodologia está presente no Colégio Sinodal, brasileiro e privado. Todas as demais escolas brasileiras e coreanas possuem prática de elaboração de planos anuais.

A elaboração dos planos anuais, em todas as escolas, conta com a participação dos professores. Entretanto, não existe, nas escolas pesquisadas, uma sistemática de alinhamento de resultados com estratégias.

Segundo o Modelo de Excelência em Gestão da FNQ, para verificar se uma organização adota esse modelo, cabe examinar, em detalhe, o processo de formulação das estratégias, enfatizando a análise do setor de atuação, do macroambiente e do modelo de negócio da organização. Também cabe examinar o processo de implementação das estratégias, incluindo a definição de indicadores, o desdobramento das metas e planos para todos os setores da organização e o acompanhamento dos ambientes internos e externos.

As prerrogativas da FNQ, nesse critério, não são seguidas de modo consistente pelas escolas avaliadas.

No critério Clientes, adaptado à realidade escolar, seria importante verificar como a escola identifica, analisa e compreende as necessidades e expectativas dos alunos e dos mercados onde atua; como divulga sua marca e suas ações de melhoria; e como estreita seu relacionamento com os alunos e demais partes interessadas. Também examina como a escola mede e intensifica a satisfação e a fidelidade dos alunos em relação a seus processos, bem como se avalia a insatisfação.

A pesquisa e a visita demonstraram que as escolas mantêm uma relação aberta com seus alunos, utilizando de estratégias diferenciadas para ouvi-los e possibilitar sua participação em conselhos escolares.

Entretanto, tem muito espaço para melhorar. As escolas públicas, tanto brasileiras quanto coreanas, não têm autonomia para selecionar alunos e, por conta disso, não desenvolveram estratégias para compreender suas expectativas. As escolas privadas, brasileira e coreana, têm processos incipientes de identificação de necessidades de seus alunos, mas ainda distantes do modelo esperado de uma instituição de excelência.

No Critério Sociedade havia a intenção de examinar como a escola contribui para o desenvolvimento econômico, social e ambiental de forma sustentável e como interage com a sociedade de forma ética e transparente.

As escolas coreanas, por conta da cultura do País, mantêm uma relação mais integrada com a família dos alunos, que participam do dia a dia da escola. Além disso, o conselho escolar possui relevante importância na gestão da escola. Esse conselho conta com representantes dos pais dos alunos e de pessoas da comunidade, obrigatoriamente sem filiação partidária. No que tange às ações sócio-ambientais, as práticas adotadas na Coreia não demonstram estratégias diferenciadas, em comparação com as escolas do Brasil. São realizados projetos, ações integradas no curriculum, envolvimento com ações da comunidade, mas sem destaques a serem registrados.

As escolas brasileiras pesquisadas enfrentam uma situação privilegiada no que tange à participação da família e da sociedade. Menezes Filho aponta a dificuldade desse envolvimento da sociedade e o pouco interesse da família, como importante contribuição à baixa qualidade da educação brasileira. No caso das escolas pesquisadas, diferentemente da realidade nacional, algumas estratégias utilizadas permitem uma relação profícua da família e da comunidade com as ações escolares. Destaque para a Escola Estadual Vicente de Carvalho, por sua participação em diversos fóruns municipais. Destaque também para os projetos ambientais oferecidos pelas escolas pesquisadas no Brasil.

O critério Informação e Conhecimento examina a gestão e a utilização das informações da escola e de informações comparativas pertinentes. Tanto nas escolas coreanas quanto nas brasileiras observa-se uma dificuldade em compreender as questões relativas a esse critério.

As escolas da Coreia, tanto públicas, quanto privada, possuem bons sistemas de informação relativos aos processos de tecnologia da informação. O Estado coreano supre as escolas com sistemas modernos, que facilitam a ação escolar. Entretanto, quanto se procura verificar o quanto os diretores fazem uso de informações da escola e da sua área de atuação, percebe-se uma prática inconsistente.

As escolas brasileiras, especialmente as públicas, convivem com as dificuldades de um Estado (município, estado, união) que não oferece as melhores condições no que se refere às tecnologias de informação. Nesse aspecto, as escolas coreanas estão melhores que as escolas brasileiras pesquisadas. A escola privada brasileira possui um bom sistema de tecnologia da informação, mas convive com as dificuldades de infra-estrutura pública/privada de suporte nessa área.

No que se refere ao uso de informações e conhecimento sobre a área de atuação da escola, também nas brasileiras existe muito espaço para melhoria.

A análise do critério Pessoas objetiva examinar como são proporcionadas as condições para o desenvolvimento e utilização plena do potencial das pessoas que compõem a escola, em consonância com as estratégias organizacionais. Também procura examinar os esforços para criar e manter um ambiente de trabalho e um clima organizacional que conduzam à excelência do desempenho, à plena participação e ao crescimento das pessoas.

Nas escolas públicas da Coreia existe o limite legal da oferta de benefícios e estratégias próprias para motivação das pessoas, similar ao que acontece no Brasil, eis que foge da alçada do diretor da escola. A diferença de gestão de pessoas observada a favor das escolas coreanas decorre de uma política governamental que beneficia especialmente os professores da educação básica. Professores com formação acadêmica que os habilita a trabalhar na educação superior preferem permanecer nos ensinos elementar, médio e médio superior coreanos por auferirem benefícios específicos para esse nível de ensino, além de oportunidades de trabalhos de pesquisa. A escola privada pesquisada na Coreia possui liberdade maior, mas também precisa definir salários conforme regras estabelecidas pelo governo.

Nas escolas públicas brasileiras observa-se a dificuldade de gestão de pessoas por parte do diretor. As normas estão estabelecidas para a área pública, deixando o diretor sem autonomia. Acrescente-se a isso o fato de que devem ser melhorados a remuneração, os benefícios e as condições de trabalho dos professores. Há necessidade, no Brasil, de formar

professores, de desenvolver professores, de manter professores, especialmente na educação básica. Entretanto, existem práticas que podem ser adotadas, as quais estão no âmbito dos diretores e que, nas escolas pesquisadas, são observadas. Criar estratégias de participação de professores e demais funcionários nas decisões, oportunizar eventos internos e externos de reconhecimento, criar um clima positivo, favorecer o treinamento e a qualificação estão entre as práticas que um bom diretor pode adotar. Num país como o Brasil onde as grandes estratégias, por parte do governo, são insuficientes, o papel do diretor é ainda mais relevante.

O Critério Processos examina como a escola identifica os processos de agregação de valor; e conhece, gerencia, analisa e melhora os processos principais da escola e os processos de apoio. Também examina como a escola gerencia o relacionamento com os fornecedores e conduz a sua gestão financeira, visando à sustentabilidade econômica. Neste critério, observa-se que essa prática é desconhecida nas escolas pesquisadas, dentro dos parâmetros esperados de uma organização com excelência na sua gestão. Nas escolas coreanas e brasileiras, públicas e privadas, não há uma sistemática de identificação de processos, tampouco de seu gerenciamento.

O Critério Resultados objetiva examinar os resultados da escola. Nas escolas pesquisadas, coreanas e brasileiras, não foi observada uma prática de análise de resultados alinhada com as estratégias.

A nova ordem que surge após a desconstrução do corpus da pesquisa indica que as escolas pesquisadas não possuem uma gestão alinhada com o Modelo de Excelência na Gestão da FNQ. Além disso, não se observa a existência de um modelo de gestão.

