

M A R I A I Z A U R A C A Ç ã O

Este exemplar corresponde à versão
do final da Dissertação defendida por
Maria Izaura Costa e aprovada pela Comissão
de Julgadora em 01/08/89

Mel Carvalho

ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL: EXERCÍCIO SOLITÁRIO OU SOLIDÁRIO?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

- 1989 -

M A R I A I Z A U R A C A Ç Ã O

ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL:
EXERCÍCIO SOLITÁRIO OU SOLIDÁRIO?

Dissertação apresentada como
exigência parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação, na
Área de Administração e Supervisão
Educativa, sob a orientação da
Profa. Dra. Maria Lúcia Rocha
Duarte Carvalho.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

- 1989 -

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

Disfarzopelis
A. J. J. J.
A. J. J. J.

"O sonho que se sonha só
é um sonho
O sonho que se sonha junto
é realidade ..."

RAUL SEIXAS

A THIAGO, objetivo-maior
do esforço empreendido.

A Cida e José, pais,
amigos, apoio e
retaguarda constantes.

A Roberto, pela com-
preensão e estímulo.

A Noemi e Jussara,
amigas-irmãs, pela so-
frida caminhada con-
junta.

A Ucha, pela paciência,
orientação amigã e por
não ter-me permitido
desistir.

AGRADECIMENTOS

"Yo tengo tantos hermanos

.....

Y no los puedo olvidar"

Agradecer torna-se difícil quando tantas pessoas, imbuídas pelo "clima" solidário que o próprio tema do trabalho parece ter sugerido, permitiram-me a elaboração e a conclusão do mesmo. Receio não me lembrar de todas elas...

Ao Prof. Dr. Charles Richard Lindaker, pela orientação da pesquisa de campo, pela amizade e crença neste trabalho, afetuosos agradecimentos.

Ao Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho, pelas discussões, sugestões teóricas e bibliográficas, obrigado.

À Marilu — Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Manzini Covre — pelo interesse profissional e pessoal sempre demonstrados, pelo muito que me ensinou, meu sincero apreço.

A Mario Hermilon de Vasconcelos Faria, Ricardo Almeida Mendonça Kúsel e Paulo Sérgio de Moraes, do Centro de Computação da Unicamp, sem os quais não teria sido possível processar os dados da pesquisa. Muito obrigada pela

disponibilidade, pela paciência e tempo dedicado; além do sorriso constante.

A Eduardo Montebello, pela elaboração paciente das tabelas e valiosas sugestões.

Ao irmão, Antonio José, pelo estímulo

À Regina, pela confecção cuidadosa do Questionário.

À Ana Alice Falsetti pelo auxílio espontâneo na aplicação dos instrumentos de pesquisa.

À Delegacia de Ensino de Mogi Mirim, através dos Srs. Delocados: Antonio Carnevalle Filho, Argeu Gini e João Valentino Zorzetto, pelo encorajamento e por facilitarem a aplicação da pesquisa.

Aos Diretores de Escola da DEMM, meus colegas "de cargo e de cruz", pela seriedade e franqueza com que encararam a pesquisa.

Aos funcionários da Unicamp, em especial Nadir, Marina e Arlete, pelo atendimento sempre gentil e interessado.

A FINEP e CAPES, pelo imprescindível apoio financeiro.

Ao Sr. Luiz Parra e amigos pelo apoio e carinho.

A Saulo, Bento, Nórís, Mauro, Angelina, pelas sugestões.

À Iza e Andrés, pela diagramação e figuras.

À Rejane, pela valiosa digitação.

Campinas, agosto de 1989

MARIA IZAURA CAÇÃO

RESUMO

A Dissertação, a partir do estudo do sistema educacional paulista, inserido num contexto de burocratização do país, pós 64, procurou levantar subsídios teóricos e práticos no sentido de discutir as possibilidades ou não da escola pública estadual tornar-se uma agência de transformação social, através de uma gestão democrática. Para tanto, partimos do pressuposto de que a participação, não apenas a nível interno da Unidade Escolar, mas desta aliada a outros movimentos sociais da Sociedade Civil, constitui-se requisito para a democratização, com vistas à construção de uma nova hegemonia - a das camadas subalternas.

Como procedimento metodológico, empreendemos uma pesquisa exploratória com Diretores de Escola da Delegacia de Ensino de Moji Mirim, Divisão Regional de Ensino de Campinas, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Seus resultados corroboram os pressupostos teóricos de que o diretor, assim como a escola pública, não possuem autonomia, nem poder decisório nos aspectos relevantes e substanciais referentes ao processo educacional e à própria função da escola, enquanto agência de transformação social junto aos interesses dominados, e nem o Diretor possui, ainda, condições de tornar-se o "novo intelectual" a serviço desses interesses.

ÍNDICE

	Pág.
CAPÍTULO I - O PROLEMA	
1. Introdução	2
2. Estabelecimento do Problema	13
3. Objetivos do Estudo	18
4. Justificativa	19
CAPÍTULO II - ESTADO E EDUCAÇÃO	
1. Estado e Processo de Burocratização do Sistema Escolar Brasileiro pós - 64: Um Esboço	26
2. O Sistema Educacional Paulista	34
2.1. Organização da Secretaria De Estado da Educação	34
2.2. A Unidade Escolar	45
3. O Papel do Diretor	47
3.1. O Atual	47
3.2. O Desejável	59
CAPÍTULO III - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: Possibilidades e Implicações	
1. Administração Escolar no Brasil: Teoria e Prática	65
2. Participação: Requisito Democrático	70
2.1. Participação: Conceituação	71

2.1.1. Graus de Participação	76
2.2. Administração Participativa	80
2.3. A Participação na Escola	94

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

1. População	103
2. Instrumento de Pesquisa	104
2.1. Da Escolha do Instrumento	104
2.2. Da Elaboração do Questionário	105
2.3. Da Versão Definitiva do Instrumento	106
a) Justificativa	106
b) A forma do instrumento	106
3. Coleta de Dados	109
4. Tratamento dos Dados	110

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

1. Participação	113
2. Poder Decisório do Diretor de Escola	124
3. Papel do Diretor de Escola	138
a) Papel institucional do Diretor de Escola ..	138
b) Papel político do Diretor de Escola	142
c) Entraves à atuação do Diretor de Escola e ao desempenho do seu papel institucional, pedagógico e político	145
d) Papel ideal do Diretor de Escola no que concerne ao processo pedagógico	158
4. Ação Política e Transformadora da Escola	160

5. Sentimento de Posse e Compromisso Pessoal dos Participantes do Processo Educacional	168
6. Magistério e Opção Profissional Consciente	172
7. Formação Universitária e Competência Técnica do Diretor de Escola	182
8. Administração da Escola: Função Pedagógica e Função Burocrática	183

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

BIBLIOGRAFIA	199
ANEXOS I - II - III	203

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

TABELAS

	Pág.
1.1. Concepção de participação dos Diretores de Escola	113
1.2. Importância da participação na escola	114
1.3. Finalidades da participação na escola	115
1.4. Nível de aceitação, por parte do Diretor de Escola, da participação dos: pais, professores, funcionários e alunos, na escola, em relação às diferentes áreas	116
1.5. Fatores dificultadores da participação dos elementos da escola e da comunidade, na consecução de um trabalho que atenda às necessidades da população	120
1.6. Participação na escola como um instrumento para a construção de uma sociedade democrática	123
2.1. Poder decisório delegado pelo sistema ao Diretor de Escola	124

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

TABELAS

	Pág.
1.1. Concepção de participação dos Diretores de Escola	113
1.2. Importância da participação na escola	114
1.3. Finalidades da participação na escola	115
1.4. Nível de aceitação, por parte do Diretor de Escola, da participação dos: pais, professores, funcionários e alunos, na escola, em relação às diferentes áreas	116
1.5. Fatores dificultadores da participação dos elementos da escola e da comunidade, na consecução de um trabalho que atenda às necessidades da população	120
1.6. Participação na escola como um instrumento para a construção de uma sociedade democrática	123
2.1. Poder decisório delegado pelo sistema ao Diretor de Escola	124
2.2. Poder decisório delegado ao Diretor de Escola, pelo sistema, como garantia de trabalho eficaz em relação ao processo educacional	128

	Pág.
2.3. Significância para o processo educacional das decisões tomadas pelo Diretor de Escola	129
2.4. Decisões centralizadas — processo decisório de cima para baixo — tornando o Diretor de Escola um executor de ordens	130
2.5. Tempo gasto pelo Diretor de Escola em decisões consideradas supérfluas para o processo educacional	131
2.6. Grau de segurança do Diretor de Escola em tomar decisões relativas às áreas elencadas	132
2.7. Grau de poder decisório ideal do Diretor de Escola, do Professor, do Aluno, do Pai, em relação às áreas elencadas	135
3.1. Papel do Diretor De Escola	138
3.2. Duplo papel do Diretor: propiciador das condições para o pleno desenvolvimento do processo pedagógico e dos espaços democráticos na escola	142
3.3. Papel político do Diretor de Escola: mudar o aluno, para, por consequência, mudar a família e, eventualmente, a sociedade	143

	Pág.
3.4. Contradição entre uma linha participativa e realidade escolar atual, como fator dificultador do desempenho do Diretor de Escola	145
3.5. Grau de dificuldade relativa à função coordenadora do Diretor de Escola referente à participação na escola	147
3.6. Fatores dificultadores do desempenho do Diretor de Escola em função de um trabalho participativo	149
3.7. Entraves à atuação do Diretor de Escola no que se refere ao processo pedagógico	151
3.8. Entraves ao desempenho eficaz do Diretor de Escola	153
3.9. Tempo gasto pelo Diretor de Escola, com atividades consideradas supérfluas para o processo educacional	155
3.1 Papel ideal do Diretor de Escola em relação ao processo pedagógico	158
4.1. Neutralidade e ação política da escola	160
4.2. A escola enquanto meio de transformação social ..	161
4.3. A escola enquanto canal de ascensão social	163
4.4. A escola atual enquanto agência de transformação social	164

	Pág.
4.5. A escola como agência de transformação social, através de conscientização e do espírito crítico	166
4.6. Educação enquanto ato político	167
5.1. Importância, para o processo educacional, do sentimento de posse e do compromisso pessoal de cada elemento da escola	168
5.2. Entraves ao envolvimento pessoal de cada elemento da escola	170
6.1. Magistério como escolha de profissão individual, consciente, pelos profissionais do ensino	172
6.2. Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de uma instituição do sistema escolar para trabalhar ...	174
6.3. Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de mudança de função	176
6.4. Consciência dos professores de sua importância para o processo educacional	178
6.5. Motivos da escolha da função de Diretor de Escola, por parte dos sujeitos pesquisados	180
7.1. Formação universitária do Diretor de Escola como preparo para o exercício de sua função atual	182

8.1. Opinião dos Diretores de Escola quanto ao exercício das funções pedagógicas e burocráticas em conjunto ou separadamente	183
--	-----

FIGURAS

	Pág.
1.1. Concepção de Participação dos Diretores de Escola	113
1.2. Nível de aceitação, por parte do Diretor de Escola, da participação dos: pais, professores, funcionários e alunos, em relação às diferentes áreas	117
1.3. Fatores dificultadores da participação dos elementos da escola e da comunidade na consecução de um trabalho escolar que atenda às necessidades da população	121
1.4. Participação na escola como um instrumento para a construção de uma sociedade democrática ..	123
2.1. Grau de poder decisório ideal do Diretor de Escola, do Professor, do Aluno, do Pai; em relação às áreas elencadas	136
3.1. Papel do Diretor de Escola	139
3.2. Duplo papel do Diretor de Escola: propiciador das condições para o pleno desenvolvimento do processo pedagógico e dos espaços democráticos na escola	142

	Pág.
3.3. Papel político do Diretor de Escola: mudar o aluno, para, por consequência, mudar a família, e, eventualmente, a sociedade	144
4.1. Neutralidade e ação política da escola	160
4.2. A escola enquanto meio de transformação social...	162
4.3. A escola enquanto canal de ascensão social	163
4.4. A escola atual enquanto agência de transformação social	165
5.1. Importância para o processo educacional, do sentido de posse e do compromisso pessoal de cada elemento da escola	168
6.1. Magistério como escolha de profissão, individual, consciente, pelos profissionais de ensino	173
6.2. Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de uma instituição do sistema escolar para trabalhar	175
6.3. Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de mudança de função	177
6.4. Consciência dos professores de sua importância para o processo educacional	179
7.1. Formação universitária do Diretor de Escola como preparo para o exercício de sua função atual	182

8.1. Opinião dos Diretores de Escola quanto ao exercícios das funções pedagógicas e burocráticas em conjunto ou separadamente	184
--	-----

QUADROS

	Pág.
2.1. Justificativas apresentadas pelos Diretores de Escola para as respostas resumidas na Tabela 2.1	126
A) Respostas negativas: poder decisório de cima para baixo	126
B) Respostas afirmativas: poder decisório relativo	127
3.1. Atividades e Tarefas consideradas supérfluas para o processo educacional, mais citadas, pelos sujeitos pesquisados	156
8.1. Justificativas apresentadas pelos Diretores de Escola para as respostas resumidas na Tabela 8.1	
A) Função conjuntas	185
B) Funções separadas	186

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

"... a educação é sempre um ato político ...
cumprir sempre uma função política. Mas é preciso não
identificar essa função política com outra função que a
educação cumpre, ... a função técnica. Essas funções não se
identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis,
são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre
subsumida por uma função política".

DEMerval SAVIANI

"... toda classe hegemônica procura
concretizar sua concepção de mundo na forma de senso comum,
ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os
valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por
ela implantada. Um dos agentes mediadores entre a
transformação da filosofia da classe hegemônica em senso
comum da classe subalterna é o sistema educacional dirigido
e controlado pelo Estado".

BÁRBARA FREITAG

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

1. INTRODUÇÃO

A configuração do sistema educacional brasileiro atual é resultante de um processo econômico, político, social e cultural por que passou o Brasil ao longo de sua história, tendo em vista as mudanças ocorridas em sua estrutura econômica e as transformações no seu regime político e em sua estrutura social.

A educação é e sempre foi política. Segundo CHARLOT, pode-se atribuir pelo menos quatro sentidos, que se articulam uns aos outros, ao fato de a educação ser política.¹

A educação transmite os modelos sociais de comportamento. Toda criança assimila, inicialmente, os modelos e os ideais da classe social a que pertence e dos

¹ CHARLOT, B. A Mistificação Pedagógica, p. 13.

grupos sociais com os quais interage. Porém, toda criança sofre a "influência dos modelos socialmente dominantes. Por isso, os modelos sociais dos quais a criança se impregna têm uma significação política. (...)".²

A educação forma a personalidade, segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas.

A educação difunde idéias políticas, na medida em que transmite "idéias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade, etc. (...). A educação é (...) política, na medida em que transmite, sob sua forma explícita ou por intermédio dos modelos de comportamento e dos ideais, idéias políticas, e notadamente as da classe dominante.

A educação é encargo da escola, instituição social, (...) cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas".³

Considerar, pois, a educação um ato político significa que esta não existe desvinculada, de forma autônoma, das características da sociedade onde está inserida, ao contrário, é determinada pelas características essenciais dessa referida sociedade.

"E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a

² CHARLOT, B. Op cit., p. 15.

³ Ibid., p. 19.

interesses de uma ou de outra das classes fundamentais".⁴

No caso da sociedade capitalista, ela serve a interesses da classe dominante, detentora do capital, em detrimento das classes dominadas, que apenas dispõem da força de trabalho. Embora, como afirma GADOTTI, a educação burguesa queira fazer-nos crer que a escola está fora da luta de classes, sabemos que essa luta sempre esteve dentro da escola, uma vez que esta sempre foi classista.

O autor ressalta, ainda, que as lutas sociais e as lutas pedagógicas não são idênticas, mas que "o avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas (...). Porque numa sociedade de classes, a escola é igualmente de classes". E, "quanto mais longe do centro hegemônico do capitalismo, mais a escola é da classe econômica dominante".⁵

Entretanto, esta relação não ocorre de forma mecânica ou linear e nem de modo transparente. Ela concretiza-se através das instituições jurídico-político-culturais da superestrutura "que garantem as condições necessárias à reprodução do capital e à

⁴ SAVIANI, D. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica, p. 194.

⁵ GADOTTI, M. "Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora", Educação e Sociedade, I, n. 4, p. 12.

preservação da hegemonia⁶ da classe dominante⁷; em cada momento histórico, de acordo com suas características próprias.

A hegemonia atua de modo a saturar nossa consciência, de forma que o mundo econômico, social e educacional que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações sobre ele, embasadas no senso comum, tornam-se o único mundo.

Desse modo, a concepção de mundo hegemônica devido a "sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração"⁸, obteve o consenso das diversas camadas da sociedade, convertendo-se em senso comum. Extrapolando, dessa maneira, o mero conceito de opinião ou manipulação.

Portanto, é de maneira difusa que "a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização

⁶ A HEGEMONIA, constitui-se em "todo um corpo de práticas e expectativas; (...) nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experienciados como práticas, apresentam-se como se confirmando reciprocamente". WILLIAMS, R. "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory". in: DALE, R. et al. SCHOOLING AND CAPITALISM: A SOCIOLOGICAL READER, p. 205, apud: APPLE, M. W. IDEOLOGIA E CURRÍCULO, p. 15.

⁷ FELIX, M. F. C. Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial?, p. 17.

⁸ SAVIANI, D. Op cit., p. 10.

das camadas subalternas enquanto classe".⁹

Partindo do pressuposto gramsciano de que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica"¹⁰, entendemos que a educação é um dos instrumentos de luta no sentido de possibilitar o estabelecimento de uma nova relação hegemônica: aquela que "permita a constituição de um novo bloco histórico" orientado pelas classes subalternas da sociedade capitalista¹¹.

"O caráter que assume a luta pela hegemonia é diferente conforme a classe social: para as classes dominantes a luta por sua hegemonia pretende manter e reproduzir o sistema social vigente. Ao contrário, para as classes exploradas (...) visa submeter a hegemonia burguesa existente, a fim de construir e expandir o poder popular, isto é, o próprio poder político e ideológico como passo e condição necessários para a mudança social"¹², permitindo a construção de uma sociedade que incorpore os interesses do conjunto das classes subalternas.

⁹ Ibid., p. 10.

¹⁰ GRAMSCI, A. Il Materialismo Storico, p. 31, apud: SAVIANI, D. Op cit., p. 11.

¹¹ Cf. SAVIANI, D. Op cit., p. 11 e PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica, p. 103.

¹² "EDUCAÇÃO POPULAR: Consolidar o poder ideológico e político do povo". Solidariedad, abril 1981. Tradução e adaptação in: Cadernos do CEAS, n. 77 e O São Paulo, n.1352. Texto mimeo, p. 2.

A luta pela hegemonia das camadas populares pressupõe, concomitantemente, destruição e construção: tentar derrubar o poder das classes dominantes e desenvolver a consciência e a organização das classes subalternas. O que significa um longo processo que deve abarcar tanto o campo político como o ideológico. "No terreno ideológico, a luta pela hegemonia implica na crítica e no questionamento das concepções ideológicas dominantes e o enfrentamento de todos os aparatos e instituições que as criam e reproduzem".¹³ Implica no fato de as classes populares aumentarem seu poder no campo ideológico, desenvolvendo uma compreensão própria da realidade, seus próprios valores, expressões culturais, através de aparatos hegemônicos próprios: imprensa, sistema educacional, grupos artísticos, entre outros.

A educação voltada para essa finalidade deve, como um de seus objetivos, proceder a um desbloqueio ideológico que permita perceber os mecanismos da ideologia dominante enquanto instrumento de dominação, isto é, levar à conscientização.

E "conscientização significa a passagem de uma consciência ingênua e mítica a uma consciência crítica, que permita situar os problemas no todo da estrutura social e compreendê-los em suas causas".¹⁴

¹³ "Educação Popular: Consolidar o poder ideológico e político do povo". Texto mimeo, p. 3.

¹⁴ Idem, p. 3.

Porém, o trabalho de conscientização não se esgota em si mesmo, é necessário que haja a sedimentação orgânica dos níveis de consciência atingidos; resultando em organização e mobilização das camadas populares em torno de um projeto político que atenda aos seus interesses.

E a escola, como um dos aparelhos ideológicos do estado, poderá constituir-se num dos instrumentos para tal processo. Pois, se a escola é um instrumento de hegemonia, é necessário utilizá-lo. E ela só contribuirá para a transformação social à medida em que explicitar seu papel político: "mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases de poder"¹⁵. E, uma vez que o seu papel no processo de transformação social é relativo, apenas contribuindo para que esta ocorra, é fundamental que a escola se articule às forças efetivas da sociedade, aos movimentos sociais diversos que buscam o fortalecimento da sociedade civil.

Porém, a par dessa função política, a escola não pode perder de vista a sua função técnica: fornecer às camadas populares instrumentos para que estas possam passar de classe em si para classe para si,¹⁶ desenvolvendo sua consciência de classe; propiciando-lhes o acesso à cultura erudita, ao saber elaborado. E a escola, a pretexto de

¹⁵ SAVIANI, D. Op cit, p. 187.

¹⁶ A respeito, ver SAVIANI, D. id, p. 187.

exercer sua função política, não pode abrir mão do seu objetivo primordial: — o processo ensino-aprendizagem.

A escola atual carrega em seu bojo as contradições próprias do sistema capitalista, de uma sociedade de classes.

"A escola atual, conquanto seja uma escola da sociedade burguesa, não está a serviço único e exclusivo da burguesia. Nela se exprimem os interesses variados das classes fundamentais e a diversidade de suas influências. Pensada como instituição para reproduzir padrões culturais, econômicos, políticos e sociais das classes hegemônicas, através da reprodução ideológica e da preparação da população trabalhadora para o capital, por ela também passa a contradição fundamental da sociedade capitalista. Assim, nela também estão representados os interesses das classes subalternas. Para estas, a escola pode ser instrumento de luta contra a dominação cultural, exatamente por socializar o código dominante da cultura e possibilitar o acesso ao conhecimento dos valores sociais, estéticos e de linguagem das classes superiores. Ao permitir às classes subalternas compreender a temporalidade do sistema econômico e do social, o conhecimento contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórico-política, apontando as possibilidades reais de mudança e transformação".¹⁷

17 RODRIGUES, N. Lições do Príncipe e outras lições, pp. 75/6.

No entanto, "É preciso cuidado com a relação mecânica que se costuma estabelecer entre saber e poder. A burguesia não controla o poder unicamente porque detém o saber. As classes subalternas não são dominadas só porque a classe dirigente se apropriou do saber escolar. A exclusão do saber, sofrida pelo povo, não é fundamentalmente um problema de negação do saber escolar elementar para melhor ser dominado. A hegemonia nasce na fábrica e a luta pelo saber se insere nas próprias relações sociais de produção, passando pelo campo do político".¹⁸

É importante termos a clareza de que a luta de classes não se decide na escola e que esta não se constitui na alavanca da transformação social e que também não será o agente de libertação das camadas subalternas.

Nem ela, nem o saber sistematizado possuem tal poder, "não obstante, quando a escola se vincula à dinâmica maior das lutas populares, ela passa a ter sentido positivo".¹⁹

Acreditamos que:

1.) a escola pode e deve ser um lugar de debate, onde as questões sociais e políticas sejam discutidas; e

¹⁸ ARROYO, M. G. "A escola e o movimento social: relativizando a escola". ANDE, n. 12, p. 17.

¹⁹ Ibid., p. 20.

2.) mesmo não sendo o motor da história, a transformação social não se efetivará sem a escola.

"Uma escola competente dá aos filhos dos trabalhadores condições intelectuais e sociais para que eles possam construir um espírito de solidariedade e de autodesenvolvimento, e não se limita a reproduzir o saber sabido.

Uma tal escola não pode reduzir o ato pedagógico a um exercício multiplicador de técnicas de administração, supervisão, orientação e transmissão do saber, nem a uma caricatura das relações existentes na sociedade de classes e no sistema produtivo, onde as relações de trabalho são hierarquizadas pela apropriação do saber por uma minoria e pela manutenção da massa dos operários na ignorância dos processos de produção — condição para o desenvolvimento do servilismo que transforma a sem-razão em razão. É necessário que os agentes pedagógicos sejam aliados dos educandos e não seus adversários, companheiros uns dos outros e não seus inimigos — o que acontece quando o mestre instaura na classe uma relação onde ele é o que sabe, e portanto, tem direito a falar e exercer o domínio, enquanto aos alunos, que não sabem, resta apenas silenciar e obedecer. Igualmente, e com mais força, acontece quando entre os especialistas, os diretores e os professores não acontece uma relação de cooperação e sim de competição e de luta para a submissão do

trabalho do outro".²⁰

Esta escola pretendida, voltada para as reais necessidades dos trabalhadores e possibilitadora do processo de transformação social, coloca-se para nós como uma utopia que desejamos ver concretizada; através de processos democráticos de gestão. O que não se dará de forma espontânea, por decreto, de cima para baixo, uma vez que, "na realidade, não interessa aos grupos dominantes educar as "massas", porque, mesmo com uma educação "direcionada" e autoritária não podem ter todo o controle do embate classista no interior do processo educacional, o que pode significar aumento de possibilidades dessas classes para confrontá-los mais".²¹

Dessa forma, uma tal escola deve ser construída pela pressão dos interessados, dentro de um processo maior que é a própria luta das camadas populares pela construção de uma nova sociedade. E nesta luta devem incorporar-se os profissionais de educação que, juntamente com alunos, pais, comunidade, poderão constituir-se em intelectuais orgânicos das classes populares. E o especilista da educação, especificamente o Diretor, seria, no dizer do GRAMSCI, "o novo intelectual", a misturar-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador,

²⁰ RODRIGUES, N. Op cit., pp. 76/7.

²¹ COVRE, M. L. M. A Fala dos Homens, p. 220.

persuasor permanente.

E essa escola, democraticamente organizada, caminhando junto com os interessados, visando a objetivos transformadores, ou seja, objetivos articulados aos interesses das camadas populares, auxiliada por técnicos, pais e comunidade, poderá constituir-se em núcleos de pressão "a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e a defender seus interesses em termos educacionais. Quando falamos em núcleo de pressão não estamos imaginando núcleos isolados sem ligação com outros núcleos, com associações educativas mais amplas e com outras entidades da sociedade civil. O seu próprio caráter de reivindicação de direitos que são comuns a amplas camadas da população deve conferir-lhe uma tendência a relacionar-se e agir em sintonia com um elenco cada vez maior de entidades reivindicativas".²²

2. ESTABELECIMENTO DO PROBLEMA

Da mesma forma que a educação não se constitui em uma função autônoma em relação ao contexto econômico, político, social e cultural; a administração escolar também é determinada por esse mesmo contexto. E, por esta razão, no

²² PARO, V. H. "A Utopia da Gestão Democrática". Texto mimeo, p. 6.

caso brasileiro, não é o administrador escolar — o diretor, que planeja a educação e organiza as atividades técnico-pedagógicas do sistema educacional e muito menos participa da formulação das políticas educacionais.

Entendida como elemento mediador do domínio exercido pela classe detentora do capital — tanto no nível da estrutura econômica, como no da superestrutura jurídico-político-cultural — na sociedade capitalista, a Administração Escolar, seguindo os passos de sua matriz teórica — a Administração de Empresa, cumpre dupla função: técnica e ideológica. Ao operacionalizar a função administrativa, atém-se aos parâmetros da eficiência e da produtividade, no sentido do aperfeiçoamento da estrutura burocrática, como se o único critério dessa ação fosse o da racionalidade técnica, do saber científico neutro.

No entanto, essa ação administrativa ocorre num espaço determinado: a organização escolar. E, por mais que se tenha ampliado, no Brasil, o processo de burocratização do sistema escolar, nos últimos anos, no sentido de permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, esta possui uma especificidade própria, apesar de sua inserção numa sociedade de classes.

É a organização escolar um espaço onde se trava a luta entre a classe dominante e as classes subalternas, onde se defrontam as forças conservadoras e as forças do progresso; o que lhe confere um caráter dialético: enquanto reproduz as estruturas, os valores vigentes e

transmite a ideologia da alienação e da domesticação, a escola também pode ameaçar a ordem, constituindo-se numa força antagônica, de transformação social.

Cabe à escola, neste momento em que o país procura democratizar-se, aprender a utilizar espaços e mecanismos disponíveis para que a sua gestão seja efetivamente democrática e propicie a real participação do corpo docente, discente, funcionários e da comunidade onde se insere; além de articular-se aos diversos movimentos sociais, visando ao alargamento de atuação e de poder da sociedade civil.

Nessa perspectiva, para que a escola assuma o seu papel transformador, é necessário que ela se transforme internamente; alterando suas relações de poder e de autoridade; reorganizando-se em bases democráticas.

Para que a participação realmente aconteça na administração da escola, é preciso que o trabalho que aí se desenvolve seja coletivo. A administração escolar não mais deve repousar sobre a separação entre o fazer e o pensar. E, antes de se pensar o especialista em educação habilitado para fazer: orientar, supervisionar, administrar, deve-se pensar o especialista-educador, o intelectual crítico, que visualize a escola em sua dimensão macro-social. Ou seja o dirigente (técnico + político), capaz de redefinir, juntamente com a base: — pais, sindicatos, partidos, associações diversas das camadas urbano-rurais —, os mecanismos de administração, estrutura e funcionamento de um

sistema escolar adequado às necessidades reais dessa determinada população.

O administrador-educador que possua essa consciência do político entende que é necessário subverter a hegemonia burguesa existente, a fim de construir e expandir o poder popular, auxiliando a construção de uma sociedade que incorpore os interesses do conjunto das classes subalternas, ou seja, reverter o poder das classes dominantes e desenvolver a consciência e a organização das camadas populares.

É nesse sentido que acreditamos possa a Administração Escolar ser um dos instrumentos para o avanço do processo democrático.

Dessa forma, torna-se claro que a administração escolar atual, caracterizada "pelo autoritarismo em suas relações, pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar através da transformação social".²³

Uma administração escolar verdadeiramente democrática pressupõe a autoridade não mais concentrada nas mãos do Diretor, porém distribuída coletivamente entre todos os que, direta ou indiretamente, fazem parte do "corpo"

23 PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica, p. 160.

escolar; propiciando-lhes participação nas decisões sobre a organização e funcionamento da escola.

Uma gestão cooperativa, solidária, participativa, não significa lutar contra a pessoa do Diretor; mas sim contra o papel autoritário que o sistema lhe confere.

Em decorrência dessas reflexões e considerando algumas variáveis que intervêm na administração de uma escola: mobilidade do corpo docente; escassez de tempo disponível, fora de sala de aula, para o docente desenvolver outras atividades; excesso de atribuições conferidas, pelo sistema, ao Diretor; excesso de papéis sob responsabilidade do Diretor, "roubando-lhe" tempo para dedicar-se ao processo pedagógico; módulos de pessoal incompletos em grande parte das escolas públicas do Estado de São Paulo; condições de trabalho insatisfatórias; falta de espaço físico em grande número dos prédios escolares; dificuldades, advindas, na maioria das vezes, das próprias condições de vida da população, em obter a participação de pais, alunos e da comunidade na discussão de problemas e dos rumos da unidade escolar; entre outras, é que se coloca o nosso problema central.

É viável a adoção de uma administração participativa, democrática, solidária, comprometida com a transformação social, a nível de escola pública estadual, no contexto normativo-burocrático a que está submetido o Diretor?

3. OBJETIVOS DO ESTUDO

1) Discutir a função da escola pública paulista atual, considerando sua organização formal, sua administração e suas relações com o contexto social onde está inserida.

2) Verificar em que medida as escolas públicas estaduais (Delegacia de Ensino de Mogi Mirim) oferecem condições para a participação, o envolvimento pessoal e o compromisso político de todos os, direta ou indiretamente, envolvidos no processo educacional.

3) Verificar o papel político-técnico-educacional desempenhado pelo Diretor de Escola, no sistema escolar paulista; bem como a sua visão deste papel: o real e o desejável.

4) Buscar alternativas de reversão do quadro atual da escola pública estadual, repensando o papel do Diretor num contexto de administração participativa, solidária, cooperativa.

5) Verificar como deveria desenvolver-se a atuação do Diretor de Escola, em função de um processo participativo.

4. JUSTIFICATIVA

Como uma das muitas decorrências do sistema sócio-econômico-político vigente no país, altamente centralizador e autoritário, reproduz-se na escola esse modelo, ocorrendo uma grande centralização em torno da figura do Diretor.

Diante da crise em que se encontra a escola pública brasileira, há um debruçar-se de educadores e pesquisadores sobre esta escola concreta, suas mazelas e possibilidades. E têm surgido uma série crescente de estudos sobre a atuação dos profissionais do ensino. Sobretudo o professor tem sido alvo de inúmeros estudos, pesquisas e teses acadêmicas. "Sua formação e atuação estão sendo exaustivamente discutidas, questionadas e avaliadas. (...) O mesmo não acontece com os chamados especialistas do ensino, isto é, orientadores, supervisores e diretores de escola (...). Pouca atenção foi até agora dedicada à procura de propostas alternativas de atuação para esses especialistas. Pouco se sabe também sobre o seu desempenho efetivo no atual sistema de ensino. O que fazem realmente? (...) Há possibilidade de maior ou melhor atuação a nível de competência didático-pedagógica?"²⁴. Existem espaços para que

²⁴ SILVA, T. R. N. "Algumas Reflexões sobre os Especialistas do Ensino e a Divisão Técnica do Trabalho na Escola". Cadernos CEDES 6, p. 5.

atuem politicamente, colocando-se a serviço da transformação social?

Para SILVA, o que se presencia, atualmente, é que antes de se refletir sobre o papel potencial dos especialistas do ensino, condena-se "quase que radicalmente" a sua presença na escola.

Segundo a autora, os descaminhos, tanto da formação desses especialistas, como da função por eles exercida, concorrem para que estes sejam "técnicos com uma visão distorcida e parcelada da escola e revelam-se incapazes de enfrentar (até mesmo de entender) os problemas mais significativos da clientela com a qual trabalham".²⁵

Sem que haja formas institucionalizadas para exigir do sistema escolar, em suas diferentes instâncias, um produto específico, ao final de cada ano letivo, as especializações acabam por artificializar-se, transformando-se em funções meramente burocráticas ou de "policiamento" dos aspectos menos relevantes do processo educacional.

Existe, atualmente, toda uma literatura voltada para a análise dessa situação, sobretudo no que se refere à Supervisão e à Orientação.

²⁵ Ibid., p. 6.

"Esses trabalhos, via de regra, chamam a atenção para o fato de que o modelo gerencial da empresa moderna está se instalando na escola pública e questionam se a rotinização e a divisão do trabalho (...) não estariam despojando o professor dos instrumentos do seu trabalho".²⁶

No entanto, a divisão técnica do trabalho é irreversível em qualquer sistema que se torna complexo. "Ela está ocorrendo na nossa escola e vai ocorrer ainda mais se conseguirmos colocar aí o grande contingente de alunos das classes populares (...) Tem nos parecido que não é a divisão do trabalho em si mas o modo como ela está ocorrendo na nossa escola — com características puramente formais —"²⁷ que está contribuindo para o esvaziamento do processo educacional.

É nesse contexto que procuramos investigar como o diretor poderia desenvolver um modo de atuação que favoreça aos interesses dominados, estando inserido num sistema educacional controlado pelos interesses dominantes.

Não se trata, pois, de alijar a figura do Diretor, da escola pública, ou de meramente extinguir as especializações. Neste momento, devemos repensar a educação e o papel do Diretor de Escola — já que pouco se tem escrito e pesquisado sobre a sua função atual e as

²⁶ SILVA, T. R. N. Op cit, p. 6.

²⁷ ibid., p. 6.

possibilidades de uma atuação voltada para os anseios e necessidade das camadas subalternas da população.

Dado o caráter institucional da escola, esta possui uma organização que pressupõe "um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes atores que, através de objetivos específicos concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. O diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar",²⁸ e o seu papel consistiria, genericamente, em garantir o bom funcionamento da escola, provendo as condições necessárias para a consecução do objetivo maior da instituição escolar: a função educativa.

No seu fazer cotidiano, porém, o Diretor encontra-se sob dois "focos de pressão": do sistema, que lhe impõe um sem número de exigências burocráticas, administrativas — formais, em suma; e por outro lado, "a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola sem o que ela se descaracteriza, se rotiniza e perde a razão de ser".²⁹

E qual seria, então, o papel do Diretor dentro de uma proposta de democratização da escola e de uma nova forma de gestá-la, via participação daqueles que, diretamente ou indiretamente, estão envolvidos no processo

²⁸ SAVIANI, D. Op cit., p. 189. Grifos nossos.

²⁹ Ibid., p. 190.

educacional?

"Em termos ideais caberia ao diretor efetuar a mediação entre os dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada "instância superior" (o sistema); sua ação se dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar as prescrições administrativas à finalidade educativa colimada no interior da escola. Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do "sistema", subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das "normas superiores" mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido"⁽³⁰⁾.

Para nós seria o de educador comprometido com a educação popular, voltada para as classes trabalhadoras. Através de um administração participativa e solidária, onde o poder seja compartilhado e as decisões ocorram em vários níveis; e não mais sejam atribuição exclusiva do Diretor.

Esta opção administrativa pressupõe todo um trabalho do Diretor no sentido de sensibilizar os professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, de sua importância: — para a escola, para a educação, para a

³⁰ Ibid., p. 190

sociedade, para o país. Seria a do educador que possibilita ao povo ter consciência de sua sabedoria, de sua cultura, que antes jaziam inconscientes. O Diretor, então, seria um dos agentes de transformação social, um coordenador, facilitando a todos os participantes do processo educacional o exercício do debate, da reflexão, da mobilização, diante dos problemas que enfrentam e as soluções seriam buscadas em conjunto. O ato de tomada de decisão passaria a ser, de uma ação solitária, uma ação solidária.

É óbvio que não se pode perder de vista os limites que possui a educação como instrumento de transformação social. No entanto, cremos que, quanto mais a prática do educador-administrador aproximar-se de seu discurso, maior torna-se a coerência entre seu sonho e seu fazer. É o que caracterizará sua práxis.

CAPÍTULO II

ESTADO E EDUCAÇÃO

"A ideologia não pode ser vista como uma simples forma de engodo dos dominantes pelos dominados. Em princípio nem mesmo para os dominantes as relações econômicas são totalmente transparentes. A ideologia, enquanto consciência social, cimenta um determinado modo de produção em uma formação social concreta. Ela é necessária para dominar e para ser dominado. Um determinado tipo de organização burocrática - as escolas - são o aparelho ideológico por excelência da sociedade moderna".*

PRESTES MOTTA e BRESSER PEREIRA

"A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação — mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação".*

GEORGES SNYDERS

* Grifos nossos.