Os bons resultados observados pelas escolas coreanas podem decorrer do modelo de gestão educacional do País. Um modelo que permite que todas as escolas sejam de turno integral. Onde os professores, especialmente do ensino elementar, médio e médio superior, são valorizados, com salários adequados e benefícios consistentes. Onde existe uma cultura nacional de valorização da educação, com a participação efetiva da família dentro da escola. Onde existe um Conselho Escolar que atua com autonomia e competência, com representantes

da sociedade, especialmente pais de alunos. Conselho esse que avalia o desempenho escolar e tem a responsabilidade de selecionar o diretor da escola.

Nesse contexto, a gestão escolar coreana é adequada, ética e responsável. Tanto nas escolas públicas quanto na escola privada pesquisadas. Entretanto, estão distantes da utilização de práticas de gestão conforme as mostradas neste trabalho, especialmente aquelas fruto da pesquisa, decorrentes do Modelo de Excelência em Gestão da Fundação Nacional da Qualidade.

Os resultados educacionais dos estudantes brasileiros não são tão bons quanto aqueles obtidos atualmente pelos estudantes da Coreia. Isso decorre de um contexto do sistema de gestão educacional do país, conforme observado na revisão da literatura. As escolas brasileiras, com raras exceções, mantêm o estudante somente 01 turno. A estrutura física é inferior àquela observada nas escolas coreanas. Existe deficiência na remuneração e nos benefícios aos professores, especialmente nas escolas públicas. Não há, com exceções, uma cultura nacional de valorização da escola, que permita um envolvimento maior dos pais na vida escolar dos filhos. Os conselhos escolares, muito embora previstos nos Planos Nacionais de Educação, não atuam como deveriam.

Com essa realidade, a gestão escolar brasileira, nas escolas pesquisadas, também é adequada, ética e responsável. Tanto nas escolas públicas quanto na privada. Os diretores das escolas brasileiras possuem formação acadêmica e experiência profissional que os credenciam ao desempenho da função. Adotam estratégias que estão ao seu alcance para obter os melhores resultados. Entretanto, não foi evidenciada a utilização das práticas do Modelo de Excelência em Gestão da FNQ.

A pesquisa permitiu, portanto, resolver o problema apresentado, identificando instrumentos de gestão utilizados nas escolas pesquisadas.

A tempestade de luz que surge, neste momento, ilumina o fato de que a qualidade atingida pelos alunos das escolas pesquisadas não decorre de um modelo de gestão escolar alinhado àquele da Fundação Nacional da Qualidade.

A pesquisa partiu da hipótese de que a gestão escolar tem relação com a qualidade da educação. No caso da Coreia, além de um sistema educacional consistente, os gestores das escolas estão preparados para o cargo, o que facilita a qualidade na educação coreana. No Brasil, percebe-se uma importância ainda maior do papel do diretor e sua forma de gestão, haja vista o fato de que o sistema educacional do país apresenta deficiências. Entretanto, o modelo de gestão escolar que levou as escolas pesquisadas a terem bons resultados não é padronizado, ou seja, existem práticas administrativas e pedagógicas específicas. Há, portanto, possibilidade de se conhecer as melhores práticas utilizadas e chegar a um modelo de gestão escolar que seja comum para que as escolas obtenham maior qualidade.

A outra hipótese da pesquisa propunha que a qualidade da gestão estaria diretamente ligada às competências do diretor da escola. Nas escolas pesquisadas ficou demonstrada a competência, formação e experiência dos diretores, o que permite verificar que a hipótese se confirma, nessas escolas, eis que todas possuem em sua direção uma pessoa habilitada para o cargo, capaz de exercer uma gestão diferenciada para uma escola de qualidade.

O objetivo geral da tese é o de identificar qual o sistema de gestão escolar de instituições que obtêm bons resultados na aprendizagem dos alunos. As escolas pesquisadas se encaixam nesse perfil, eis que são aquelas que, nos seus países, tem se destacado quanto ao desempenho dos alunos. Entretanto, pelo fato de não existir um padrão de gestão escolar identificado nessas escolas, partirei das práticas verificadas nessas instituições, da bibliografia analisada e da experiência de gestão em instituições de ensino para propor um modelo de gestão escolar.

Um objetivo específico da tese é o de discutir efetivamente o que se entende por gestão escolar e qualidade do ensino, objetivo esse que entendo que foi atendido, haja vista a análise que foi efetuada. Todavia, longe de se esgotar a discussão, por conta de outros autores e interpretações que podem ser feitas e que, pela abrangência do trabalho, não foram abordadas. Mesmo satisfeito com o atendimento desse objetivo, fica a oportunidade de aprofundar o tema àqueles que estiverem interessados.

O outro objetivo específico é o de aplicar os critérios de excelência da FNQ para avaliar o sistema de gestão das escolas selecionadas. O objetivo foi cumprido. Sob esse aspecto, muito embora a existência de práticas alinhadas com os critérios, existe espaço para que as escolas conheçam o modelo e, mais do que isso, adotem um sistema de gestão que permita atingir melhores resultados.

Ao captar o novo emergente e ao avaliar os objetivos iniciais deste trabalho, cabe o seguinte questionamento: se em escolas de um país com alto índice de qualidade educacional, como o caso atual da Coreia, ou nas escolas brasileiras pesquisadas, detentoras dos melhores resultados no IDEB e ENEM, não existe um modelo característico de gestão, que modelo pode ser proposto para a gestão escolar?

9 TESE

Partindo dos resultados da pesquisa, das entrevistas e visitas feitas, pode-se afirmar que as escolas pesquisadas não possuem um padrão de sistema de gestão escolar. Por conta da revisão da bibliografia, das diferentes abordagens a respeito de gestão e qualidade na educação, também é possível concluir que os diretores das escolas não seguem um modelo de excelência em gestão.

As escolas da Coreia, que conseguem bons resultados nas avaliações em que seus alunos participam em nível mundial, são favorecidas pela gestão educacional, ou seja, por estarem inseridas num sistema nacional que favorece a educação, sem diferença entre escolas públicas e privadas. Todas as escolas são de turno integral, a estrutura das escolas é exemplar, conforme visto nas fotografias, e os professores são valorizados mediante salários compatíveis e benefícios. Além disso, há uma cultura da sociedade que privilegia a educação. Os pais participam do processo educacional dos filhos e estão presentes nas ações propostas pelas escolas. O Conselho Escolar, tendo como representantes pais de alunos e pessoas da comunidade, sem vínculo partidário, têm uma ação efetiva sobre a gestão da escola, inclusive avaliando seus resultados e selecionando o diretor. Os diretores são profissionais competentes e que buscam a qualidade naquilo que fazem. Entretanto, não existe um modelo de gestão escolar nas escolas coreanas que justifique os bons resultados que seus alunos alcançam. Esses resultados decorrem de uma série de fatores que beneficiam a educação, mas não necessariamente de um sistema de gestão escolar.

As escolas brasileiras pesquisadas, detentoras, no Rio Grande do Sul, dos melhores resultados no IDEB e ENEM de 2009, igualmente não possuem um modelo de gestão escolar. Os bons resultados que obtêm decorrem das diversas práticas administrativas e pedagógicas que adotam, sem necessariamente seguir um padrão de referência em gestão. No caso brasileiro, a qualidade do sistema educacional está abaixo daquele encontrado na Coreia, impactando escolas públicas e privadas. As escolas pesquisadas, públicas e privada, não são de turno

integral, a estrutura física precisa de investimentos e os professores necessitam de maior valorização quanto a salários e benefícios e também quanto aos incentivos para sua qualificação (no caso da escola privada brasileira pesquisada, entretanto, as condições verificadas quanto à remuneração dos professores estava adequada ao mercado, além de a estrutura física estar à frente da média nacional). Acrescente-se a esse quadro o fato de que a sociedade brasileira precisa evoluir para um estágio em que a educação seja efetivamente priorizada. Os pais têm que cumprir o seu papel de acompanhar os estudos dos filhos e participar das ações da escola. Além disso, os Conselhos Escolares necessitam de um comprometimento maior com os resultados da escola.

Por todos esses motivos, os resultados dos alunos brasileiros são inferiores aos dos alunos coreanos. Entretanto, esse resultado inferior não decorre do fato de que as escolas do Brasil possuam um sistema de gestão escolar deficiente em relação à Coreia, eis que, nas escolas pesquisadas, sob o aspecto da gestão escolar, existe um nível semelhante entre as práticas adotadas nos dois países, inclusive entre escolas públicas e privadas. A tese que apresento, indo ao encontro da questão de pesquisa (*qual o modelo de gestão escolar de uma escola de qualidade?*), é a de que a qualidade dessas escolas não está diretamente relacionada a um modelo padrão de gestão escolar. A qualidade, no caso do Brasil, decorre de práticas administrativas e pedagógicas isoladas. A qualidade, no caso da Coreia, se encontra no sistema de gestão educacional do país.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Surpreende, de certa forma, o fato de que oito escolas, quatro da Coreia e quatro do Brasil, seis públicas e duas privadas, detentoras de bons resultados com seus alunos, não adotem um modelo de excelência em gestão escolar.

A revisão bibliográfica efetuada mostrou as diferentes visões existentes a respeito de gestão e de qualidade na educação. Os modelos de referência em gestão, especialmente aqueles da Fundação Nacional da Qualidade, não estão disseminados entre as escolas, especialmente da área pública. Mais do que isso, muitos autores condenam o uso desse modelo. Mesmo assim, existem escolas privadas que participam dos programas estaduais de gestão, como o PGQP, por exemplo, mas não a ponto de mudar a realidade da educação brasileira, ou mesmo de originar um modelo de gestão escolar.

Algumas das discussões que abordam a administração da escola, com base na atuação do diretor, concentram a análise sobre gestão democrática. Os referenciais utilizados atualmente em todas as áreas defendem que o processo de gestão seja democrático, que permita que os envolvidos no processo participem das decisões. Entretanto, que modelo de gestão pode ser adotado para ser democrático? Gestão autocrática, democrática ou participativa dá uma ideia de como a liderança educacional exerce seu papel, mas não ao ponto de estabelecer um sistema de gestão escolar.

Proponho, portanto, um modelo de gestão escolar. Um modelo já conhecido em alguns segmentos, mas que, pelo verificado na pesquisa, ainda não chegou à maioria das escolas. Esse modelo vem ao encontro do que preconizam alguns autores reconhecidos da área da educação, como Morin, Capra, Terezinha Rios e Perez Gomez, por exemplo, que entendem a escola como uma organização aberta, que precisa interagir com o meio utilizando as melhores ferramentas disponíveis. Além deles, no próprio Plano Nacional de Educação e nas recomendações da OCDE, encontramos propostas que defendem a necessidade de uma melhor gestão da educação.

Desenvolver um modelo de gestão escolar está alinhado, também, com as idéias de reconhecidos acadêmicos da administração, como Mintzberg, Druker, Kaplan, Norton e Falconi. A escola, como qualquer organização, deve adotar estratégias que permitam alcançar melhores resultados. Levando em consideração a ideia de que a gestão pressupõe diferentes dimensões, o gestor escolar deverá observar as seguintes:

- a) Dimensão pedagógica: O gestor escolar precisa compreender as questões pedagógicas para ter maior qualidade na sua gestão. Os professores e pedagogos que são guindados à condição de diretor de uma escola precisam desenvolver competências de gestão. A recíproca é verdadeira. Especialmente nas escolas públicas em que o diretor é escolhido por eleição, o eleito nem sempre possui formação pedagógica. Isso não impede que ele se aproprie de conhecimentos pedagógicos. Ele tem que conhecer o projeto político pedagógico, porque as estratégias têm que estar interligadas ao PPP. Bertrand (2001) apresentou as teorias contemporâneas da educação. Segundo esse autor existem quatro elementos polarizadores das reflexões sobre a educação: o sujeito (o estudante); os conteúdos (matérias, disciplinas); a sociedade (os outros, o mundo, o meio, o universo); e as interações pedagógicas entre estes três pólos (o docente, as tecnologias de comunicação). A teoria educacional, conforme Bertrand ou de acordo com outros autores, deverá estar expressa no PPP. Ao gestor cabe conhecer a respeito da sua atividade, que é a educação, e desenvolver as ações adequadas para que a prática educacional aconteça da melhor forma. Ele necessita compreender a teoria educacional vigente e alinhar as estratégias de forma que os alunos tenham as melhores condições para aprender;

- b) Dimensão ambiental: Neste caso, ambiental não tem a ver com o meio-ambiente. As questões ambientais, relacionadas à sustentabilidade do planeta, são extremamente importantes e devem fazer parte dos projetos da escola. Entretanto, esta dimensão diz respeito ao ambiente de funcionamento da escola, que deve fluir num clima próprio, vocacionado para a educação. É fácil perceber quando o ambiente de uma instituição educacional é sadio: basta conversar com as pessoas, com professores, funcionários administrativos, alunos e pais de alunos. Uma

escola de qualidade é perceptível na observação de seu ambiente, que transpira confiança e responsabilidade. No caso de uma escola pública, é importante que o governo, em todas as suas instâncias, adote esse comportamento e que ele seja percebido e praticado (o que se encontra na esfera da gestão educacional, extrapolando a alçada da gestão escolar). Se assim for, certamente todo o sistema será beneficiado. De qualquer modo, naquilo que está dentro da alçada do diretor da escola, ele precisa construir um ambiente organizacional que respire qualidade, transparência e ética, para que não só as partes, mas também o todo esteja comprometido;

- c) Dimensão comportamental – A dimensão comportamental está ligada à dimensão ambiental: uma leva à outra. O diretor precisa servir de modelo. Tem que adotar um comportamento ético, responsável e empreendedor. Deste modo, toda a escola vivenciará esse modo de agir. Além do diretor, os professores, especialmente, também precisam adotar um comportamento ético, respeitoso e motivador. O professor é o modelo dos alunos e o comportamento das pessoas dentro da escola é influenciado pelo seu modo de agir;

- d) Dimensão Organizacional – A escola pode seguir um modelo tradicional de gestão, mas nada impede que busque referências inovadoras, modelos mundiais e formas consagradas, que inspirem professores e alunos. A gestão deverá ser necessariamente democrática, permitindo a participação de todos, especialmente professores, na elaboração dos planos. O que é certo é que há a necessidade de um modelo de organização, que permita que todos saibam quais são as estratégias, onde a escola deve chegar, quais metas se quer atingir, em que momentos haverá avaliação, quem são os responsáveis, que recursos serão utilizados, enfim, práticas de gestão necessárias para que os melhores resultados sejam alcançados.