C A P Í T U L O I I

ESTADO E EDUCAÇÃO

1. ESTADO E PROCESSO DE BUROCRATIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR
BRASILEIRO PÓS 64: UM ESBORÇO

"O poder público se constitui no conjunto dos instrumentos instituídos na sociedade, com o objetivo de viabilizar uma atuação conjugada dos interesses de toda a sociedade, dissolvendo-se nele e por ele os privilégios de classes. No caso da educação, ele deve garanti-la a todos, de maneira indistinta e sem privilégios. O poder público, que tem sua máxima forma de expressão nos poderes do Estado, deve possibilitar que as contradições que perpassam os interesses diferenciados de uma sociedade de classe sejam diluídos através de uma condução equânime e democrática. A legitimidade do poder público e das instituições do Estado serão tão mais reconhecidas e respeitadas, quanto mais independentes e abertas se apresentarem a todas as facções

sociais"⁽¹⁾ .

Um Estado democrático deve possibilitar a existência de uma estrutura educacional cujo objetivo seja prover a sociedade de indivíduos capazes para o desempenho não de papéis pré-determinados pela classe dirigente do país e sim para o desempenho de funções definidas pelas necessidades sociais.

No Brasil, à semelhança de outros países, o avanço, nos últimos anos, do modo de produção capitalista, a partir do fortalecimento do capital monopolista e multinacional e da tecnologia da produção, tem levado o Estado, bem como os poderes públicos, a distanciarem-se de iniciativas de natureza universal.

O Estado e suas instituições, "através dos autodelegados representantes nacionais, se têm convertido de maneira acintosa e irreverente em aliados dos interesses dos grupos econômicos convocados para implementar o 'desenvolvimento nacional'"⁽²⁾. Utilizando-se dos tecnocratas, da ideologia do planejamento e da insenção da técnica; da racionalização dos meios o Estado visava à eficiência, à produtividade; entre outras formas de persuasão. E, através das chamadas "políticas públicas", visava ao ilusório atendimento dos direitos sociais da

¹ RODRIGUES, N. Por uma Nova Escola, p. 35.

² RODRIGUES, N. idem, p. 55.

população; como formas de cooptação. Em suma, era, também, através desses mecanismos, que o Estado brasileiro pós-64 buscava legitimar-se.

O Estado configura-se, cada vez mais, intervencionista atingindo níveis organizacionais mais complexos, uma vez que o projeto desenvolvimentista - Estado, associado ao capital nacional e estrangeiro — exige um crescente processo de burocratização.

Com o processo de internacionalização da economia, desenvolvido a partir da década de 50 e consolidação após 1964, introduziram-se no Brasil, juntamente com as subsidiárias das empresas multinacionais, tecnologias altamente sofisticadas, o que resultou em novas exigências a serem feitas à escola: tipo de mão-de-obra a ser formada; tipo de tecnologia. Exigem-se profissionais de nível superior, gabaritados, para fazer funcionar todo o processo de burocratização, a fim de que o maquinário e a organização possibilitem a maior lucratividade, a maior acumulação.

"Na realidade, a passagem de domínio da fração do Capital local/nacional para a fração do capital monopolista implicava lidar com direitos sociais (no caso, da educação) de forma que adequasse esse sistema educacional à nova situação hegemônica — o que transparece na confrontação da Lei 4.024, da LDB de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases) e as Leis 5.540 e 5.692, pertencentes à reforma de

ensino de após 1968"⁽³⁾.

E, enquanto a burocracia estatal, decorrente das funções económicas do Estado intervencionista expande-se, o crescimento do processo de burocratização do sistema escolar brasileiro também ocorre.

"A doutrina que legitima o Estado, no Brasil, tem pontos comuns com o pensamento liberal, como o (...) papel equalizador da educação. No entanto, e aqui reside a grande diferença, a característica autoritária do Estado mantém fechados os canais de participação política. Essa junção do papel equalizador da educação com o autoritarismo é impossível dentro do pensamento liberal, mas é perfeitamente inteligível (...), quando mostramos a função ideológica da educação, onde o papel a ela atribuído de instrumento de equalização é a inversão da sua verdadeira natureza. No Brasil, o fechamento dos canais de participação tem sido necessário para que o Estado possa realizar a política económica através da compressão salarial e do favorecimento às empresas multinacionais, o que não seria possível se houvesse uma representação parlamentar e maior poder do legislativo"⁽⁴⁾.

³ COVRE, M. L. M. A fala dos Homens, p. 210.

⁴ CUNHA, L. A. C. Educação e Desenvolvimento Social no

Para COVRE, o relacionamento entre o processo de concentração de empresas, e conseqüente processo de burocratização, e o processo educacional se dá de forma orgânica, "o que significa dizer que a representação de interesses da estrutura econômica (requerendo incremento de mão-de-obra de nível superior) na estrutura educacional se realiza indiretamente através de posturas intelectuais, através de posturas ideológicas"⁽⁵⁾.

Enfatizando, ideologicamente (a nível de discurso oficial), o papel da educação, o Estado pós-64, através de seus tecnocratas, aponta as "deficiências" do sistema educacional: insuficiência de recursos para a educação; evasão escolar; irrealismo dos currículos; estanqueidade do ensino médio; irracionalidade dos métodos de financiamento e desperdício das universidades; apresentando-as como herdadas dos governos anteriores. Visando saná-las, os governos "revolucionários" perconizaram, entre outras iniciativas: a universalização do ensino primário (1º Grau), obrigatório e gratuito; a instituição do salário-educação; erradicação do analfabetismo e o fim da discriminação entre a educação acadêmica e a educação técnica.

Esta última iniciativa consubstanciou-se nas Reformas de Ensino, que caracterizaram o setor da Educação

⁵ COVRE. M. L. M. A. Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa, p. 75.

no período pós-64 — década de 70 — especialmente com a Lei 5.692/71, no que se refere ao ensino de 1^o e 2^o graus.

Essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional colocou em destaque: o aspecto quantitativo da escolarização, as técnicas — métodos e estratégias, a formação profissional, a adaptação às necessidades sociais, inclinando-se para o tecnicismo. Planejamento, racionalidade, adequação dos meios aos fins, maximização de recursos, otimização de esforços, eficiência, eficácia e produtividade são as palavras-chave deste contexto.

Hoje, a nossa realidade nos mostra que a educação não deve caminhar mais no sentido do que aí está, conduzindo ao imobilismo, à domesticação.

Deve-se partir, como bem coloca RAGAZZI, para uma análise de "todo o complexo individual envolvido. Porque até hoje, o cidadão não se preocupou tanto com as formas como se processou o desenvolvimento político, econômico e ou social de sua cidade, pois o mais importante, principalmente para um pai de família é realmente avançar o mês, com sua família comendo e vivendo bem.

E é praticamente impossível pretender-se que a reação fosse outra, afinal foram 20 anos em que nunca cogitou-se em propor ao cidadão, em qualquer nível, uma co-responsabilidade para que ele se conscientize da

importância de se fazer presente na evolução histórica
(...)"⁽⁶⁾.

⁶ RAGAZZI, P. "O Desafio da Participação Popular em Brotas/SP", in: Democracia Feita em Casa-II, p. 162.

"... a constatação da burocratização do sistema escolar não deve ser entendida como o 'congelamento' das contradições sociais no âmbito da educação e da cultura. Ao contrário, diante dessa constatação, pode-se inferir que as contradições tornam-se tão visíveis no interior da escola, que se torna necessária à manutenção da estrutura capitalista a criação de mecanismos de neutralização. Esse efeito é relativo, porque a contradição que perpassa a escola é gerada pelo próprio modo de produção capitalista".

MARIA DE FÁTIMA COSTA FÉLIX

2. O SISTEMA EDUCACIONAL PAULISTA

A visão tecnicista que perpassa todas as instâncias jurídico-político-culturais do Brasil; a partir da década de 70, e o crescente processo de burocratização das instituições de que se fez acompanhar, apresenta reflexos nos sistemas educacionais formais, inclusive no sistema educacional do Estado de São Paulo.

A escola pública paulista de 1^o e 2^o graus, conforme já mencionado, reflete em sua organização e funcionamento o modelo sócio-econômico-político-cultural vigente no país. Portanto, um modelo que nos leva a inferir como: centralizador, burocrático e autoritário.

Nesse sentido, traçaremos um esboço da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que revele sua feição burocrática complexa, interessando-nos, sobretudo, a escola; já que é nesta última instância que o modelo seguido "explode" em suas contradições.

2.1. Organização da Secretaria de Estado da Educação

Para FERREIRA DO VALE, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo é o caso típico, dentre outros, de uma Organização burocrática de estrutura alongada (piramidal), onde é possível distinguir tanto a especialização vertical (ou administração de linha) como a especialização horizontal (ou departamentalização),

bem como os níveis decisorial, intermediário e de execução"⁽⁷⁾. Uma vez que a organização burocrática é caracterizada por:

- 1) hierarquia de cargos — especialização vertical;
- 2) diferenciação de funções — especialização horizontal

"A especialização vertical (conhecida também como administração de linha) confere ao superior hierárquico uma autoridade formal (estatutária, regimental, isto é, racional-legal segundo a análise de Max Weber). A departamentalização ou especialização horizontal repousa num processo de crescente especialização funcional, cujo alicerce, é o conhecimento científico ou tecnológico. De modo generalizado, pode-se dizer que a combinação de hierarquia e especialização constitui o núcleo básico das organizações contemporâneas de orientação capitalista, não importando, no caso, o tamanho (grande, média ou pequena instituição), a destinação (prestação de serviços ou produtoras de bens), a complexidade (altamente diferenciada ou não) ou a natureza (pública ou privada).

A combinação de hierarquia e conhecimento própria das organizações atuais reforçou, ainda mais, a estrutura piramidal mediante a união entre uma estrutura de poder e uma estrutura operacional ou técnica. As

⁷ FERREIRA DO VALE, J. M. "O Diretor de Escola em situação de Conflito". Cadernos CEDES 6, . 40.

organizações, na sua grande maioria, se transformaram, no dias atuais, (...), em centros de poder organizado que utilizam e incentivam o conhecimento como meio de atingir os propósitos (objetivos) revelados (explícitos) ou velados (ocultos) da instituição ou empreendimento"⁽⁸⁾.

A Secretaria de Estado da Educação - SE -, após a implantação gradativa da Lei 5.692/71, em sua rede escolar, sofre uma reorganização através do Decreto nº 7.510, passando a ter como "campo funcional":

Artigo 2º - Constitui o campo funcional da Secretaria da Educação, ressalvada a competência das universidades estaduais:

I - a execução da política do Governo do Estado no setor de Educação;

II - o assessoramento ao Conselho Estadual de Educação;

III - a execução de atividades para a implantação do Plano Estadual de Educação;

IV - a execução de atividades de ensino de 1º e 2º graus, educação pré-escolar, educação especial e ensino supletivo;

V - a prestação de assistência ao escolar;

VI - a prestação de assistência técnica, supervisão e fiscalização de estabelecimentos municipais e particulares

⁸ Ibid., p. 38.

de ensino de 1º e 2º graus, educação pré-escolar, educação especial e ensino supletivo;

VII - a promoção do desenvolvimento do processo educacional e incentivo ao processo de integração escola e comunidade;

VIII - a promoção do desenvolvimento de estudos para melhoria do desempenho do sistema estadual de educação;

IX - a promoção do intercâmbio de informações e da assistência técnica bilateral com instituições públicas e privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais;

X - a execução de atividades destinadas a cumprir e fazer cumprir as leis federais e estaduais de ensino, bem como as decisões dos Conselhos Federal e Estadual de Educação;

XI - por meio das entidades a ela vinculadas:

a) a formulação da política e fixação de normas sobre o sistema estadual de educação;

b) a execução de atividades relacionadas com o suprimento de recursos físicos para o sistema público estadual de educação;

c) a execução de atividades que propiciem melhores condições à aquisição de livros escolares"⁽⁹⁾.

O Título II do citado Decreto, ao dispor sobre a estrutura e as relações hierárquicas, caracteriza a

⁹ SÃO PAULO (Estado); Secretaria da Educação, Departamento de Recursos Humanos. CTDRHU. 1982.

estrutura piramidal da Secretaria da Educação; constituindo-a, em essência, por órgãos de:

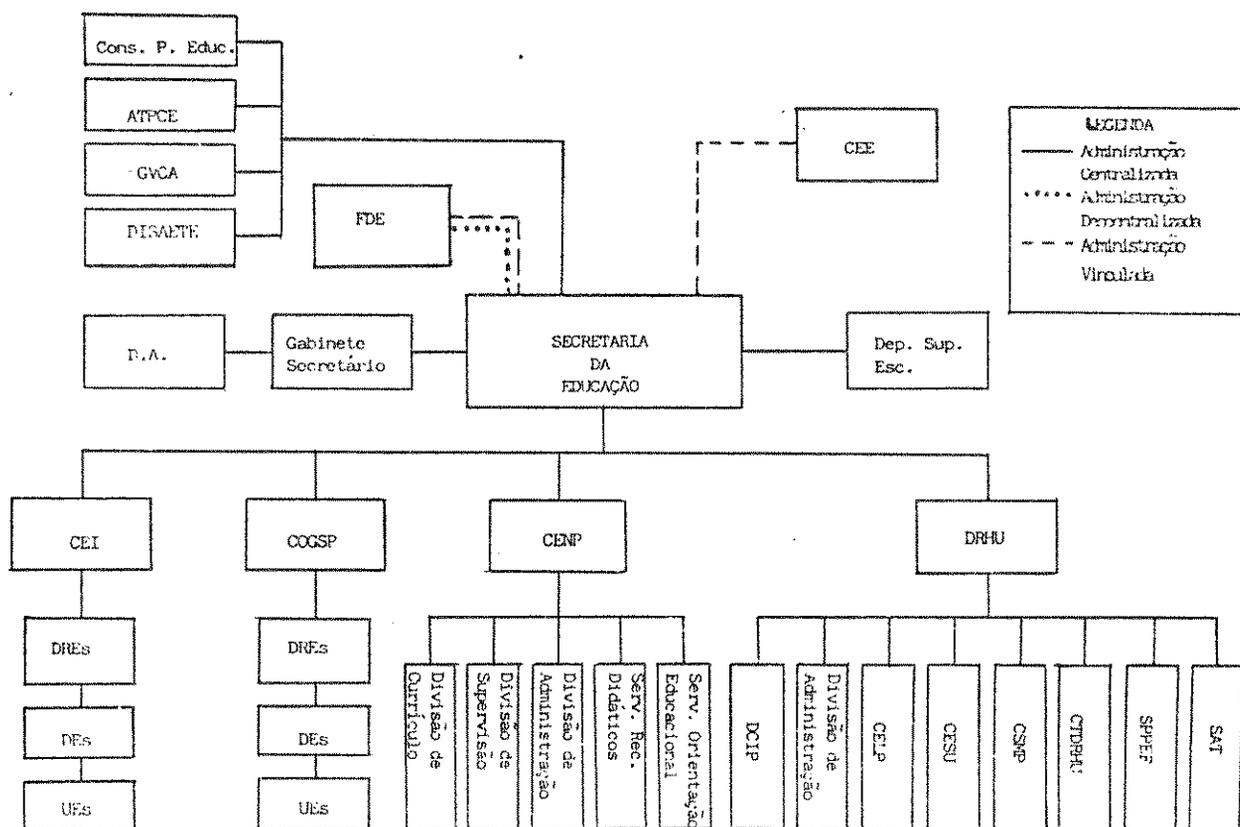
- a) Administração Centralizada;
- b) Administração Descentralizada;
- c) Entidades Vinculadas;

A configuração atual da SE é resultante, basicamente, dos dispositivos contidos no Decreto 7.510/76, porém com acréscimos e alterações trazidas por outros instrumentos legais: - Decreto nº 17.329/81; - Decreto nº 23.321/85; - Decreto nº 23.544/85; - Decreto nº 26.978/87; - Decreto nº 27.102/87; que, entre outros, se destacam como os que mais contribuíram para as mudanças ocorridas na estrutura da SE e para o seu "gigantismo".

Os Organogramas que se seguem fornecem uma visão do conjunto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em seus níveis: central, regional, sub-regional e local.

ORGANOGRAMA I

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

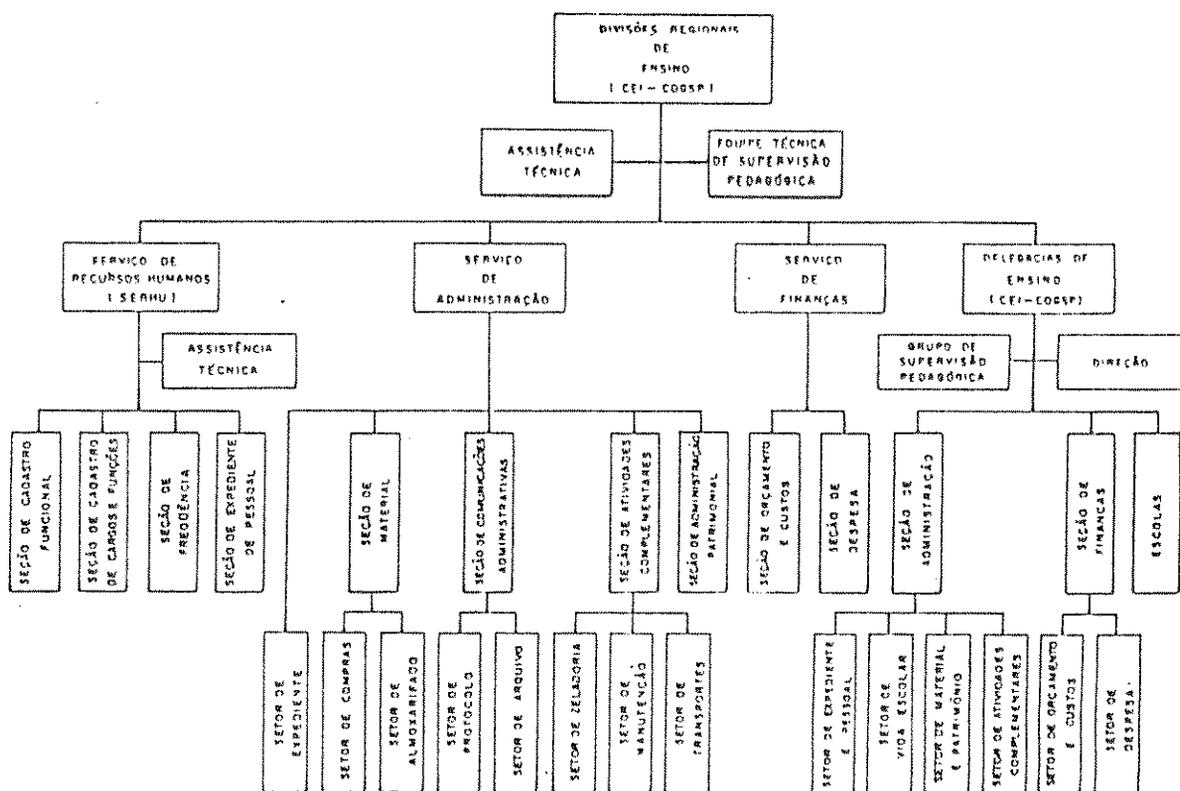


FONTE: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. DRHU. SAT. 1988.

OBS.: Para esclarecimentos sobre abreviaturas e siglas, ver GLOSSÁRIO, no final do Capítulo.

ORGANOGRAMA II

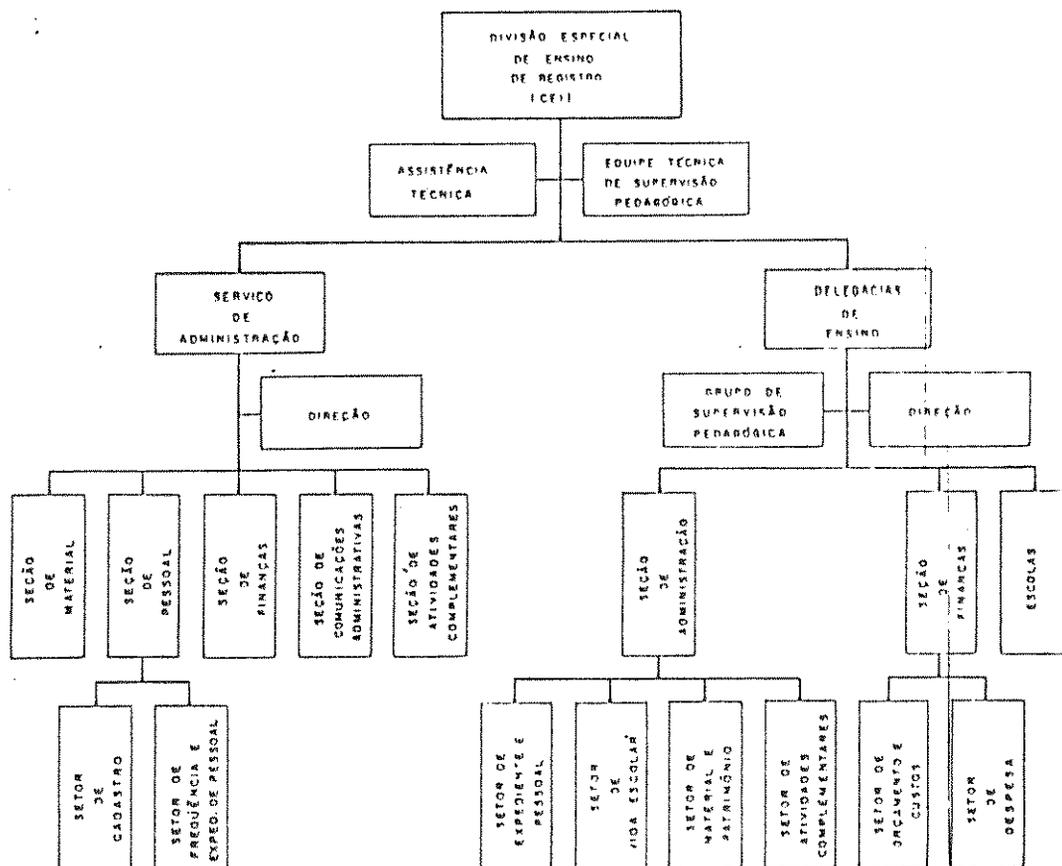
ESTRUTURA DAS DIVISÕES REGIONAIS DE ENSINO



TOTAL NO ESTADO: 18 (dezoito)

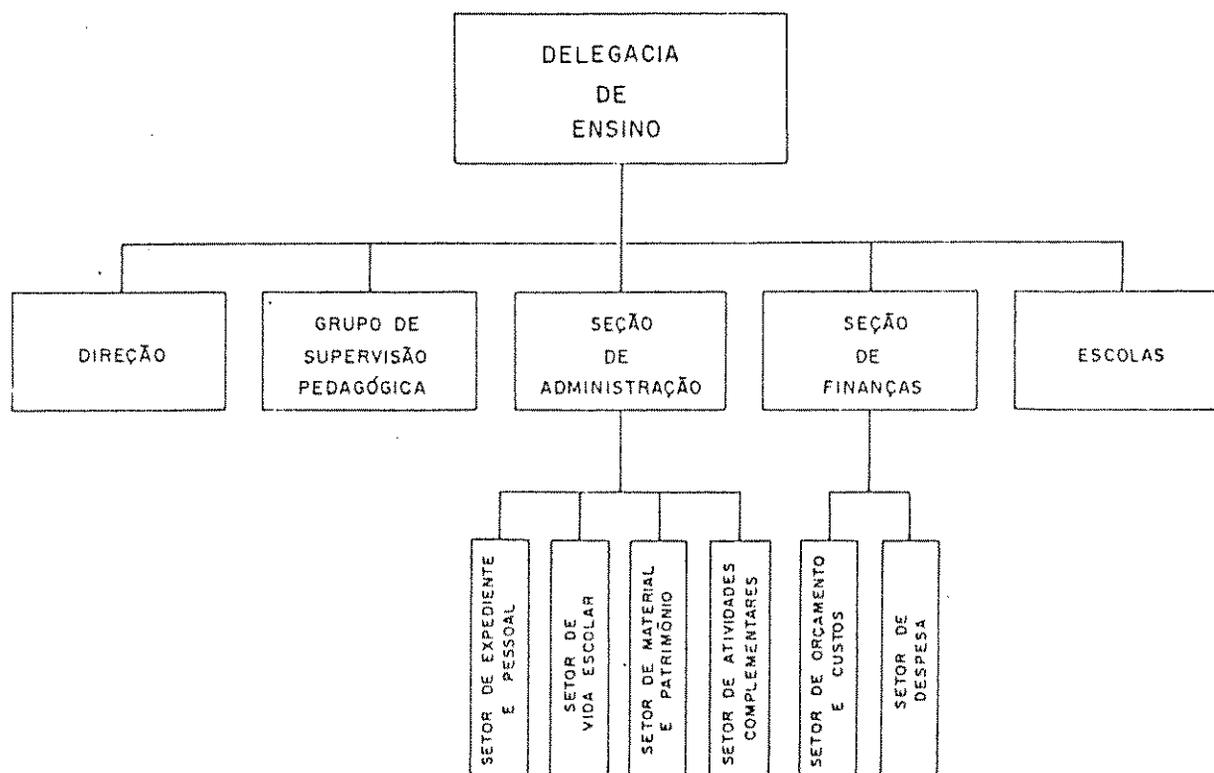
FONTE: São Paulo (estado), Secretaria da Educação, DRHU. SAT.
1988.

ORGANOGRAMA III
ESTRUTURA DA DIVISÃO ESPECIAL DE ENSINO DE REGISTRO



FONTE: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. DRHU. SAT. 1988.

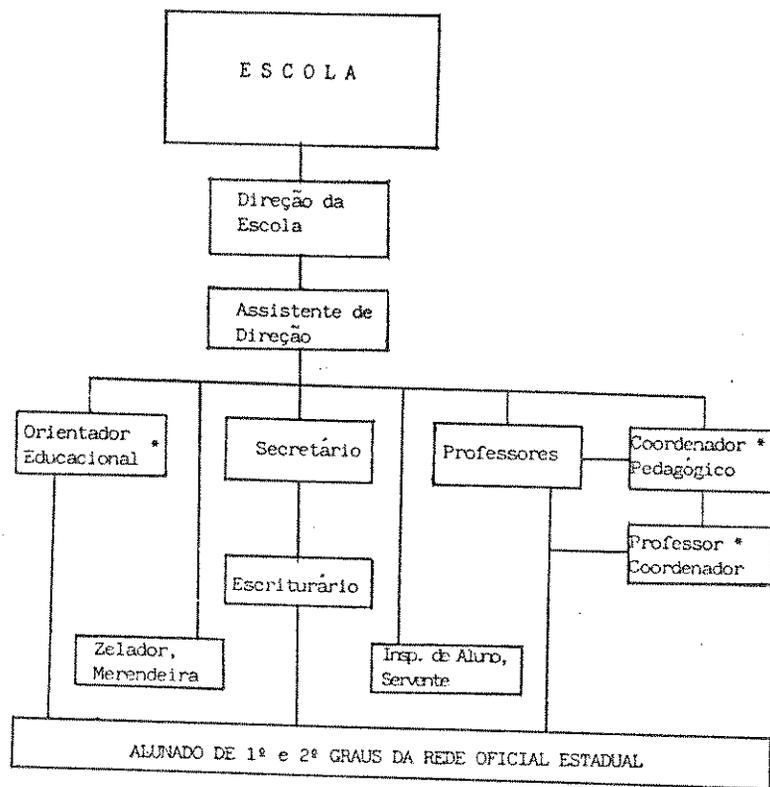
ORGANOGRAMA IV
ESTRUTURA DAS DELEGACIAS DE ENSINO



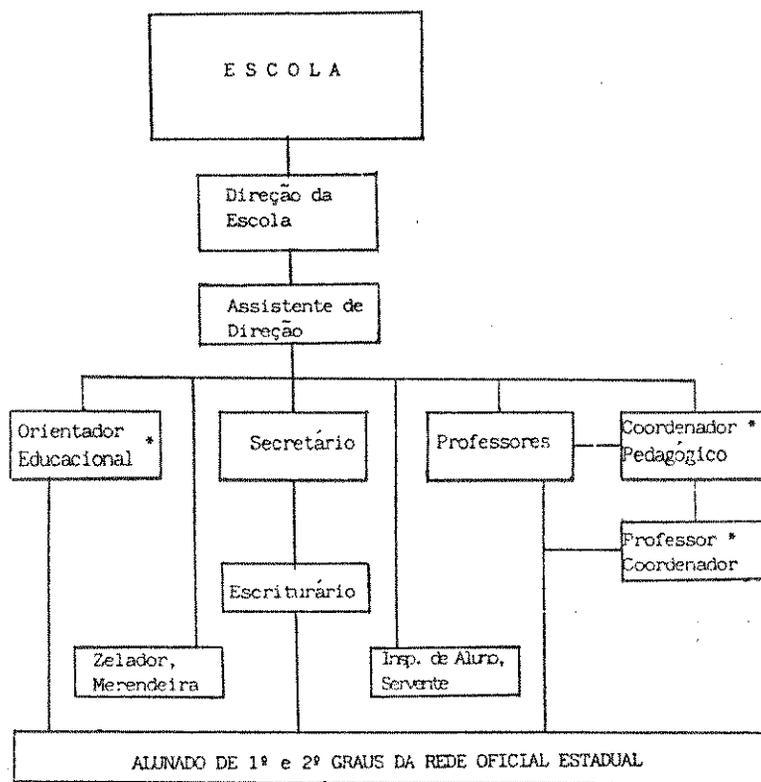
FONTE: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. DRHU. SAT. 1988.

TOTAL NO ESTADO: 128 (cento e vinte e oito).

ORGANOGRAMA V



ESTRUTURA DAS ESCOLAS¹ ESTADUAIS DE SÃO PAULO



Escolas da Rede Oficial Estadual:

- EEPG = Escola Estadual de 1º Grau
- EEPSG = Escola Estadual de 1º e 2º Grau
- EESG = Escola Estadual de 2º Grau
- EEPG(R) = Escola Estadual de 1º Grau Rural
- CEI = Centro Educacional Interescolar
- UEAC = Unidade Escolar de Ação comunitária

* Cargos e funções previstos na legislação educacional, porém, não existentes ou em extinção, nas escolas da rede estadual de São Paulo.

2.2. A Unidade Escolar

A escola situa-se, portanto, na base dessa estrutura piramidal que é a SE, constituindo-se no local onde se deve desenvolver a atividade-fim do sistema educacional, ou seja o processo ensino-aprendizagem. A escola estadual de 1^o Grau é legalmente definida pelo Decreto 10.623/77 e as de 2^o Grau pelo Decreto 11.625/78; também denominados "Regimentos Comuns".

A "estrutura funcional" das escolas da rede oficial do Estado de São Paulo "compreende os seguintes núcleos de Atividades:

- I - Direção;
- II - Apoio Técnico Pedagógico;
- III - Apoio Administrativo;
- IV - Assistência ao Escolar;
- V - Instituições Auxiliares da Escola;
- VI - Corpo Docente"⁽¹⁰⁾.

Como se observa não há qualquer menção ao corpo discente, ao aluno.

¹⁰ Art. 4^o do Decreto 10.623/77 e Art. 5^o do Decreto 11.625/78.

"Com a tecnoburocracia escolar a autoridade do sistema torna-se onipresente e difusa; freando o elã e a criatividade. O que predomina é a previsão, o planejamento, a hierarquia, as prioridades, o orçamento, as estruturas, etc., enfim, a razão técnica (por isso diz-se que o sistema é tecnicista) que adormece o entusiasmo e a espontaneidade".

MOACIR GADOTTI

3. O PAPEL DO DIRETOR

3.1. O Atual

Quanto à Direção da escola estadual paulista, esta é definida:

"Artigo 5^o - A Direção da Escola é o núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

Artigo 6^o - Integram a direção da escola:

- I - Diretor de Escola;
- II - Assistente de Diretor de Escola;

Artigo 7^o - Diretor de Escola tem as seguintes atribuições:

I - Organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola:

- a) Coordenando a elaboração do Plano Escolar;
- b) Assegurando a compatibilização do Plano Escolar com o Plano Setorial de Educação;
- c) Superintendendo o acompanhamento, avaliação e controle da execução do Plano Escolar;

II - Subsidiar o planejamento educacional:

- a) responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento do sistema escolar;

b) prevendo os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazo;

III - elaborar o relatório anual da escola ou coordenar sua elaboração;

IV - assegurar o cumprimento da legislação em vigor bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;

V - zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;

VI - promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos, físicos e materiais da escola;

VII - garantir a disciplina de funcionamento da organização;

VIII - promover a integração escola-família-comunidade:

a) proporcionando condições para a participação de órgãos e entidades públicas e privadas de caráter cultural educativo, assistencial bem como de elementos da comunidade nas programações da escola;

b) assegurando a participação da escola em atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas da comunidade;

c) proporcionando condições para a integração família-escola;

IX - organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial;

X - criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo"⁽¹¹⁾.

Enquanto as competências do Diretor são definidas pelo Art. 48 do Decreto 10.623/77 e repetidas, "ipsi litteris", no Art. 50 do Decreto 11.625/78; num total de quatro (4) incisos e quarenta e duas (42) alíneas; colocando-o como responsável último pelas atividades e ações desenvolvidas na e pela escola e, também, pelo fiel cumprimento da legislação.

"Artigo 48 - São competências do Diretor de Escola além de outras que lhe forem atribuídas por lei, decreto ou ato da administração superior:

Escola, observadas as diretrizes da administração superior; (...)"⁽¹²⁾.

Para MOURA, o Regimento Comum das Escolas Estaduais "estabelece um rol de atribuições e competências, que exigiriam do Diretor, para seu cumprimento nas condições atuais, uma jornada de 24 horas e habilitação em malabarismo. Conciliar as tarefas de coordenação do

¹¹ Decreto 10.623/77.

Obs.: O Regimento Comum das Escolas de 2^o Grau - Decreto 11.625/78 - repete os mesmos incisos do Art. 7^o, acima apontados, apenas conferindo ao Diretor de Escola três atribuições a mais, específicas do ensino de 2^o Grau.

¹² Para o conhecimento da íntegra dessas Competências, consultar o Anexo III.

planejamento, acompanhamento da execução do Plano Escolar, avaliação, previsão de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, criar condições de estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo, com o cumprimento de toda a legislação em vigor e dos regulamentos, diretrizes normas emanadas da administração superior, sem considerar as demais atribuições do Diretor, é tarefa que torna impraticável qualquer proposta pedagógica. (...)

Pode-se dizer que o Diretor se acha perdido num emaranhado de papéis, angustiado pela falta de recursos humanos e financeiros essenciais a qualquer projeto e dividido por ter que desempenhar as funções de Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e, não raras vezes, de Inspetor de Alunos, para não citar outras⁽¹³⁾.

Segundo a autora, para superar estes obstáculos o Diretor deve estar altamente motivado e deter competência técnica. O que parece indicar uma visão acrítica, ingênua do papel do Diretor.

Voltando aos dispositivos legais enfocados, os Decretos em pauta sofrem uma alteração substancial em 1985, quando o Artigo 95 da Lei Complementar nº 444/85 - Estatuto

¹³ MOURA, A. R. "Da necessidade de ser Educador ... E Malabarista". Cadernos CEDES 6, p. 9.

do Magistério⁽¹⁴⁾ - confere ao Conselho de Escola caráter deliberativo (nos Decretos citados, sua natureza é apenas consultiva); apesar de continuar, ainda, sob a presidência do Diretor de Escola.

Desse modo, concordamos com FERREIRA DO VALE, quando este afirma:

"O Diretor de Escola ocupa uma posição importante na estrutura organizacional do ensino público do Estado de São Paulo. Situado numa posição estratégica, como pino de ligação entre a execução propriamente dita e os níveis organizacionais superiores, o Diretor de Escola desempenha, mesmo quando não quer, um papel marcante dentro da organização escolar paulista"⁽¹⁵⁾.

No entanto, a própria inserção do Diretor de Escola na estrutura formal do sistema educacional (cf Organograma I) condiciona e direciona a sua atuação; pautando-a por princípios de racionalidade, eficiência e eficácia; onde o aspecto técnico-burocrático de sua função sobrepõe-se ao pedagógico e ao político; como se pode depreender da leitura do Art. 7º do Decreto 10.623/77.

¹⁴ É importante ressaltar que esta Lei Complementar é fruto, em parte, de antigas reivindicações das entidades de classe do Magistério e de um processo de certa conscientização e mobilização das bases seguido de amplas discussões nas escolas da rede oficial de ensino; que assim, tiveram alguma oportunidade de participar da sua elaboração.

¹⁵ Ibid., p. 37.

Todo esse condicionamento formal, essa normatização excessiva, ao delimitar e direcionar o campo, a maneira e as possibilidades de atuação do Diretor de Escola, podem sugerir uma "segurança" para este, e, administrar a escola pública, pode transformar-se em cumprir ordens superiores; executar determinações previamente estabelecidas, que nada ou muito pouco têm a ver com a realidade onde se insere a escola. Instaure-se a rotina burocrática e o Diretor de Escola perde, paulatinamente, "a consciência de seu papel dinâmico no processo escolar. Na verdade, o Diretor está sempre na iminência de cair numa rotina burocrática, que apresenta o real atrativo de conferir segurança ao administrador, mediante o fiel cumprimento das decisões superiores"⁽¹⁶⁾. E ele torna-se mero executor de ordens.

Em contrapartida, o distanciamento entre a função diretiva exercida na escola e o centro decisório - órgãos centrais e intermediários da S.E. -, segundo FERREIRA DO VALE, "propociona ao Diretor de Escola relativa flexibilidade de ação em relação à direção superior do empreendimento, permitindo-lhe operar com certa autonomia, que pode chegar a uma situação de desobediência consciente"⁽¹⁷⁾.

¹⁶ FERREIRA DO VALE, Op cit. p. 44.

¹⁷ ibid., p. 44.

A posição do Diretor de Escola dentro do sistema é, pois, contraditória.

Colocado, astutamente, como autoridade última no interior da escola, o Diretor, pretensamente, enfeixa em suas mãos todo o poder que o sistema hierárquico lhe confere. E, segundo PARO, não se pode falar de estratégias para a transformação do sistema de autoridade no interior da escola, objetivando a uma efetiva e real participação de todos os elementos nela envolvidos, sem considerar a dupla contradição que vive, hoje, o Diretor de Escola pública.

"Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola: e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento de princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é,

na verdade, o de administração de recursos, mas o da falta de recursos"⁽¹⁸⁾.

Segundo, ainda, o autor em epígrafe, é com relação ao desempenho do papel de diretor escolar que maior repercussão apresentam os mecanismos gerenciais da administração capitalista adotados na escola; colocando-o no exercício de duas funções:

1) de educador, e

2) de gerente, que, em princípio, são inconciliáveis.

Enquanto educador deve buscar os objetivos educacionais, provendo condições para tal; "como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos"⁽¹⁹⁾.

Ao Diretor, pressionado de um lado por um verdadeiro bombardeio de leis, decretos, resoluções, pareceres, comunicados, portarias etc., que o obrigam a empregar grande parte do seu tempo para atender às exigências burocráticas e, por outro, pressionado pelas condições concretas — físicas e materiais — do seu cotidiano: prédios, muitas vezes, antigos ou inadequados;

¹⁸ PARO, V. H. "A Utopia da Gestão Escolar Democrática". Texto mimeo. p. 3.

¹⁹ PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica p. 133.

mal conservados; escassez de recursos financeiros para suprir as necessidades materiais; que vão desde material didático: giz, livros não-didáticos, até produtos de limpeza; ausência de pessoal na escola: tanto de especialistas de ensino — Coordenador Pedagógico; Coordenador de Área; Orientador Educacional —, praticamente inexistentes na rede oficial paulista; como de Serventes, Inspetor de Alunos, Zelador; quase não lhe sobram tempo, nem forças, para desempenhar o seu papel de educador. Pois, neste emaranhado de fazeres e de preocupações, o Diretor não encontra oportunidades e nem condições para acompanhar o processo pedagógico que se desenvolve no âmbito de sua escola.

"Por outro lado, o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve 'responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações' dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. Assim, como educador que é, identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos —

no caso de ser impotente para atendê-las — engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores”⁽²⁰⁾.

No entanto, por exercer um papel de gerente perante o Estado, sente-se como o responsável último pela fiel observância, na escola, dos dispositivos legais emanados dos órgãos superiores e está consciente de que poderá sofrer algum tipo de sanção ou punição, caso se verifique alguma irregularidade⁽²¹⁾.

Por estar o Diretor numa posição de comando, são-lhe atribuídos, tanto por parte dos professores e funcionários, como dos alunos e pais, um poder e uma autonomia que ele está muito aquém de possuir. Dessa forma, problemas diversos, sobre os quais o Diretor não possui qualquer poder decisório (ou o possui em grau muito reduzido), para solucionar, são vistos como se dependessem única e exclusivamente da vontade do Diretor.

“Assim, na medida em que as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao Diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática e identificada com os interesses

²⁰ PARO, V. H. Op., cit., p. 133.

²¹ Nesta última greve do Magistério Oficial do Estado de São Paulo — 1^o semestre/89 — ficou patente a pressão exercida, pelos órgãos centrais, intermediários, regionais e sub-regionais, sobre os Diretores de Escola; através de ameaças de punição e de outras medidas intimidatórias; não diferindo muito daquelas utilizadas pelos Governos anteriores.

dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado aos interesses dominantes. É bem verdade que esse tipo de avaliação tende a se tornar menos presente, na medida em que, como reflexo das relações que se desenvolvem no nível social mais amplo, as próprias contradições relativas à educação escolar vão-se tornando mais agudas, permitindo a apreensão mais clara do papel desempenhado pelos diversos agentes envolvidos no processo. De qualquer forma, porém, a posição de autoridade que o diretor ocupa na instituição escolar dificulta grandemente a percepção de que, mesmo sendo o responsável último pelas atividades que aí se desenvolvem, as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam o tornam impotente para resolver a maioria dos problemas fundamentais que aí se apresentam"⁽²²⁾.

E essa impotência do Diretor para solucionar os graves problemas enfrentados pela escola, colabora para que esta deixe de atingir seus objetivos especificamente pedagógicos e deixe de cumprir sua função de agência de transformação social e de emancipação cultural das camadas

²² Ibid., p. 134. Grifos nossos.

populares; atuando no sentido da conservação do "status quo".

Analisando mais profundamente essa correlação entre: a impotência e a falta de autonomia do Diretor e a escola, verifica-se que, em última instância, o primeiro termo dessa correlação expressa a impotência e a ausência de autonomia da própria escola.

"E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é a própria classe trabalhadora que fica privada de uma das instâncias através das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder, autonomia e condições concretas para que a escola alcance objetivos educacionais articulados aos interesses das classes trabalhadoras. E isto não acontecerá jamais, acredito eu, por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das classes trabalhadoras. Por isso, é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola"⁽²³⁾.

Nesse sentido, constitui-se como grande obstáculo às mudanças pretendidas, a atual função do Diretor colocado pelo sistema educacional, como pudemos constatar, como a autoridade máxima dentro da unidade escolar; fato que

²³ PARO, V. H. "A Utopia da Gestão Escolar Democrática", p. 4. Grifos Nossos.

²⁴ Ibid., p. 4.

apresenta sérios desdobramentos:

1) confere um caráter autoritário ao Diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar;

2) leva a dividir os diversos setores no interior da escola; contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo;

3) leva a que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados;

4) confere uma aparência de poder ao diretor, em que nada corresponde à realidade concreta"⁽²⁴⁾.

2.1. O Desejável

A proposta de PARO no sentido da reversão do quadro acima descrito — o qual também corresponde à realidade da escola pública paulista — é por nós endossada: ou seja, a de lutar contra esse papel desempenhado pelo Diretor de Escola, o que, em hipótese alguma, confunde-se com lutar contra a pessoa do Diretor.

A partir do momento em que o Diretor adquire a consciência da necessidade de uma gestão democrática da escola, através da participação de todos os elementos nela envolvidos, direta ou indiretamente, onde as responsabilidades são divididas e as decisões

²⁴ Ibid., p. 4.

compartilhadas, fatalmente perceberá que não está perdendo poder; pois não se perde o que não se possui⁽²⁵⁾. Estará, ao compartilhar as decisões e as responsabilidades, possibilitando que a própria escola adquira poder.

Na medida que o Diretor, através de uma coordenação democrática, colocar-se como um dirigente, ou seja como educador comprometido com os interesses dos alunos, dos pais, enfim, com as camadas exploradas da população e com os interesses dos docentes e funcionários; aliando a competência técnica à competência política, numa práxis revolucionária, propiciará as condições para que se efetive a participação de todos.

E, através dessa participação, incluindo: Conselho de Escola, APM, Grêmios Livres, juntamente com outros movimentos da comunidade, a escola terá maiores condições e respaldo para pressionar os escalões superiores e cobrar seus direitos; "no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. (...) Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe 'não'. Torna-se muito mais difícil dizer 'não', entretanto, quando a reivindicação não é de uma pessoa, mas de um grupo, que representa outros grupos e que está instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia"⁽²⁶⁾.

²⁵ Cf. Nota 45, p. 99, Cap. III e p. 56 deste Capítulo.

²⁶ PARO, V. H. Op cit., p. 5.

Se a escola pública, que aí está, é fruto das pressões e reivindicações populares, que forçaram o Estado a expandi-la quantitativamente; para que ela efetivamente atenda às reais necessidades e interesses das camadas subalternas esse mesmo Estado trata-a com descaso e desatenção, uma vez que não a supre de suas necessidades mais básicas: pessoal de apoio técnico; manutenção sistemática e adequada dos prédios; envio de verbas suficientes para suas exigências materiais etc.

Não nos devemos esquecer que o autoritarismo assume diversas formas. "O autoritarismo não se dá apenas quando o Estado se utiliza de sua máquina burocrática para exercer seu poder e o abuso da autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e, em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos"⁽²⁷⁾.

A escola democraticamente organizada, através da participação e do constante intercâmbio com os diversos segmentos da sociedade civil, terá condições de constituir-se em uma agência de transformação social.

E a escola "só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre

²⁷ Ibid., p. 7. Grifos nossos.

conscientes) das camadas a quem favorece essa transformação, ou seja, das camadas trabalhadoras"⁽²⁸⁾ .

²⁸ Ibid. , p. 6.

Significado das Abreviaturas e Siglas contidas no

ORGANOGRAMA I

- ATPCE = Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional.
- CEE = Conselho Estadual de Educação.
- CEI = Coordenadoria de Ensino do Interior.
- CELP = Centro de Estudos e Legislação de Pessoal.
- CENP = Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
- CESU = Centro de Exames Supletivos.
- CSMP = Centro de Seleção e Movimentação de Pessoal.
- COGSP = Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo.
- CONS. P. EDUC. = Conselho de Planejamento Educacional.
- CTDRHU = Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos.
- D. A. = Departamento de Administração.
- DEP. SUPR. ESC. = Departamento de Suprimento Escolar.
- DCIP = Divisão de Cadastro e Informações de Pessoal.
- DES = Delegacias de Ensino.
- DISAETE = Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais.
- DRES = Divisões Regionais de Ensino.
- DRHU = Departamento de Recursos Humanos.
- FDE = Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- GVCA = Grupo de Verificação e Controle de Atividades.
- SAT = Serviço de Apoio Técnico.
- SERV. ORIENT. EDUC. = Serviço de Orientação Educacional.
- SERV. REC. DIDÁTICOS = Serviço de Recursos Didáticos.
- SPPEF = Serviço de Promoção, Progressão e Evolução Funcional.
- UEs = Unidades Escolares (= Escolas).

CAPÍTULO III

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL : POSSIBILIDADES E IMPLICAÇÕES

"Nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, entretanto, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária".

VÍTOR HENRIQUE PARO

1. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: TEORIA E PRÁTICA

Como se insere a Administração Escolar nesse processo de transformação social pretendido?

No plano teórico, embora sejam amplamente reconhecidas as peculiaridades e especificidades da organização escolar, prega-se, ainda, a aplicação da administração de empresas na escola; apesar de não se ver uma identidade absoluta entre ambas; porquanto visam a objetivos diversos. Mas a transposição de mecanismos, de normas técnico-administrativas, de técnicas, oriundas da empresa capitalista, para a escola, é encarada como fato natural e legítimo.

Afirma PARO, que isso ocorre porque, "no seio da teoria da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema meramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais (...). Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, (...) para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. Desta forma, contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da Administração

Escolar"⁽¹⁾.

Dessa forma, a assimilação dos pressupostos da Administração de Empresas, por alguns teóricos da Administração Escolar brasileira, reforça e legitima a relação entre ambas. Porém esta relação não é tão somente teórica, já que resulta de uma situação historicamente determinada, "em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe."⁽²⁾ Destacando-se, nesse contexto, a função ideológica da Administração Escolar, enquanto ocultação dos fundamentos concretos de sua prática.

Sob a aparência de neutralidade técnica, a teoria da Administração Escolar ignora ou oculta o fato de que é na empresa capitalista que "se concretizam as relações de exploração do trabalho pelo capital e que, aí, a administração tem o papel político de mediadora dessa exploração, fornecendo aos proprietários dos meios da produção, especialmente através da gerência, mecanismos que justifiquem e reforcem seu comando e controle sobre os

¹ PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica, p. 127

² FÉLIX, M. F. C. Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?, p. 81

proprietários da força de trabalho. "(3)

Desse modo a teoria da Administração Escolar, enquanto possibilita a disseminação para a escola daquelas regras que, na empresa, atendem aos interesses do capital, funciona como fator que permite a irradiação e o domínio da hegemonia das classes dominantes.

"Uma das maneiras mais efetivas pelas quais essa disseminação se concretiza é através da introdução, nas diversas instituições da sociedade, e em especial na escola, da administração especificamente capitalista, gerada no interior da empresa, e que, assim, se procura generalizar, sob a denominação de 'administração geral', que, encobrando sua verdadeira origem histórica, lhe empresta maior legitimidade, ao dar-lhe foros de universalidade. "(4)

Analisa PARO, que apesar da maioria dos trabalhos teóricos sobre a Administração Escolar, no Brasil, revelar um caráter eminentemente conservador da ordem social estabelecida; esperar-se-ia que, na prática, ela revelasse alguma dimensão progressista, uma vez que a administração capitalista não se ocupa tão somente do controle do trabalho alheio — o aspecto gerencial —, más, também, da racionalização do trabalho, no sentido de possibilitar maior economia e eficiência na consecução dos objetivos da coisa

³ PARO, V. H. Op. cit., p. 128

⁴ Ibid., p. 129.

administrada. E a escola poderia beneficiar-se dessas técnicas no alcance "dos objetivos educacionais de distribuição do saber historicamente acumulado. Neste sentido, a Administração Escolar poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social, contribuísse para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras."⁽⁵⁾.

Porém, no concreto, isso não se efetiva. A eficiência e a racionalidade na consecução dos objetivos educacionais são defendidas apenas no nível do discurso, no plano da ação vigem os mecanismos gerenciais, no que tange ao controle do trabalho alheio.

"O que se verifica (...), no dia-a-dia das escolas é a hipertrofia dos meios representados pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar."⁽⁶⁾

Desse modo , esvazia-se a educação, e o processo pedagógico transforma-se em mero ritual e rotina burocrática. Há um comprometimento da qualidade de ensino e um crescente sentimento de insatisfação e desalento, tanto entre docentes, quanto entre os administradores escolares,

⁵ Ibid., p. 129.

⁶ Ibid., p. 130.

ao se autonomizarem as tarefas e ao esvaziarem-se os conteúdos do ensino.

Consequentemente deterioram-se as atividades no interior da escola e ocorre um processo de desqualificação profissional dos trabalhadores da educação em geral.

Segundo PARO, essa desqualificação profissional não se deu tanto pela divisão do trabalho, na escola, mas, sobretudo, pela "desatenção para com a degradação de seu produto. Como acontece em qualquer processo de produção, na medida em que o bem ou serviço a ser produzido pode ser de qualidade bastante inferior, passa-se a utilizar, em sua elaboração, meios de produção e mão-de-obra de qualidade também inferior, os quais estão disponíveis, geralmente, em maior quantidade e a preços baixos. No processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a conseqüente desqualificação de seu trabalho e o aviltamento de seus salários, deu-se algo de semelhante: na medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz respeito à generalização para as massa trabalhadoras, mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta-voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descuidando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de

massa. "(7)

Com a crescente reorganização da sociedade civil, pressionando o Estado e suas instituições, urge uma revisão desse modelo de administrar a escola pública que aí está, no sentido de democratizá-la. Pois, sem escola democrática não há regime democrático, uma vez que esta atua no sentido de formar o futuro cidadão.

2. PARTICIPAÇÃO: REQUISITO DEMOCRÁTICO

Esta é uma questão complicada, se levarmos em conta que a participação efetiva em um processo democrático é algo novo. Sua implantação exige e acarreta mudanças na ordem política estabelecida. E, dependendo do modo pelo qual ela venha a institucionalizar-se, três resultados podem advir: cooptação, evolução ou subversão.

A participação é válida, como acréscimo enriquecedor, quando cobra: a integridade do Estado de Direito; o fortalecimento dos partidos políticos; a plenitude da representação parlamentar; o respeito à autonomia do Judiciário; a salvaguarda da rotatividade do poder; as garantias constitucionais; a ética dos serviços

⁷ Ibid. ,p. 131

públicos; o respeito e a autonomia dos movimentos sociais e das entidades da sociedade civil.

2.1. Participação: Conceituação

* Parece-nos sumamente importante definir tal conceito, pois é uma palavra vencedora a partir das eleições de 1982, conforme analisa CURY:

"Se houve uma figura perdedora, ao menos nas urnas, essa foi a do tecnocrata, isto é, o 'fazedor de pacotes' (...). E se houve uma palavra vencedora, essa foi a participação"^(B), que sugere uma nova maneira de gestar a administração do que é público.

"(...) Se não existe um grau razoável de consenso a respeito do que significa participar, se não sabemos distinguir entre formas autênticas e espúrias de participação, se não concordamos minimamente quanto às possibilidades e às limitações da participação, fica difícil exigir que o Estado e a sociedade estabeleçam entre si as novas relações que materializariam esse novo, tão vago e

* Itens sobre Participação e Administração Participativa elaborados, em conjunto, com Noemí S. Wrege.

^B CURY, C. R. J. "O compromisso profissional de administração da educação com a escola e a comunidade". Revista Brasileira de Administração da Educação (3), n. 1, p. 45.

confuso ideal participativo."⁽⁹⁾

Para MOTTA, participar não significa assumir o poder, mas ter alguma proximidade com relação a este. Pois, toda proposta autêntica de participação implica em divisão de poder.

Segundo BORDENAVE, "a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, a sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros."⁽¹⁰⁾

Participar significa, ainda, o ser humano intervir ativamente na construção dos benefícios da sociedade, através do processo de tomada de decisão e das atividades sociais em seus diversos níveis.⁽¹¹⁾

No entanto, é necessário estabelecer a diferença entre formas reais e formas aparentes de participação.

⁹ MARTINS, C. E. "Democracia Participativa - 1". Folha de São Paulo, 25/05/83.

¹⁰ BORDENAVE, J. E. D. O que é participação, p. 16.

¹¹ Cf. BORDENAVE, Op. cit., p. 20.

"Para isso nos apoiamos na distinção conceitual entre participação real e participação simbólica. A participação real ocorre quando os membros de uma instituição, através de suas ações, exercem poder em todos os processos da vida institucional: a — na tomada de decisões, tanto na política geral da instituição, como na determinação das metas, estratégias e alternativas específicas de ação; b — na implementação das decisões; c — na avaliação permanente do funcionamento institucional. A participação simbólica assume duas conotações: uma refere-se a ações através das quais não se exerce ou se exerce em grau mínimo, uma influência em nível da política do funcionamento institucional; outra, ao gerar nos indivíduos e grupos comprometidos, a ilusão de exercer um poder inexistente."⁽¹²⁾

Importa, também, analisar os diversos tipos de participação que podem ocorrer, tanto nos grupos primários, como nas mais diversas organizações sociais.

Para BORDENAVE⁽¹³⁾, o primeiro tipo seria a participação de fato, ou seja, aquela que ocorre na família; no clã; nas tarefas de subsistência — caça, pesca, agricultura — ; nos cultos religiosos; na recreação e na

¹² SIRVENT, M. T. in: PELLEGRINI, M. Z. "Administração Participativa" Da Teoria a Práxis", p. 6. Texto mimeo.

¹³ Op. cit., pp. 27/30.

defesa contra os inimigos; desde os primórdios da humanidade.

Uma segunda forma de participação, seria a participação espontânea, com objetivos de satisfação das "necessidades psicológicas de pertencer, de expressar-se, receber e dar afeto; obter reconhecimento e prestígio"⁽¹⁴⁾; que levariam os indivíduos a agruparem-se em "gangs", "panelinhas", grupos de vizinhança e de amigos.

A participação pode, ainda, ser imposta. Neste modo de participação, o indivíduo é impelido a fazer parte de determinados grupos e a executar tarefas específicas, julgadas indispensáveis para uma determinada cultura ou sociedade.

Um quarto modo de participação, seria a participação voluntária, onde os próprios participantes criam o grupo: definindo-lhe os objetivos, forma de organização e métodos de trabalhos. Exemplos deste tipo de participação encontramos nos partidos políticos, sindicatos livres, associações profissionais, etc...

"Todavia, nem sempre a participação voluntária surge como iniciativa dos membros do grupo. Às vezes trata-se de uma participação provocada por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos

¹⁴ Ibid., p. 27.

previamente estabelecidos. (Neste último caso, pode-se falar de participação dirigida ou manipulada).⁽¹⁵⁾

Todo discurso sobre participação, cidadania e direitos é como o canto da sereia, segundo DEMO, ou seja, "ilusão, engodo, tergiversação. Atrai, porque perfaz o fundo de nossa esperança, mas trai, mais do que se realiza. Porque o poder é traiçoeiro."⁽¹⁶⁾

Por último, podemos falar em participação concedida, através da qual os subordinados exercem influência e detêm parte do poder, legitimados, ambos, em virtude de acordo prévio, entre superiores e subordinados.

"O chamado 'planejamento participativo', quando implantado por alguns organismos oficiais, frequentemente não é mais que um tipo de participação concedida, e às vezes faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominação da classe dominante. Com efeito essa ideologia dominante objetiva manter a participação do indivíduo restrita aos grupos baseados em relações sociais primárias, como o local de trabalho, a vizinhança, as paróquias, as cooperativas, as associações profissionais etc., de modo a criar uma 'ilusão de participação' política e social."⁽¹⁷⁾

¹⁵ Ibid., pp. 28/9.

¹⁶ DEMO, P. Pobreza Política, p. 101.

¹⁷ BORDENAVE, J. E. D. Op. cit., p. 29.

No entanto, o acima descrito possui seu lado positivo, porque a participação, apesar de concedida, possibilita aos participantes o alargamento da consciência crítica, da capacidade de decidir e de adquirir poder.

Sob pena de cair-se no **democratismo**⁽¹⁸⁾, quando as instituições, incluindo-se a escola, viveriam em permanente assembléia, é necessário estabelecer-se os graus que a participação, numa organização qualquer, pode chegar, visando ao maior grau de controle das decisões por seus membros.

2.1.1 Graus de Participação

Numa escala do menor para o maior grau de poder decisório e de controle sobre as decisões, para BORDENAVE⁽¹⁹⁾, seriam estes os diferentes graus de participação.

Informação — como o nível mais baixo de participação, quando os dirigentes dão ciência aos membros de uma organização das decisões já tomadas; o que se constitui em

¹⁸ Termo utilizado por LIBANELO, J. C. in: Democratização da Escola Pública, pp. 49/50, para "caracterizar uma proposta de organização das atividades de uma instituição ou movimento pelo qual se garante uma ampla participação das pessoas envolvidas, com base no princípio da democracia interna". Em que a participação por si só, sem necessidade de organização e controles, justifica a democracia.

¹⁹ Op. cit., pp. 30/6.

um mínimo de participação, uma vez que é possível a existência de dirigentes que sequer informam seus subordinados.

Consulta — quando os dirigentes consultam, facultativa ou obrigatoriamente, seus subalternos sobre decisões a serem tomadas, considerando suas críticas e sugestões.

Elaboração/recomendação — quando os subordinados elaboram propostas para a administração, que deve justificar sua posição ao aceitar ou recusar as recomendações apresentadas.

Co-gestão — quando a administração de uma organização é compartilhada através de mecanismos de "co-decisão e colegialidade." O comando é exercido através de regras consensuais, a partir da base da instituição. Na co-gestão não há eliminação do poder, mas a sua democratização.

Nesse *continuum*, o limite máximo de participação, tanto para BORDENAVE, como para outros autores⁽²⁰⁾, seria a autogestão, em que "o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa."⁽²¹⁾

Todavia, para MOTTA, autogestão já não significa participação, "mas o exercício do poder pelos

²⁰ Por exemplo: J. Y. TABB e A. GOLDFARB, citados por MOTTA, F. C. P., Op. cit., p. 18.

²¹ BORDENAVE, J. E. D. Op. cit., pp. 32/3

trabalhadores através de suas instituições representativas. (...). Potencialmente, a co-gestão parece ser o limite das formas participativas características do capitalismo avançado, da mesma forma que a autogestão parece ser o limite e a meta final do socialismo."⁽²²⁾

Portanto, pode-se concluir que: a participação real não pode acontecer de maneira imposta, outorgada, em decorrência de decretos, e nem se implanta a partir de mudanças econômicas, apenas, apesar de estar vinculada à esfera da sobrevivência material.

"Participação é o processo de conquista das condições de autodeterminação. (...) Porque é processo, não produto acabado. Pela mesma razão é igualmente uma questão de educação de gerações."⁽²³⁾

No entanto, enquanto possibilidade de ser manipulada e de servir de alibi para a legitimação do poder do Estado, a participação pode constituir-se em uma "máscara" deste poder, pois segundo DEMO, ele "trabalha por disfarces, não costuma vir a público sem máscara, porque seria surpreendido em sua fome de imposição."⁽²⁴⁾

²² MOTTA, F. C. P. Op. cit., p. 18.

²³ DEMO, P. Op. cit., p. 101.

²⁴ Ibid., p. 101.

"... no período do capitalismo monopolista de Estado, em nível de empresa e de Estado, a burguesia reforça o caráter autoritário do Estado, de um lado; de outro, intensifica a pressão ideológica através de 'panacéias' administrativas que se constituem em pseudogestão e pseudoparticipação."

MAURÍCIO TRAGTENBERG

2.2. ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA

Pode-se implementar uma administração cooperativa ou outra modalidade administrativa que pressuponha a participação, desconsiderando-se os pressupostos teóricos da administração participativa.

"A co-gestão, a administração cooperativa, a direção colegiada são maneiras de administrar, de planejar, de tomar decisões, embasadas nas teorias organizacionais das Relações Humanas, Behaviorista Funcionalista. Geralmente, nessas situações (1) os subordinados aprovam e executam as idéias definidas pela direção; ou (2) o grupo dá sugestão e a direção seleciona e define o que será feito; ou (3) um grupo, com representantes de diferentes segmentos da instituição, planeja e os demais executam o que foi definido por esse órgão colegiado. Há subjacente, ao comportamento de todos, a idéia de consenso ou a idéia de que o que é decidido, planejado por esse grupo administrativo é aceito por todos. Permanece o princípio da divisão do trabalho e o

sentido de autoridade, ficando bem claro que há os que planejam, tomam decisões e os que executam. Nessas situações, o planejamento é visto como um processo técnico, manejado por tecnocratas e reforçador da burocracia (...)"⁽²⁵⁾

Em face da tendência da administração da produção e dos serviços públicos se tornar política, na medida em que reforça o poder, excluindo a participação, a postura que os educadores devem tomar, no sentido de democratizar a administração da educação, seria, segundo a ótica de ARROYO, "responder com mecanismos políticos, de participação e controle pela opinião pública, pelos pais, associações, partidos, grupos religiosos, intelectuais. O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação dos recursos e sobretudo na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social."⁽²⁶⁾

No entanto, para que alcancemos este estágio administrativo da educação brasileira, é necessário que a pressão ocorra de baixo para cima, ou seja, que as mudanças, a renovação aconteçam, também, na escola. E, nessa

²⁵ PELLEGRINI, M. Z. Administração Participativa: Da Teoria à Práxis. Texto mimeo. p. 1.

²⁶ ARROYO, M. G. "Administração da Educação, Poder e Participação". Educação e Sociedade (I) n. 2, p. 46

perspectiva, acreditamos que a administração escolar deva ter, como aspectos indissociáveis, objetivos identificados com a transformação social e a busca da efetiva concretização dos mesmos, com vista à construção de uma sociedade democrática; considerando, sempre, as condições concretas presentes em cada situação.

"Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola."⁽²⁷⁾

Para que essa postura se concretize é necessário abordarmos um assunto que é sociopolítico, no dizer de CURY: **compromisso com a comunidade.**

"(...) o sentido de nossa ação só se esclarece quando participamos ativamente da história da sociedade da qual fazemos parte. Aliás, a expressão **compromisso/com/comunidade** no fundo é uma redundância (...). O compromisso é o ato pelo qual eu decido assumir e assumo a

²⁷ PARO, V. H. Op. cit., p. 160.

responsabilidade de uma obra a ser realizada no conjunto dos grupos que participam do intrincado jogo contraditório do movimento social. "(28)

O modelo teórico de administração escolar que melhor parece atender aos pressupostos acima mencionados é a administração participativa ou solidária, onde todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo educativo sentem-se livres para pensar e agir com criatividade, independência, iniciativa e responsabilidade. (29)

Segundo PARO, as vantagens de uma administração participativa, "em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democracia interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente. "(30)

A administração participativa tem sua bases teóricas no movimento anarquista francês, no século XIX, que preconizava:

a) a eliminação da divisão do trabalho, vista como estimuladora da separação das classes sociais, defendendo a autogestão;

²⁸ CURY, Op. cit., p. 44.

²⁹ Vide MARQUES, J. C. Administração Participativa, pp. 79/80 e 142.

³⁰ PARO, V. H. Op. cit., p. 164.

b) a eliminação da autoridade constituída e defesa da assembléia como única forma de autoridade;

c) a eliminação da propriedade privada e da propriedade de cargos;

d) a eliminação do processo capitalista da livre iniciativa;

e) a eliminação do conceito de individual e a criação do conceito pleno de coletivo;

f) a eliminação do binómio dirigentes-dirigidos.

Embora a administração participativa se fundamente "nos princípios auto-gestionários, na verdade os que defendem, e os que estão tentando essa experiência participativa, buscam mais: (1) a extinção de um autoritarismo centralizador; (2) a diminuição de uma divisão de trabalho reforçadora das diferenças e distanciamentos entre os segmentos sociais; (3) a eliminação do binómio dirigentes e dirigidos e (4) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia a dia; (4) a transformação social."⁽³¹⁾

MARQUES, ao conceituar administração participativa, aborda-a como sinónimo de administração solidária, embasando-a nas relações solidárias, ou seja nas ligações recíprocas de pessoas independentes. "Tanto a

³¹ PELLEGRINI, M. Z. Op. cit., p. 2.

ligação recíproca como o relativo grau de independência são condições necessárias para que se possa construir uma relação solidária."⁽³²⁾

Esta concepção administrativa, baseia-se no diálogo. "na comunicação não formal, no constante intercâmbio de idéias e sentimentos, em debates e discussões, na busca conjunta de soluções para problemas mutuamente percebidos, na comunhão dos mesmos ideais e na visualização de objetivos coincidentes."⁽³³⁾

A administração participativa/solidária pressupõe a existência não de meros indivíduos, mas de pessoas em constante relação, de pessoas trabalhando com pessoas, solidariamente. E, no caso da educação pública, deve pressupor educadores preocupados em repensar, de acordo com as características sócio-culturais específicas da comunidade onde atuam, os seus métodos, sua filosofia educacional, sua própria relação com o mundo e com o saber.

Para FRANCO, a "administração solidária se funda no diálogo, na confiança mútua, na participação e na co-responsabilidade. Para concretizar-se supõe autonomia, consciência de inter-dependência de iguais, senso de

³² MARQUES, J. C., Op. cit., p. 80.

³³ MARQUES, J. C. "Administração Solidária: Proposta ou Desafio?". Revista Brasileira de Administração da Educação. (1) n. 1, p. 80.

identidade e cooperação. "(34)

"Não devemos esquecer que o exercício da responsabilidade não pode resultar de uma educação que se configure como coação. O indivíduo só pode ser responsável por aquilo que escolhe livremente, porque percebe uma dimensão do seu 'eu' constituída pelo grupo a que pertence e no qual está inserido. Se isto é verdade do ponto de vista do indivíduo, pela mesma razão o é com relação à responsabilidade coletiva. "(35)

Segundo CARVALHO, de um grupo constituído "à revelia de seus participantes, através de imposições, não podemos exigir participações. Não sendo co-autor, o indivíduo não pode ter co-responsabilidade. "(36)

Para que a administração escolar possa, efetivamente, calcar-se nas bases e suas diretrizes serem fruto da participação real dos envolvidos no processo educacional — profissionais do ensino, funcionários, alunos, APM, Conselho de Escola, movimentos diversos da comunidade, é necessário a escola, através de suas atividades, formais e informais; pedagógicas; lúdicas; entre outras:

34 FRANCO, M. E. D., in MARQUES, Op. cit., p. 184. Grifo nosso.

35 CARVALHO, M. L. R. D. Escola e Democracia: Subsídios para um modelo de administração segundo as idéias de M. P. Follet, pp. 69/70.

36 Ibid., p. 70.

"a) cultivar o pensamento crítico, (...);

b) abrir o diálogo, a discussão, a real participação das bases, não para ter sua adesão às mudanças que nós desejamos, mas para aprender delas e com elas a construir solidariamente uma sociedade mais justa e igualitária;

c) definir e redefinir objetivos, num esforço compartilhado para formular 'a nossa' filosofia de educação;

d) estruturar nossa identidade institucional."⁽³⁷⁾

Sintetizando, concordaríamos com FRANCO quando afirma: "O modo de administrar implica em uma constante redefinição de objetivos e de estratégias, de cujo estabelecimento e execução as bases participam e se responsabilizam, num processo contínuo de desenvolvimento de consciência social e de construção de identidade institucional."⁽³⁸⁾

Dessa forma, cada comunidade construiria a "sua" escola, e esta passaria a ter identidade própria e autonomia. Destacamos, entretando, juntamente com BALLALAI, que esta autonomia da unidade escolar não significa "independência, nem isolamento, nem saída do sistema."⁽³⁹⁾

³⁷ MARQUES, Op. cit., p. 150.

³⁸ FRANCO, M. E. D. in: MARQUES, Op. cit., p. 184. Grifos nossos.

³⁹ BALLALAI, R. "Administração Participativa, na Educação: Mito, Tabu ou Práxis?" Forum 9(3), p. 43.

"L'autonomie peut alors se définir comme l'espace de liberté et d'initiative qui est laissé à la collectivité scolaire dans le cadre de l'institution à laquelle elle appartient — le service publique d'enseignement — pour affirmer sa personnalité, prendre en compte ses données spécifiques et répondre à ses propres besoins; c'est par son autonomie qui lui donne une vie personnalisée et affirmée, que la communauté scolaire peut exprimer de la meilleure manière son appartenance au système éducatif et lui donner son efficacité. Une telle autonomie n'est donc ni l'indépendance, ni l'isolement, ni la sortie du système."⁽⁴⁰⁾

A escola possui uma autonomia relativa, portanto, lutar pela sua autonomia não é reivindicar-lhe uma configuração que a isole da sociedade e de suas contradições.

Para GADOTTI, significa "transformá-la num local onde impere o provisório, onde todas as idéias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate, a crítica tenham audiência."⁽⁴¹⁾

40 VERGNAUD, M. "Le Projet d'Etablissement: autonomie et dynamique de l'établissement". "Les Amis de Sèvres." n. 4, p. 11. apud.: BALLALAI, Op. cit., p. 43

41 GADOTTI, M. "Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora". Educação e Sociedade n. 4, p. 13.

"Por outro lado, na administração não há um pensar antes para fazer depois. A vida e os acontecimentos se sucedem e o agir se impõe, mesmo à revelia daqueles que formalmente são responsáveis ante a opinião pública pela marcha dos acontecimentos. Assim, é imperioso pensar enquanto se age e agir enquanto se pensa. Pensar e repensar a prática, dela extraíndo a teoria que a tornará cada vez mais consciente e comprometida com aquilo que se faz."⁽⁴²⁾

Se pretendemos uma escola transformadora, ela, necessariamente, terá uma ação transformadora e esta só poderá ser eficiente quando embasada nas relações entre teoria e prática, ou seja, "na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais."⁽⁴³⁾

Para GADOTTI, uma ação pedagógica transformadora não atua apenas ao nível da teoria, da ideologia. "Visa essencialmente a formação de grupos políticos preocupados em defender as relações humanas, a qualidade das relações que se estabelecem na escola e que determinarão a qualidade do que é ensinado, preocupados em defender os interesses profissionais e sociais da categoria, agindo conjuntamente. Enquanto a dimensão "ideologia" está ligada ao conteúdo e à forma do que é ensinado na sala de

⁴² MARQUES, J. C. Op. cit., p. 81.

⁴³ GADOTTI, M. Op. cit., p. 8.

aula, a dimensão "luta de classes" é essencialmente a organização da atividade extraclasse, o fortalecimento da parcela da sociedade civil que é o bloco intelectual dos professores e dos estudantes."⁽⁴⁴⁾; além dos movimentos sociais diversos: sindicatos; partidos políticos; associações religiosas e laicas; também em busca do fortalecimento da sociedade civil.

Ou seja, a função técnica que a escola possui deverá caminhar, sempre, paralelamente à sua função política, através do desenvolvimento da consciência crítica.

Para SAVIANI, "o processo de desenvolvimento da consciência crítica passa, inicialmente, pela destruição da ilusão de poder. Tal processo, via de regra, é acompanhado de um sentimento de frustração, de uma espécie de desespero. Mas essa frustração não faz muito sentido. Ela só faria sentido se se estivesse perdendo um poder de fato. E o que se está perdendo é a ilusão de poder (...): ao perder a ilusão de poder é que se ganha condições de se ter um poder efetivo. Um poder limitado, (...) mas um poder real."⁽⁴⁵⁾

Se os especialistas de ensino: Diretor e Supervisor, compreenderem que a experiência da participação

⁴⁴ Ibid., p. 13.

⁴⁵ SAVIANI, D. Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica, pp. 203/4.

implica na urgente reformulação de mentalidade e de posturas frente ao ato de educar, será possível novas formas de vivência na e da escola; através de novas formas de gestá-la. E, para nós, uma das alternativas que se configuraria seria a administração participativa.

No entanto, nesse processo de perda ilusório e apropriação do poder real, a partir da apropriação da escola pelo "bloco intelectual" dos docentes, especialistas, alunos e pelas camadas subalternas; novos papéis e comportamentos serão exigidos desses especialistas:

1) o diretor não dirige, porém serve à comunidade escolar;

2) os especialistas — diretor e supervisor — não são superiores aos docentes, apenas possuem um conhecimento específico em uma área e os docentes o possuem em outras;

3) o individualismo, a desconfiança, a acomodação, a consciência ingênua, a falta de profissionalismo devem ceder espaço ao coletivo, à crítica e à auto-crítica; ao direito e ao dever; à consciência crítica e à responsabilidade social face ao ato educativo;

4) finalmente, esses especialistas serão coordenadores — cada um em sua esfera de atuação — da participação de todos os elementos envolvidos no processo educacional; para que possa, efetivamente, ocorrer uma administração satisfatória, participativa, solidária, cooperativa e condizente com a transformação social que se almeja.

condizente com a transformação social que se almeja.

"E para que aconteça essa participação é preciso que o diretor se proponha, conscientemente, a impor o menos possível; a superar o temor de ser julgado e de perder certos privilégios; a aceitar a morosidade de um processo participativo; a conviver com idéias diferentes ou contraditórias às suas; a ver no grupo uma força de oposição a conter sua tendência mais ou menos centralizadora, mais ou menos individualista de tomar decisões.

A participação acontecerá nas escolas na medida em que os diretores a incentivarem, a realizarem como uma aprendizagem de todos. Entretanto, é uma trajetória que as escolas mais ou menos rapidamente assumirão, dependendo, então, do papel desempenhado pelo diretor de estimulador ou de entravador do processo."⁴⁶

Na prática, significa que a administração escolar deve recusar o modelo tradicional onde a autoridade está totalmente centrada na figura do diretor e evoluir para formas coletivas, que possibilitam a distribuição da autoridade; de modo a atingir os objetivos comprometidos com a transformação social. E essa busca de uma administração solidária, cooperativa da escola, deve ter como finalidade a constituição " de um novo trabalhador coletivo que, sem os

⁴⁶ PELLEGRINI, M. Z. Op. cit., p. 4.

constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho coletivo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma 'vontade coletiva', em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola."⁽⁴⁷⁾

Dessa forma, a coordenação do trabalho no interior da escola não mais se dará de forma autoritária e como exploração do trabalho alheio, " mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, através de sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre."⁽⁴⁸⁾

⁴⁷ PARO, V. H. Op. cit., p. 160.

⁴⁸ Ibid., p. 161.

"A luta pela democracia verdadeira, a nível da educação, será resistir à educação burocrática, num esforço por mudanças que se operem por dentro do processo educacional e não só esperar por fora. Devem ser aproveitadas as chances das contradições da ideologia dominante no interior da instituição escolar."

MARIA DE LOURDES MANZINI COVRE

2.3. A Participação na Escola

"A educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando a participação e autonomia".

MOACIR GADOTTI

O processo de participação carrega em seu bojo uma inevitável exigência de mudança de mentalidade das pessoas nele envolvidas, bem como um alargamento de sua consciência crítica e a vivência de regras democráticas.

E essa vivência de regras democráticas no processo educacional passa, necessariamente, pela democratização da administração educacional, em geral, e de cada escola, em particular.