Assim sendo, de acordo com Deming, Senge, Fullan, Falconi, tendo as dimensões da gestão compreendidas e desenvolvidas dentro da escola e havendo a disposição para se

apropriar de um modelo de gestão escolar, o autor propõe que as escolas adotem o modelo do PDCL, conforme mostrado a seguir:

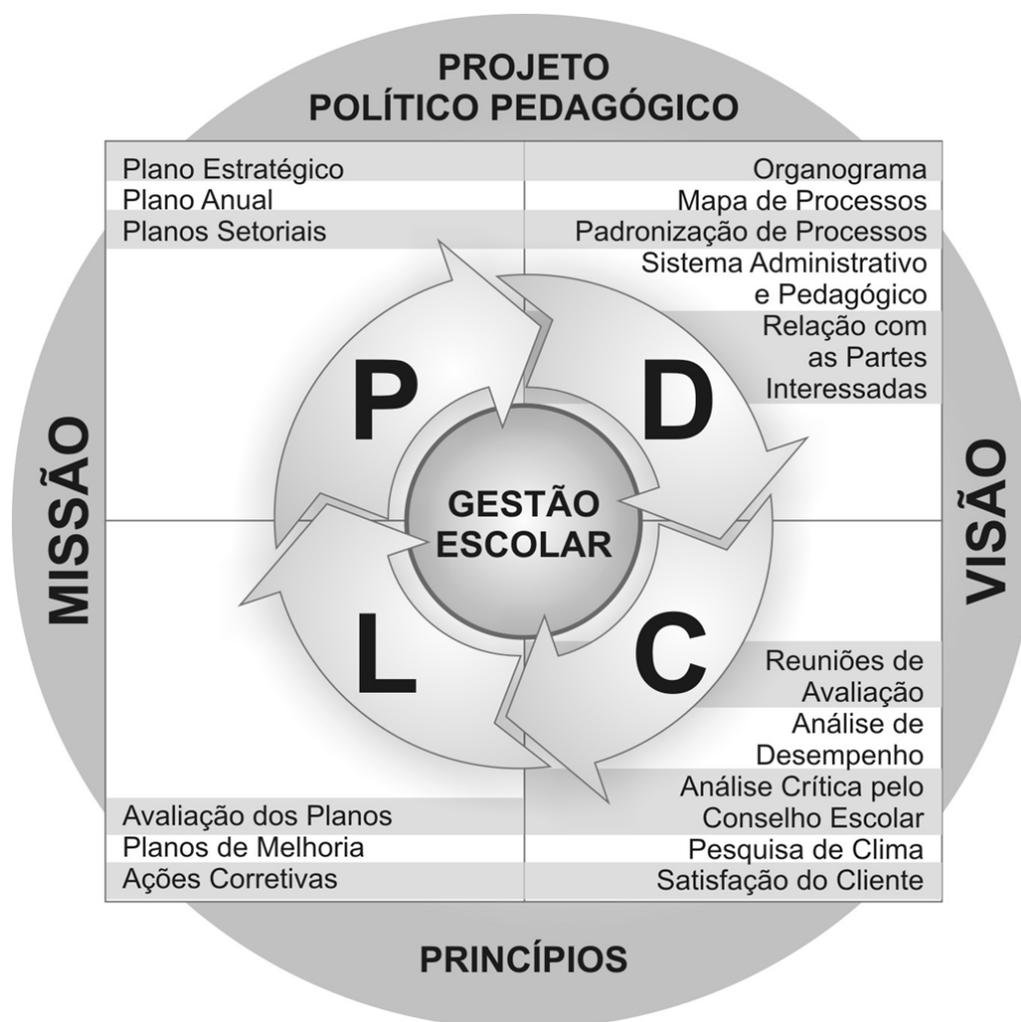


Figura 103: Modelo de Gestão Escolar – Fonte: do autor (2010)

Onde:

- a) P (Plan) corresponde a planejar;
- b) D (Do) corresponde a executar;
- c) C (Check) corresponde a avaliar;
- d) L (Learn) corresponde a aprender.

10.1 Planejar

A pesquisa demonstrou que as escolas não têm a prática de desenvolver um plano estratégico. É comum a elaboração de um plano de ação anual, mas mesmo assim, carente de metodologia que permita monitorar se os resultados atingidos ao longo do ano estão alinhados com as estratégias estabelecidas.

Segundo Mintzberg (2000), plano estratégico é um processo formalizado para produzir e articular resultados, na forma de um sistema integrado de decisões.

A escola também precisa pensar o seu futuro. Realizar apenas um plano anual, sem uma análise consistente de cenário, pode fazer com que ela não esteja preparada para as mudanças sociais, tecnológicas, econômicas, políticas que se apresentam.

José Sperb Sanseverino, provedor da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, ganhadora do Prêmio Nacional da Qualidade no ano de 2002 (www.santacasa.org.br), afirmou que o uso do ferramental e do sistema de avaliação do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade, o planejamento estratégico, gerenciamento das diretrizes e gerenciamento das rotinas foi o que permitiu reconduzir a Santa Casa para a sua sobrevivência e seu desenvolvimento.

Observa-se que os gestores de um Hospital de caridade, preocupados com sua sobrevivência, conseguiram reverter um quadro de dificuldades utilizando algumas metodologias de gestão, especialmente o planejamento estratégico.

A escola também pode fazer uso dessas alternativas. Por esse motivo, o primeiro passo no modelo de gestão proposto é o P de Planejamento – e inclui preponderantemente o Planejamento Estratégico. Pressupõe elaboração de análises e propostas de longo prazo. Por conta das mudanças cada vez mais rápidas, especialmente no campo das tecnologias, a sugestão

que faço, alinhada com as propostas de Fullan (2000), é que a escola projete estratégias para um período de 5 anos, que serão desdobrados em planos anuais.

A elaboração do plano estratégico contará com as seguintes etapas:

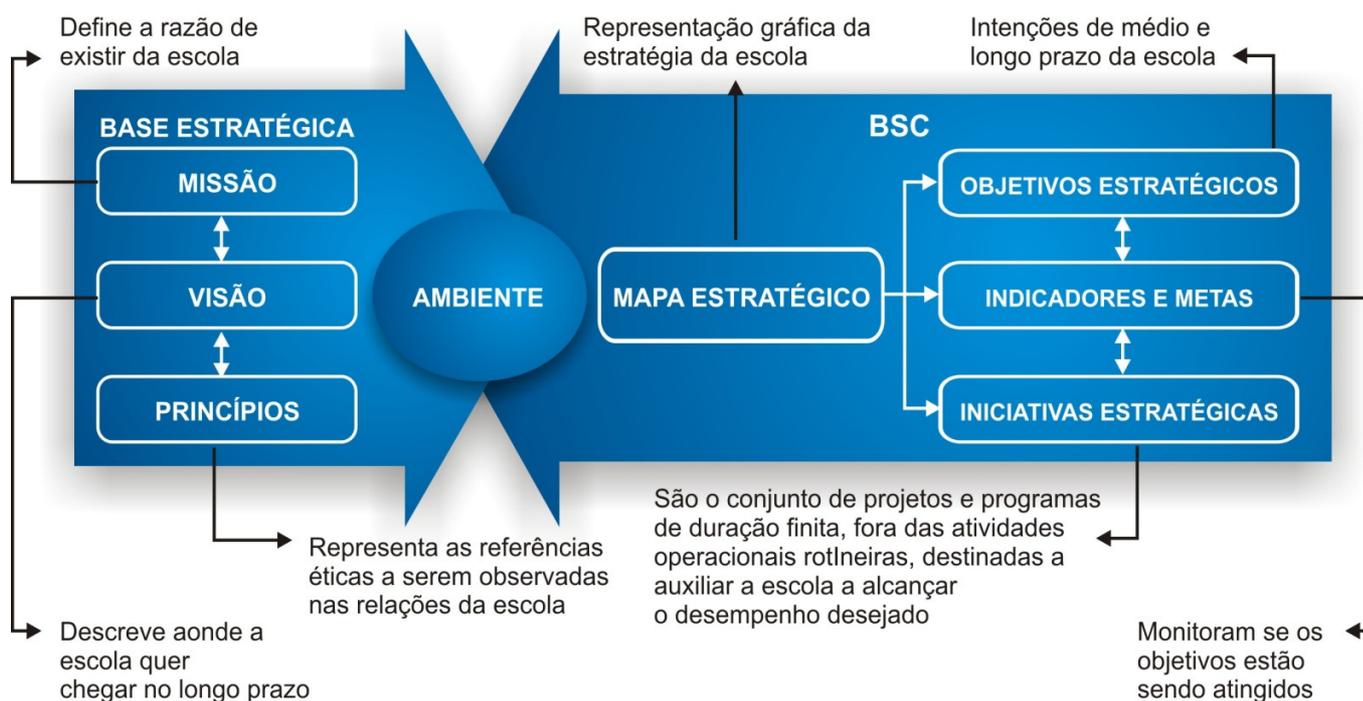


Figura 104: Etapas do Planejamento Estratégico – Fonte: do autor (2010)

Definir Missão: A escola deve definir sua missão. Todos os que atuam na escola precisam saber qual é a razão de ser daquele estabelecimento.

Definir uma visão: Se o horizonte do PE for de cinco anos, conforme indica Fullan (2000), é importante deixar claro onde a escola pretende chegar nesse período de tempo. Todos ficam mais motivados quando enxergam o nível ou o ponto que se quer atingir.

Definir Princípios: Discutir e priorizar os princípios, os valores da escola, é fundamental. Os princípios são universais, mas os membros da escola precisam se reunir e priorizar princípios e valores que sejam importantes. E, mais do que isso, praticá-los.

Análise de ambiente: Existem diferentes metodologias para análise de ambiente. A escola pode se basear na matriz SWOT, que avalia forças, fraquezas, oportunidades e ameaças. De qualquer modo, é importante discutir o ambiente de atuação da escola. No que a escola se destaca, que vulnerabilidades possui, quais oportunidades de crescimento existem, ou quais ameaças ela enfrenta.

Definidos os chamados elementos permanentes: Missão, visão e princípios e feita a análise do ambiente, é chegada a hora de definir objetivos, estratégias, indicadores e metas. Atualmente a metodologia recomendada é o Balanced Scorecard. Essa metodologia é oriunda do trabalho de Kaplan e Norton (1997). Ambos, em 1990, realizaram estudos para aferir a eficácia dos métodos de medidas de desempenho das organizações. Os resultados da pesquisa deram origem ao artigo “The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance”, publicado em 1992 na Harvard Business Review, documentando a viabilidade e os benefícios da criação de um sistema equilibrado de medição da estratégia.

Seguindo o Modelo de Kaplan e Norton (1997), a escola pode ter uma visão de longo prazo ao invés de uma ação apenas de curto prazo. Para isso, a escola deverá buscar o equilíbrio entre diferentes perspectivas estratégicas.

O Balanced Scorecard aplicado na Escola – a partir dos elementos permanentes, a escola definirá objetivos em quatro perspectivas:

- a) Perspectiva dos alunos e comunidade – A escola deve se perguntar: Como devemos cuidar de nossos alunos? Quais são suas expectativas? O que a sociedade espera de nossa escola? Como queremos ser vistos?
- b) Perspectiva dos Processos Pedagógicos e Administrativos – Em que processos pedagógicos precisamos ser excelentes? Em que processos administrativos devemos ser excelentes? Como vamos organizar as questões pedagógicas e administrativas para atender o projeto político pedagógico?

- c) Perspectiva de aprendizado e crescimento – Quais competências precisamos desenvolver? Que perfil de professor está adequado ao projeto político pedagógico? Que perfil de funcionário atenderá os processos administrativos requeridos? Que recursos tecnológicos necessitamos para suportar os processos pedagógicos e administrativos?
- d) Perspectiva financeira – Como cuidaremos de nossa sustentabilidade? Que orçamento necessitamos para suportar a estrutura que queremos?

A partir de interrogações como estas, facilitadas após a análise do ambiente, é possível desenvolver objetivos que permitam buscar respostas aos questionamentos. Kaplan e Norton (1997) sugerem que a organização tenha capacidade de priorizar seus objetivos. Sugerem que esse número gire em torno de 12. Portanto, as respostas aos questionamentos nas diferentes perspectivas deverão possibilitar que cerca de 12 objetivos sejam elencados e distribuídos no Mapa Estratégico da Escola.

Os objetivos precisam ser medidos através de indicadores de desempenho. Kaplan e Norton (1997) defendem que somente é possível gerenciar aquilo que se mede. Deste modo, há necessidade de estabelecer de que forma os objetivos serão acompanhados, bem como, para cada um deles estabelecer metas. Meta é um objetivo quantificado. Assim, têm-se objetivos, indicadores e metas definidos a partir do Mapa Estratégico. Além disso, poderão ser priorizadas Iniciativas Estratégicas, que serão um conjunto de projetos e programas de duração finita, diferentes das atividades operacionais rotineiras, destinadas a auxiliar a escola a alcançar o desempenho desejado.

Quanto à fase de planejamento, portanto, pode ser desdobrada em:

- a) Plano Estratégico com Horizonte de cinco anos;
- b) Plano de Ação anual;
- c) Planos Setoriais – Pedagógico e Administrativo.

10.2 Executar

Não adianta ter um plano nota 10 e uma execução nota 2. O grande desafio do diretor da escola é partir para a prática. A partir de um plano estratégico bem elaborado, desdobrá-lo em planos de ação anuais, com projetos de curto prazo. Projeto é uma atividade que tem início, meio e fim. Ele deve ser proposto na discussão do plano e precisa ter prazo para ser concluído.

O diretor precisa montar um calendário onde reuniões sejam realizadas ao longo do ano e essas reuniões devem ser conduzidas tendo como norte o plano estratégico e o plano de ação anual. Os objetivos e metas devem ser acompanhados durante o processo e não apenas no fim. Se houver necessidade, é importante que os ajustes sejam feitos no decorrer do processo.

O calendário escolar precisa prever as reuniões que tratarão dos indicadores de desempenho do Mapa Estratégico da escola, preferencialmente com uma periodicidade mínima trimestral.

Para que os objetivos sejam alcançados, para que os projetos sejam implementados, o diretor necessita prover a estrutura física e desenvolver as pessoas.

É importante definir papéis administrativos, pedagógicos, de coordenação e de gestão. Esses papéis devem estar expressos em um organograma.

Os processos da escola devem ser mapeados: Processo de ingresso do aluno, processo de avaliação, processo de criação de cursos, por exemplo.

O ideal é que os processos mapeados sejam padronizados. Com isso, é possível garantir que o processo de avaliação, por hipótese, seja uniforme.

É importante possuir um sistema administrativo e pedagógico disponível para todos, especialmente professores e alunos.

A forma de relação com as partes interessadas – alunos, pais e sociedade – deve ser definida, tendo como premissas um relacionamento transparente, ético e fácil.