Porém, democratizar a administração da educação "não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões do estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos"⁽⁴⁹⁾.

O que não significa, entretanto, apenas maior presença dos pais e da comunidade na escola e nem a utilização de meros mecanismos formais e simbólicos de controle, como, por exemplo, o Conselho de Escola ou a Associação de Pais e Mestres — APM —, no caso da escola pública.

Para ARROYO, "a democratização do sistema escolar implicará em formas de administração e funcionamento que superem a irresponsabilidade da elite técnica dirigente, perante a clientela do sistema educacional (...).

Esta perspectiva não pretende cair na ilusão de que as massas definam a educação que lhes convém e organizem a escola que melhor atenda às suas necessidades reais. Não podemos esquecer que as próprias massas, pelas condições de marginalização a que estão submetidas são incapazes de reagir à manipulação do sistema, demandando uma

⁴⁹ ARROYO, M. G. "Administração da Educação, Poder e Participação". Educação e Sociedade, n. 2, p. 44.

educação que lhes garanta alguma participação nos frutos do sistema, em vez de uma educação que os capacite a participar na construção de uma sociedade mais igualitária"⁽⁵⁰⁾.

Devemos considerar, outrossim, que a escola pública, ou seja aquela que serve às camadas populares, mesmo sendo "o reino da ignorância, do descaso, da descontinuidade, da ausência de controle (...); um terreno de ninguém, naquilo que é substancial, e um mundo rigidamente normatizado, naquilo que é dispensável"⁽⁵¹⁾; é fruto da mobilização e das reivindicações populares. Pois, o acesso à escola de 1^o Grau tem sido, no Brasil todo, "objeto de disputas e resultado de pressões antagônicas. Se, por parte dos grupos dominantes, há um reconhecimento de que a educação gratuita constitui não só um direito do cidadão, mas uma obrigação, por parte da população a concretização do acesso a esse serviço a que tem direito só tem sido obtida na medida em que ela se torna presente e visível publicamente, mobilizando-se, reivindicando e exercendo pressão sobre políticos e administradores"⁽⁵²⁾.

Sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos, onde a escola pública, mal construída, mal

⁵⁰ Ibid., p. 45.

⁵¹ MELLO, G. N. "Educação Escolar e Classes Populares", in: ALVES, N. Educação e Supervisão - o Trabalho Coletivo na Escola, p. 15.

⁵² CAMPOS, M. M. M. "O Conflito na Escola". Revista ANDE, 1(2), P. 15.

conservada, funcionando, muitas vezes, em prédios improvisados, com carência de pessoal, de recursos didáticos e materiais, é um direito social básico e elementar às camadas subalternas da população.

Assinala CAMPOS, "que não é muito arriscado afirmar que a escola pública, mesmo mambembe e discriminatória, existe nos bairros populares como consequência de uma luta muito intensa. É como se o direito à educação, reconhecido por lei desde o início da República, tivesse de ser permanentemente reconquistado na prática, em especial por aqueles que dela mais sentem necessidade."⁽⁵³⁾

Para a autora citada, a partir do momento que se conquista a escola, qual seria o papel da população, através de sua participação, no que se refere ao funcionamento dessa escola?

Com base em depoimentos colhidos, CAMPOS identifica diversos tipos de concepção do que consistiria essa participação; a partir de diferentes óticas.

Os profissionais do ensino de diversos escalões hierárquicas: professores, Diretores de Escola, Supervisores de Ensino, técnicos de Delegacias de Ensino —

⁵³ Ibid., p. 15

DEs —, de Divisões Regionais de Ensino — DREs — e de diferentes órgãos centrais da Secretaria da Educação, esperam que a participação dos pais na escola se refira a: realizar tarefas; "contribuir em bens, serviços ou dinheiro que podem oferecer ou ajudar a arrecadar"⁽⁵⁴⁾; estar presentes às reuniões promovidas pela escola; atender prontamente a convocações da mesma (para tratar de problemas disciplinares ou de aproveitamento de seus filhos, por exemplo); ajudar na manutenção e reparos do prédio; acompanhar o desempenho escolar dos filhos.

Quanto aos pais, estes esperam que o Estado forneça os meios financeiros e materiais necessários para que a escola funcione a contento, assumindo-a realmente, como pública e gratuita. Para eles, participar vai além de arrecadação de fundos ou execução de tarefas sobre as quais não tiveram influência decisória; incluindo a discussão sobre os objetivos das tarefas que lhes são atribuídas; a decisão sobre a destinação das verbas arrecadadas; a fiscalização sobre o trabalho dos diferentes funcionários escolares.

Dessa forma, para CAMPOS, a Associação de Pais e Mestres — APM — criada, em São Paulo, como "instituição auxiliar da escola", para promover a "integração família — escola — comunidade" (Art. 43 do Decreto 10.623/77),

⁵⁴ Ibid., p. 15.

constitui-se, antes, em uma fonte de conflito do que em um canal de comunicação, dadas as divergências de concepção do que é participação para as diferentes pessoas nela envolvidas.

Mesmo com todas essas divergências de concepção, é inegável a necessidade do envolvimento dos pais, de alunos e da comunidade nas atividades e na gerência da escola pública. Porém como prover as condições mínimas para que os membros das camadas trabalhadoras, sobretudo daquelas mais exploradas, participem da vida escola? Como bem coloca RAGAZZI, nunca esses indivíduos foram chamados a participar como cidadãos e, o que é mais sério e triste, estão muito mais empenhados em "sobreviver".

PARO afirma que há uma quase total ausência de participação das camadas sociais mais pobres nos assuntos da escola, "precisamente aquelas que talvez pudessem mais se beneficiar de um contato mais estreito com a escola, pelo menos em termos de orientação a respeito do desempenho de seus filhos no ensino"⁽⁵⁴⁾. Lembra-nos, entretanto, que esta é uma questão estrutural, relacionada às condições precárias de vida, que impedem a participação dos pais, e que a escola, sozinha, não tem condições de resolver.

⁵⁴ PARO, V. H. Administração Escolar: introdução crítica, p. 169.

Porém, a escola não deve acomodar-se a esta situação e, tanto dentro, como fora dela, é necessário lutar para que as camadas populares adquiram condições para participar da vida escolar.

"Senão, podemos nos deparar com a incômoda situação de a participação da comunidade na Administração Escolar, em lugar de ser elemento de democratização da escola e de defesa dos interesses dos dominados, passe a revestir-se de um caráter conservador, por conta da presença, aí, apenas dos elementos das camadas dominantes da população"⁽⁵⁵⁾.

Quanto aos outros elementos presentes na instituição escolar, é de vital importância, numa gestão democrática e solidária, que cada um, dentro de sua especificidade tenha uma participação efetiva.

Os alunos, sobretudo os de 1º e os de 2º Graus, da escola pública, têm sido sistematicamente alijados do processo decisórios que ocorre na instituição escolar, principalmente com relação ao que é relevante. É necessário que sejam estimulados a participar, interessando-se e tomando parte nas discussões e propostas de solução dos problemas administrativos da escola.

Legalmente, o corpo discente obteve duas "concessões", no Estado de São Paulo: a possibilidade de

55 Ibid., p. 164.

entrar na composição do Conselho de Escola — de natureza deliberativa —, com direito a voz e a voto; e a liberdade de criação dos Grêmios Livres. No entanto, a primeira destas entidades ainda se encontra muito vinculada à figura do Diretor. Enquanto que a discussão e a disseminação dos Grêmios Livres pelas escolas da rede oficial é, ainda, pouco significativa; não se constituindo, até o presente, em atuantes mecanismos de pressão por relações mais democráticas na escola.

É necessário, contudo, que a administração escolar saiba evitar que essa abertura de canais de participação, aos alunos, lhes sirva de pretexto para meras constatações estereis ou para o descumprimento de suas atribuições de educandos; no sentido da apropriação do saber sistematizado e historicamente acumulado.

Os funcionários, tanto os de apoio administrativo: Secretário, Escriurários; como os responsáveis pela disciplina, limpeza, merenda, segurança do prédio: Inspetores de Alunos; Serventes; Merendeiras; Zelador; apesar de não estarem diretamente vinculados ao processo pedagógico, fornecem o suporte necessário para que este se desenvolva e fazem parte do "corpo" da escola. Por isso, sua participação na administração da escola deve considerar sua contribuição nas discussões, no planejamento escolar e nas diversas atividades; bem como seus interesses e reivindicações específicas de trabalhadores.

"Os professores e o pessoal técnico-pedagógico * (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos etc.) também são trabalhadores* e como tais possuem seus interesses ligados a essa condição. Mas eles são, acima de tudo, os educadores, por excelência, da escola, ou seja, as pessoas encarregadas, em última instâncias, das atividades-fim da instituição escolar. Como tais, sua presença numa administração democrática da escola deve ser preponderante, já que eles são os autênticos 'produtores diretos' da educação escolar. Esse fato coloca (...) a importância do conhecimento e familiaridade que o educador deve ter não apenas com os aspectos mais propriamente pedagógicos da escola, mas também com os métodos técnicos administrativos mais adequados à promoção da racionalidade interna e externa da mesma. Numa administração escolar autoritária e centralizada na figura do diretor, basta que este e mais alguns de seus auxiliares mais diretos dominem os conhecimentos e técnicas de gerência e administração. O mesmo não acontece numa administração democrática, em que não existem chefes colocados autoritariamente sobre os demais, visto que as responsabilidades administrativas foram distribuídas juntamente com a autoridade".⁽⁵⁶⁾

* Grifos nossos.

⁵⁶ FARO, V. H. Op. cit., p. 163.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, tais como: população, instrumento de medida e o tratamento dos dados.

1. POPULAÇÃO

A população-alvo desta pesquisa constituiu-se de Diretores de Escola de escolas públicas estaduais de 1^o e 2^o Graus do Estado de São Paulo, num total de cinquenta e cinco (55), dos municípios sob a jurisdição da Delegacia de Ensino de Mogi Mirim, Divisão Regional de Ensino de Campinas, Coordenadoria de Ensino do Interior; perfazendo o total de cinco (05) municípios: Artur Nogueira, Itapira, Mogi Guaçu, Mogi Mirim, Santo Antonio de Posse.

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos pesquisados por município.

MUNICÍPIOS	DIRETORES
Artur Nogueira	04
Itapira	10
Mogi Guaçu	21
Mogi Mirim	14
Santo Antonio de Posse	06
TOTAL	55

2. INSTRUMENTO DE PESQUISA

2.1 Da Escolha do instrumento

Apesar das limitações e críticas existentes sobre o questionário como instrumento de estudo e considerando a escassez de pesquisas de campo sobre a função e o papel do Diretor de Escola na rede oficial de ensino no Estado de São Paulo, o seu fazer cotidiano e a sua percepção desse sistema educacional, optamos por aplicar esse instrumento de pesquisa; pois o mesmo nos proporcionaria informações diversificadas e farto material escrito.

2.2 Da elaboração do questionário

Para que o questionário fosse elaborado a partir de dados da realidade, que refletisse o cotidiano da administração da escola pública e não resultasse em um mero instrumento "de gabinete", procedemos, preliminarmente, a um contato direto com os Diretores, através de entrevistas.

As entrevistas, cujo roteiro encontra-se em anexo (Anexo I), foram gravadas e, a seguir, mapeadas; retirando-se das respostas os grandes temas e sub-temas subjacentes a estas.

Dessa forma, com o objetivo de levantar subsídios concretos para a elaboração do questionário, foram entrevistados 10% - seis (06), no total de sessenta e um (61) - dos Diretores de Escola da mencionada Delegacia de Ensino, escolhidos randomicamente.

Com base nos resultados obtidos a partir do mapeamento, eliminadas as informações muito específicas ou irrelevantes, e elencados os grandes temas e sub-temas, subjacentes às respostas, e sempre em correlação com os objetivos a serem colimados pela pesquisa, elaboramos o questionário.

Inicialmente, uma versão preliminar do Questionário foi submetida à apreciação de cinco (05) juízes e, incorporadas as sugestões, corrigidas as falhas apontadas, chegamos à versão definitiva do instrumento de pesquisa. (Anexo I).

2.3 Da versão definitiva do instrumento

a.) Justificativa:

Com duplo objetivo:

1.) Não perder a riqueza dos dados colhidos pelas entrevistas e,

2.) superar as limitações que a forma de questionário impõe, procuramos diversificar a redação e a apresentação do mesmo. Desse modo, o questionário resultou em um instrumento longo e com elevado grau de complexidade, o que pudemos constatar quando de sua aplicação.

b.) A forma do instrumento

O questionário compõe-se de quarenta e sete (47) questões: cinco (05) abertas e quarenta e duas (42) fechadas, correspondendo a oito (08) grandes temas.

TEMAS	NÚMERO DE QUESTÕES
1. Participação	01, 02, 19, 20, 21, 22, 23, 26.
2. Poder decisório	03, 04, 05, 06, 07, 08, 18.
3. Papel do Diretor	09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 30, 31, 33, 42, 43, 44, 45, 46.
4. Ação política e transformadora da escola.	24, 25, 27, 28, 29, 32.
5. Sentimento de posse e compromisso pessoal dos participantes do processo educacional.	34, 35
6. Magistério e opção profissional consciente.	36, 37, 39, 40, 41.
7. Formação universitária e competência técnica do Diretor.	38
8. Administração da escola: funções pedagógica e burocrática.	47

As questões foram distribuídas ao longo do questionário de modo a obedecer a coerência lógica dos assuntos tratados.

Conforme já mencionado, o questionário resultou em um instrumento diversificado. Ao lado de quatro (04) questões abertas, figuram:

- seis (06) questões fechadas de escolhas mutuamente exclusivas;

- uma (01) questão fechada, subdividida em quatro partes, com uso de uma escala ordinal de 1 a 4, numa gradação de 1: dar ou receber informação; 2: opinar; 3: compartilhar responsabilidade e 4: assumir responsabilidade, decidir;

- trinta e cinco (35) questões utilizando escala tipo Likert, com amplitude de 0 a 8, do menor para o maior grau de intensidade, em que:

- 0 corresponde a: nunca; nada ou totalmente falsa;
- 1 a 2 corresponde a: poucas vezes; muito pouco; não é verdadeira ou mal;
- 3 a 4: algumas vezes; pouco; pouco verdadeira ou razoavelmente;
- 5 a 6: muitas vezes; razoavelmente; parcialmente verdadeira ou bem;
- 7 a 8 correspondente a: sempre; muito; totalmente verdadeira ou muito bem;

— e, finalmente, uma (01) questão em que oito (08) itens apresentados deveriam ser priorizados.

Não obstante o grau de dificuldade apontado, salientamos que, por ser a nossa uma pesquisa exploratória, optamos por um questionário que resultou, efetivamente, dos dados reais e concretos obtidos, na tentativa de levantar os problemas enfrentados pelo Diretor de Escola no seu dia-a-dia e que, presumivelmente, impediriam a implementação de uma administração participativa na escola pública. Outro objetivo visado pela pesquisa foi detectar qual a visão que esse especialista de ensino possui da escola pública: sua função sua coordenação e administração, em seus aspectos reais e também ideais.

3. COLETA DE DADOS

A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de julho e setembro de 1988.

Após visita às escolas e um contato pessoal nosso ou da pesquisadora-auxiliar com a maioria dos Diretores, os questionários foram deixados com os mesmos, pois estes optaram por respondê-los a sós e devolvê-los através da Delegacia de Ensino.

O retorno foi de 87%, ou seja de quarenta e sete (47) instrumentos, o que pode ser considerado um resultado satisfatório.

4. TRATAMENTO DOS DADOS

As questões abertas foram categorizadas manualmente e tabuladas pela frequência e porcentagem.

Nas fechadas foram levantadas as variáveis referentes a cada questão, em número de duzentas e trinta e sete (237), e elencadas nominalmente. Os dados obtidos foram codificados, constituindo-se num programa SAS, que foi processado num "Digital Equipment Corporation - VAX/VMS - Version V 4.5", no Centro de Computação da Universidade Estadual de Campinas.

As questões nominais foram tabuladas por: frequência e porcentagem e as ordinais por: frequência, porcentagem e média.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo expõe os dados resultantes da pesquisa descrita no capítulo IV- METODOLOGIA.

Os dados são apresentados por TEMAS, na seguinte conformidade:

1. Participação:

- seis (06) Tabelas;
- quatro (04) Figuras;

2. Poder Decisório:

- sete (07) Tabelas;
- uma (01) Figura;
- um (01) Quadro;

3. Papel do Diretor de Escola:

- dez (10) Tabelas;
- três (03) Figuras;
- um (01) Quadro;

4. Ação Política e Transformadora da Escola:

- seis (06) Tabelas;
- quatro (04) Figuras;

5. Sentimento de Posse e Compromisso Pessoal dos Participantes do Processo Educacional:

- duas (02) Tabelas;
- uma (01) Figura;

6. Magistério e Opção Profissional Consciente:

- cinco (05) Tabelas;
- quatro (04) Figuras;

7. Formação Universitária e Competência Técnica do Diretor de Escola:

- uma (01) Tabela;
- uma (01) Figura;

8. Administração da Escola: Função Pedagógica e Função Burocrática:

- uma (01) Tabela;
- uma (01) Figura;
- um (01) Quadro.

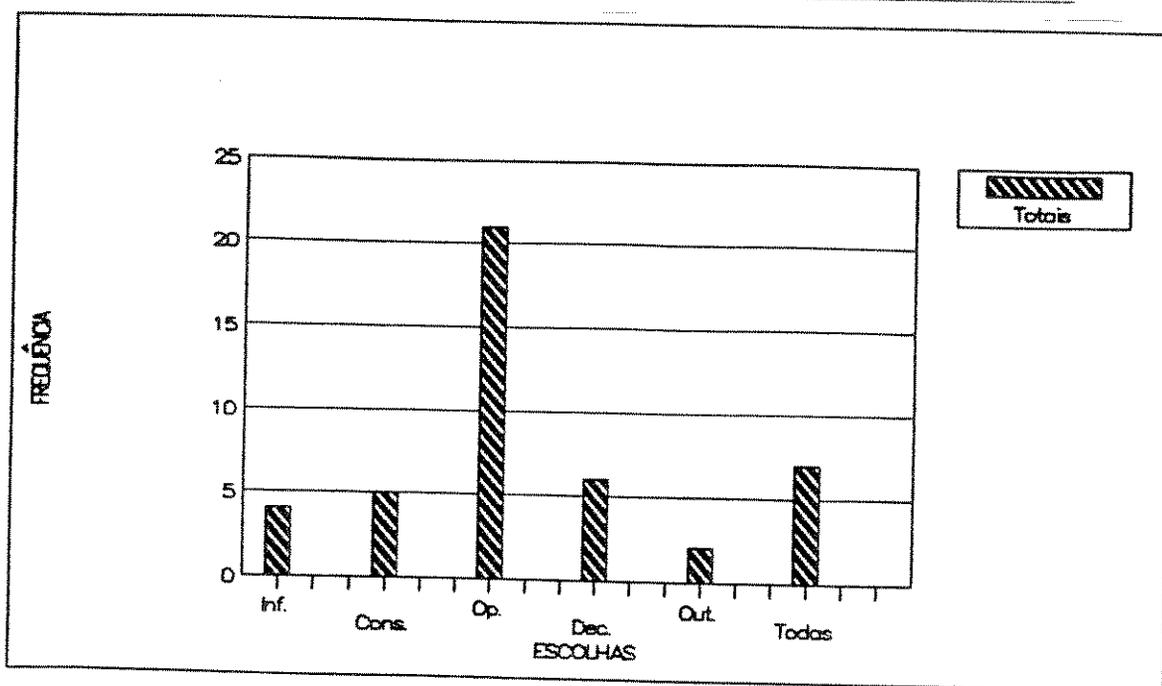
Perfazendo um total de:

- Trinta e oito (38) Tabelas;
- Dezenove (19) Figuras;
- Três (03) Quadros.

1. PARTICIPAÇÃO

Tabela 1.1. - Concepção de participação dos Diretores de Escola.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Informar	4	8.9
Consultar	5	11.1
Opinar	21	46.7
Decidir	6	13.3
Outra	2	4.4
Todas	7	15.6
TOTAL	45	100.0



Inf. = Informar
 Cons. = Aconsultar
 Op. = Opinar
 Dec. = Decidir
 Out. = Outra

Figura 1.1. - Concepção de Participação dos Diretores de Escola.

Na Tabela 1.1. e Figura 1.1., para quase metade dos respondentes - 46,7% - participar significa opinar. Embora para 15,6% participar implique em informar, consultar, opinar, decidir; para a maioria 66,7% - participar não implica em decidir o que pode ser confirmado pelo relativamente baixo índice de respostas que associa participação com decisão - 13,3%.

Tabela 1.2. - Importância da participação na Escola.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Sim	46	100.0
Não	0	0.0
TOTAL	46	100.0

A totalidade dos respondentes considerou importante a participação na escola, como bem o demostram os dados da Tabela 1.2., que, por si só, dispensam comentários.

Ao serem inquiridos sobre as finalidades da participação na escola, os respondentes manifestaram-se como segue:

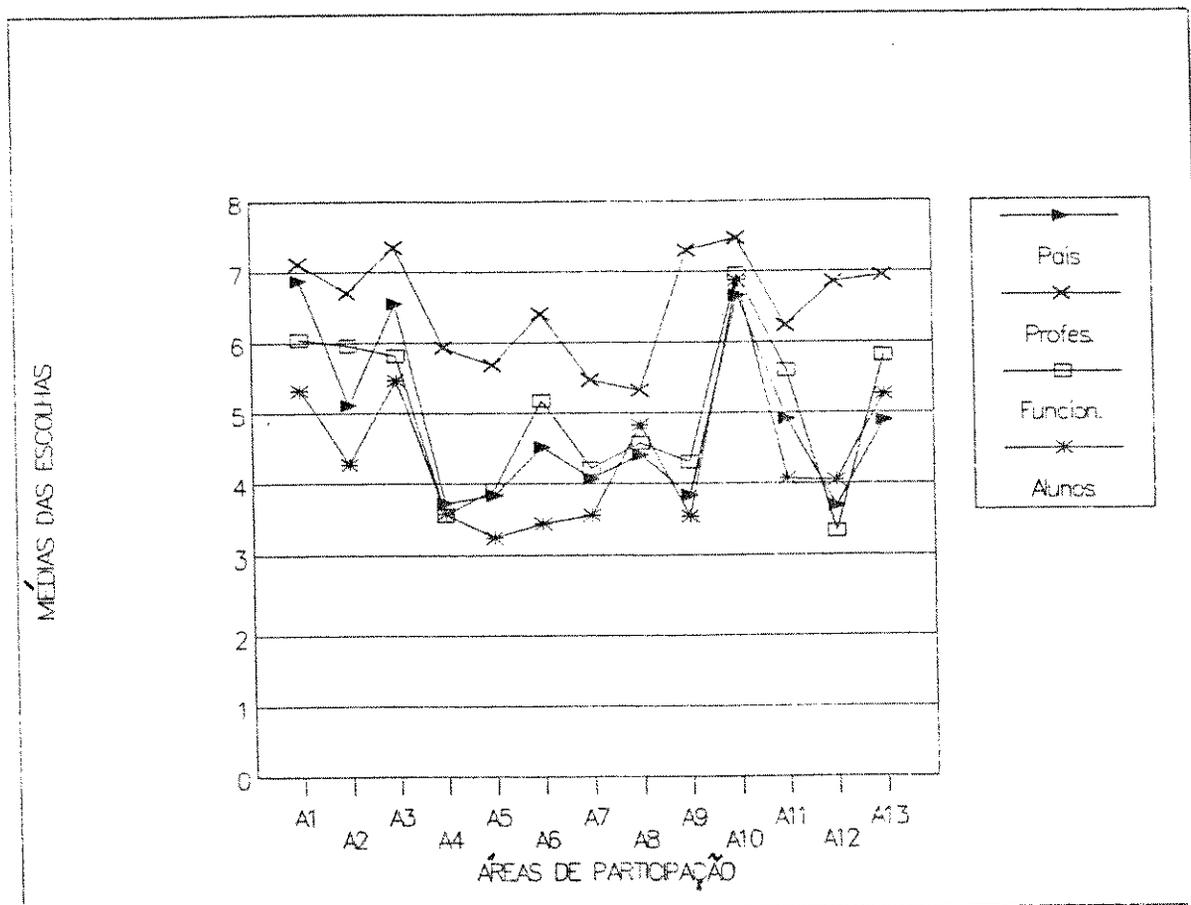
Tabela 1.3. - Finalidades da participação na escola.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Diretor trabalhar em conjunto com professores, funcionários e alunos	37	35.6
Permitir o trabalho conjunto da escola com a comunidade	36	34.6
Diretor coordenar o trabalho escolar articulado com outros movimentos sociais.	29	27.9
Outra finalidade	2	1.9
TOTAL	104	100.0

Como os respondentes podiam optar por mais de uma finalidade elencada, o que resultou na frequência total de cento e quatro (104), tendo em vista a diferença - 1% - entre as respostas para a primeira e para a segunda alternativa, podemos inferir que, para os respondentes, deve ocorrer a participação interna, seguida da participação da comunidade na escola. Enquanto que o trabalho escolar articulado com os outros movimentos sociais da comunidade ficou em terceiro plano.

Tabela 1.4. - Nível de aceitação, por parte do Diretor da Escola, da participação dos pais, professores, funcionários e alunos na escola, em relação às diferentes áreas.

ÁREAS	MÉDIA				DESVIO PADRÃO			
	Pais	Professores	Funcionários	Alunos	Pais	Professores	Funcionários	Alunos
Associação de Pais e Mestres	6.87	7.11	6.04	5.32	1.12	1.09	1.61	2.00
Compras de equipamentos e materiais	5.11	6.70	5.96	4.26	1.87	1.25	1.59	2.04
Conselho de Escola	6.55	7.34	5.81	5.47	1.52	1.01	1.95	1.91
Currículo	3.72	5.93	3.55	3.57	2.11	2.52	2.43	2.40
Distribuição de séries por período	3.83	5.68	3.91	3.23	2.12	1.95	2.58	2.45
Gasto de verbas	4.51	6.40	5.17	3.43	2.05	1.66	2.01	2.35
Horário de funcionamento da escola	4.06	5.47	4.21	3.55	2.22	2.03	2.56	2.49
Merenda escolar	4.40	5.32	4.57	4.83	2.11	2.45	2.46	2.42
Planejamento escolar	3.83	7.30	4.30	3.53	1.94	1.08	2.49	2.54
Campanhas, festas, comemorações	6.66	7.47	6.96	6.87	1.55	0.75	1.23	1.17
Reformas, manutenção do prédio	4.91	6.23	5.60	4.06	1.94	1.49	1.83	2.13
Sistema de avaliação	3.68	6.85	3.33	4.04	2.05	1.86	2.41	2.49
Sistema disciplinar	4.89	6.94	5.81	5.26	1.98	1.15	1.69	2.13



ÁREAS DE PARTICIPAÇÃO

- A1: Sistema Disciplinar
 A2: Sistema Avaliação
 A3: Reforma, manutenção do prédio
 A4: Realização de festas, campanhas
 A5: Planejamento escolar
 A6: Merenda escolar
 A7: Horário de funcionamento escolar
 A8: Gasto de verbas
 A9: Distribuição séries por período
 A10: Currículo
 A11: Conselho de Escola
 A12: Compras equipamentos, materiais
 A13: APM

MÉDIA DAS ESCOLHAS

- 0 = Nada
 1-2 = Muito pouco
 3-4 = Pouco
 5-6 = Razoavelmente
 7-8 = Muito

Figura 1.2. - Nível de aceitação, por parte do Diretor de Escola, da participação dos pais, professores, funcionários, alunos, em relação às áreas acima mencionadas.

A Tabela 1.4. e a Figura 1.2., sintetizam as respostas, dos sujeitos pesquisados, às questões de número: 19, 20, 21 e 22 do Questionário, numa escala, tipo Likert, com amplitude de 0 a 8.

Elas apresentam em que nível o Diretor aceita a participação de pais, professores, funcionários, e alunos, bem como em que áreas esta é mais ou menos aceita.

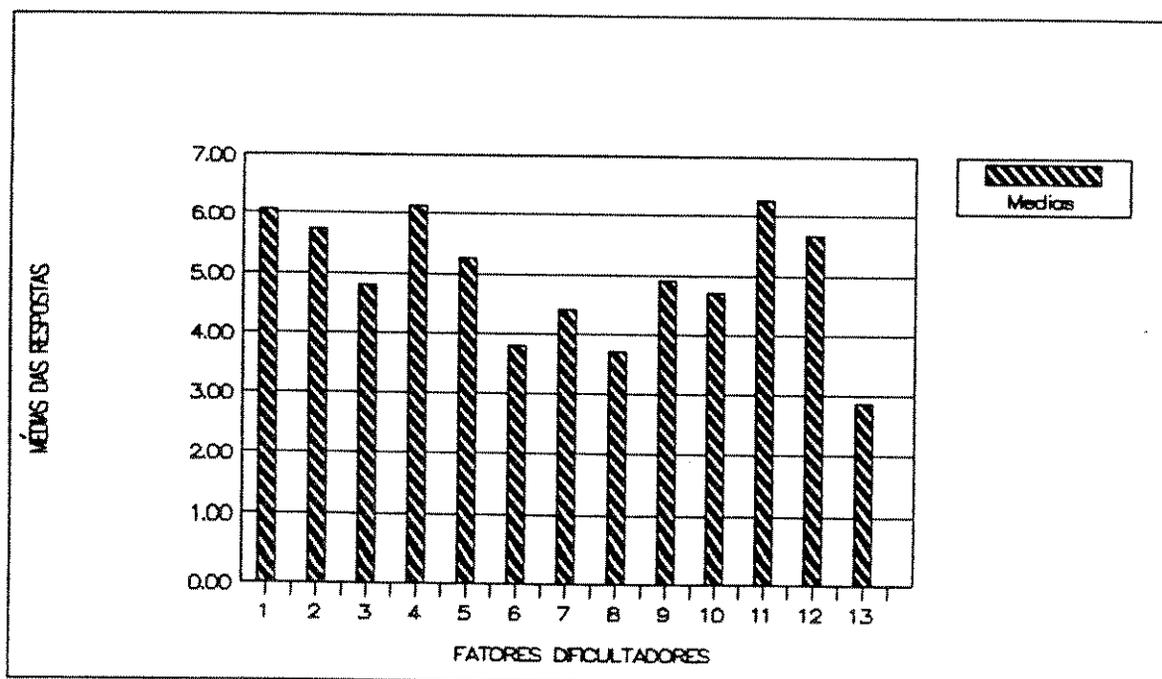
Pelas médias obtidas, pode-se estabelecer, do maior para o menor, uma gradação dessa aceitação de participação.

Em primeiro lugar teríamos a participação do professor como melhor aceita pelo Diretor, com médias oscilando entre 7,47 - muito - e, 5,32 - razoavelmente. Enquanto a participação dos funcionários seria seguida de perto pela participação dos pais, sendo aceita pelo Diretor entre razoavelmente e pouco. Já no que se refere aos alunos, as médias apresentam-se mais baixas, não ultrapassando 6,87, apontada para uma única área - campanhas, festas, comemorações; enquanto que para as outras gira em torno de 5,32 a 3,23.

É interessante observar que e a área onde o Diretor melhor aceita a participação de todos os elementos elencados é a referente à Realização de Campanhas, festas, comemorações, tendo ocorrido grande concentração dos dados, referentes a este item, que apresentou baixo desvio padrão - entre 0,75 e 1,55 - em relação às médias obtidas: entre 7,47 e 6,66 - sempre e muitas vezes.

Em segundo lugar, figura a área referente ao Conselho de Escola, com médias entre 7,34 e 5,47 - sempre e muitas vezes, e baixo desvio padrão: entre 1,01 e 1,91, denotando pouca dispersão dos dados.

E, finalmente, em terceiro lugar, situa-se a Associação de Pais e Mestres - APM - com médias entre 7,11 e 5,32, também, entre sempre e muitas vezes e desvio padrão entre 2,08 e 1,09.



FATORES DIFICULTADORES

- 1 = Ausência CP e OE
- 2 = Ausência pais atividades e reuniões
- 3 = Centralização decisões no Diretor
- 4 = Decisões centralizadas no topo
- 5 = Falta de dedicação ao trabalho por parte dos elementos da Escola
- 6 = Falta de disposição do Diretor para mais trabalho
- 7 = Falta de disposição do Supervisor para mais trabalho
- 8 = Falta de orientação e cobrança pelo Supervisor
- 9 = Má formação dos educadores da Escola
- 10 = Resistência de pais em ir à Escola: cobrança, advertência aos filhos
- 11 = Sobrecarga de trabalho sobre o Diretor
- 12 = Professores trabalhando em mais de uma Escola
- 13 = Uso político-partidário da Escola

Figura 1.3. - Fatores dificultadores da participação dos elementos da escola e da comunidade na consecução de um trabalho escolar que atenda às necessidades da população.

Na Tabela 1.5. e na Figura 1.3., podemos observar que, dos treze fatores elencados; à exceção do último - Uso político-partidário da escola, com média 2,87, - os demais situam-se, na escala, entre algumas vezes e muitas vezes.

Os três fatores apontados pelos quarenta e sete (47) respondentes como maiores dificultadores para a participação de todos os elementos envolvidos no processo pedagógico, juntamente com a comunidade, na montagem e execução de um trabalho escolar que atenda às necessidades da população onde se insere a escola, são:

1^o) Sobrecarga de Trabalho, muitas vezes não relevante para o processo pedagógico, por parte do Diretor de Escola - média 6,26 e concentração da maioria dos dados - 83% - entre muitas vezes e sempre.

2^o) Decisões centralizadas no topo, impedindo, muitas vezes, a escola e a comunidade de decidirem melhor, na base - média 6,13, com grande concentração dos dados - 78,7% - nos dois últimos itens da escala.

3^o) Ausência de outros especialistas de educação na escola (Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional) - média 6,06 e, também, com a maioria dos dados - 87,2% - concentrada nos dois últimos itens da escala.

Tabela 1.6. - Participação na escola como um instrumento para a construção de uma sociedade democrática.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Sim	20	43.5
Não	26	56.5
TOTAL	46	100.0

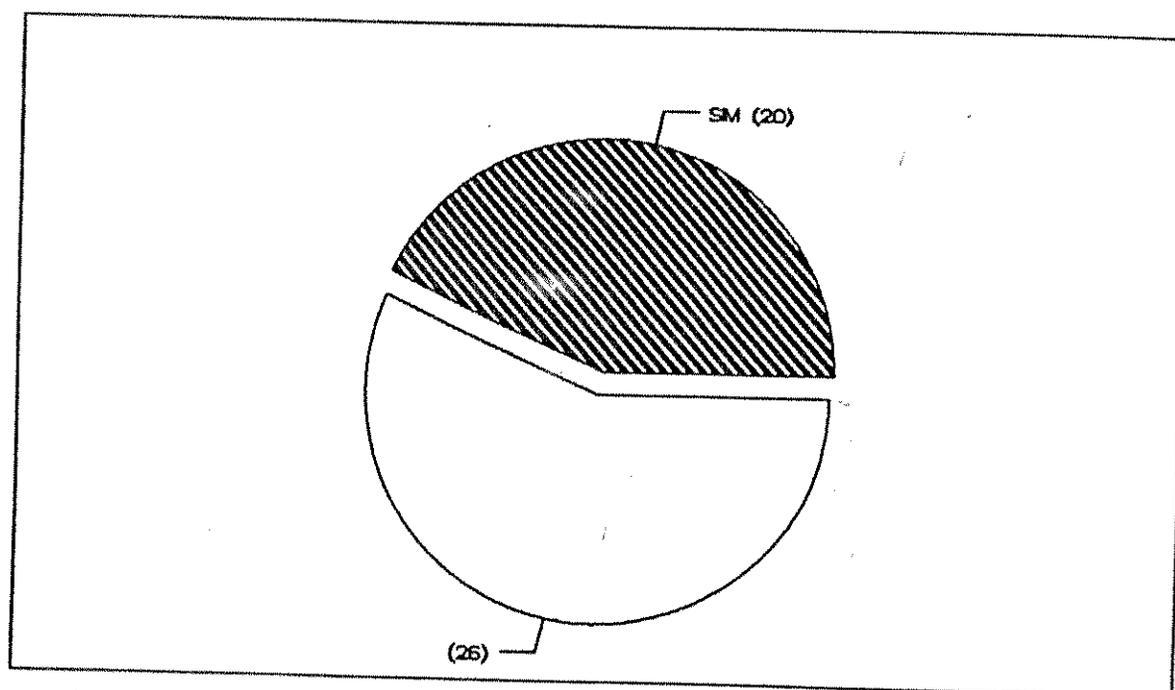


Figura 1.4. - Participação na escola como um instrumento para a construção de uma sociedade democrática.

Na Tabela 1.6. e Figura 1.4., 56,5% dos respondentes é de opinião de que a participação, tal como está ocorrendo na escola, não se constitui em um dos instrumentos para a construção de uma sociedade democrática. Enquanto que 43,5% apontou a participação, tal como se processa na escola hoje, como um desses instrumentos.

A pequena diferença de seis (06) respondentes, apenas, para a resposta negativa em relação à afirmativa, parece sugerir a possibilidade de que os sujeitos pesquisados não tenham um posicionamento muito nítido diante da questão formulada.

2. PODER DECISÓRIO DO DIRETOR DE ESCOLA

Tabela 2.1. - Poder decisório delegado pelo sistema ao Diretor de Escola.

RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	%
Não delega	15	39.5
Apenas teoricamente, na prática não delega	2	5.3
Delega muito pouco	8	21.1
Delega com restrições	7	18.4
Delega no aspecto rotineiro da escola: dar ordens, organizar períodos, séries, fixar horários	6	15.8
TOTAL	38	100.0

A uma questão aberta, mais de 1/3 dos respondentes - 39,5% - é de opinião que o sistema educacional do Estado de São Paulo não delega ao Diretor de Escola nenhum poder decisório; enquanto que 21,1% crê que esse mesmo sistema delega muito pouco poder decisório ao Diretor.

Quanto às respostas afirmativas, nenhuma delas foi incisiva ao referir-se ao poder decisório do Diretor.

Quadro 2.1. - Justificativas apresentadas pelos Diretores de Escola para as respostas resumidas na Tabela 2.1.

A) Respostas negativas: poder decisório de cima para baixo.

JUSTIFICATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Diretrizes pré-estabelecidas pelos órgãos centrais do sist. educacional	6	27.3
Obediência à legislação	1	4.5
Autonomia apenas em alguns aspectos burocráticos ou internos do funcionamento da escola (compras, delegação de tarefas)	3	13.6
O diretor deveria ter mais autonomia	2	9.1
Poder decisório apenas para cumprir ordens	7	31.8
Conselho de Escola cerceado	1	4.5
Legislação tolhendo reuniões pedagógicas	1	4.5
Restrições legais à participação do Grémio Livre	1	4.5
TOTAL	22	100.0

Quadro 2.1. - continuação.

B) Respostas afirmativas: poder decisório relativo.

JUSTIFICATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Para questões administrativas: horário de funcionamento da escola, formação de classes, designação de Secretário de Escola, escolha de Assistente de Diretor, empréstimo da quadra	4	80.0
Aquele conferido pelo Artigo 48 do Decreto 10.623/77	1	20.0
TOTAL	5	100.0

Tratando-se de uma questão aberta, a de número 3, os respondentes tiveram ampla liberdade para apresentar quantas justificativas achassem necessárias para respaldar suas respostas.

O item A, do Quadro 2.1., refere-se às respostas negativas, ou seja, a de que o sistema educacional não delega poder decisório ao Diretor de Escola ou o delega apenas teóricamente, o que caracterizaria um "poder decisório de cima para baixo", segundo os próprios sujeitos pesquisados.

Enquanto o item B apresenta as justificativas para as respostas afirmativas, que, conforme mencionado, não foram incisivas, sendo sempre seguidas de uma expressão restritiva desse poder decisório, a que denominamos "poder

decisório relativo".

Tabela 2.2. - Poder decisório delegado ao Diretor de Escola, pelo sistema, como garantia de trabalho eficaz em relação ao processo educacional.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	3	6.5
1-2: poucas vezes	10	21.7
3-4: algumas vezes	21	45.7
5-6: muitas vezes	8	17.4
7-8: sempre	4	8.7
TOTAL	46	100.0
MÉDIA	3.54	
DESVIO PADRÃO	1.88	

Os respondentes opinaram em média de 3,54 que algumas vezes o poder decisório delegado ao Diretor, pelo sistema, lhe confere condições de trabalho eficaz com relação ao processo educacional. A maioria dos respondentes, numa porcentagem acumulada de 67,4%, concentrou suas opções entre os itens: poucas vezes e algumas vezes; o que parece denotar que o poder decisório do Diretor de Escola algumas vezes, apenas, lhe oferece garantia de um trabalho eficaz em relação ao processo educacional, tendo em vista a média 3,54.

Tabela 2.3. - Significância para o processo educacional das decisões tomadas pelo Diretor de Escola.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	1	2.2
1-2: poucas vezes	4	8.7
3-4: algumas vezes	14	30.4
5-6: muitas vezes	13	28.3
7-8: sempre	14	30.4
TOTAL	46	100.0
MÉDIA	5.24	
DESVIO PADRÃO	2.10	

Os respondentes opinaram que **muitas vezes** - média 5,24 - as decisões tomadas pelo Diretor de Escola são significativas para o processo educacional. Importa ressaltar que 58,7%, ou seja, a maioria, parece acreditar que as decisões do Diretor são **muitas vezes** - 28,3% - ou **sempre** - 30,4% - significativas para o processo educacional; enquanto que apenas 10,9% optou pelos itens **nunca** e **poucas vezes**, 39,1% parece crer que somente **poucas vezes** - 8,7% - ou **algumas vezes** - 30,4% - as decisões tomadas pelo Diretor são significativas para o processo educacional. Observa-se que os dados apresentam-se sem grande concentração em torno da média.

Tabela 2.4. - Decisões centralizadas - processo decisório de cima para baixo - tornando o Diretor de Escola um executor de ordens.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	0	0.0
1-2: poucas vezes	1	2.1
3-4: algumas vezes	5	10.6
5-6: muitas vezes	24	51.1
7-8: sempre	17	36.2
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	6.09	
DESVIO PADRÃO	1.59	

Os sujeitos pesquisados opinaram que muitas vezes - média 6,09 - as decisões centralizadas, oriundas, em geral, de um processo decisório "de cima para baixo", afetam o trabalho do Diretor de Escola, tornando-o um executor de ordens. A grande concentração dos dados entre muitas vezes e sempre, perfazendo o percentual acumulado de 87,3% indica que os respondentes têm uma opinião nítida a respeito da questão formulada e que, para a grande maioria, o processo decisório vertical - de cima para baixo - afeta, em grau elevado, o trabalho do Diretor.

Tabela 2.5. - Tempo gasto pelo Diretor de Escola em decisões consideradas supérfluas para o processo educacional.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	2	4.3
1-2: poucas vezes	14	30.4
3-4: algumas vezes	15	32.6
5-6: muitas vezes	13	28.3
7-8: sempre	2	4.3
TOTAL	46	100.0
MÉDIA	3.54	
DESVIO PADRÃO	2.03	

Os respondentes opinaram que algumas vezes - média 3,54 - gastam tempo com decisões consideradas supérfluas para o processo educacional. Os dados, entretanto, apresentam-se dispersos, em sua grande maioria - 91,3% - entre poucas vezes - 30,4% - e muitas vezes - 28,3%; enquanto que a última terça parte - 32,6% - encontra-se em algumas vezes, o que parece denotar pequeno grau de consenso das opiniões.

Tabela 2.6. - Grau de segurança do Diretor de Escola em tomar decisões relativas às áreas elencadas.

ÁREAS DE ATUAÇÃO	ESCALA =>	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Média	Desvio Padrão	Total de Respostas
		0		1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8				
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Alocação de recursos humanos	6	13.3	7	15.6	16	35.6	12	26.7	4	8.9	3.71	2.15	45	
Associação de Pais e Mestres	1	2.1	4	8.5	13	27.7	18	38.3	11	23.4	5.09	1.94	47	
Articulação com a comunidade	0	0.0	5	10.6	10	21.3	16	34.0	16	34.0	5.43	1.98	47	
Articulação com os pais	0	0.0	3	6.4	9	19.1	17	36.2	18	38.3	5.81	1.90	47	
Articulação com outros movimentos sociais	1	2.1	7	14.9	17	36.2	10	21.3	12	25.5	4.64	2.21	47	
Atribuição de tarefas aos funcionários	0	0.0	3	6.4	3	6.4	18	38.3	23	48.9	6.21	1.82	47	
Compra de equipamentos e materiais	1	2.1	5	10.6	8	17.0	16	34.0	17	36.2	5.40	2.16	47	
Conselho de Escola	1	2.1	2	4.3	10	21.3	11	23.4	23	48.9	5.94	2.20	47	
Currículo	7	14.9	9	19.1	8	17.0	11	23.4	12	25.5	4.15	2.73	47	
Distribuição de séries por período	0	0.0	1	2.2	3	6.7	16	35.6	25	55.6	6.53	1.60	45	
Gasto de verbas	2	4.9	2	4.9	2	4.9	14	34.1	21	51.2	5.79	2.18	41	
Horário de funcionamento da escola	0	0.0	3	6.4	3	6.4	12	25.5	29	61.7	6.53	1.97	47	
Integração escola-Prefeitura	0	0.0	3	6.5	11	23.9	14	30.4	18	39.1	5.57	1.89	46	
Merenda escolar	3	6.4	5	10.6	14	29.8	12	25.5	13	27.7	4.79	2.41	47	
Planejamento escolar	1	2.1	1	2.1	11	23.4	18	38.3	16	34.0	5.60	1.81	47	
Reforma e manutenção do prédio	3	6.4	5	10.6	14	29.8	13	27.7	12	25.5	4.70	2.24	47	
Relacionamento com os alunos	0	0.0	0	0.0	2	4.4	16	35.6	27	60.0	6.73	1.32	45	
Relacionamento com os funcionários	0	0.0	1	2.1	1	2.1	17	36.2	28	59.6	6.66	1.46	47	
Relacionamento com os professores	0	0.0	1	2.1	3	6.4	19	40.4	24	51.1	6.43	1.51	47	
Sistema de avaliação	3	6.5	0	0.0	11	23.9	18	39.1	14	30.4	5.48	2.13	46	
Sistema disciplinar	0	0.0	1	2.1	7	14.9	12	25.5	27	57.4	6.34	1.71	47	

Na Tabela 2.6., os sujeitos pesquisados opinaram sobre o grau de segurança do Diretor de Escola em tomar decisões em relação a vinte e uma (21) áreas elencadas.

Destas, as apontadas como as que mais oferecem condições de segurança para as decisões do Diretor são:

1^o) Relacionamento com os alunos - média 6,73 - muitas vezes e concentração da maioria das respostas - 60% - no item sempre e 35,6% em muitas vezes.

2^o) Relacionamento com os funcionários - média de 6,66 - muitas vezes e concentração das respostas em sempre - 59,6% - e muitas vezes 36,2%.

3^o) Distribuição de séries por período e horário de funcionamento da escola - ambas com média de 6,53 - muitas vezes e concentração das respostas, em sempre - 55,6% e 61,7%, respectivamente.

Essas áreas são seguidas de perto por: Relacionamento com os professores - média de 6,43 - muitas vezes e a maioria dos dados concentrada em sempre - 51,1%, e Sistema disciplinar, com a média de 6,34 - muitas vezes e concentração da maioria dos dados - 57,4% - em sempre.

Em contrapartida, os respondentes apontaram como as que oferecem menor grau de segurança para as decisões do Diretor as seguintes áreas:

1^o) Alocação de recursos humanos - média de 3,71 - algumas vezes, com grande dispersão dos dados ao longo da escala.

2º) Currículo - média 4,15 - algumas vezes, com dispersão dos dados pelos itens da escala.

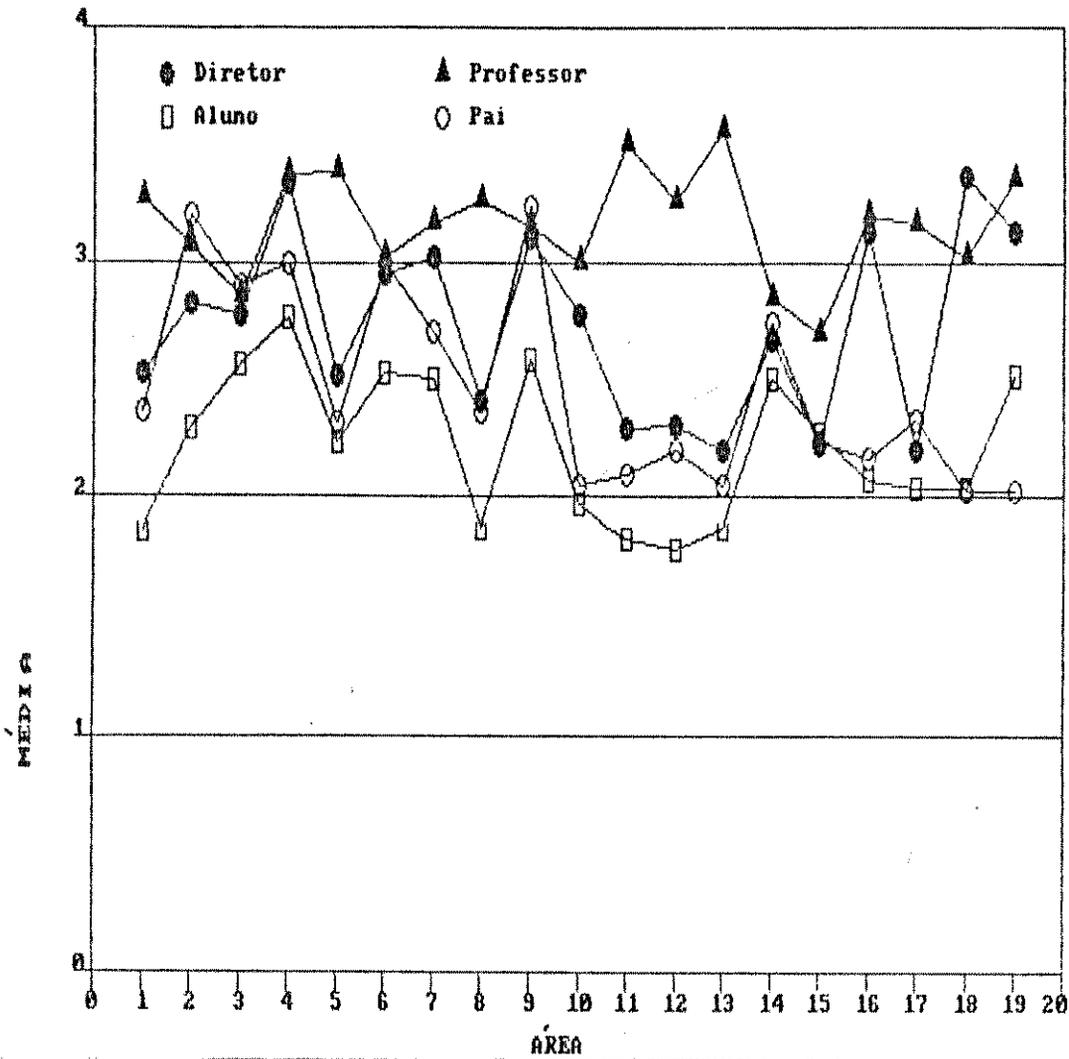
3º) Articulação com outros movimentos sociais - média 4,64 - algumas vezes, com dispersão dos dados ao longo da escala.

As outras áreas, com relação às quais os Diretores se sentem menos seguros ao tomar decisões são: Reforma e manutenção do prédio e Merenda escolar, que apresentaram, respectivamente, médias de 4,70 e 4,79.

Os resultados apresentados na tabela em epígrafe são coerentes com os apontados pela Tabela 2.1. e, no contexto da escola pública do Estado de São Paulo, corroboram a tese de que o Diretor de Escola ou não possui poder decisório, ou o possui com limitações, o que o tornaria um executor de ordens; uma vez que se sente seguro ao tomar decisões referentes ou às relações humanas internas à escola ou a aspectos burocráticos; enquanto se sente menos seguro com relação ao currículo; à alocação de recursos humanos; articulação com outros movimentos sociais.

Tabela 2.7. - Grau de poder decisório ideal do Diretor de Escola, do Professor, do Aluno, do Pai, em relação às áreas elencadas.

ÁREAS	MÉDIA				DESVIO PADRÃO			
	Diretor	Professor	Aluno	Pai	Diretor	Professor	Aluno	Pai
Alocação de recursos humanos	3.27	2.53	1.86	2.36	0.84	0.76	0.90	0.87
Associação de Pais e Mestres	3.07	2.82	2.29	3.20	0.57	0.58	0.97	0.59
Articulação com a comunidade	2.86	2.78	2.56	2.91	0.95	0.77	0.81	0.61
Articulação com os alunos	3.38	3.34	2.77	3.00	0.61	0.53	0.89	0.66
Articulação com os funcionários	3.39	2.52	2.24	2.32	0.62	0.73	1.03	0.86
Articulação com os pais	3.02	2.95	2.53	3.00	0.80	0.65	0.94	0.68
Articulação com os professores	3.16	3.02	2.51	2.71	0.71	0.72	0.94	0.63
Compra de equipamentos e materiais	3.26	2.41	1.87	2.36	0.68	0.58	0.76	0.78
Conselho de Escola	3.15	3.11	2.59	3.23	0.67	0.65	0.98	0.72
Currículo	3.00	2.78	1.96	2.05	0.77	0.88	0.84	0.79
Distribuição de séries por período	3.51	2.29	1.82	2.09	0.79	0.63	0.81	0.80
Gasto de verbas	3.26	2.31	1.78	2.20	0.65	0.51	0.79	0.76
Horário de funcionamento da escola	3.56	2.20	1.87	2.05	0.66	0.73	0.76	0.79
Integração com outros movimentos sociais	2.85	2.67	2.51	2.74	0.84	0.71	0.82	0.82
Merenda escolar	2.70	2.22	2.27	2.23	0.76	0.56	0.69	0.75
Planejamento escolar	3.20	3.13	2.07	2.16	0.54	0.76	0.84	0.72
Reformas e manutenção do prédio	3.17	2.20	2.04	2.33	0.77	0.55	0.77	0.94
Sistema de avaliação	3.02	3.36	2.04	2.02	0.75	0.80	0.90	0.89
Sistema disciplinar	3.35	3.13	2.52	2.42	0.71	0.73	0.89	0.85



ÁREAS DE DECISÃO	MÉDIA DAS RESPOSTAS
1 = Sistema disciplinar	1 = Dar/receber in- formação
2 = Sistema de avaliação	2 = Opinar
3 = Reforma, manutenção do prédio	3 = Compartilhar responsabili- dade
4 = Planejamento escolar	4 = Decidir
5 = Merenda escolar	
6 = Integração com movimentos sociais	
7 = Horário funcionamento Escola	
8 = Gasto de verbas	
9 = Distribuição séries por período	
10 = Currículo	
11 = Conselho de Escola	
12 = Compra de equipamentos, materiais	
13 = Articulação com os professores	
14 = Articulação com os pais	
15 = Articulação com os funcionários	
16 = Articulação com os alunos	
17 = Articulação com a comunidade	
18 = APM	
19 = Alocação de recursos humanos	

Figura 2.1. - Grau de poder decisório ideal do Diretor de Escola, do Professor, do Aluno, do Pai, em relação às áreas elencadas.

A Tabela 2.7. e a Figura 2.1. apresentam como os respondentes creem deva ser - o ideal - o poder decisório do Diretor de Escola, dos Professores, dos Alunos e dos Pais; nas diversas áreas de atuação mencionadas.

Conforme podemos observar, é o Diretor quem, segundo os respondentes, deteria o maior grau de poder decisório: entre opinar e compartilhar responsabilidade, com médias indo de 2,70 a 3,56 e pouca dispersão de dados.

Em segundo lugar figurariam os Professores, com médias entre 3,36 e 2,20, seguidos, de perto, pelos Pais, que, em algumas áreas: Conselho de Escola; Integração com outros movimentos sociais e Reforma e manutenção do prédio; ultrapassam aqueles; com médias 3,23; 2,74 e 2,33, respectivamente; ou seja, com poder decisório entre opinar e compartilhar responsabilidade.

Quanto aos alunos, estes teriam o poder decisório fixado entre dar/receber informação e opinar, com resultados apresentando médias que vão de 1,78 (Gasto de verbas) a 2,77 (Articulação com os alunos), e pouca dispersão dos dados.

É interessante, ainda, observar que nenhuma das categorias dos envolvidos no processo educacional, apresentadas, tenha tido o poder decisório fixado em assumir responsabilidade, decidir.

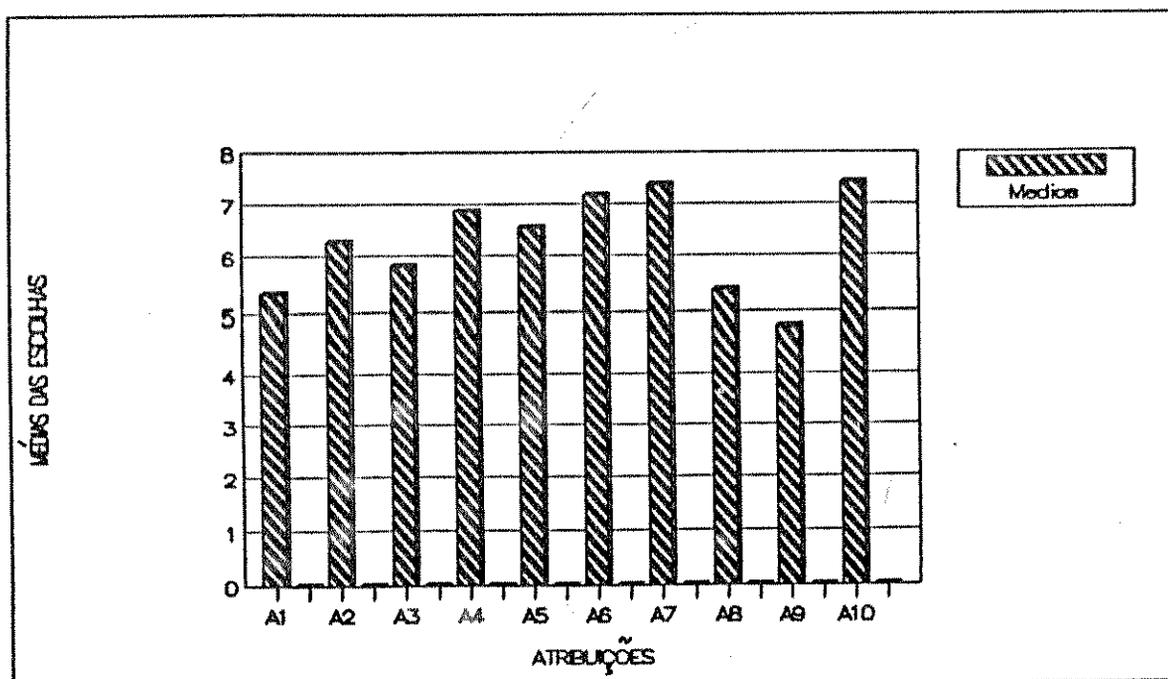
Tabela mais detalhada (2.1.a), dos dados obtidos pela questão em pauta, Questão 18, encontra-se no Anexo II.

3. PAPEL DO DIRETOR

a) Papel institucional do Diretor de Escola

Tabela 3.1. - O papel do Diretor de Escola.

ATRIBUIÇÕES	ESCALA =>	Nunca		Poucas vezes 1 e 2		Algumas vezes 3 e 4		Muitas vezes 5 e 6		Sempre 7 e 8		Média	Desvio Padrão
		0											
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Contornar situações		1	2.1	2	4.3	11	23.4	23	48.9	10	21.3	5.32	1.81
Distribuir responsabilidades		1	2.1	1	2.1	2	4.3	21	44.7	22	46.8	6.26	1.69
Dividir responsabilidades com a comunidade		0	0.0	2	4.3	9	19.1	20	42.6	16	34.0	5.81	1.65
Nostrar o compromisso pessoal de cada elemento envolvido no processo educacional		0	0.0	1	2.1	3	6.4	12	25.5	31	66.0	6.85	1.49
Nostrar o compromisso político de cada elemento envolvido no processo educacional		0	0.0	2	4.3	6	12.8	9	19.1	30	63.8	6.55	1.84
Garantir a todos o direito à participação, sem perder seu papel de autoridade na escola		0	0.0	0	0.0	4	8.5	7	14.9	36	76.6	7.15	1.32
Propiciar o espaço para discussão e busca de soluções conjuntas		0	0.0	0	0.0	1	2.1	7	14.9	39	83.0	7.38	1.03
Responsabilizar-se por tudo o que ocorre na escola		3	6.4	3	6.4	8	17.0	17	36.2	16	34.0	5.36	2.19
Sensibilizar docentes e funcionários da necessidade de filiarem-se a uma entidade de classe		3	6.4	7	14.9	12	25.5	11	23.4	14	29.8	4.77	2.50
Valorizar cada elemento envolvido no processo educacional		0	0.0	0	0.0	1	2.1	5	10.6	41	87.2	7.40	1.12



ATRIBUIÇÕES

- A1: Contornar situações
- A2: Distribuir responsabilidade
- A3: Dividir responsabilidades com a comunidade
- A4: Mostrar o compromisso pessoal de cada elemento envolvido no processo educacional
- A5: Mostrar o compromisso político de cada elemento envolvido no processo educacional
- A6: Garantir a todos o direito à participação sem perder seu papel de autoridade dentro da Escola
- A7: Propiciar o espaço para discussão de buscas de soluções conjuntas
- A8: Responsabilizar-se por tudo o que ocorre na Escola
- A9: Sensibilizar docentes e funcionários da necessidade de filiarem-se a uma entidade de classe
- A10: Valorizar cada elemento envolvido no processo educacional

Figura 3.1. - O papel do Diretor de Escola.

Das dez (10) afirmações elencadas na Tabela 3.1. e no Grafico 3.1., forma apontadas, pelos quarenta e sete (47) sujeitos pesquisados, como sendo as que traduzem o papel institucional do Diretor de Escola em ordem decrescentes:

1^o) Valorizar cada elemento envolvido no processo educacional, considerada como sempre - média 7,40 - o papel do Diretor, com a quase totalidade das respostas - 87,2% - concentrada no item final da escala (7-8: sempre).

Seguindo de perto a primeira afirmação apontada, Propiciar o espaço para discussão e busca de soluções conjuntas foi a segunda escolhida pelos respondentes, em média de 7,38, também considerada sempre como o papel do Diretor e quase totalidade das respostas - 83,0% - para este item da escala.

Em terceiro lugar, figura: Garantir a todos o direito a participação, sem perder seu papel de autoridade na escola - média de 7,15: com a grande maioria das respostas - 76,6% - incidindo em sempre.

As demais afirmações apontadas, em média acima de 5,5 - muitas vezes -, foram:

- Mostrar o compromisso pessoal de cada elemento envolvido no processo educacional, com média de 6,85 - entre muitas vezes e sempre apontados como o papel do Diretor.

- Mostrar o compromisso político de cada elemento envolvido no processo educacional - média 6,55, para esta

afirmação, que foi apontada como muitas vezes sendo o papel do Diretor.

- Distribuir responsabilidades - média 6,26, como muitas vezes sendo o papel do Diretor.

- Dividir responsabilidades com a comunidade - com média 5,81, também foi apontada como sendo muitas vezes o papel do Diretor.

As demais afirmações elencadas obtiveram médias de respostas entre: 5,36 - Responsabilizar-se por tudo o que ocorre na escola - e 4,77 - Sensibilizar docentes e funcionários da necessidade de filarem-se a uma entidade de classe, que apresentaram, também, um escore alto, ou seja entre muitas vezes e algumas vezes.

b) Papel político do Diretor de Escola.

Tabela 3.2. - Duplo papel do Diretor: propiciador das condições para o pleno desenvolvimento do processo pedagógico e dos espaços democráticos na escola.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	0	0.0
1-2: poucas vezes	0	0.0
3-4: algumas vezes	3	6.4
5-6: muitas vezes	18	38.3
7-8: sempre	26	55.3
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	6.62	
DESVIO PADRÃO	1.41	

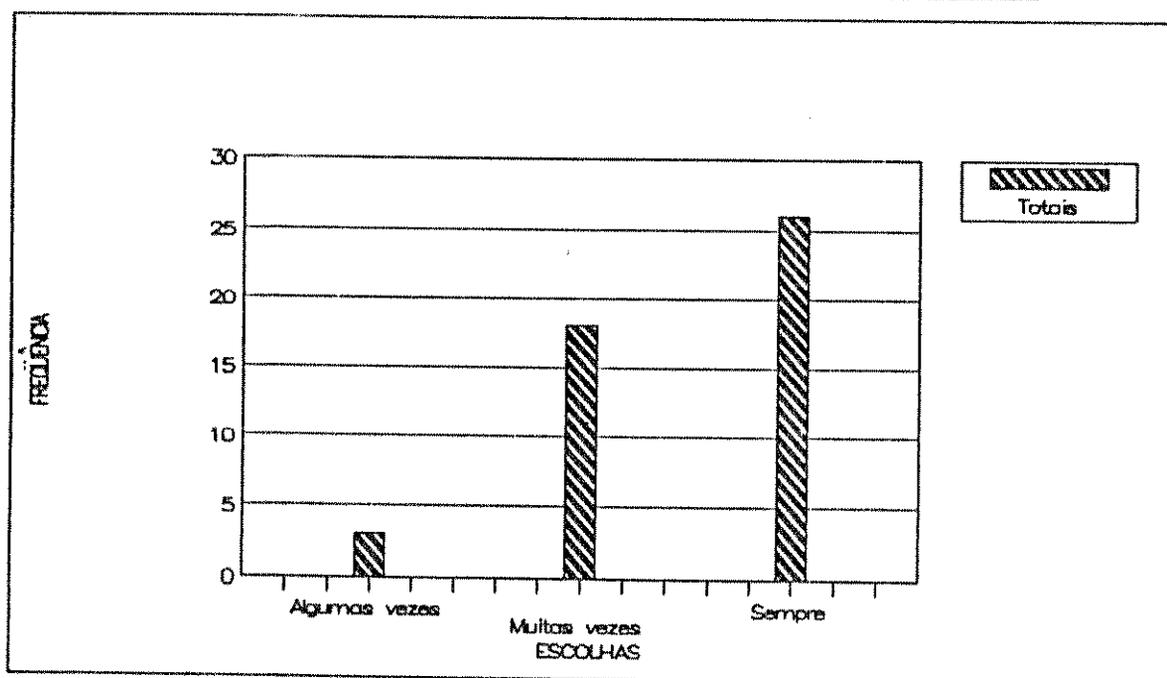


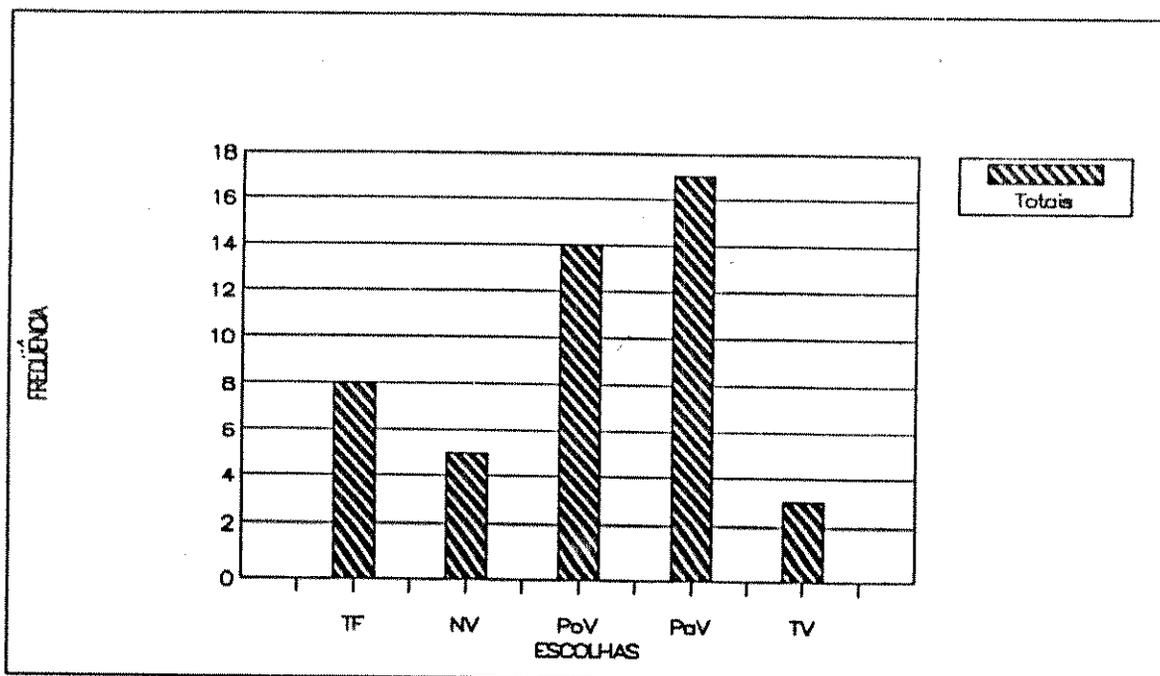
Figura 3.2. - Duplo papel do Diretor: propiciador das condições para o pleno desenvolvimento do processo pedagógico e dos espaços democráticos na escola.

A Tabela 3.2., e a Figura 3.2. demonstram que os sujeitos pesquisados opinaram, em média de 6,62 que, entre muitas vezes e sempre, o Diretor precisa assumir, com consciência, concomitantemente, o papel deroprietário das condições para o pleno desenvolvimento do processo pedagógico e dos espaços democráticos na escola, para que a mesma possa constituir-se numa agência de transformação social.

Houve grande concentração dos dados, em torno de muitas vezes e sempre - 93,6%; o que parece indicar um posicionamento claro dos respondentes sobre a questão formulada.

Tabela 3.3. - Papel político do Diretor de Escola: mudar o aluno, para, por consequência, mudar a família e, eventualmente, a sociedade.

ESCALA	FREQUENCIA	%
0: totalmente falsa	8	17.0
1-2: não é verdadeira	5	10.6
3-4: pouca verdadeira	14	29.8
5-6: parcialmente verdadeira	17	36.2
7-8: totalmente verdadeira	3	6.4
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	3.62	
DESVIO PADRÃO	2.32	



ESCOLHAS

- TF = Totalmente falsa
- NV = Não é verdadeira
- POV = Pouco verdadeira
- PAV = Parcialmente verdadeira
- TV = Totalmente verdadeira

Figura 3.3. - Papel político do Diretor de Escola: mudar o aluno, para, por consequência, mudar a família e, eventualmente, a sociedade.

A Tabela 3.3. e a Figura 3.3. apresentam a opinião dos respondentes sobre a veracidade desta afirmação: o trabalho do Diretor de Escola deve ser somente no sentido de mudar o aluno, para, por consequência, mudar a família e, eventualmente, a sociedade.

Em média de 3,62, aqueles opinaram que a afirmação acima é pouco verdadeira. No entanto, os dados

encontram-se dispersos ao longo da escala, enquanto para 27,6% a afirmação é totalmente falsa ou não é verdadeira; para 36,2% ela é parcialmente verdadeira; contra 29,8% que crê ser ela pouco verdadeira.

Os resultados apontados parecem indicar que os sujeitos pesquisados não expressaram uma opinião conclusiva a respeito do assunto em pauta.

c) Entraves à atuação do Diretor de Escola e ao desempenho de seu papel institucional e político.

Tabela 3.4. - Contradição entre uma linha participativa e realidade escolar atual, como fator dificultador do desempenho do Diretor de Escola.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	0	0.0
1-2: muito pouco	0	0.0
3-4: pouco	2	4.3
5-6: razoavelmente	20	42.6
7-8: muito	25	53.2
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	6.43	
DESVIO PADRÃO	1.12	

Os sujeitos pesquisados opinaram que razoavelmente - média 6,43 - a contradição entre uma linha

participativa que se quer implementar na educação e a realidade escolar atual, caracterizada; ainda, por posturas centralizadoras e autoritárias, dificulta o desempenho do Diretor de Escola.

Marcando uma posição bem definida dos respondentes, a quase totalidade dos dados - 95,8% - concentrou-se entre razoavelmente - 42,6% - e muito - 53,2%, ou seja, a maioria das respostas.

Tabela 3.5. - Grau de dificuldade relativa à função coordenadora do Diretor referente à participação na escola.

Í T E N S	Número de ordem de priorização								Total	%	Média	Classi- ficação	Atrib.8		Classi- ficação
	1	2	3	4	5	6	7	8	atribuído				F	%	
Baixo índice de frequência dos pais às reuniões	7	1	9	5	6	5	5	3	175	11.9	4.27	7o.	3	7.3	7o.
Baixo nível cultural dos pais	9	6	2	4	7	1	7	5	173	11.7	4.22	8o.	5	12.2	4o.
Desconhecimento dos pais a respeito do assunto a ser discutido	3	8	5	9	3	6	1	6	176	11.9	4.29	6o.	6	14.6	3o.
Despreparo dos funcionários para a participação	3	7	3	3	9	6	10	0	189	12.8	4.61	3o.	0	0.0	8o.
Despreparo dos professores para a participação	6	3	2	8	7	4	0	11	197	13.3	4.80	1o.	11	26.8	1o.
Falta de empenho dos envolvidos para implementar o decidido	3	10	5	5	1	5	5	7	184	12.5	4.49	5o.	7	17.1	2o.
Falta de interesse dos envolvidos	6	5	5	4	3	4	9	5	189	12.8	4.61	3o.	5	12.2	4o.
Não valorização da escola por parte da clientela escolar (alunos e pais)	4	1	10	3	5	10	4	4	193	13.1	4.71	2o.	4	9.8	6o.
Totais									1476	100.0	36.00		100		

A Tabela 3.5. apresenta os resultados obtidos a partir das respostas de quarenta e um (41) dos sujeitos pesquisados, à questão de número 09: "Priorize os itens que, na sua opinião, dificultam o desempenho eficaz de sua função enquanto coordenador da participação de outras pessoas na escola: (numere de 1 a 8)", em que 8 deveria ser conferido àquele item considerado, pelos respondentes, como o mais importante, ou seja, o maior dificultador de seu desempenho e 1 ao menos dificultador.

Numa primeira leitura, da tabela em pauta, embasada no: total de pontos atribuídos a cada item; porcentagem e média, observamos que os dados encontram-se dispersos entre 1 e 8, com porcentagens aproximadas, variando entre 13,3% e 11,7% e médias também próximas - entre 4,80 e 4,22.

Entretanto, se nos ativermos à coluna referente ao total de 8 atribuídos aos diversos itens apresentados, os resultados parecem adquirir alguma significância; uma vez que o: **Despreparo dos professores para a participação** é o item que mais se destaca, com 26,8% das respostas e a maior média obtida, 4,80, podendo ser considerado como o fator que maior grau de dificuldade apresenta para o desempenho da função coordenadora do Diretor referente à participação dos elementos da escola. Enquanto que o item referente ao **Despreparo dos funcionários para a participação** não obteve nenhuma pontuação 8, constituindo-se, segundo a ótica dos

respondentes no fator que menos dificulta o desempenho da função coordenada do Diretor; o que parece ser corroborado pelos resultados apresentados na Tabela 3.6., a seguir.

Tabela 3.6. - Fatores dificultadores do desempenho do Diretor de Escola em função de um trabalho participativo.

FATORES DIFICULTADORES	ESCALA =>	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Média	Desvio Padrão
		0		1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Despreparo dos professores para a participação		2	4.3	2	4.3	11	23.4	25	53.2	7	14.9	4.85	1.82
Despreparo dos funcionários para a participação		1	2.1	4	8.5	12	25.5	25	53.2	5	10.6	4.66	1.68
Desconhecimento dos pais a respeito do assunto a ser discutido		1	2.1	3	6.4	14	29.8	20	42.6	9	19.1	5.00	1.72
Baixo nível cultural dos pais		1	2.1	8	17.0	12	25.5	20	42.6	6	12.8	4.51	1.89
Não valorização da escola por parte da clientela escolar (alunos e pais)		1	2.1	2	4.3	10	21.3	22	46.8	12	25.5	5.34	1.80
Falta de empenho dos envolvidos para realizar o discutido		1	2.1	0	0.0	9	19.1	19	40.4	18	38.3	5.77	1.75
Falta de interesse dos envolvidos		0	0.0	0	0.0	5	10.6	23	48.9	19	40.4	6.02	1.41
Baixo índice de frequência dos pais às reuniões		1	2.1	6	12.8	4	8.5	19	40.4	17	36.2	5.55	2.02

Para quarenta e sete (47) respondentes, dos fatores elencados na Tabela 3.6., foram considerados como os mais dificultadores ao desempenho do Diretor, no sentido de desenvolver um trabalho participativo na escola:

1^o) Falta de interesse dos envolvidos, considerado o maior dificultador - média 6,02 - indicando que muitas vezes este dificulta o desempenho do Diretor, com 89,3% das respostas incidindo entre muitas vezes e sempre.

Em segundo lugar, figura a falta de empenho dos envolvidos para realizar o discutido - média 5,77 -, também com grande concentração de dados entre muitas vezes e sempre, perfazendo o percentual acumulado de 78,7%.

O Baixo índice de frequência dos pais às reuniões - média 5,55 - situa-se em terceiro lugar, com acúmulo de dados entre muitas vezes e sempre, num percentual de 76,5%.

O fator considerado pelos respondentes como o menos dificultador ao desempenho do Diretor - Baixo nível cultural dos pais - foi apontado como algumas vezes, apenas, em média de 4,51, dificultando a atuação do Diretor de Escola.