10.3 Avaliar

A avaliação acontece durante o período de execução e também no final do processo. No final do período (semestre ou ano) é imprescindível que o plano seja avaliado, que as estratégias sejam discutidas e que as metas sejam mensuradas. Fazer um plano estratégico, desdobrado em planos anuais, e depois esquecê-los nas gavetas é um atestado da incompetência da gestão.

Falconi (2009) coloca que:

A vitória de uma organização, seja ela uma escola, um hospital, uma prefeitura, uma empresa ou até mesmo o Governo Federal, é algo desejado por todos e, quando acontece, é uma grande fonte de alegria e satisfação. É fato amplamente conhecido que alcançar bons resultados é uma das maiores fontes de motivação humana. (FALCONI, 2009, p. 3).

O objetivo de todos dentro da escola é fazer com que a aprendizagem aconteça. Este é o maior e melhor resultado. Mas, uma série de dimensões entra em cena para que os bons resultados sejam alcançados. Além do bom professor, a boa estrutura física também é importante. O relacionamento entre professores, funcionários, alunos e comunidade. A transparência do diretor. Os exemplos do diretor e dos demais funcionários. Deste modo, os bons resultados dependem de uma série de fatores. Para que os bons resultados possam ser atingidos, mediante os objetivos propostos no Mapa Estratégico, eles precisam ser avaliados de forma sistemática.

O diretor precisa estabelecer uma metodologia de análise de desempenho, de forma que a avaliação seja acompanhada de ações que permitam corrigir, no decorrer do processo, distorções que por ventura estejam acontecendo.

Assim, nesta fase, é importante destacar:

- a) Reuniões de avaliação definidas em calendário;
- b) Análise de desempenho alinhada com as estratégias dos planos da escola;
- c) Análise crítica com a participação do Conselho Escolar;
- d) Pesquisa de clima organizacional;
- e) Satisfação do cliente (aluno, pais e sociedade) medida regularmente.

10.4 Aprender

As pessoas dentro da escola precisam aprender com o processo. A elaboração do plano estratégico e do plano de ação anual, a execução ao longo do ano e a avaliação dos resultados alcançados certamente geram um aprendizado muito rico. E agora, em que precisamos ser melhores? A metodologia proposta prevê que os integrantes da escola reunir-se-ão, ao final ou início do período letivo, e discutirão todo o processo. A partir dessa discussão, com referenciais internos e externos, com os erros e acertos cometidos ao longo do ano, as pessoas aprendem e melhoram.

Assim, nesta fase é importante:

- a) Avaliação dos planos, com metodologia estabelecida;
- b) Planos de melhoria;
- c) Ações corretivas decorrentes da fase de avaliação

10.5 Conclusão

Esse ciclo de gestão estará alicerçado no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como nos elementos permanentes: missão, visão e princípios. Estes elementos permanentes estarão presentes no plano estratégico e deverão ser avaliados em todos os momentos de revisão do PE. Entretanto, sempre servirão de pano de fundo para a gestão escolar.

As práticas pedagógicas e administrativas observadas nas escolas pesquisadas são importantes para os bons resultados que as escolas coreanas e brasileiras atingiram. Entretanto, tenho convicção de que seus resultados poderão ser ainda melhores caso adotem um modelo de gestão escolar conforme aqui proposto.

No caso das escolas brasileiras, em nível geral, julgo importante que um modelo de gestão escolar seja conhecido, discutido e disseminado. A revisão da bibliografia demonstrou, com algumas exceções, que os conceitos sobre gestão na educação são limitados, superficiais e divergentes.

A responsabilidade dos gestores escolares está em fazer com que todos os processos da escola culminem com as melhores condições para que o aluno aprenda. Fazer isso mediante conceitos reconhecidos internacionalmente, que são utilizados em organizações de sucesso, parece ser uma atitude coerente.

Além de adotar um modelo de gestão como o proposto aqui, é importante que a escola conheça os critérios de excelência preconizados pela FNQ e, em algum momento, tenha coragem de estudar essa referência e participar do processo de avaliação.

Christian Laval afirma que a escola não é uma empresa. Estou de acordo quanto ao sentido de que os objetivos da escola não devem ser confundidos com os de uma linha de produção. Por outro lado, acredito que as boas práticas devem ser conhecidas e adotadas, quando permitem atingir melhores resultados. Sob esse aspecto, observadas as peculiaridades da realidade educacional, conhecer e adotar modelos de gestão reconhecidos em todo o mundo, inclusive na área empresarial, são positivos, especialmente quando se percebe a necessidade de novos paradigmas para melhores resultados. No caso do Brasil, há necessidade de um novo conceito quanto à gestão do sistema educacional, o que já foi superado na Coreia. No que tange à gestão escolar, tanto as escolas brasileiras quanto as coreanas, tendo por base as oito escolas pesquisadas, podem evoluir para a adoção de um modelo de gestão escolar, que tem nesta tese uma proposta de como poderá ser implementado.

A Tese defendida neste trabalho é a de que não existe um modelo de gestão escolar, consistente e padronizado, nas escolas pesquisadas, mesmo sendo escolas que obtêm bons resultados com seus alunos. Ampliando a análise mediante revisão da bibliografia, percebe-se uma abordagem limitada, superficial e divergente sobre esse tema. Por conta disso, propõe-se um modelo de gestão escolar.

Niels Bohr (apud WHEATLEY, 2010, p. 194), disse que as grandes ideias, quando surgem, parecem confusas e estranhas. Entendidas apenas pela metade por seu descobridor, elas permanecem um mistério para todos os outros. Mas, segundo Bohr, não há esperança para uma ideia que não pareça estranha.

Nessa linha de pensamento, Semler (2006) relata uma prática que adotou em sua empresa, onde, uma vez por mês, os membros de um comitê se reúnem, tendo por base um único princípio: se, ao expor uma ideia, as outras pessoas não bradarem “você está louco!”, não é esse o lugar correto para lidar com a novidade.

Tendo por base o pensamento de Bohr e Semler, é possível imaginar que o modelo de gestão escolar aqui proposto não tenha muito sucesso, eis que a proposta não se reveste de grande novidade. O ciclo PDCA foi implementado especialmente por Demming em meados do século passado.

A esperança que tenho na apresentação do modelo está, entretanto, na possibilidade de romper um paradigma.

Kuhn (2003) conceitua paradigma como sendo o conjunto de aspectos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que viabilizam o surgimento e manutenção de um *status quo* em uma ciência. Para Kuhn, existe uma ciência normal, que é aquela que se encontra dentro de uma fase de estabilidade paradigmática, ou seja, consegue resolver problemas circunscritos à sua área epistemológica, e uma ciência revolucionária, emergente, que está estruturada em um novo paradigma. Quando a ciência normal passa a não resolver alguns problemas em uma determinada área, instala-se um quadro de crise e instabilidade paradigmática, que cria

condições para que um novo paradigma se consolide na medida em que, sob este, a ciência revolucionária consiga resolver os problemas que a ciência normal não conseguia. Bohr e Semler, como se percebe, são adeptos da ciência revolucionária.

De qualquer modo, buscou-se as concepções de Kuhn para discutir o fato de que a educação brasileira precisa de novos paradigmas. Tanto no que se refere à gestão educacional quanto à gestão escolar. Na primeira, destaca-se a necessidade de uma priorização efetiva da educação no contexto das políticas públicas. Entretanto, essa mudança deve ser feita a partir de uma nova cultura da sociedade, que entenda a importância de uma educação de qualidade para o futuro da própria sociedade.