Tabela 3.7. - Entravés à atuação do Diretor de Escola no que se refere ao processo pedagógico.

ENTRAVES	ESCALA =>	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Média	Desvio Padrão	Total de Respostas
		0		1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8				
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Ausência de outros especialistas de ensino (Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional) na escola		1	2.2	0	0.0	5	11.1	19	42.2	20	44.4	6.18	1.67	45
Falta de interesse do Diretor pela função pedagógica		1	2.2	14	31.1	8	17.8	14	31.1	8	17.8	4.33	2.41	45
Falta de tempo do Diretor para desempenhar seu papel de educador		0	0.0	2	4.3	4	8.7	19	41.3	21	45.7	6.26	1.60	46
Importância atribuída ao aspecto burocrático da escola		0	0.0	0	0.0	3	6.5	20	43.5	23	50.0	6.41	1.24	46
Desconhecimento, pelo Diretor, de Didática, Metodologia etc.		2	4.3	9	19.6	12	26.1	14	30.4	9	19.6	4.48	2.32	46
Desconhecimento, pelo Diretor, do que ocorre nas salas de aula		1	2.2	5	10.9	12	26.1	20	43.5	8	17.4	4.96	2.02	46
Módulo incompleto de pessoal da Secretaria		2	4.3	1	2.2	4	8.7	19	41.3	20	43.5	6.02	2.06	46

Na Tabela 3.7., os respondentes opinaram que, das constatações elencadas, constituem-se nos maiores entraves para a atuação do Diretor de Escola, no que se refere ao processo pedagógico:

1º) [^]Importância atribuída ao aspecto burocrático da escola, apontada como muitas vezes - média 6,46 - entravando essa atuação; com a quase totalidade das respostas concentrada entre muitas vezes e sempre, perfazendo o percentual acumulado de 93,5%.

2º) Falta de tempo do Diretor para desempenhar seu papel de educador - em média de 6,26, os respondentes consideraram que este fator entrava muitas vezes a atuação do Diretor; com concentração de respostas entre muitas vezes e sempre - 87,0%.

3º) [^]Ausência de outros especialistas de ensino - Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional - na escola - em média de 6,18, os respondentes consideraram este como o terceiro fator a entrar, muitas vezes, a atuação do Diretor, no que concerne ao processo pedagógico. Também com relação a este fator, os dados acumularam-se entre muitas vezes e sempre, numa percentagem acumulada de 86,6%.

Tabela 3.8. - Entraves ao desempenho eficaz da função de Diretor de Escola.

ENTRAVES	ESCALA =>	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Média	Desvio Padrão	Total de Respostas
		0		1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8				
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Ausência de autonomia da escola para resolver assuntos relativos à vida funcional de seu pessoal		0	0.0	3	6.5	9	19.6	28	60.9	6	13.0	5.20	1.50	46
Duplicidade de papéis para a mesma finalidade		2	4.3	0	0.0	7	14.9	25	53.2	13	27.7	5.64	1.79	47
Excesso de papéis sob a responsabilidade do Diretor		0	0.0	1	2.1	4	8.5	16	34.0	26	55.3	6.49	1.49	47
Legislação tolhedora do processo decisório do Diretor		0	0.0	0	0.0	8	17.0	26	55.3	13	27.7	5.91	1.36	47
Módulo de pessoal incompleto		1	2.1	0	0.0	2	4.3	18	38.3	26	55.3	6.53	1.64	47
Necessidade de saídas constantes do Diretor para: reuniões, tomada de preços, compras, entrega de papéis		0	0.0	0	0.0	6	12.8	16	34.0	25	53.2	6.53	1.41	47
Número de dias letivos pré-fixados		5	10.6	2	4.3	9	19.1	24	51.1	7	14.9	4.72	2.25	47
Utilização da escola para atividades específicas de outras Secretarias de Estado		5	10.6	9	19.1	17	36.2	10	21.3	6	12.8	3.79	2.29	47

Na Tabela 3.8., das oito (8) constatações elencadas, os sujeitos pesquisados consideraram como as que mais entravam o desempenho eficaz da função de Diretor de Escola:

1^o) Módulo de pessoal incompleto e Necessidade de saídas constantes do Diretor para: reuniões; tomadas de preços; compras de material para a escola; entrega de papéis; etc. - apontadas, ambas, como muitas vezes - média 6,53 - constituindo-se num entrave. Em ambas, a quase totalidade dos dados concentrou-se entre muitas vezes e sempre, num percentual acumulado de 93,6% e 87,2%, respectivamente.

Em segundo lugar, figura: Excesso de papéis sob a responsabilidade do Diretor, apontada como muitas vezes - média 6,49 - entavando o desempenho do Diretor; com uma porcentagem acumulada de respostas 89,3% - entre muitas vezes e sempre.

E, em terceiro lugar, os respondentes apontaram: Legislação tolhedora do processo decisório do Diretor de Escola, com a média 5,91, ou seja, como muitas vezes entavando o desempenho do Diretor; num percentual acumulado de 83,0%, dos dados, entre muitas vezes e sempre.

É interessante observar que estes resultados apontados estão coerentes com os apresentados nas Tabelas: 2.1. e 3.1. e nos Quadros: 2.1. e 3.1..

Tabela 3.9. - Gasto de tempo, no cotidiano do Diretor de Escola, com atividades consideradas supérfluas para a processo educacional.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nada	4	8.5
1-2: muito pouco	1	2.1
3-4: pouco	8	17.0
5-6: frequentemente	26	55.3
7-8: muito	8	17.0
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	4.96	
DESVIO PADRÃO	1.99	

Na Tabela 3.9., os respondentes opinaram que, no cotidiano de sua função de Diretor de Escola, frequentemente gastam tempo com atividades e tarefas consideradas supérfluas para o processo educacional - média 4,96.

A maioria dos dados - 55,3% - concentrou-se entre 5 e 6 - frequentemente, enquanto que os 44,7% restantes dispersaram-se entre os demais itens da escala.

Quadro 3.1. - Atividades e tarefas consideradas supérfluas para o processo educacional, mais citadas pelos sujeitos pesquisados.

ATIVIDADES, TAREFAS	FREQUÊNCIA	%
Atendimento à burocracia	45	47,9
Reuniões	16	17,0
Manutenção e necessidades materiais do prédio	17	18,1
Outras	16	17,0
TOTAL	94	100.0

A questão 43 do Questionário pressupunha dois níveis de resposta: uma fechada, numa escala de 0 a 8, tipo Likert, cujos resultados estão descritos na Tabela 3.9. e uma segunda parte, aberta, em que os respondentes poderiam citar três (3) das atividades e tarefas, por eles desenvolvidas, no seu dia-a-dia, consideradas supérfluas para o processo educacional.

Trinta e sete (37) respondentes apontaram noventa e quatro (94) atividades do seu cotidiano como supérfluas e estas foram agrupadas em quatro (4) categorias, conforme o disposto no Quadro 3.1..

47,9% das atividades apontadas dizem respeito ao Atendimento à burocracia, tais como: preenchimento de papéis em excesso; escrituração escolar em geral; fornecer informações repetitivas;

fornecer comprovação de despesas; preencher levantamentos diversos; controlar a vida funcional dos professores e funcionários.

17,0% refere-se a Reuniões, caracterizadas pelos sujeitos pesquisados como: as longas e improdutivas; as sobre preenchimento de papéis; as convocadas, em excesso, pela D.E., D.R.E.; as realizadas em período de férias ou de recesso escolar e aquelas efetuadas fora da Delegacia de Ensino.

O provimento da manutenção e necessidades materiais do prédio também foi uma das três atividades mais apontadas, pelos respondentes, como supérflua - 18,1% -, envolvendo: tomada de preços para a verba render mais; procura de pessoal especializado; compras diversas.

Outras atividades e fatores apontados: necessidade de saídas constantes; "ausência de autonomia da escola para determinadas coisas"; "necessidade de tomar ciência e providências sobre tudo o que ocorre na escola"; "atividades propostas com pouco tempo para serem desenvolvidas"; problemas disciplinares; "atividades que a APM deixa de cumprir"; "serviços extras, fora do campo pedagógico", "falta de preparo do corpo docente"; "telefonar para cobrar, de Departamentos da Prefeitura e do Estado, providências e atitudes esperadas".

d) Papel ideal do Diretor de Escola no que concerne ao processo pedagógico.

Tabela 3.10. - Papel ideal do Diretor de Escola em relação ao processo pedagógico.

MOTIVOS APRESENTADOS	FREQUÊNCIA	%
Ser administrador, deter a competência técnica em administração e aplicá-la à escola	13	21.0
Ser coordenador e orientador do processo pedagógico	34	54.8
Ser educador, pedagogo, sem os inconvenientes da burocracia	7	11.3
Ser altamente participativo, dividindo responsabilidade e o poder decisório	5	8.1
Ter papel político não partidário	3	4.8
TOTAL	62	100.0

A Tabela 3.10. sintetiza respostas de quarenta e três (43) sujeitos pesquisados à seguinte questão aberta: "Considerando o processo pedagógico que se desenvolve na escola, em sua opinião, qual deveria ser o papel do Diretor de Escola?" (Questão 45).

As sessenta e duas (62) respostas foram agrupadas em cinco (5) categorias, com a maioria dos dados - 54,8% - incidindo na segunda: Ser coordenador e orientador do processo pedagógico; enquanto que 21,0% dos dados refere-se

ao papel de administrador do Diretor de Escola, no sentido de prover as condições para que o processo pedagógico se concretize, aliado à sua capacidade de liderança.

As demais categorias extraídas das opiniões emitidas pelos respondentes: ser educador - pedagogo - sem os inconvenientes da burocracia; ser altamente participativo, dividindo responsabilidades e o poder decisório; ter papel político não partidário, tiveram porcentagens de 11,3, 8,1, e 4,8%, respectivamente, das respostas.

4. AÇÃO POLÍTICA E TRANSFORMADORA DA ESCOLA

Tabela 4.1. - Neutralidade e ação política da escola.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Sim	21	44.7
Não	26	55.3
TOTAL	47	100.0

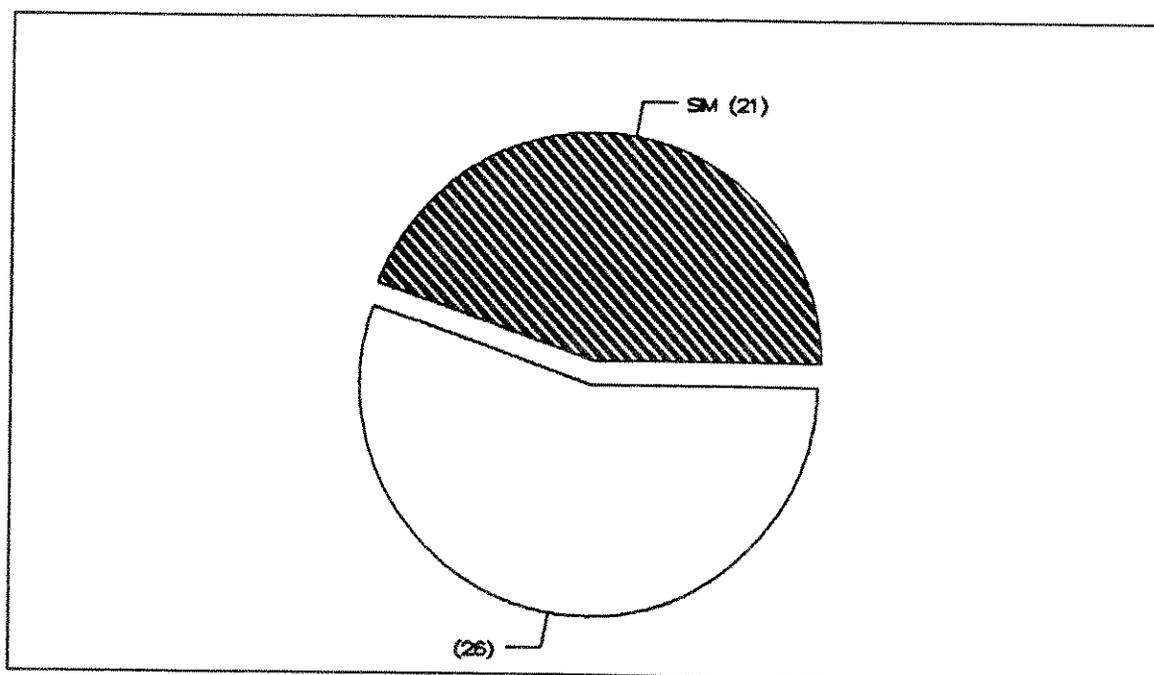


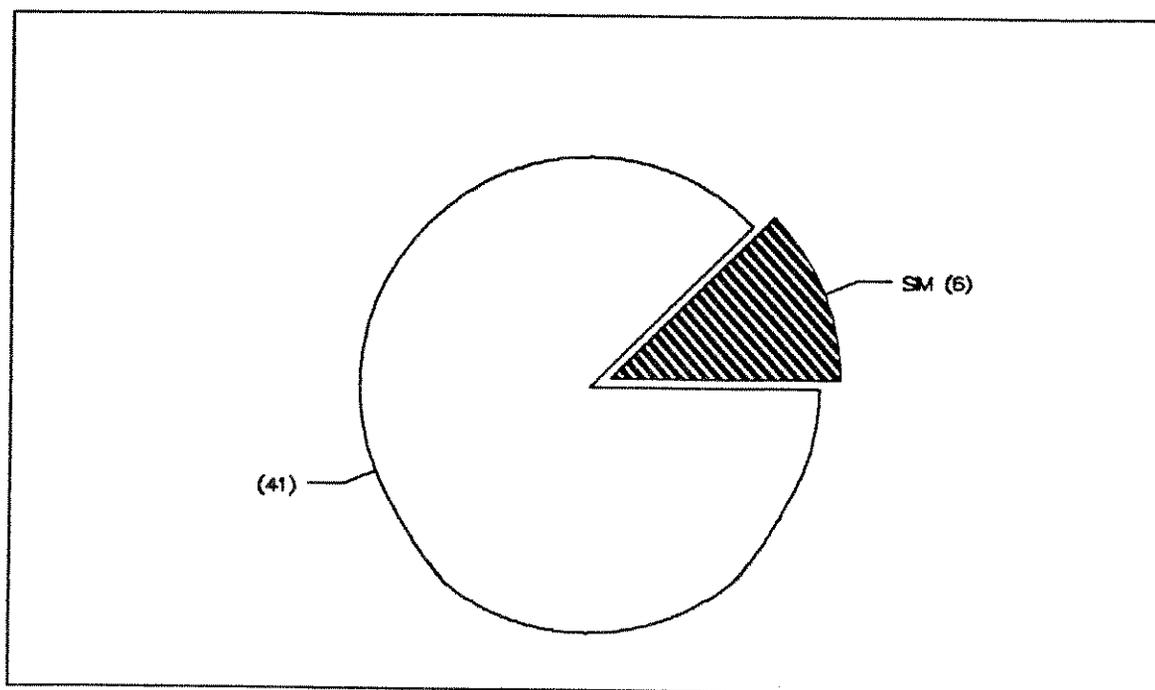
Figura 4.1. - Neutralidade e ação política da escola.

A Tabela 4.1. e a Figura 4.1. apresentam a opinião dos sujeitos pesquisados referente à ação política da escola. Para 44,7% dos respondentes a escola possui uma ação neutra, politicamente falando, com vinte e uma (21) respostas para a alternativa sim. Enquanto para 55,3%, ou seja para vinte e seis (26) respondentes, a escola não possui uma ação política neutra.

Pela pequena diferença de respostas - 10,6% - entre as duas alternativas apresentadas, talvez se possa inferir que não existe um consenso entre os Diretores de Escola pesquisados, a respeito do tema enfocado.

Tabela 4.2. - A escola enquanto meio de transformação social.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Sim	6	12.8
Não	41	87.2
TOTAL	47	100.0



□ Não ▨ Sim

Figura 4.2. - A escola enquanto meio de transformação social.

Na Tabela 4.2. e Figura 4.2., 87,2% das respostas concentrou-se na segunda alternativa; o que significa que a grande maioria dos respondentes - quarenta e um (41) - não acredita que a escola possa constituir-se no único meio de transformação social. Enquanto que apenas 12,8% acredita que a escola possa constituir-se neste meio.

Tabela 4.3. - A escola enquanto canal de ascensão social.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nada	1	2.1
1-2: muito pouco	6	12.8
3-4: pouco	9	19.1
5-6: razoavelmente	21	44.7
7-8: muito	10	21.3
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	5.00	
DESVIO PADRÃO	2.00	

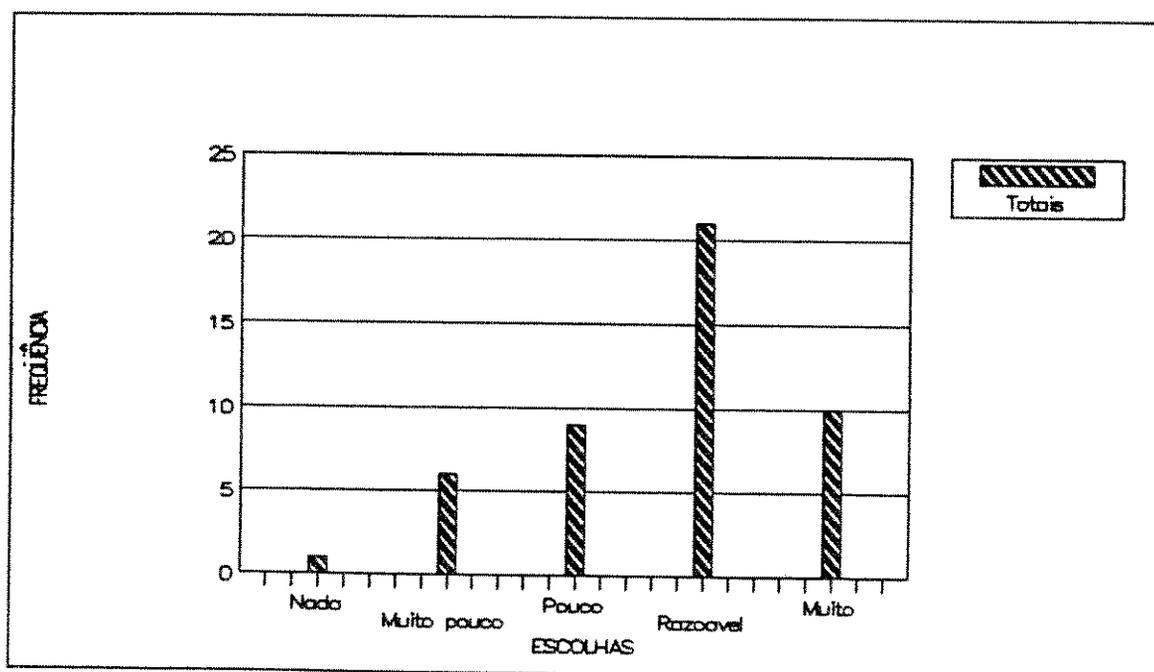


Figura 4.3. - A escola enquanto canal de ascensão social.

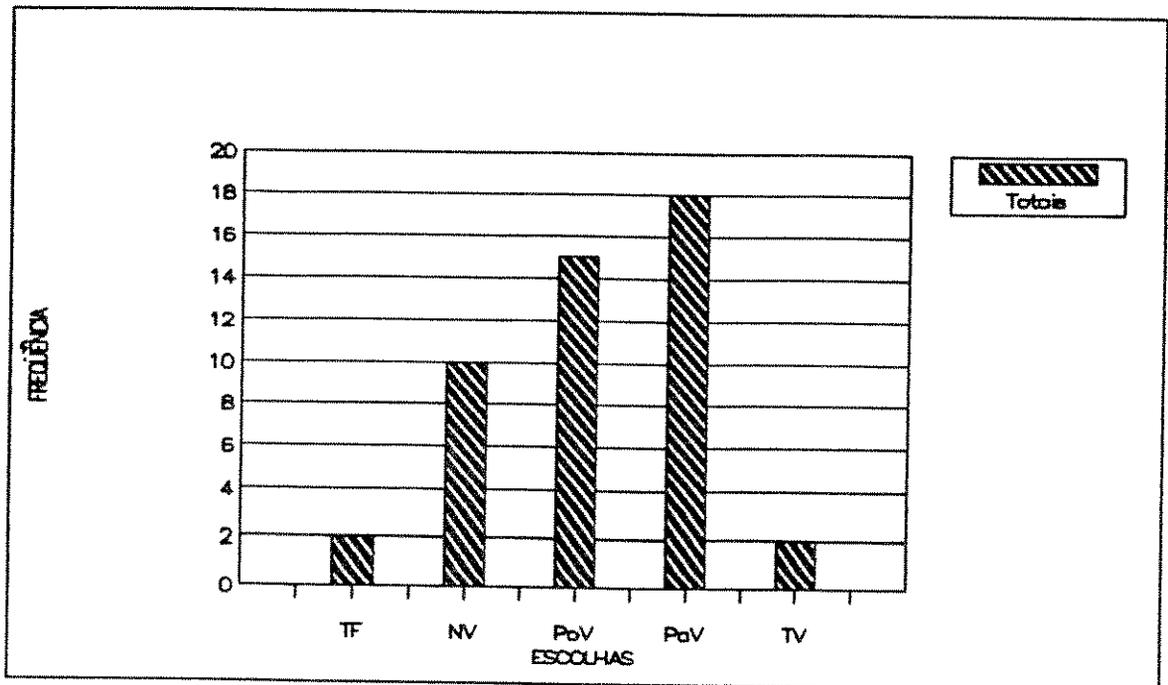
Na Tabela 4.3. e Figura 4.3., os respondentes opinaram, em média 5,00, que a escola é razoavelmente vista como um canal de ascensão social; com quase metade das respostas - 44,7% - para este item da escala; enquanto que o restante dos dados encontra-se disperso pela mesma.

Tabela 4.4. - A escola atual enquanto agência de transformação social.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: totalmente falsa	2	4.3
1-2: não é verdadeira	10	21.3
3-4: pouco verdadeira	15	31.9
5-6: parcialmente verdadeira	18	38.3
7-8: totalmente verdadeira	2	4.3
TOTAL	47	100.0

Tabela 4.4. - A escola atual enquanto agência de transformação social.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: totalmente falsa	2	4.3
1-2: não é verdadeira	10	21.3
3-4: pouco verdadeira	15	31.9
5-6: parcialmente verdadeira	18	38.3
7-8: totalmente verdadeira	2	4.3
TOTAL	47	100.0



ESCOLHAS

- TF = Totalmente falsa
- NV = Não é verdadeira
- POV = Pouco verdadeira
- PAV = Parcialmente verdadeira
- TV = Totalmente verdadeira

Figura 4.4. - A escola atual enquanto agência de transformação social.

Na Tabela 4.4. e Figura 4.4., os sujeitos pesquisados opinaram, em média de 3,79, que é pouco verdadeira esta afirmação: "A escola, tal como se encontra, é agência de transformação social". No entanto, os dados concentraram num ponto da escala, distribuindo-se entre verdadeira e parcialmente verdadeira, num total de 91,5%.

Tabela 4.5. - A escola como agência de transformação social, através da conscientização e do espírito crítico.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: totalmente falsa	0	0.0
1-2: não é verdadeira	1	2.1
3-4: pouco verdadeira	4	8.5
5-6: parcialmente verdadeira	13	27.7
7-8: totalmente verdadeira	29	61.7
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	6.55	
DESVIO PADRÃO	1.46	

Na Tabela 4.5, os respondentes consideraram que a afirmação: "A escola poderia encaminhar-se para ser uma agência de transformação social, através da conscientização e do espírito crítico", está entre parcialmente verdadeira, em média de 6,55. Como houve grande concentração dos dados nos dois itens finais da escala, a porcentagem acumulada entre parcialmente verdadeira e totalmente verdadeira é de 89,4%, com a maioria - 61,7% - em 7-8 - totalmente verdadeira.

Tabela 4.6. - Educação enquanto ato político.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	1	2.1
1-2: poucas vezes	3	6.4
3-4: algumas vezes	11	23.4
5-6: muitas vezes	17	36.2
7-8: sempre	15	31.9
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	5.30	
DESVIO PADRÃO	1.98	

Na Tabela 4.6. os sujeitos pesquisados, em média de 5,30, opinaram que muitas vezes o ato político de educar consiste na transmissão crítica do saber sistematizado. Num percentual acumulado de 68,1%, a maioria dos dados concentrou-se entre muitas vezes e sempre, o que parece sugerir que, para os respondentes, a educação, enquanto ato político, se processa através da transmissão crítica do saber sistematizado.

5. SENTIMENTO DE POSSE E COMPROMISSO PESSOAL DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO EDUCACIONAL

Tabela 5.1. - Importância, para o processo educacional, do sentimento de posse e do compromisso pessoal de cada elemento da escola.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nada	0	0.0
1-2: muito pouco	0	0.0
3-4: pouco	2	4.4
5-6: razoavelmente	15	33.3
7-8: muito	28	62.2
TOTAL	45	100.0
MÉDIA	6.76	
DESVIO PADRÃO	1.25	

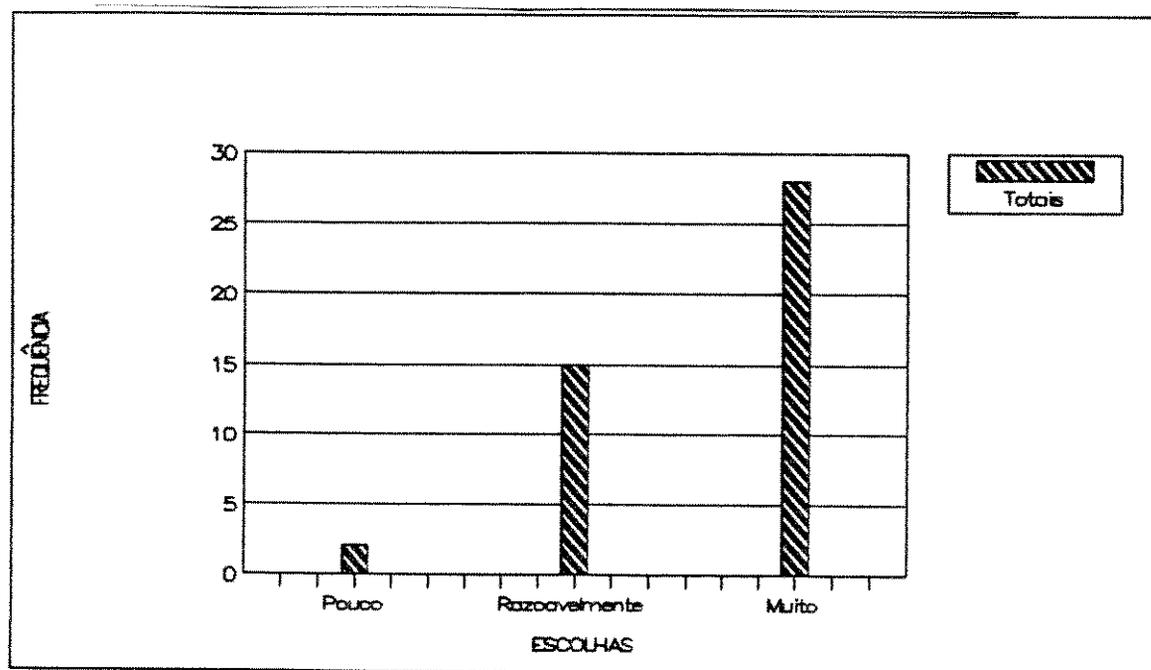


Figura 5.1. - Importância, para o processo educacional, do sentimento de posse e do compromisso pessoal de cada elemento da escola.

Na Tabela 5.1. e Figura 5.1., os sujeitos pesquisados opinaram, em média de 6,76 - que, entre razoavelmente e muito, é importante para o processo educacional o sentimento de posse, de cada elemento nele envolvido, em relação à sua escola, e compromisso pessoal, para que cada uma se sinta um membro integrado à comunidade escolar. A quase totalidade dos dados - 95,5% concentrou-se entre muitas vezes (33,3%) e sempre (62,2% - a maioria), o que parece sugerir grande importância, dada pelos respondentes, aos sentimentos em epígrafe.

Tabela 5.2. - Entraves ao envolvimento pessoal de cada elemento da escola.

ENTRAVES	ESCALA =>	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Média	Desvio Padrão	Total de Respostas
		0		1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8				
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Decisões centralizadas: DE, DRE, COGSP, CEI, CENP, DRHU	(*)	0	0.0	3	6.4	7	14.9	17	36.2	20	42.6	5.87	1.88	47
Discrepância entre o falar, o combinar em reunião e o agir		0	0.0	2	4.3	8	17.0	21	44.7	16	34.0	5.85	1.68	47
Estrutura burocrática da Secretaria da Educação, anulando a identidade da escola		0	0.0	0	0.0	7	14.9	18	38.3	22	46.8	6.28	1.57	47
Falta de interesse dos profissionais da educação		0	0.0	1	2.2	9	19.6	25	54.3	11	23.9	5.65	1.59	46
Falta de profissionalismo dos educadores: docentes e especialistas		0	0.0	2	4.3	12	26.1	21	45.7	11	23.9	5.41	1.72	46
Falta de unidade de ação a nível de Delegacia de Ensino		0	0.0	7	15.2	18	39.1	14	30.4	7	15.2	4.61	1.84	46
Legislação detalhista, tolhendo aberturas para decisões regionalizadas		0	0.0	2	4.3	4	8.7	23	50.0	17	37.0	6.11	1.52	46
Rotatividade de especialistas de ensino		0	0.0	1	2.2	11	23.9	25	54.3	9	19.6	5.46	1.54	46
Rotatividade de funcionários		0	0.0	4	8.7	12	26.1	20	43.5	10	21.7	5.13	1.72	46
Rotatividade de professores		0	0.0	0	0.0	5	10.9	25	54.3	16	34.8	6.11	1.40	46

- (*) DE: Delegacia de Ensino
 DRE: Divisão Regional de Ensino
 COGSP: Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
 CEI: Coordenadoria de Ensino do Interior
 CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
 DRHU: Departamento de Recursos Humanos

Na Tabela 5.2., os sujeitos pesquisados apontaram, dos dez (10) entraves elencados, aqueles que se constituem nos maiores obstáculos para o envolvimento pessoal de cada elemento participante do processo educacional.

Segundo a opinião dos respondentes, são eles:

1^o) Estrutura burocrática da Secretaria da Educação, que anula a identidade da escola, em média de 6,28, apontada como muitas vezes entravando o envolvimento pessoal de cada elemento da escola, com concentração dos dados e porcentagem acumulada de 85,1% entre muitas vezes e sempre.

2^o) Legislação detalhista, elaborada por técnicos com pouca vivência da rede de ensino, tolhendo abertura para decisões regionalizadas, apontada, em média de 6,11, muitas vezes como entrave a esse envolvimento e concentração dos dados - 87,0% - entre muitas vezes e sempre. Também, em segundo lugar, com média de 6,11 e concentração dos dados entre muitas vezes e sempre - 89,1% - figura a Rotatividade de professores.

Em terceiro lugar, foi considerado como grande entrave ao envolvimento pessoal de cada elemento da escola: Decisões centralizadas a nível de órgãos intermediários e centrais: DE, DRE, COGSP, CEI, CENP, DRHU - média de 5,87 - e concentração de dados - 78,8% entre muitas vezes e sempre.

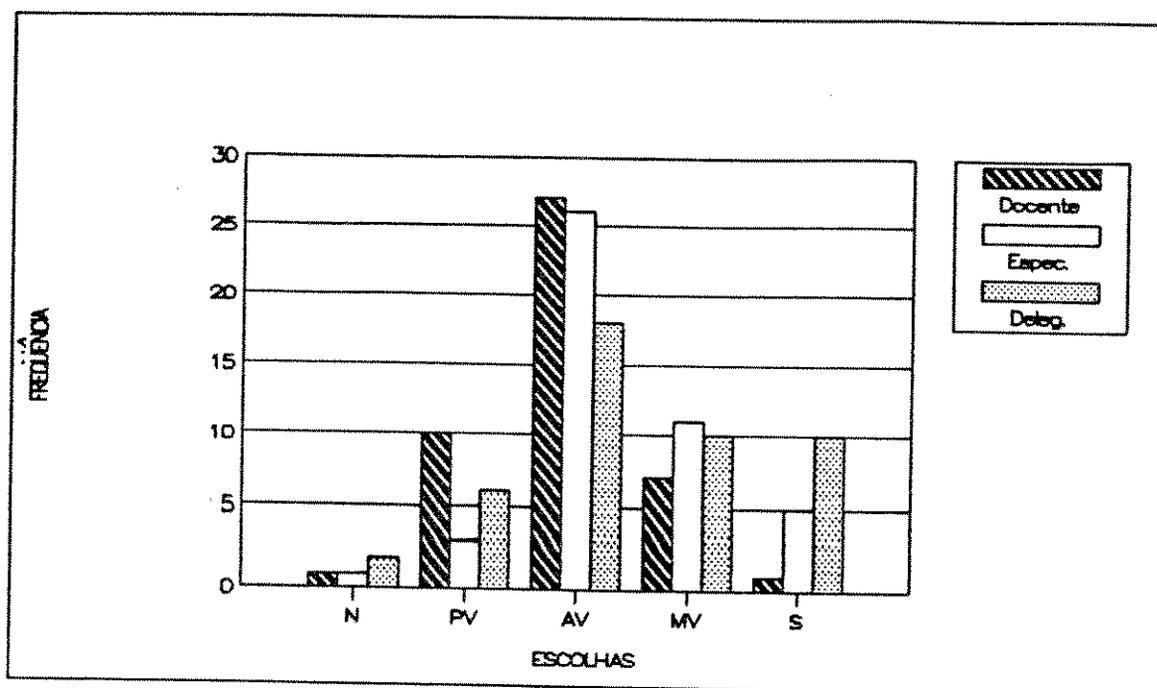
As outras considerações apontadas também foram consideradas muitas vezes como entraves ao envolvimento pessoal de cada elemento participante do processo

educacional, em médias que variam de 5,85 - Discrepância[^] entre o falar, combinar em reunião e o agir, e Rotatividade de funcionários - média 5,13.

6. MAGISTÉRIO E OPÇÃO PROFISSIONAL CONSCIENTE

Tabela 6.1. - Magistério como escolha de profissão, individual, consciente, pelos profissionais de ensino.

PROFISSIONAIS DE ENSINO	ESCALA =>	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Média	Desvio Padrão
		0		1 e 2		3 e 4		5 e 6		7 e 8			
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Docentes		1	2.2	10	21.7	27	58.7	7	15.2	1	2.2	3.54	1.41
Especialistas de Ensino		1	2.2	3	6.5	26	56.5	11	23.9	5	10.9	4.35	1.54
Delegado de Ensino		2	4.3	6	13.0	18	39.1	10	21.7	10	21.7	4.46	2.07



ESCOLHAS

N = Nunca
 PV = Poucas vezes
 AV = Algumas vezes
 MV = Muitas vezes
 S = Sempre

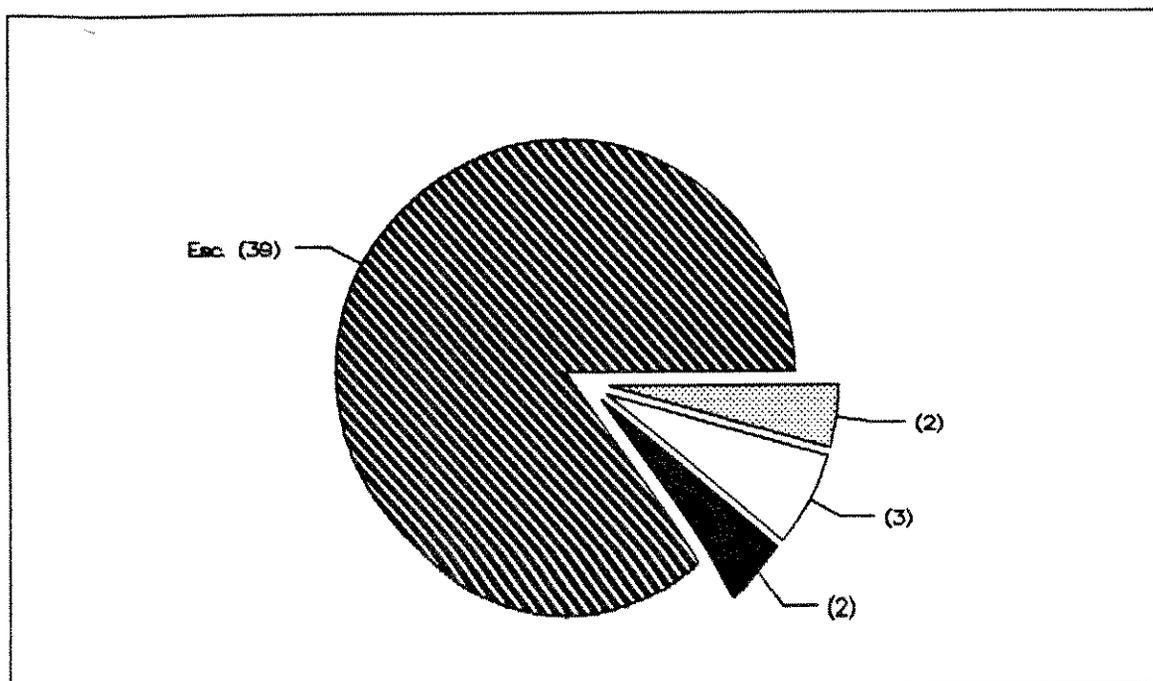
Figura 6.1. - Magistério como escolha de profissão, individual, consciente, pelos profissionais de ensino.

Na Tabela 6.1. e Figura 6.1., quarenta e seis (46) respondentes opinaram que algumas vezes o magistério é uma escolha individual, consciente, de profissão por parte do Delegado de Ensino - média 4,46 - e ligeira concentração dos dados entre algumas vezes - 39,1% - e sempre, num percentual acumulado de 43,4% para muitas vezes e sempre.

Enquanto que, em média de 4,35, acreditam que o magistério seja, algumas vezes, uma opção consciente de profissão por parte dos Especialistas de Ensino, com a concentração da maioria dos dados - 56,5% - exatamente neste item da escala. Quanto ao Docentes, em média de 3,54, os respondentes opinaram que algumas vezes, com acúmulo de dados - 58,7% - neste item da escala, o magistério seja uma opção consciente por parte desses profissionais.