Menezes Filho (2009) percebe que essa realidade está mudando, quando escreve:

Enfim, depois de décadas de descaso com a educação, a sociedade brasileira está finalmente despertando para a sua importância fundamental para vários aspectos da vida do brasileiro. Apesar da situação atual da qualidade da educação ser muito ruim, o espaço que a educação tem ocupado na mídia merece destaque e significa que uma parcela da sociedade, enfim, parece estar acordando para a importância da educação. (MENEZES FILHO, 2009, p. 209).

Menezes Filho (2009) conclui o artigo dizendo que o consenso sobre o que funciona em educação ainda pode demorar alguns anos. Este é um risco que o país enfrenta. O caso da Coreia demonstra que o investimento efetivo em educação apresentou resultados após um período de cerca de 40 anos. Há na Coreia uma gestão do sistema educacional superior àquela encontrada no Brasil. Há uma cultura da sociedade de valorização da educação que ainda não se tem por aqui. Por tudo isso, no que se refere à gestão educacional, precisa-se de novos paradigmas.

Também a gestão escolar, foco desta Tese, precisa ser revista. Neste caso, pelo menos nas escolas pesquisadas, é possível avançar para um modelo de gestão escolar tanto no Brasil quanto na Coreia.

Existem práticas administrativas e pedagógicas importantes nas escolas pesquisadas, mas a pesquisa demonstrou a inexistência de um modelo de gestão escolar.

Romero (apud CASTRO, 2010, p. 131), diz que para “melhorar é necessário tanto inovar como conservar; a sabedoria consiste em saber definir o que vamos mudar e o que vamos conservar, porque a melhoria não se opera por demolição senão mediante processos de reconstrução do existente”. O modelo de gestão escolar proposto tem essa concepção, aproveita conceitos consagrados em gestão e aplica na realidade escolar, buscando melhorias nas metodologias existentes.

Uma pesquisa qualitativa como a que serviu de fundamento para a tese aqui proposta precisa ser avaliada com os devidos cuidados. Tanto na extensão das conclusões para escolas não pesquisadas, quanto na análise cuidadosa do fato de que foram avaliadas somente escolas com bons resultados (conforme aponta CARNOY, 2009), não permitindo ver como ocorre a gestão em escolas que não apresentam bons resultados. De qualquer modo, os autores estudados apresentam trabalhos consistentes a respeito da gestão educacional e de sua importância para a qualidade da educação, mas não se encontra uma concordância a respeito de modelos de referência em gestão escolar, e sim propostas em diferentes dimensões. O modelo do PDCL prevê a gestão escolar em todas as dimensões possíveis e pode ser adotado em qualquer escola, de forma a permitir uma maior qualidade na educação.

Diante das diferentes visões a respeito das intervenções que devem ser feitas para melhorar a qualidade da educação, lembro do trabalho de John Nash, prêmio Nobel de economia em 1994. Uma das concepções da teoria de Nash demonstra que o melhor resultado virá quando fizermos o melhor para nós e para o grupo. Este pensamento vem ao encontro da necessidade que temos, dentro da educação, de rever paradigmas e buscar alternativas que beneficiem o todo. A mudança é difícil no Brasil e especialmente no Rio Grande do Sul. Aqui o desafio é chegar a um acordo entre pedagogia e gestão; entre público e privado; entre CPERGS, governo e sociedade; entre gremistas e colorados; entre chimangos e maragatos.

Vários autores foram citados destacando a importância da gestão escolar. Castro (2010), em artigo sobre gestão na educação, não foi diferente, escreveu que é cada vez maior o reconhecimento da importância da gestão escolar para a transformação da escola. Ou seja, a

gestão escolar é importante para todo o sistema educacional. Precisa-se mudar o paradigma de que a escola é diferente e de que por conta disso não pode adotar modelos de outras áreas. No caso do Brasil, a ciência normal não tem conseguido resolver o problema da qualidade da educação, o que remete para a necessidade de uma nova ciência, que esteja aberta para as práticas de excelência existentes em todas as áreas. Insano, neste caso, seria não aproveitar os erros e acertos dessas experiências. Por isso, a proposta de:

- a) Envolver todos na elaboração de um consistente projeto político pedagógico;
- b) Estabelecer missão, visão e princípios, que sejam conhecidos e praticados;
- c) Compreender as dimensões pedagógica, ambiental, comportamental e organizacional;
- d) Conhecer e adotar o PDCL - Planejar, Executar, Avaliar e Aprender na dimensão organizacional, com todos os seus desdobramentos.

Esse deve ser, na opinião do autor, o modelo de gestão escolar para uma escola com qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público com educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial out. 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial out. 2005.

AZEVEDO, José Clovis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BALDRIGE Performance Excellence Program. **Modelo de referência em gestão dos Estados Unidos**. Disponível em: <<http://www.nist.gov/baldrige/>>. Acesso ago. 2010.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas de educação**. 2^a. ed. Instituto Piaget, Lisboa, 2001

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, Congresso Nacional, 2000.

BRYAN, Newton Antônio Paciulli. **Educação, trabalho e tecnologia**. Tese de doutorado apresentada na Universidade Estadual de Campinas. 1992. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000050738>>. Acesso em jan 2010.

CANDOTTI, E. Educação e movimentos sociais na Coreia do Sul. In: GUIMARÃES, S. P. (Org.). **Coreia: visões brasileiras**. Brasília: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, Fundação Alexandre de Gusmão, 2002, p. 11-32.

CAPRA, Fritjof **As conexões ocultas**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Formação do diretor de escola do Estado do Rio Grande do Sul: Implicações para a prática. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 114-121, maio/ago. 2009.

_____. **Gestão da Educação**: resignificando uma prática no contexto da escola. Anais XXII Simpósio catarinense de administração da educação. Joinville, 2010.

_____. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as idéias de Egon Guba. In: **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: Notas para reflexão**. Coord. Maria Emilia Amaral Englers. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; OLIVEIRA, Leunice Martins de; OLIVEIRA, Maria Anita de. Perfil e possibilidades de liderança do diretor de escola municipal do Estado do Rio Grande do Sul. Gestão da escola básica. In: **Cadernos CEDAE**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, 1997, p. 98-122.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo na escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**. In: Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Especial out. 2007.

CCALIDAD. **Modelo de Referência em Gestão da Colômbia**. Disponível em: <<http://www.ccalidad.org/>>. Acesso em jun. 2010.

CERVI, Rejane de Medeiros. O significado curricular da educação comparada. In: **Educar**. Curitiba, v. 5, n.1/2, jan/dez. 1986.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

CHILE CALIDAD. **Modelo de referência em gestão do Chile**. Disponível em: <www.chilecalidad.cl>. Acesso em jun. 2010.

COLA DA WEB. **Mapa mundi**. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/mapas/mapa-mundi>>. Acesso em ago. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, Especial out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

_____. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **RBPAAE – Revista brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luis Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p.921-946, Especial out. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

EASTERBY-SMITH, M; THORPE, R.; LOWE, A. **Management research: an introduction**. Londres: Sage, 1991.

EFQM. **Modelo de Referência em Gestão Europeu**. Disponível em: <www.efqm.org>. Acesso em nov. 2010.

FALCONI, Vicente. **O verdadeiro poder**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços, 2009.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA QUALIDADE (FNQ). **Critérios de Excelência 2010: avaliação e diagnóstico da gestão organizacional**. São Paulo, 2010.

FPNC. **Modelo de referência em gestão da Argentina.** Disponível em: <www.premiocalidad.org.ar>. Acesso em ago. 2010.