Tabela 6.2. - Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de uma instituição do sistema escolar para trabalhar.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Sua própria escola	39	84.8
Outra escola	2	4.3
Alguma Delegacia de Ensino	3	6.5
Alguma Divisão regional de Ensino	0	0.0
Algum órgão central da Secretaria da Educação	2	4.3
TOTAL	46	100.0



-  Sua própria escola
-  Outra escola
-  Alguma D. E.
-  Algum órgão central da SE

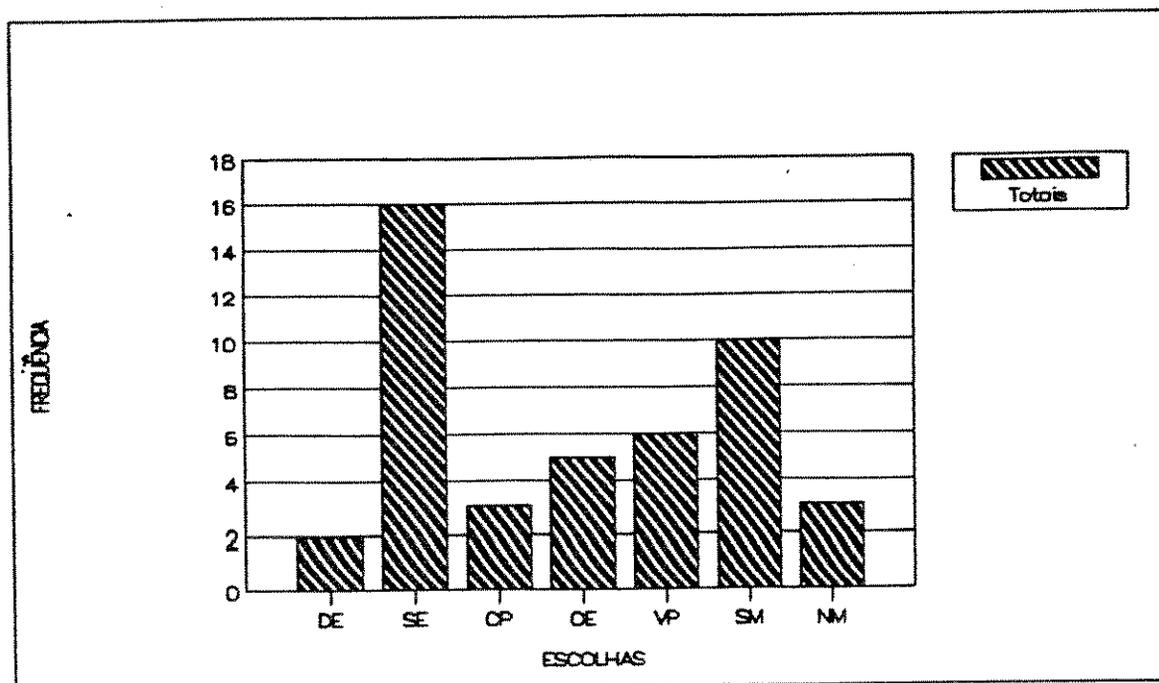
Figura 6.2. - Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de uma instituição do sistema escolar para trabalhar.

Na Tabela 6.2. e Figura 6.2., dos sujeitos pesquisados - 84,8% (mais de 3/4), ao ser inquirida sobre a possibilidade de escolha de uma instituição do sistema escolar para trabalhar, optou por sua própria escola; enquanto apenas 4,3% optou por outra escola; 6,5% optaria por trabalhar em alguma DE; nenhum respondente optou por trabalhar em alguma DRE; enquanto somente 4,3% optaria por

trabalhar em algum órgão central da SE.

Tabela 6.3. - Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de mudança de função.

ALTERNATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Diretor Regional	0	0.0
Delegado de Ensino	2	4.4
Supervisor de Ensino	16	35.6
Coordenador Pedagógico	3	6.7
Orientador Educacional	5	11.1
Voltar a ser Professor	6	13.3
Sair do Magistério	10	22.2
Não mudaria de função	3	6.7
TOTAL	45	100.0



ESCOLHAS

DE = Delegado de Ensino
 SE = Supervisor de Ensino
 CP = Coordenador Pedagógico
 OE = Orientador Educacional
 VP = Voltar a ser Professor
 SM = Sair do Magistério
 NM = Não mudaria de função

Figura 6.3. - Opção de escolha, pelo Diretor de Escola, de mudança de função.

Na Tabela 6.3. e Figura 6.3., os sujeitos pesquisados ao serem inquiridos sobre a possibilidade de mudarem de função, hoje, responderam da seguinte forma: nenhum optou por ser Diretor Regional; 4,4% optaria por ser

Delegado de Ensino; 35,6% - aproximadamente 1/3 - optaria por ser Supervisor de Ensino; enquanto que 6,7% optaria por ser Coordenador Pedagógico ou não mudaria de função; 11,1% optaria por ser Orientador Educacional; 13,3% voltaria a ser professor e 22,2% sairia do magistério.

Tabela 6.4. - Consciência dos professores de sua importância para o processo educacional.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: nunca	2	4.3
1-2: poucas vezes	6	12.8
3-4: algumas vezes	22	46.8
5-6: muitas vezes	16	34.0
7-8: sempre	1	2.1
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	3.96	
DESVIO PADRÃO	1.57	

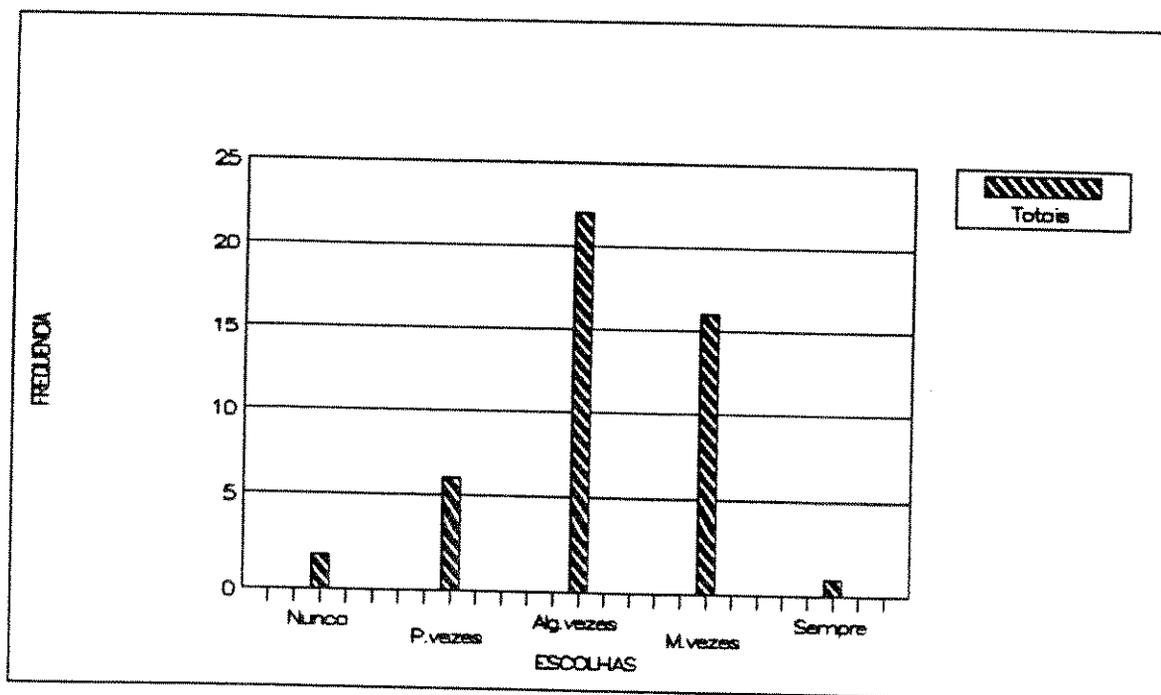


Figura 6.4. - Consciência dos professores de sua importância para o processo educacional.

Na Tabela 6.4. e Figura 6.4., os sujeitos pesquisados opinaram que os professores, em média de 3,96, estão, entre algumas vezes e muitas vezes, conscientes de sua importância para o processo educacional; com quase a metade dos dados - 46,8% - concentrada em algumas vezes e 34,0% em sempre, perfazendo o percentual acumulado de 80,9%. Esses dados parecem indicar que, para os Diretores de Escola pesquisados, os professores possuem razoável grau de consciência de sua importância para o processo educacional.

Tabela 6.5. - Motivos da escolha da função de Diretor de Escola, por parte dos sujeitos pesquisados.

MOTIVOS APRESENTADOS	FREQUÊNCIA	%
Vocação, idealismo, satisfação pessoal	12	17.9
Motivos financeiros	6	9.0
Busca de prestígio e "status"	2	3.0
Motivos ligados à carreira, crescimento profissional	24	35.8
Convite para assumir cargo vago, por ser professor da escola	11	16.4
Sair da sala de aula	2	3.0
Possuir os pré-requisitos para o cargo	6	9.0
problemas pessoais	4	6.0
TOTAL	67	100.0

Quarenta e três (43) sujeitos pesquisados, ao serem inquiridos sobre os motivos que os levaram a ser Diretor de Escola, apresentaram sessenta e sete (67) respostas, que foram agrupadas em oito (08) categoriais. E a Tabela 6.5. apresenta esses resultados.

35,8% apontou motivos ligados à carreira profissional, alegando: desejo de operar mudanças no processo educacional; crescimento e ascensão profissional; estar profissional e conscientemente preparado; ser uma função gratificante; desejo de ampliar sua esfera de atuação; realização profissional; desejo de adquirir e

aprofundar conhecimentos; colocar em prática metas, objetivos, diretrizes que não podia realizar como professor.

17,9% apontou como motivos: vocação, idealismo, satisfação pessoal; amor pela profissão; gosto pela ação educativa, auto-realização em organizar pessoas em torno de objetivos coletivos.

Para 16,4%, o cargo foi assumido acidentalmente: por convite para assumir cargo vago. Por ser professor da escola, foi escolhido ou eleito pelos colegas e, ainda, por ser Assistente de Diretor.

A mesma porcentagem de respostas - 3,0% - refere-se a dois motivos: busca de prestígio, elevação do "status" e sair da sala de aula, buscando a administração devido à baixa qualidade do ensino.

7. FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E COMPETÊNCIA TÉCNICA DO DIRETOR DE ESCOLA

Tabela 7.1. - Formação universitária do Diretor de Escola o preparo para o exercício de sua função atual.

ESCALA	FREQUÊNCIA	%
0: mal	8	17.0
1-2: razoavelmente	14	29.8
3-4: bem	18	38.3
5-6: muito bem	7	14.9
TOTAL	47	100.0
MÉDIA	4.47	
DESVIO PADRÃO	1.84	

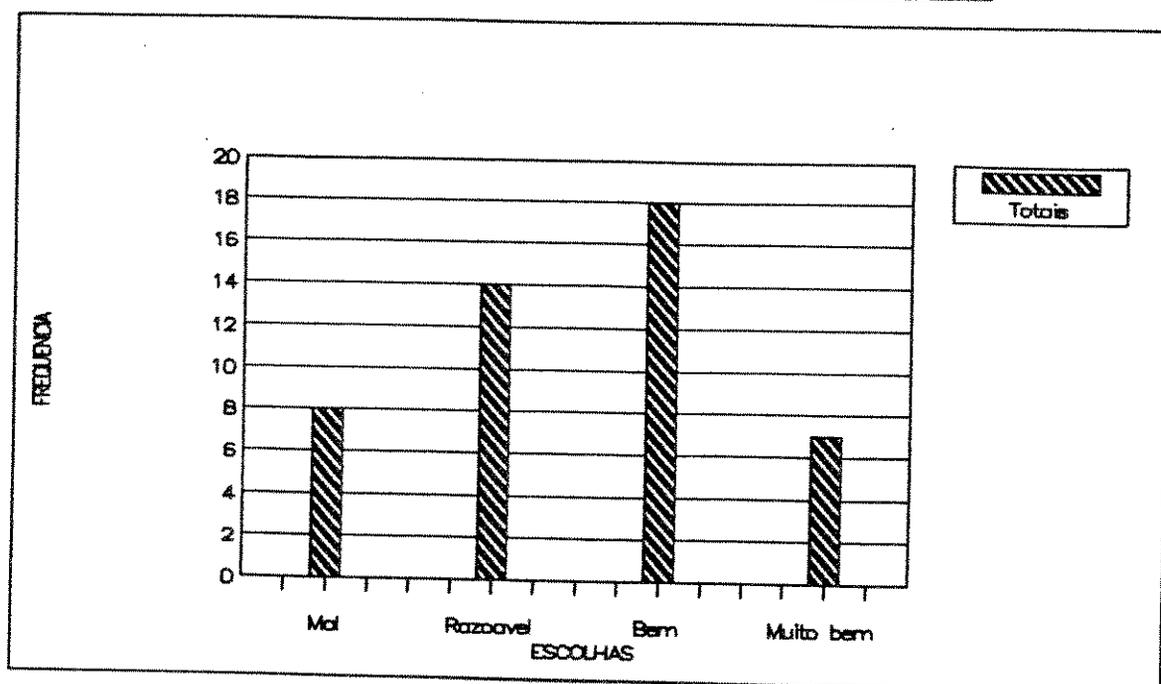


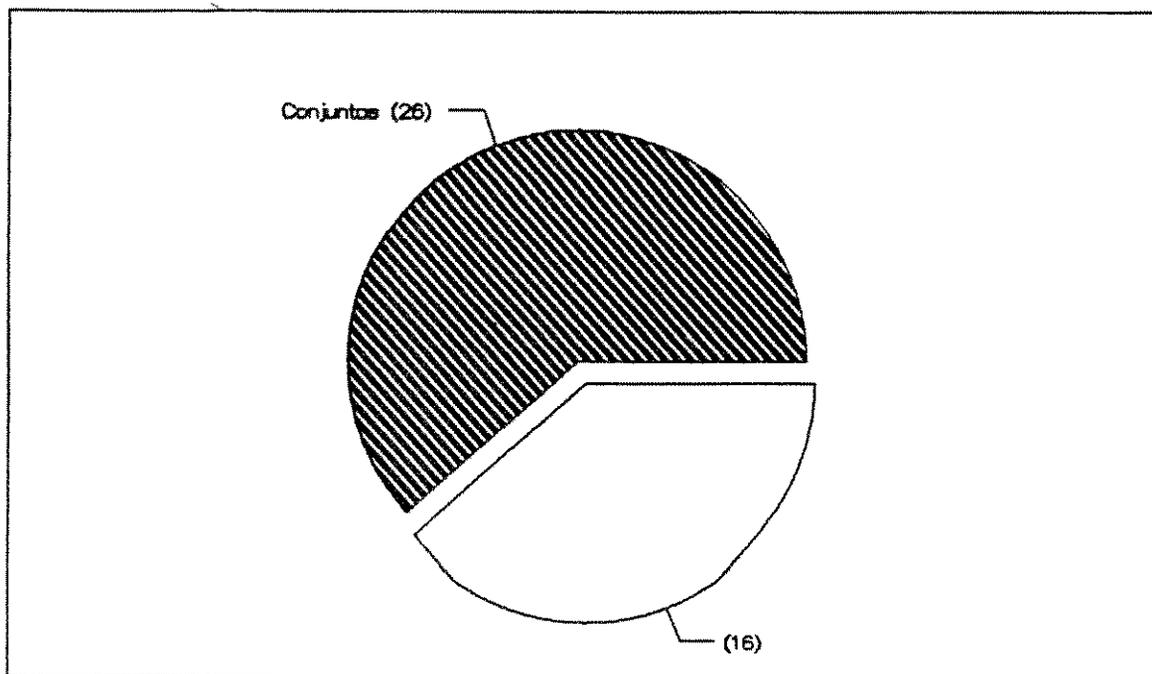
Figura 7.1. - Formação universitária do Diretor de Escola o preparo para o exercício de sua função atual.

Na Tabela 7.1. e Figura 7.1., os sujeitos pesquisados opinaram, em média de 4,47, que sua formação universitária preparou-os razoavelmente para exercerem sua atual função. Os dados, em sua maioria - 68,1% -, acumularam-se entre razoavelmente e bem, com a porcentagem de 38,3% neste último.

8. ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA: FUNÇÃO PEDAGÓGICA E FUNÇÃO BUROCRÁTICA.

Tabela 8.1. - Opinião dos Diretores de Escola quanto ao exercício das funções pedagógicas e burocráticas em conjunto ou separadamente.

FUNÇÕES	FREQUENCIA	%
Conjuntas	26	61.9
Separadas	16	38.1
TOTAL	42	100.0



 Conjuntas
  Separadas

Figura 8.1. - Opinião dos Diretores de Escola quanto ao exercício das funções pedagógicas e burocráticas em conjunto ou separadamente.

A Tabela 8.1. e a Figura 8.1. apresentam como os Diretores de Escola pesquisados responderam à seguinte questão aberta: "Na sua opinião, a função pedagógica e a função burocrática, em relação à administração da escola, deveriam ser separadas ou caminhar juntas? Por quê?". (Questão 47).

A maioria - 61,9% - acredita que o ideal seria que elas caminhassem juntas; enquanto que, para 38,1%, elas deveriam ser separadas.

O Quadro 8.1., a seguir, resume as justificativas apresentadas pelos sujeitos pesquisados para as respostas referentes à questão em tela.

Quadro 8.1. - Justificativas apresentadas pelos Diretores de Escola para as respostas resumidas na Tabela 8.1.

A) Funções conjuntas.

JUSTIFICATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Interdependência das duas categorias de funções: ambas são inerentes ao sistema de ensino; a escola precisa das duas	14	56.0
O Diretor deve privilegiar a função pedagógica	4	16.0
"Deve haver um "co-diretor" decidindo dentro de suas funções específicas, e o Diretor com o poder decisório"	1	4.0
O Diretor deve ser o coordenador das atividades dos responsáveis por ambas as funções. Mesmo com Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional na escola, o planejamento das atividades deve ser conjunto	4	16.0
A função burocrática deve ser instrumento para realizar o pedagógico	2	8.0
TOTAL	25	100.0

B) Funções separadas.

JUSTIFICATIVAS	FREQUÊNCIA	%
Para a administração corresponder aos interesses de educadores e alunos, deve haver dois administradores, um assumindo totalmente a função burocrática	7	31.8
O Diretor deve concentrar suas atividades no processo pedagógico e desempenhar seu principal papel: o de educador	7	31.8
A burocracia absorve demais o tempo do Diretor, atrapalhando o pedagógico	5	22.7
São funções diferentes, visando a mesma finalidade	2	9.1
Deveria haver Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional na escola para assumirem o processo pedagógico	1	4.5
TOTAL	22	100.0

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Este trabalho teve como objetivo principal partir da discussão da função da escola pública atual, em especial a paulista, considerando: sua organização formal, situada numa estrutura organizacional burocrática; sua administração e o papel político-técnico-administrativo nela desempenhado pelo Diretor; tendo em vista a inserção dessa escola numa sociedade de classes.

Partindo da premissa de que a escola pública que aí está não atende aos interesses das camadas subalternas da população — sua clientela — mas, sobretudo aos interesses das classes dominantes, do capital; e que por ela passam as contradições fundamentais de uma sociedade capitalista, uma vez que nela se exprimem os interesses variados das classes fundamentais e a diversidade de suas influências; acreditamos possa esta escola vir a ser um dos instrumentos de transformação social — apesar do seu relativo papel nesse processo — e um espaço de debate e de luta, no sentido de subverter a hegemonia burguesa existente

e gestar uma nova hegemonia.

Porém, para que a escola esteja efetivamente junto dos interesses dos dominados, servindo-lhes de porta-voz, é necessário que ela se reorganize internamente em bases mais democráticas, e assim possa sair de seus muros e ir ao encontro dos movimentos sociais diversos que lutam pelos mesmos objetivos. E a via que nos parece a mais indicada para este processo de democratização é a da participação.

Dessa forma, no intuito de buscar alternativas de reversão do quadro atual dessa escola pública, foi necessário repensarmos o papel do Diretor e, a partir, de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, buscamos verificar qual o papel por ele efetivamente desempenhado e que visão possui deste, em seus aspectos reais e ideais; propondo-lhe uma outra função — a do administrador-educador, do dirigente, que coordena democraticamente o processo participativo, cooperativo que desejamos seja implementado na nossa escola pública.

Os Diretores de Escola pesquisados, ao serem perguntados se consideram importante a participação na escola — para nós requisito fundamental para a democratização da mesma — responderam, unanimemente, de forma positiva⁽¹⁾.

¹ Tabela 1.2. Item 1: PARTICIPAÇÃO. CAPÍTULO V.

Todavia, e aí começa o "nó da questão" que concepção do que é participar possuem tais Diretores?

Com tristeza constatamos que é OPINAR; sem implicar em decisão, em assumir responsabilidade⁽²⁾.

Essa constatação permite-nos inferir que a maioria dos Diretores de Escola pesquisados concebe a participação de maneira funcionalista, sem um envolvimento maior dos participantes do processo educativo, ficando, desse modo, nos primeiros graus de participação, do ponto de vista do menor para o maior acesso ao controle das decisões.

Ora, a participação, tal como a concebemos, pressupõe a co-responsabilidade, as relações solidárias, o diálogo entre todos os, direta ou indiretamente, envolvidos no processo educacional; o que os levaria a um envolvimento pessoal e a um compromisso político para com a educação e a sociedade, no sentido de transformá-la.

E é óbvio que a escola só mudará definitivamente, com a mudança mais global da sociedade. mas cremos ser possível fazer algo, aqui e agora, no concreto.

E aí entra o papel a ser desempenhado pelo Diretor de Escola, no sentido de propiciar condições para que formas mais democráticas de gerir a escola pública

² Tabela 1.1. Item 1: PARTICIPAÇÃO. CAPÍTULO V.

possam medrar. Não mais o papel de gerente, do burocrata do ensino; assoberbado pelas tarefas burocráticas dispensáveis para o processo educacional⁽³⁾, papel do qual os Diretores têm consciência e rejeitam:

"O papel do Diretor deveria ser de transformação, abandonar a linha conservadora, tecnicista e burocrática e cuidar do processo pedagógico.

O Diretor deveria trabalhar de forma colegiada, ter (sic) espaços garantidos para reuniões freqüentes com todos os professores, só assim teria uma visão clara e transparente do todo"⁽⁴⁾.

Mas, o papel do administrador-educador, do dirigente que motive para a participação, criando canais de participação e de comunicação. Uma vez que o sistema "educou (= domesticou) grande parte da população (e ainda está educando) para a não participação. Arvorando-se em único intérprete dos interesses da sociedade marginalizou sistematicamente toda a população das decisões"⁽⁵⁾.

Porém para exercer este papel é preciso que o Diretor possua alguma autonomia, poder decisório. E ele, ou o Conselho de Escola, os possui?

³ Tabela 3.7. Item 3: PAPEL DO DIRETOR. CAPÍTULO V.

⁴ Respondente n. 17.

⁵ GADOTTI, M. "A Formação do Administrador da Educação: Análise de Propostas". Revista Brasileira de Administração da Educação. (1) n. 2, p. 45.

"Sim, pouco poder decisório. Em assuntos que não impliquem em desestruturar o esquema que já vem pré-determinado de cima"⁽⁶⁾.

"Não, apenas para cumprir ordens"⁽⁷⁾.

"Somente no Conselho de Escola e com restrições, quando o sistema poderia deixar a escola decidir dentro de seus próprios muros, como uma família faz com seus membros, com seus defeitos e virtudes. (...) Trabalhar com a comunidade não é isso que se faz hoje, tentando reunir o pessoal para campanhas financeiras, porque o Estado não assume as necessidades das escolas e também faz delas veículo de vacinação, oftalmologia, estatística e um sem nome de participações forçadas do professor (...) A participação do Grémio Livre também é cerceada pelas múltiplas restrições da Lei"⁽⁸⁾.

Estes depoimentos, bem como outros resultados da pesquisa⁽⁹⁾, permitem-nos algumas conclusões:

1) O Diretor de Escola estadual não possui poder decisório ou o possui em grau muito limitado, e isso acaba tornando-o um executor de ordens advindas das instâncias superiores. O que corrobora a teoria por nós enfocada.

⁶ Respondente n. 16.

⁷ Respondente n. 02.

⁸ Respondente n. 07.

⁹ Cf. CAPÍTULO V. Sobretudo Item 2. PODER DECISÓRIO: Tabelas 2.1, 2.2, 2.4, 2.6 e Quadro 2.1.

2) As próprias instituições que poderiam constituir-se em mecanismos institucionais para a descentralização das decisões, a divisão das responsabilidades, possibilitando que outras instâncias escolares: funcionários, pais, alunos, professores, pudessem influir na administração da escola, forçando a sua democratização e propiciando as oportunidades e o espaço para a participação, o debate, também são normatizadas, cerceadas, devendo funcionar sob regras pré-estabelecidas pelo sistema.

3) O autoritarismo do Estado revela-se não, apenas, de modo explícito, quando age coercitivamente, mas, sobretudo, quando deixa de prover a escola dos recursos financeiros indispensáveis à consecução dos seus objetivos, deslocando, quase por completo, a função da Associação de Pais e Mestres — APM, para a arrecadação de fundos necessários à manutenção, reparos e reformas dos prédios escolares.

Razão pela qual os Diretores pesquisados aceitam, em grau elevado, a participação de pais, alunos, funcionários e professores nessa instituição e na realização de festas e campanhas. É como se eles estivessem passando um recibo da sua total impotência, da sua ausência de autonomia e da sua necessidade de "mendigar" à comunidade para que esta mantenha "de pé" os prédios escolares estaduais.

Enquanto, por um lado, o Diretor possui a consciência do seu não poder decisório real; de sua posição de executor de ordens superiores; do seu atrelamento ao

sistema e do papel de conservação do "status quo", por ele desempenhado, conforme comprovam:

a) Este depoimento:

O Diretor de Escola "deveria ter um papel político (não partidário), algum senso administrativo e ser especialista em relações humanas. Denunciar a ideologia da sociedade capitalista que a Escola passa e tentar mudar essa situação, através da conscientização e da socialização do saber elaborado"⁽¹⁰⁾.

b) Os resultados apresentados pelas Tabelas: 2.1, 2.2, 2.4, 2.5, 2.6 e pelo Quadro 2.1.⁽¹¹⁾

Por outro lado, os Diretores pesquisados não demonstraram um postura muito definida quanto: à ação política da escola; à escolha do magistério como opção individual consciente de profissão; à sua atuação política.

Porém, não acreditam, ingenuamente, que a escola, tal como se encontra seja uma agência de transformação social.

No entanto, ainda guardam resquícios de uma postura idealista e liberal com relação ao seu papel:

"Administrar tudo e todos que estão envolvidos no processo educacional na escola. De maneira firme e

¹⁰ Respondente n. 8.

¹¹ CAPÍTULO V. Item 2: PODER DECISÓRIO

coerente, levando a todos (professores, alunos, funcionários, pais, etc.) a uma parcela de participação na promoção do ser humano"⁽¹²⁾.

E, ao serem levados a imaginar uma situação ideal com relação ao seu poder decisório, bem como ao dos pais, professores e alunos, os Diretores não conseguiram visualizar uma outra forma de organização escolar, uma outra situação, diferente da hoje existente. Repetiram a mesma divisão técnica do trabalho escolar e das tarefas que se desenvolvem na escola, mantendo a concepção de que há os que planejam e os que executam; respeitando a hierarquia e não abrindo mão do seu papel de autoridade máxima no interior da escola⁽¹³⁾.

Diante dessas algumas constatações, retornamos ao problema central do nosso estudo.

"É viável a adoção de uma administração participativa, democrática, solidária, comprometida com a transformação social, a nível de escola pública estadual, no contexto normativo-burocrático a que está submetido o Diretor?".

Se, para os Diretores pesquisados:

1) é importante a participação na escola;

¹² Respondente n. 24.

¹³ Cf. Tabela 2.7. item 2. CAPÍTULO V.

2) porém, para eles participar é sinônimo de opinar, sem envolver atuação; decisão;

3) a participação tal como está ocorrendo na escola pública paulista, atualmente, não está contribuindo para que essa instituição seja uma agência de transformação social (e presumimos que essa participação nem atinja o nível de opinião!);

4) a participação esperada é sempre a de professores, funcionários, alunos e pais, ou seja a nível interno da instituição escolar;

5) essa participação é enfocada, na maioria das vezes, de forma dirigida, funcionalista, manipulativa: os pais, alunos, a "comunidade", enfim, ajuda a realizar objetivos, os quais, muitas vezes, não ajudaram a traçar, previamente estabelecidos ou pela Direção da Escola ou pelo sistema. Dai os pais e alunos serem tão "bem vindos" na execução de festas e campanhas; na APM e no Conselho de Escola⁽¹⁴⁾;

7) há, entre os Diretores pesquisados, o consenso de que não possuem poder decisório e autonomia, o que, em última instância, significa a ausência de poder e de autonomia da própria escola pública;

Podemos, então, concluir que ainda estamos longe de concretizar o ideal participativo, democrático, capaz de reverter o doloroso quadro em que se encontra a

¹⁴ Cf. Figura 1.2. Item 1: PARTICIPAÇÃO. CAPÍTULO V.

escola pública estadual. (apesar da nossa pesquisa ter-se limitado a apenas uma Delegacia de Ensino).

É óbvio que possuímos a clareza de que todo processo de participação carrega em seu cerne uma inevitável mudança de mentalidade dos indivíduos nele envolvidos, pressupondo um alargamento da consciência crítica e a vivência de regras democráticas.

E uma tal escola que possibilite esse alargamento da consciência crítica e oportunize a vivência de regras democráticas, será um espaço catalisador, por onde passem os diferentes movimentos sociais. Onde os grupos populares possam refletir sobre suas experiências, analisar sua realidade, propor soluções, falar de seus interesses, fazendo da escola um dos seus intermediários, junto às camadas dominantes e dirigentes, ao lado de Associações diversas, sindicatos, Igrejas, partidos políticos. E isto é processual, aprende-se na prática do dia-a-dia, e é necessário que os educadores, incluindo-se os administradores, participem da dinâmica do trabalho onde se inserem, buscando, através de sua atuação, reforçar o poder do grupo popular e, em última instância, reforçar o poder da própria sociedade civil.

Trata-se, pois, de criar espaços onde teoria e prática tornem-se cada vez mais próximas, no esforço do sujeito da transformação social apropriar-se de ambas; no sentido da construção de uma nova hegemonia.

A implementação de tal concepção administrativa esbarrará em vários obstáculos e dificuldades, alguns estruturais; outros advindos da própria mentalidade e formação do educador: o que o leva a buscar o consenso, a harmonia, a obediência, o cumprimento das determinações superiores; fugindo do conflito; do confronto, da desobediência consciente; o que não ocorre por acaso e nem de forma autônoma; pois faz parte da concepção de mundo hegemônica, tendo-se convertido em senso comum.

No entanto, não basta, apenas, ampliar a consciência do Diretor em relação à função da escola numa sociedade capitalista, é preciso que se amplie, também, a sua competência como administrador e educador; para que ele possa instrumentalizar-se e lutar pela autonomia real da escola.

SUGESTÕES

Como a nossa pesquisa teve finalidade exploratória, muitos aspectos foram apenas levantados ou sugeridos; mesmo porque seria impossível, neste estudo, tratar de todos aqueles que dizem respeito à democratização da escola pública e de sua gestão, visando à transformação social.

Por isso acreditamos que há algumas questões que, além de outras, devem merecer estudo e pesquisa

aprofundados:

1) Como deveria funcionar a APM numa escola gerida democraticamente?

2) Os Conselhos de Escola, presididos pelo Diretor, têm-se convertido em mecanismos reais de democratização da escola pública paulista?

3) Como repensar a formação do Administrador, que efetivamente o instrumentalize técnica e politicamente, para atuar nessa escola pública, concreta, real, que aí se encontra?

4) Que mecanismos institucionais e políticos, além dos já citados, possibilitariam a reversão do quadro doloroso em que se encontra a escola pública paulista?

5) Como dotar a unidade escolar de autonomia?

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

APPLE, M.W. Ideologia e Currículo. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.

ARROYO, M.G. Administração da Educação, Poder e Participação. Educação & Sociedade, São Paulo. 1(2): 36-46, jan., 1979.

_____. "A Escola e o Movimento Social: Relativizando a escola. ANDE, São Paulo. 6(12): 15-21, jun., 1987.

BALLALAI, R. Administração Participativa na Educação: Mito, Tabu ou Práxis? FORUM. Rio de Janeiro. 9(3): 38-61, jul/set., 1985.

BORDENAVE, J.E.D. O que é Participação. 2ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

CAMPOS, M.M.M. O Conflito na Escola. ANDE, São Paulo. 1(2): 15-16, mar., 1981.

CARVALHO, M.L.R.D. Escola e Democracia: Subsídios para um modelo de administração segundo as idéias de M. P. Follet. São Paulo, EPU. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1979.

CHARLOT, B. A Mistificação Pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.

COVRE, M.L.M. A Fala dos Homens. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

_____. A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1982.

- CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- CURY, C.R.J. O compromisso Profissional de Administração da Educação com a Escola e a Comunidade. Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre. 3(1): 44-50, jan/jun., 1985.
- DEMO, P. Pobreza Política. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988.
- EDUCAÇÃO POPULAR: Consolidar o poder ideológico e político do povo. SOLIDARIED. Bogotá. abril 1981. Tradução e Adaptação publicada pelos Cadernos do CEAS n^o 77, jan/fev., 1982 e O SÃO PAULO n^o 1352. Texto mimeo.
- FÉLIX, M.F.C. A Administração Escolar — Um problema educativo ou empresarial? 2^a ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.
- GADOTTI, M. Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. São Paulo. 1(4): 5-14, set., 1979.
- _____. A Formação do Administrador da Educação: Análise de Propostas. Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre. 1(2): 38-45, jul/dez., 1983.
- LIBANELO, J.C. Democratização da escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições Loyola, 1984.
- MARQUES, J.C. Administração Participativa. Porto Alegre, Sagra, 1987.

- _____. Administração Solidária: Proposta ou Desafio?
Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre. 1(1): 79-88, jan/jun., 1983.
- MELLO, G.N. Educação Escolar e Classes Populares. in: ALVES, N. (coord.) Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986.
- MOTTA, F.C.P. Participação e Co-gestão - novas formas de administração. 2^a ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1984.
- MOURA, A.R. Da Necessidade de Ser Educador ... E Malabarista. Cadernos de CEDES. São Paulo. (6):8-13, set., 1986. 4^a reimp.
- PARO, V.H. Administração Escolar: Introdução Crítica. 2^a ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987.
- _____. A Utopia da Gestão Democrática. Comunicação apresentada no XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação. ANPAE. João Pessoa, 6/11. Texto mimeografado.
- PELLEGRINI, M.Z. Administração Participativa: Da Teoria à Práxis. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação. texto mimeografado.
- RAGAZZI, P. O Desafio Participativo Popular em Brotas/SP. in: HERRMANN NETO, J. (org.) Democracia Feita em Casa - II. Brasília. Câmara dos Deputados, 1985. 153-162.
- RODRIGUES, N. Lições do Príncipe e outras lições. 4^a ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.

_____. Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação. 6^a ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987.

SÃO PAULO (ESTADO). Leis, Decretos. Regimento Comum das escolas estaduais de 1^o Grau do Estado de São Paulo: Decreto n^o 10.623, de 26 de Outubro de 1977.

_____. Departamento da Educação. Departamento de Recursos Humanos. CTDRHU. Decreto n^o 7.510/79, 1982.

SAVIANI, D. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 3^a ed. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1983.

SILVA, T.R.N. Algumas Reflexões sobre os Especialistas do Ensino. Cadernos do CEDES. São Paulo. (6):3-13, set., 1986. 4^a reimp.

VALE, J.M.F. O Diretor de Escola em Situação de Conflito. Cadernos do CEDES. São Paulo. (6):37-48, set., 1986. 4^a reimp.

ANEXOS
I - II - III

ANEXO I
ROTEIRO DA ENTREVISTA
QUESTIONÁRIO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

OBJETIVOS

1) Verificar se está ocorrendo participação na escola e em que nível.

2) Detectar qual seria o papel do Diretor de Escola em função da participação.

Objetivo intermediário:

Verificar qual o conceito de participação do Diretor de Escola.

3) Verificar se a escola oferece condições para a participação dos envolvidos no processo educacional: direção; professores; funcionários; pais; alunos, no planejamento escolar.

4) Detectar se o Diretor considera desejável esse processo participativo na escola.

5) Detectar se o especialista de Ensino, no caso o Diretor, considera a escola pública como mantenedora do "status quo" ou se considera a possibilidade dela ser, ou vir a ser, uma das agências de transformação social, através

da participação.

6) Verificar como o Diretor de Escola encara o aspecto político inerente ao processo educacional e, em que medida, sua atuação pode facilitar o compromisso político dos envolvidos nesse processo.

7) Detectar se o Diretor de Escola considera importante o sentimento de posse de cada elemento envolvido no processo educacional e se a sua atuação pode contribuir para tal.

8) Verificar se o Diretor de Escola valoriza a participação como um fim em si mesma ou a participação em função de objetivos.

9) Verificar o papel do Diretor de Escola em função da participação.

10) Detectar o posicionamento do Diretor de Escola frente à burocracia: na escola e nas instâncias hierárquicas superiores.

11) Verificar em que medida a burocracia se constitui ou não em um entrave para a atuação do Diretor de Escola e levantar possíveis alternativas de solução.

12) Verificar qual atuação do Diretor, em relação ao processo pedagógico, é considerada desejável por ele.

13) Verificar em que medida ambas as funções: pedagógicas e burocráticas, estão interrelacionadas ou podem ser desvinculadas no fazer cotidiano do Diretor.

QUESTÕES DO ROTEIRO

1^o Recentemente escreve-se e fala-se muito sobre a necessidade da participação na escola, havendo muita polêmica tanto a favor como contra. Qual seria a sua posição?

Se SIM - em que nível? Por quê? Quem?*

Se NÃO - Por quê?*

* Qual seria, então, o papel do Diretor de Escola.

2^o Na sua opinião, é importante que todos os elementos envolvidos no processo pedagógico, juntamente com a comunidade, participem da montagem do planejamento escolar, acompanhem a sua execução e avaliem seus resultados, visando uma escola que atenda às necessidades daquela determinada população? Em que áreas? E qual seria o papel do Diretor de Escola?

3^o Assim como a participação na escola é um tema polêmico, o enfoque da escola enquanto agência de transformação social também o é. Você acredita que a participação seja um dos instrumentos de mudança da sociedade, no sentido de torná-la mais justa, mais igualitária, menos competitiva e mais democrática?

Se SIM - onde? em que nível? como? Por quê?*

Se NÃO - Por quê?

* Qual deveria ser o papel do Diretor de Escola?

4ª Considerando que a educação escolar desenvolve-se no interior de uma determinada sociedade e que educar é sempre um ato político e, considerando, ainda, a conseqüente necessidade do compromisso político que cada elemento envolvido no processo educacional deve assumir, qual deveria ser o papel do Diretor de Escola?

5ª Considerando a necessidade do compromisso pessoal ou do sentimento de posse que cada participante do processo educacional deve ter em relação à sua escola, qual deveria ser o papel do Diretor de Escola?

6ª A busca dos objetivos da escola, previamente elaborados por todos e a participação devem caminhar juntas, ou a participação deve constituir-se em uma meta em si mesma? Por quê?

Qual deveria ser o papel do Diretor de Escola?

7ª Considerando que a burocracia presuppõe: hierarquia de postos e níveis de autoridade; áreas de jurisdição fixas e oficiais; documentos escritos ("papelada"); normas escritas; qual deveria ser o papel do Diretor? Por quê?