FRANCO, Ana Maria de Paiva. **Os determinantes da qualidade da educação no Brasil.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

FRANCO, Ana Maria de Paiva; MENEZES FILHO, Naercio Aquino. **Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB.** 2008. Disponível em: <www.fipe.org.br/publicacoes/downloads/bif/.../4_28-31-ana.pdf - Similares>. Acesso jan. 2010.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, Especial out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção questões da nossa época; v. 23).

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX.** Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965-987, Especial out. 2007.

FULLAN, Michael; HARGRAEVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUNDIBEQ. **Modelo de referência em gestão Ibero-Americano** Disponível em: <www.fundibeq.org>. Acesso em ago. 2010.

GHIRARDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOOGLE Imagens. **Imagens do ciclo PDCA.** Disponível em: <<http://www.google.com.br/images?hl=pt->

BR&biw=1362&bih=622&q=ciclo+pdca&um=1&ie=UTF-8&source=univ&ei=IfADTAlGgYHyBvOp9OcP&sa=X&oi=image_result_group&ct=title&resnum=2&ved=0CDMQsAQwAQ>. Acesso em 5 dez. 2010.

GRECO, Glades Felix; KRUM, Myriam Cunha; PEREIRA, Sueli Menezes. Uma revisão dos modelos de gestão escolar e a realidade brasileira. Gestão da escola básica. In: **Cadernos CEDAE**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 32-48, 1997.

GVIRTZ, Silvina. **Mejorar la gestión directiva en la escuela**. Buenos Aires: Granica, 2007.

HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSEL, C.; SYMON, G. (Ed.). **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. Londres: Sage, 1994.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JONES, S. Choosing action research: a rationale. In: MANGHAM, I. L. (Org.). **Organization analysis and development**. Chichester: John Wiley, 1987.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estratégia em ação: balanced scorecard**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KNAUTH, Maristela Riva. A trajetória da qualidade total na educação do Rio Grande do Sul – Considerações preliminares: 1993 a 1995. Gestão da escola básica. In: **Cadernos CEDAE**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 80-87, 1997.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LINCOLN, Y. S., GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills. Sage Publication, 1985.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. **Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil**. Sumário Executivo. Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA-USP. 2008.

_____. Qualidade da Educação. In: João Sicsú; Armando Castelar Pinheiro. (Org.). **Sociedade e Economia**: estratégias de crescimento e desenvolvimento. Brasília: Ipea, v. , p. 201-210, 2009.

MILTONS, Michelle Merética; MICHELON, Ednaldo. **Educação e crescimento econômico na Coreia do Sul**. Disponível em: <www.economiaetecnologia.ufpr.br/.../ANPEC-Sul-A2-08-educacao_e_crescimento_e.pdf>. Acesso em jan. 2010.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de Estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre : Bookman, 2000

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Roque. **Mergulhos discursivos**: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Unijuí, p. 85-114, 2005.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1085-1104, Especial out. 2007.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Educação Comparada e o pensamento educacional criador: o essencial de uma relação fertilizadora. In: **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 14, n. 64, out/dez. 1994.

NOVOA, Antonio. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

OCDE. **As escolas e a qualidade**. Portugal: Edições Asa, 1992.

OECD. **Pisa 2003**. Disponível em:

<http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 5 ago. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma análise histórica. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, Especial out. 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2002.

PAGLIUSO, Antonio Tadeu; CARDOSO, Rodolfo, SPIEGEL, Thais. **Gestão organizacional: o desafio da construção do modelo de gestão**. [Instituto Chiavenato (org.)]. São Paulo: Saraiva, 2010.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, Especial out. 2007.

PNC. **Modelo de referência em gestão do México**. Disponível em: <<http://www.competitividad.org.mx/>>. Acesso em ago. 2010.

PREEDY, Margaret. et al.. **Gestão em educação: estratégias, qualidade e recursos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

REPUBLIC OF KOREA. Ministry of Education & Human Resources Development. **Education in Korea 2003-2004**. Compiled by National Institute for International Education Development. Republic of Korea, 2005.

_____. Ministry of Education & Human Resources Development. **Education in Korea 2005-2006**. Compiled by National Institute for International Education Development. Republic of Korea, 2007.

_____. Ministry of Education & Human Resources Development. **Education in Korea 2007-2008**. Compiled by National Institute for International Education Development. Republic of Korea, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSA, José Paulo da.. A qualidade do gestor da escola de qualidade. In: **Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, dez. 2008. Porto Alegre: Pallotti, 2008^a.

_____. **Escolas e qualidade: certificação ISO é importante?** Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

ROSA, José Paulo da; BERTI, Ariel. A construção da estratégia numa organização educacional: como obter os melhores resultados. In: **Competência: Revista da educação superior do Senac-RS**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, dez. 2009. Porto Alegre: Pallotti, 2009.

SANTANA, Flávia Feitosa. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História comparada da educação**: algumas aproximações. 2001. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-8.html>>. Acesso em 20 set. 2010.

SCHERER, Joanna. **Documento fotográfico**: fotografias como dado primário na pesquisa antropológica. Cadernos de antropologia e imagem. Rio de Janeiro, UERJ, NAI, 1996.

SCHOLZE, Lia; ALMEIDA, Fernando José de e ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de (organizadores); GENRO, Tarso et al. **Escola de gestores da educação básica**: relato de uma experiência. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 8. ed. São Paulo: Best Seller, 2001.

SENLER, Ricardo. **Você está louco! Uma vida administrada de outra forma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SJOBERG, G.; WILLIAMS, N.; VAUGHAN, T. R.; SJOBERG, A. F. The case study approach in social research: basic methodological issues. In: FEAGIN, J. R.; ORUN, A. M.; SJOBERG, G. **A case for the case study**. Cahpel Hill: Teh University or North Carolina Press, 1991.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In: **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 23, p. 53-69, 2007.

WALLACE, Walter. An overview of elements in the scientific process. In: **The logic of science in sociology**. Chicago: Aldine Atherton, 1971. p. 16-25.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Administração participativa: o papel dos pais nos conselhos escolares. Gestão da escola básica. In: **Cadernos CEDAE**. Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 49-79, 1997.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal de educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Direção de escola básica em perspectiva municipal. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 139-149, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e Demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. In: **RBPAE – Revista Brasileira de Política E Administração da Educação**. Porto Alegre, v.17, n. 2, p.147-160, 2001.

WHEATLEY, Margaret J. **Liderança e a nova ciência**. 4. ed. São Paulo: Editora Pensamento – Cultrix, 2010.

WILSON, Sybil E. A educação abre as portas para um mundo melhor. In: **30º Seminário Anual da Sociedade Internacional da Educação dos Professores**. PUCRS. Brasil, p. 11-17, abr. 2010.

WIKIPEDIA. **Principais cidades da Coreia**. Disponível em:
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7e/Korea,_South-CIA_WFB_Map.png>. Acesso em nov. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R788g Rosa, José Paulo da
Gestão escolar: um modelo para a qualidade Brasil e Coreia /
José Paulo da Rosa. – Porto Alegre, 2011.
276 f.; 29 cm.

Trabalho de Conclusão do Curso Pós Graduação em
Educação/Nível Doutorado – Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, 2011.
Orientador: Marta Luz Sisson de Castro

1. Gestão escolar. 2. Qualidade na educação.
I. Castro, Marta Luz Sisson de. II. Título.

CDU 37:658

Bibliotecário Responsável:

Andréia Maira Ziegler
CRB 10/1624