8ª Considerando o processo pedagógico desenvolvido na escola, qual deveria ser a atuação do Diretor de Escola?

Funções pedagógicas e funções burocráticas devem caminhar juntas?

Se SIM - Por qué? .

Se NÃO - Deveria haver dois tipos diferentes de Diretor: um pedagógico, outro administrativo? Por qué?



Q U E S T I O N Á R I O

Senhores Diretores,

Este questionário é parte de um estudo cujo objetivo é verificar as possibilidades de um trabalho participativo a nível de unidade escolar, da rede estadual de ensino, e o respectivo papel do Diretor de Escola nesse contexto.

Suas respostas serão de grande valia para que os resultados possam ser fidedignos e úteis. Assim, solicitamos que você responda cada questão com muito cuidado e franqueza.

Isto não é uma prova, portanto, não há respostas corretas ou erradas. Suas respostas às questões serão agrupadas com as de outras pessoas, para, posteriormente, possibilitar um tratamento estatístico dos resultados. Em nenhum momento suas respostas serão personalizadas ou publicadas.

Para garantir o caráter confidencial deste instrumento, por favor não assine ou escreva seu nome em nenhum lugar do questionário.

Muito obrigada por sua colaboração.

MARIA IZAURA CAÇÃO

INSTRUÇÕES:

01. Este questionário contém algumas **questões simples**, cujas repostas são: SIM/NÃO ou **uma** das alternativas propostas. Você deverá assinalar com X a alternativa escolhida.

02. A maioria das questões apresenta 09 alternativas de resposta que vão num contínuo de 0 a 8. Você deverá colocar um **círculo** em torno do número da alternativa que melhor exprima a sua opinião.

Por exemplo:

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

ou:

	muito pouco		pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

ou:

	não é verdadeira		muito pouco verdadeira		parcialmente verdadeira		totalmente verdadeira	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

03. Algumas questões são **abertas** e, portanto, suas repostas deverão ser pessoais, possibilitando a você expor suas idéias e opiniões.

04. A questão de número 9 apresenta 8 itens que, segundo sua opinião, devem ser **priorizados**, numa graduação do menos importante (1), para o mais importante (8).

05. A questão de número 18 possibilita 4 repostas, para cada item que vão num **contínuo** de:

Dar ou Receber informação	Opinar	Compartilhar Responsabilidade	Assumir Resposar- bilidade /Decidir
1	2	3	4

Coloque um **círculo** em torno do número da alternativa que melhor expresse a sua opinião.

Sabemos que nem todas as questões são simples. Por isso, o aplicador estará à sua disposição, durante o tempo que você precisar para responder ao Questionário. Em caso de dúvida ou problema dirija-se a ele.

QUESTIONÁRIO

01. Para você, participar é: (assinale a alternativa mais significativa)

- Informar;
- Consultar;
- Opinar;
- Decidir;
- Outro. Qual?

02. Você considera importante a participação na escola?

- SIM NÃO

Em caso positivo, assinale uma ou mais de suas finalidades abaixo le-canadas. A participação é importante:

- Para o Diretor trabalhar em conjunto com os professores, funcioná-rios e alunos.
- Para permitir o trabalho conjunto da escola com a comunidade.
- Para o Diretor coordenar o trabalho escolar articulado com outros movimentos sociais da comunidade.
- Outra(s) finalidade(s). Qual(is)? (cite no máximo três)

03. Na sua opinião, o sistema educacional do Estado de São Paulo dele-ga ao Diretor de Escola algum poder decisório? Qual? Com relação a quem?



04. Na sua opinião, o poder decisório delegado a você, pelo sistema, lhe garante condições de trabalho eficaz com relação ao processo educacional?

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

05. Na sua opinião, as decisões tomadas por você, enquanto Diretor de Escola, são significativas para o processo educacional?

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

06. Na sua opinião, você se sente seguro(a) para tomar decisões relativas às seguintes áreas:

a) Alocação de recursos humanos

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) APM

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) Articulação com a comunidade

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

d) Articulação com os pais

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

e) Articulação com outros movimentos sociais

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

f) Atribuição de tarefas aos funcionários

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

06. Na sua opinião, você se sente seguro(a) para tomar decisões relativas às seguintes áreas:

g) Compra de equipamentos e materiais

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

h) Conselho de Escola

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

i) Currículo

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) Distribuição de séries por período

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

k) Gasto de verbas

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

l) Horário de funcionamento da escola

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

m) Integração escola-prefeitura

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

n) Merenda escolar

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8



06. Na sua opinião, você se sente seguro(a) para tomar decisões relativas às seguintes áreas:

o) Planejamento escolar

	poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

p) Reforma e manutenção do prédio

	poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

q) Relacionamento com os alunos

	poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

r) Relacionamento com os funcionários

	poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

s) Relacionamento com os professores

	poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

t) Sistema de avaliação

	poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

u) Sistema disciplinar

	poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

v) Outros. Quais?

07. Na sua opinião, você gasta muito tempo em tomada de decisões que podem ser consideradas supérfluas para o processo educacional?

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

8. Na sua opinião as decisões centralizadas, oriundas, em geral, de um processo decisório "de cima para baixo", afetam o trabalho do diretor de Escola, tornando-o um executor de ordens?

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

09. Priorize os itens que, na sua opinião, dificultam o desempenho eficaz de sua função enquanto coordenador da participação de outras pessoas, na escola: (numere de 1 a 8)

- () Baixo índice de frequência dos pais às reuniões
- () Baixo nível cultural dos pais
- () Desconhecimento dos pais a respeito do assunto a ser discutido
- () Despreparo dos funcionários para a participação.
- () Despreparo dos professores para a participação
- () Falta de empenho dos envolvidos para implementar o decidido
- () Falta de interesse dos envolvidos
- () Não valorização da escola por parte da clientela escolar (alunos e pais)

10. Na sua opinião, o despreparo dos professores para a participação dificulta o desempenho do Diretor de Escola, no sentido de desenvolver um trabalho participativo?

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

11. Na sua opinião, o despreparo dos funcionários para a participação dificulta o trabalho do Diretor de escola, no sentido de desenvolver um trabalho participativo?

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

12. Na sua opinião, o desconhecimento dos pais, a respeito do assunto a ser discutido em reunião, dificulta um trabalho participativo na escola?

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

13. Na sua opinião o baixo nível cultural dos pais dificulta um trabalho participativo na escola?

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

14. Na sua opinião, a não valorização da escola por parte da clientela (alunos e pais) afeta o desenvolvimento de um trabalho participativo na escola?

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

15. Na sua opinião, a falta de empenho, por parte das pessoas envolvidas, para realizar o que foi discutido dificulta um trabalho participativo na escola?

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

16. Na sua opinião, a falta de interesse dos envolvidos constitui um entrave para o desenvolvimento de um trabalho participativo na escola?

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

17. Na sua opinião, o baixo índice de frequência dos pais às reuniões afeta o desenvolvimento de um trabalho participativo na escola?

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

18. Na sua opinião, qual deveria ser o grau de poder decisório dos profissionais de ensino, dos pais e dos alunos, em relação às áreas abaixo mencionadas? (assinale com um círculo o número escolhido).

A) DIRETOR DE ESCOLA

Níveis de Poder Decisório

	Dar ou Receber informação	Opinar	Compartilhar Responsabi- lidade	Assumir Responsa- bilidade Decidir
-Alocação de recursos humanos	1	2	3	4
-A.P.M.	1	2	3	4
-Articulação com a comunidade	1	2	3	4
-Articulação com os alunos	1	2	3	4
-Articulação com os funcionários	1	2	3	4
-Articulação com os pais	1	2	3	4
-Articulação com os professores	1	2	3	4
-Compra de equipamentos e materiais	1	2	3	4
-Conselho de Escola	1	2	3	4
-Currículo	1	2	3	4
-Distribuição de séries por período	1	2	3	4
-Gasto de verbas	1	2	3	4
-Horário de funcionamento da escola	1	2	3	4
-Integração com outros movimentos sociais.	1	2	3	4
-Merenda escolar	1	2	3	4
-Planejamento escolar	1	2	3	4
-Reforma e manutenção do prédio	1	2	3	4
-Sistema de avaliação	1	2	3	4
-Sistema disciplinar	1	2	3	4

18. Na sua opinião, qual deveria ser o grau de poder decisório dos profissionais de ensino, dos pais e dos alunos, em relação às áreas abaixo mencionadas? (assinale com um círculo o número escolhido).

B) PROFESSORES

	Níveis de Poder Decisório			
	Dar ou Receber informação	Opinar	Compartilhar Responsabi- lidade	Assumir Responsa- bilidade Decidir
-Alocação de recursos humanos	1	2	3	4
-A.P.M.	1	2	3	4
-Articulação com a comunidade	1	2	3	4
-Articulação com os alunos	1	2	3	4
-Articulação com os funcionários	1	2	3	4
-Articulação com os pais	1	2	3	4
-Articulação com os professores	1	2	3	4
-Compra de equipamentos e materiais	1	2	3	4
-Conselho de Escola	1	2	3	4
-Currículo	1	2	3	4
-Distribuição de séries por período	1	2	3	4
-Gasto de verbas	1	2	3	4
-Horário de funcionamento da escola	1	2	3	4
-Integração com outros movimentos sociais.	1	2	3	4
-Merenda escolar	1	2	3	4
-Planejamento escolar	1	2	3	4
-Reforma e manutenção do prédio	1	2	3	4
-Sistema de avaliação	1	2	3	4
-Sistema disciplinar	1	2	3	4

18. Na sua opinião, qual deveria ser o grau de poder decisório dos profissionais de ensino, dos pais e dos alunos, em relação às áreas abaixo mencionadas? (assinale com um círculo o número escolhido).

c) PAIS

	Níveis de Poder Decisório			
	Dar ou Receber informação	Opinar	Compartilhar Responsabi- lidade	Assumir Responsa- bilidade Decidir
-Alocação de recursos humanos	1	2	3	4
-A.P.M.	1	2	3	4
-Articulação com a comunidade	1	2	3	4
-Articulação com os alunos	1	2	3	4
-Articulação com os funcionários	1	2	3	4
-Articulação com os pais	1	2	3	4
-Articulação com os professores	1	2	3	4
-Compra de equipamentos e materiais	1	2	3	4
-Conselho de Escola	1	2	3	4
-Currículo	1	2	3	4
-Distribuição de séries por período	1	2	3	4
-Gasto de verbas	1	2	3	4
-Horário de funcionamento da escola	1	2	3	4
-Integração com outros movimentos sociais.	1	2	3	4
-Merenda escolar	1	2	3	4
-Planejamento escolar	1	2	3	4
-Reforma e manutenção do prédio	1	2	3	4
-Sistema de avaliação	1	2	3	4
-Sistema disciplinar	1	2	3	4

18. Na sua opinião, qual deveria ser o grau de poder decisório dos profissionais de ensino, dos pais e dos alunos, em relação às áreas abaixo mencionadas? (assinale com um círculo o número escolhido).

D) ALUNOS

	Níveis de Poder Decisório			
	Dar ou Receber informação	Opinar	Compartilhar Responsabi- lidade	Assumir Responsa- bilidade Decidir
-Alocação de recursos humanos	1	2	3	4
-A.P.M.	1	2	3	4
-Articulação com a comunidade	1	2	3	4
-Articulação com os alunos	1	2	3	4
-Articulação com os funcionários	1	2	3	4
-Articulação com os pais	1	2	3	4
-Articulação com os professores	1	2	3	4
-Compra de equipamentos e materiais	1	2	3	4
-Conselho de Escola	1	2	3	4
-Currículo	1	2	3	4
-Distribuição de séries por período	1	2	3	4
-Gasto de verbas	1	2	3	4
-Horário de funcionamento da escola	1	2	3	4
-Integração com outros movimentos sociais.	1	2	3	4
-Merenda escolar	1	2	3	4
-Planejamento escolar	1	2	3	4
-Reforma e manutenção do prédio	1	2	3	4
-Sistema de avaliação	1	2	3	4
-Sistema disciplinar	1	2	3	4

19. Na sua opinião, até que ponto você, enquanto Diretor, aceita a participação dos pais na escola, em relação às seguintes áreas:

a) A.P.M.

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

b) Compra de equipamentos e materiais

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

c) Conselho de Escola

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

d) Currículo

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

e) Distribuição de séries por período

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

f) Gasto de verbas

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

g) Horário de funcionamento da escola

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

h) Merenda escolar

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	



19. Na sua opinião, até que ponto você, enquanto Diretor, aceita a participação dos pais na escola, em relação às seguintes áreas:

i) Planejamento escolar

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

j) Realização de campanhas, festas, comemorações

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

k) Reforma e manutenção do prédio

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

l) Sistema de avaliação

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

m) Sistema disciplinar

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	



20. Na sua opinião, até que ponto você enquanto Diretor, aceita a participação dos professores na escola, em relação às seguintes áreas:

a) A.P.M.

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

b) Compra de equipamentos e materiais

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

c) Conselho de Escola

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

d) Currículo

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

e) Distribuição de séries por período

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

f) Gasto de verbas

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

g) Horário de funcionamento da escola

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

h) Merenda escolar

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	



20. Na sua opinião, até que ponto você enquanto Diretor, aceita a participação dos professores na escola, em relação às seguintes áreas:

i) Planejamento escolar

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

j) Realização de campanhas, festas, comemorações

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

k) Reforma e manutenção do prédio

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

l) Sistema de avaliação

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

m) Sistema disciplinar

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

21. Na sua opinião, até que ponto você, enquanto Diretor, aceita a participação dos funcionários na escola, em relação às seguintes áreas:

a) A.P.M.

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

b) Compra de equipamentos e materiais

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

c) Conselho de Escola

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

d) Currículo

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

e) Distribuição de séries por período

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

f) Gasto de verbas

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

g) Horário de funcionamento da escola

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

h) Merenda escolar

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	



21. Na sua opinião, até que ponto você, enquanto Diretor, aceita a participação dos funcionários na escola, em relação às seguintes áreas:

i) Planejamento escolar

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

j) Realização de campanhas, festas, comemorações

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

k) Reforma e manutenção do prédio

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

l) Sistema de avaliação

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

m) Sistema disciplinar

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

22. Na sua opinião, até que ponto você, enquanto Diretor, aceita a participação dos alunos na escola, em relação às seguintes áreas:

a) A.P.M.

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

b) Compra de equipamentos e materiais

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

c) Conselho de Escola

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

d) Currículo

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

e) Distribuição de séries por período

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

f) Gasto de verbas

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

g) Horário de funcionamento da escola

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

h) Merenda escolar

	muito pouco			pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

22. Na sua opinião, até que ponto você, enquanto Diretor, aceita a participação dos alunos na escola, em relação às seguintes áreas:

i) Planejamento escolar

	muito pouco			pouco		razoavelmente			muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8		

j) Realização de campanhas, festas, comemorações

	muito pouco			pouco		razoavelmente			muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8		

k) Reforma e manutenção do prédio

	muito pouco			pouco		razoavelmente			muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8		

l) Sistema de avaliação

	muito pouco			pouco		razoavelmente			muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8		

m) Sistema disciplinar

	muito pouco			pouco		razoavelmente			muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8		

23. Na sua opinião, com que frequência os fatores, abaixo mencionados, dificultam a participação de todos os elementos envolvidos no processo pedagógico, juntamente com a comunidade, na montagem e execução de um trabalho escolar que atenda às necessidades da população onde está inserida a escola?

a) Ausência de outros especialistas de educação na escola (Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional)

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

b) Ausência dos pais às atividades e reuniões promovidas pela escola, a fim de elevar seu nível de formação.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

c) Centralização de decisões nas mãos do Diretor de Escola.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

d) Decisões centralizadas no topo, impedindo, muitas vezes, a escola e a comunidade de decidirem melhor, na base.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

e) Falta de dedicação ao próprio trabalho, por parte dos envolvidos.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

f) Falta de disposição dos diretores de escola para assumirem mais trabalho

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

g) Falta de disposição dos supervisores de ensino para assumirem mais trabalho

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

23. Na sua opinião, com que frequência os fatores, abaixo mencionados, dificultam a participação de todos os elementos envolvidos no processo pedagógico, juntamente com a comunidade, na montagem e execução de um trabalho escolar que atenda às necessidades da população onde está inserida a escola?

h) Falta de orientação e cobrança por parte do supervisor de ensino.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

i) Má formação dos educadores da escola

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) Resistência, por parte dos pais, em comparecer à escola, em virtude de cobranças, pedidos, advertências aos filhos.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

k) Sobrecarga de trabalho, muitas vezes não relevante para o processo pedagógico, por parte do Diretor de Escola.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

l) Trabalho dos professores em mais de uma escola.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

n) Uso político-partidário da escola.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

24. Na sua opinião, a escola tem uma ação neutra, politicamente falando?

SIM NÃO

25. Na sua opinião, a escola pode constituir-se no único meio de transformação social?

SIM NÃO

26. Na sua opinião, a participação, tal como está ocorrendo na escola, constitui um dos instrumentos para a construção de uma sociedade democrática?

() SIM () NÃO

27. Na sua opinião, até que ponto a escola é vista como um canal de ascensão social?

muito pouco			pouco		razoavelmente		muito		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

28. Na sua opinião, até que ponto é verdadeira esta afirmação: a escola tal como se encontra, é uma agência de transformação social

Não é verdadeira			Pouco verdadeira		Parcialmente verdadeira		Totalmente verdadeira		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

29. Na sua opinião, até que ponto é verdadeira esta afirmação: a escola poderia encaminhar-se para ser uma agência de transformação social, através da conscientização e do espírito crítico.

Não é verdadeira			Pouca verdadeira		Parcialmente verdadeira		Totalmente verdadeira		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

30. Na sua opinião, até que ponto, o Diretor de Escola precisa assumir com consciência, concomitantemente, o papel de propiciador das condições para o pleno desenvolvimento do processo pedagógico e dos espaços democráticos na escola, para que a mesma possa constituir-se numa agência de transformação da realidade social?

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

31. Na sua opinião, até que ponto é verdadeira esta afirmação: o trabalho do Diretor de Escola deve ser somente no sentido de mudar o aluno, para, por consequência, mudar a família e, eventualmente, a sociedade.

Não é verdadeira			Pouco verdadeira		Parcialmente verdadeira		Totalmente verdadeira		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	



32. Na sua opinião, o ato político de educar consiste na transmissão crítica do saber sistematizado?

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

33. Na sua opinião, o papel do Diretor de Escola é:

a) Contornar situações

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) Distribuir responsabilidades

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) Dividir as responsabilidades com a comunidade

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

d) Mostrar o compromisso pessoal de cada elemento envolvido no processo educacional

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

e) Mostrar o compromisso político de cada elemento envolvido no processo educacional

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

f) Não perder seu papel de autoridade dentro da escola, mas garantir a todos o direito à participação

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

g) Propiciar o espaço para discussão e busca de soluções conjuntas

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8



33. Na sua opinião, o papel do Diretor de Escola é:

h) Responsabilizar-se por tudo o que ocorre na escola

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

i) Sensibilizar os docentes e funcionários da necessidade de filiarem-se a uma entidade de classe

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) Valorizar cada elemento envolvido no processo educacional

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

34. Na sua opinião, até que ponto é importante para o processo educacional o sentimento de posse, de cada elemento nele envolvido, em relação à sua escola, e o compromisso pessoal, para que cada um se sinta um membro integrado à comunidade escolar?

	muito pouco		pouco		razoavelmente		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

35. Na sua opinião, constituem entraves para o envolvimento pessoal de cada elemento participante do processo educacional:

a) As decisões centralizadas a nível de órgãos intermediários e centrais: DE, DRE, COGSP, CEI, CENP, DRHU.

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) A discrepância entre o falar, combinar em reunião e o agir

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) A estrutura burocrática da Secretaria da Educação, que anula a identidade da escola

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8



35. Na sua opinião, constituem entraves para o envolvimento pessoal de cada elemento participante do processo educacional:

d) A falta de interesse dos profissionais da educação

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

e) A falta de profissionalismo dos educadores (docentes e especialistas)

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

f) A falta de unidade de ação à nível de Delegacia de Ensino

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

g) A legislação detalhista, elaborada por técnicos com pouca vivência da rede de ensino, tolhendo aberturas para decisões regionalizadas

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

h) A rotatividade de especialistas de ensino

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

i) A rotatividade de funcionários

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) A rotatividade de professores

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

36. Na sua opinião, você acredita que o magistério seja uma escolha individual, consciente, de profissão por parte de:

a) Docentes

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

36. Na sua opinião, você acredita que o magistério seja uma escolha individual, consciente, de profissão por parte de:

b) Especialistas de Ensino

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

c) Delegado de Ensino

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

37. Que motivo(s) o(a) levou(aram) a ser Diretor de Escola?

38. Na sua opinião, até que ponto sua formação universitária preparou-o para exercer sua atual função?

mal		razoavelmente			bem		muito bem		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

39. Se você pudesse escolher uma instituição do sistema escolar para trabalhar, você optaria por:

- () Sua própria escola
- () Outra escola
- () Alguma DE
- () Alguma DRE
- () Algum órgão central da Secretaria da Educação

40. Se você pudesse mudar de função hoje, qual das alternativas abaixo escolheria:

- () Ser Diretor Regional
- () Ser Delegado de Ensino
- () Ser Supervisor de Ensino
- () Ser Coordenador Pedagógico
- () Ser Orientador Educacional
- () Voltar a ser Professor
- () Sair do Magistério

41. Na sua opinião, os professores estão conscientes da sua importância para o processo educacional?

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

42. Na sua opinião, até que ponto o desempenho do Diretor de Escola é dificultado pela contradição entre uma linha participativa que se quer implementar na educação e a realidade escolar atual, caracterizada, ainda, por posturas centralizadoras e autoritárias?

muito pouco			pouco		razoavelmente			muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

43. Na sua opinião, até que ponto, no dia-a-dia de sua função, você gasta tempo com atividades e tarefas consideradas supérfluas para o processo educacional?

muito pouco			pouco		frequentemente			muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

Cite 3(três) destas tarefas:

- a)
- b)
- c)

44. Na sua opinião as constatações abaixo constituem entraves para o desempenho eficaz de sua função como Diretor de Escola?

a) Ausência de autonomia da escola para resolver assuntos relativos à vida funcional do seu pessoal.

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

b) Duplicidade de papéis para a mesma finalidade

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

c) Excesso de papéis sob a responsabilidade do Diretor

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	



44. Na sua opinião, as constatações abaixo constituem entraves para o desempenho eficaz de sua função como Diretor de Escola?

d) Legislação tolhedora do processo decisório do Diretor de Escola

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre	
0	1	2	3	4		5	6		7	8

e) Módulo de pessoal incompleto

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre	
0	1	2	3	4		5	6		7	8

f) Necessidade de saídas constantes do Diretor para: reuniões; tomadas de preços; compra de material para a escola; entrega de papéis; etc.

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre	
0	1	2	3	4		5	6		7	8

g) Número de dias letivos pré-fixados

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre	
0	1	2	3	4		5	6		7	8

h) Utilização da escola para atividades específicas de outras Secretarias de Estado (vacinação, renovação de título eleitoral, etc)

poucas vezes			algumas vezes			muitas vezes			sempre	
0	1	2	3	4		5	6		7	8

45. Considerando o processo pedagógico que se desenvolve na escola, em sua opinião, qual deveria ser o papel do Diretor de Escola?

46. Na sua opinião, constituem entraves para a atuação do Diretor de Escola, no que se refere ao processo pedagógico:

a) A ausência de outros especialistas de ensino na escola (Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional)

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) A falta de interesse do Diretor pela função pedagógica

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) A falta de tempo do Diretor para desempenhar seu papel de educador

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

d) A importância atribuída ao aspecto burocrático da escola

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

e) O desconhecimento, por parte do Diretor, de Didática, Metodologia, etc.

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

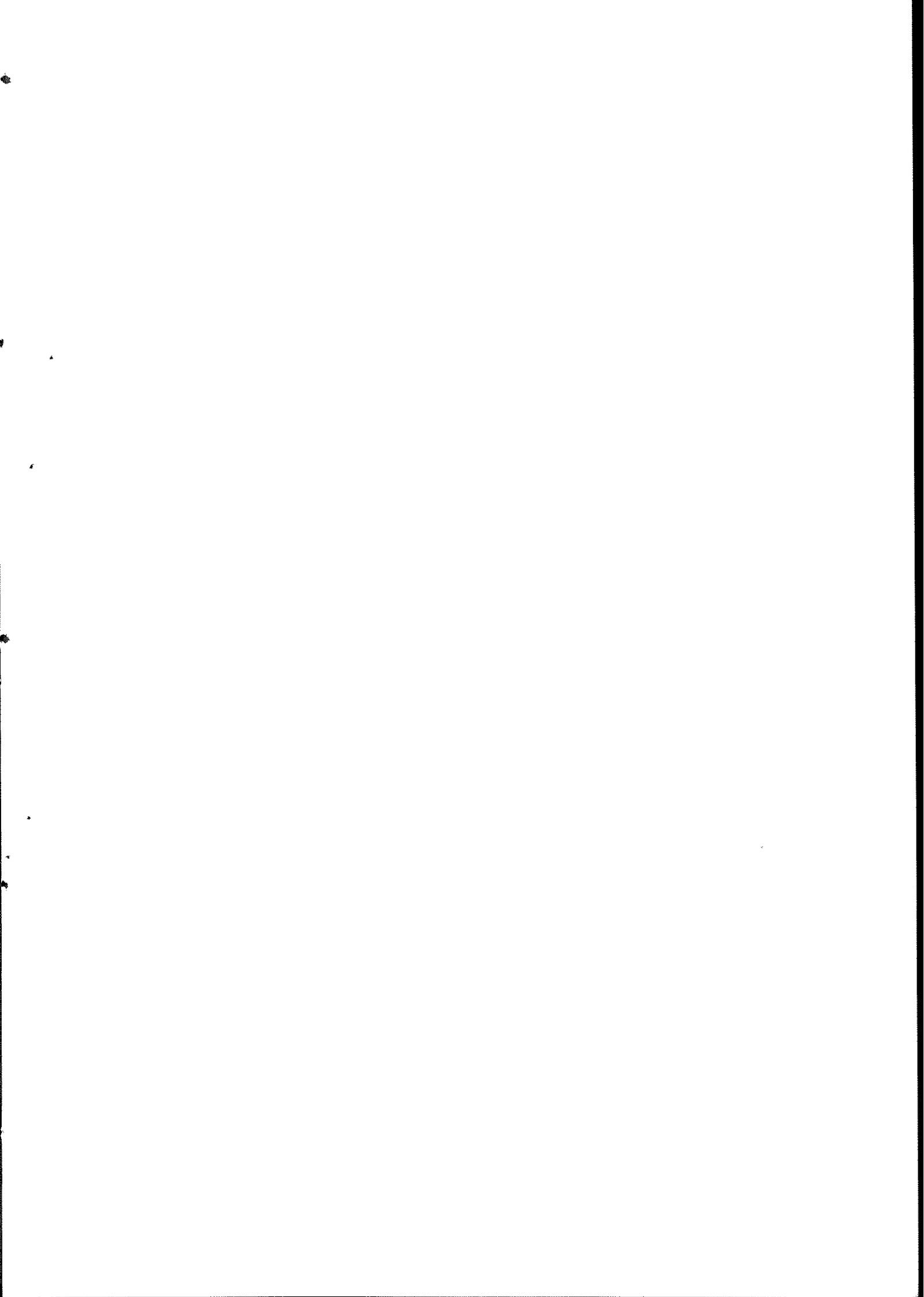
f) O desconhecimento, por parte do Diretor, do que ocorre nas salas de aula

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

g) O módulo incompleto de pessoal da secretaria

	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

47. Na sua opinião, a função pedagógica e a função burocrática, em relação à administração da escola, deveriam ser separadas ou caminhar juntas? Por quê?



ANEXO II

PODER DECISÓRIO

PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA

Tabela 2.1A. - Grau de poder decisório - ideal - do Diretor de Escola; do Professor; do Aluno; do Pai; em relação às áreas elencadas.

ÁREAS DE ATUAÇÃO	DIRETOR DE ESCOLA							
	Dar/Receber Informação		Opinar		Compartilhar responsabilidade		Decidir	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alocação de re cursos humanos	2	4,4	5	11,1	17	37,8	21	46,7
APM	1	2,2	3	6,5	34	73,9	8	17,4
Articulação com a comunidade	7	15,9	2	4,5	25	56,8	10	22,7
Articulação com os alunos	0	0,0	3	6,7	22	48,9	20	44,4
Articulação com os funcionários	1	2,3	0	0,0	24	54,5	19	43,2
Articulação com os pais	4	8,7	2	4,3	29	63,0	11	23,9
Articulação com os professores	2	4,5	21	47,7	17	38,6	4	9,1
Compra de equi pamentos, mate riais	2	4,7	4	9,3	31	72,1	6	14,0
Conselho de Es cola	2	4,4	5	11,1	28	62,2	10	22,2
Currículo	0	0,0	28	63,6	14	31,8	2	4,5
Distr. séries por período	0	0,0	7	15,6	26	57,8	12	26,7
Gasto/verbas	0	0,0	32	71,1	12	26,7	4	2,2
Horário de fun cionamento da escola	0	0,0	4	8,9	12	26,7	29	64,4
Integração com outros movim. sociais	4	8,7	8	17,4	25	54,3	9	19,6
Meren. escolar	1	2,2	19	41,3	7	15,2	1	2,2
Planej. escolar	0	0,0	3	6,5	31	67,4	12	26,1
Reforma e manu tenção prédio	1	2,2	7	15,2	21	45,7	17	37,0
Sistema de ava liação	2	4,3	6	13,0	27	58,7	11	23,9
Sistema disci plinar	1	2,2	3	6,5	21	45,7	21	45,7

Tabela 2.1B. - Grau de poder decisório - ideal - do Diretor de Escola; do Professor; do Aluno; do Pai; em relação às áreas elencadas.

ÁREAS DE ATUAÇÃO	P R O F E S S O R							
	Dar/Receber Informação		Opinar		Compartilhar responsabilidade		Decidir	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alocação de re cursos humanos	2	4,4	22	48,9	16	35,6	5	11,1
APM	1	2,2	9	20,0	32	71,1	3	6,7
Articulação com a comunidade	4	8,9	7	15,6	29	64,4	5	11,1
Articulação com os alunos	0	0,0	1	2,3	27	61,4	16	36,4
Articulação com os funcionários	2	4,5	21	47,7	17	38,6	4	9,1
Articulação com os pais	2	4,7	4	9,3	31	72,1	6	14,0
Articulação com os professores	2	4,4	5	11,1	28	62,2	10	22,2
Compra de equi pamentos, mate riais	0	0,0	28	63,6	14	31,8	2	4,5
Conselho de Es cola	0	0,0	7	15,6	26	57,8	12	26,7
Currículo	3	6,7	14	31,1	18	40,0	10	22,2
Distr. séries por período	2	4,4	30	66,7	11	24,4	2	4,4
Gasto/verbas	0	0,0	32	71,1	12	26,7	4	22,2
Horário de fun cionamento da escola	6	13,3	26	57,8	11	24,4	2	4,4
Integração com outros movim. sociais	3	6,7	12	26,7	27	60,0	3	6,7
Meren. escolar	1	2,2	35	77,8	7	15,6	2	4,4
Planej. escolar	0	0,0	10	22,2	19	42,2	16	35,6
Reforma e manu tenção prédio	2	4,4	33	73,3	9	20,0	1	2,2
Sistema de ava liação	1	2,2	6	13,3	14	31,1	24	53,3
Sistema disci plinar	1	2,2	6	13,3	24	53,3	14	31,1

Tabela 2.1C. - Grau de poder decisório - ideal - do Diretor de Escola; do Professor; do Aluno; do Pai; em relação às áreas elencadas.

ÁREAS DE ATUAÇÃO	A L U N O							
	Dar/Receber Informação		Opinar		Compartilhar responsabilidade		Decidir	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alocação de re cursos humanos	18	4,4	17	38,6	6	13,6	3	6,8
APM	12	2,2	12	26,7	17	37,8	4	8,9
Articulação com a comunidade	7	8,9	8	17,8	28	62,2	2	4,4
Articulação com os alunos	5	0,0	8	18,2	23	52,3	8	18,2
Articulação com os funcionários	15	4,5	8	17,8	18	40,0	4	8,9
Articulação com os pais	10	4,7	5	11,1	26	57,8	4	8,9
Articulação com os professores	8	4,4	12	26,7	19	42,2	6	13,3
Compra de equi pamentos, mate riais	14	0,0	25	55,6	4	8,9	2	4,4
Conselho de Es cola	6	0,0	17	37,0	13	28,3	10	21,7
Currículo	14	6,7	23	50,0	6	13,0	3	6,5
Distr. séries por período	16	4,4	24	53,3	2	4,4	3	6,7
Gasto/verbas	18	0,0	21	46,7	4	8,9	2	4,4
Horário de fun cionamento da escola	14	13,3	25	55,6	4	8,9	2	4,4
Integração com outros movim. sociais	5	6,7	16	35,6	20	44,4	4	8,4
Meren. escolar	3	2,2	30	66,7	9	20,0	3	6,7
Planej. escolar	11	0,0	23	51,1	8	17,8	3	6,7
Reforma e manu tenção prédio	10	2,2	25	55,6	8	17,8	2	4,4
Sistema de ava liação	14	4,3	18	40,0	10	22,2	3	6,7
Sistema disci plinar	7	15,2	13	28,3	21	45,7	5	10,9

Tabela 2.1D. - Grau de poder decisório - ideal - do Diretor de Escola; do Professor; do Aluno; do Pai; em relação às áreas elencadas.

ÁREAS DE ATUAÇÃO	P A I							
	Dar /Receber Informação		Opinar		Compartilhar responsabilidade		Decidir	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Alocação de recursos humanos	7	15,9	18	40,9	15	34,1	4	9,1
APM	0	0,0	4	9,1	27	61,4	13	29,5
Articulação com a comunidade	2	4,7	4	9,3	33	76,7	4	9,3
Articulação com os alunos	1	2,4	6	14,3	27	64,3	8	19,0
Articulação com os funcionários	10	22,7	11	25,0	22	50,0	1	2,3
Articulação com os pais	2	4,5	4	9,1	30	68,2	8	18,2
Articulação com os professores	2	4,4	11	24,4	30	66,7	2	4,4
Compra de equipamentos, materiais	4	9,1	24	54,5	12	27,3	4	9,1
Conselho de Escola	1	2,3	4	9,3	22	51,2	16	37,2
Currículo	11	25,6	20	46,5	11	25,6	1	2,3
Distr. séries por período	9	20,5	25	56,8	7	15,9	3	6,8
Gasto/verbas	7	15,9	23	52,3	12	27,3	2	4,5
Horário de funcionamento da escola	9	20,9	26	60,5	5	11,6	3	7,0
Integração com outros movim. sociais	4	9,3	9	20,9	24	55,8	6	14,0
Meren. escolar	5	11,6	26	60,5	9	20,9	3	7,0
Planej. escolar	8	18,6	20	46,5	15	34,9	0	0,0
Reforma e manutenção prédio	9	20,9	16	37,2	13	30,2	5	11,6
Sistema de avaliação	14	32,6	16	37,2	11	25,6	2	4,7
Sistema disciplinar	7	16,3	14	32,6	19	44,2	3	7,0

3. PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA

Tabela 3.5A - Grau de dificuldade relativa à função coordenadora do Diretor referente à participação na escola.

ITENS	NÚMERO		DE		ORDEM		DE		PRIORIZAÇÃO	
	F ¹	%	F ²	%	F ³	%	F ⁴	%		
A	7	17,1	1	2,4	9	22,0	5	12,2		
B	9	22,0	6	14,6	2	4,9	4	9,8		
C	3	7,3	8	19,5	5	12,2	9	22,0		
D	3	7,3	7	17,1	3	7,3	3	7,3		
E	6	14,6	3	7,3	2	4,9	8	19,5		
F	3	7,3	10	24,4	5	12,2	5	12,2		
G	6	14,6	5	12,2	5	12,2	4	9,8		
H	4	9,8	1	2,4	10	24,4	3	7,3		
TOTAL	41		41		41		41			

LEGENDA:

- A = Baixo índice de frequência dos pais às reuniões;
- B = Baixo nível cultural dos pais;
- C = Desconhecimento dos pais a respeito do assunto a ser discutido;
- D = Despreparo dos funcionários para a participação;
- E = Despreparo dos professores para a participação;
- F = Falta de empenho dos envolvidos para implementar o decidido;
- G = Falta de interesse dos envolvidos;
- H = Não valorização da escola por parte da clientela escolar (alunos e pais).

Tabela 3.5B - Grau de dificuldade relativa à função coordenadora do Diretor referente à participação na escola.

ITENS	NÚMERO		DE		ORDEM		DE		PRIORIZAÇÃO	
	F 5	%	F 6	%	F 7	%	F 8	%		
A	6	14,6	5	12,2	5	12,2	3	7,3		
B	7	17,1	1	2,4	7	17,1	5	12,2		
C	3	7,3	6	14,6	1	2,4	6	14,6		
D	9	22,0	6	14,6	10	24,4	-	-		
E	7	17,1	4	9,8	-	-	11	26,8		
F	1	2,4	5	12,2	5	12,2	7	17,1		
G	3	7,3	4	9,8	9	22,0	5	12,2		
H	5	9,8	10	24,4	4	9,8	4	9,8		
TOTAL	41		41		41		41			

LEGENDA:

- A = Baixo índice de frequência dos pais às reuniões;
- B = Baixo nível cultural dos pais;
- C = Desconhecimento dos pais a respeito do assunto a ser discutido;
- D = Despreparo dos funcionários para a participação;
- E = Despreparo dos professores para a participação;
- F = Falta de empenho dos envolvidos para implementar o decidido;
- G = Falta de interesse dos envolvidos;
- H = Não valorização da escola por parte da clientela escolar (alunos e pais).

A N E X O I I I
COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE ESCOLA DA
REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

COMPETÊNCIAS DO DIRETOR DE ESCOLA DA
REDE OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Decreto n.º 10.623/77

Regimento Comum das Escolas de 1.º Grau

CAPÍTULO III - DAS COMPETÊNCIAS

Artigo 48 - São competências do Diretor de Escola além de outras que lhe forem atribuídas por lei, decreto ou ato da administração superior:

I - em relação às atividades específicas:

- a) definir a linha de ação a ser adotada pela escola, observadas as diretrizes da administração superior;
- b) aprovar o plano escolar e encaminhá-lo à Delegacia de Ensino para homologação;
- c) autorizar a matrícula e transferência de alunos;
- d) propor a instalação de classes de 1.ª a 4.ª série, observados os critérios estabelecidos pela administração superior;
- e) atribuir classes e aulas aos professores da escola, nos termos da legislação;
- f) estabelecer o horário de aulas e de expediente da Secretaria e da Biblioteca;

- g) assinar, juntamente com o Secretário, todos os documentos relativos a vida escolar dos alunos, expedidos pela escola;
- h) conferir certificados de conclusão de série e de grau;
- i) convocar e presidir reuniões do Conselho de Escola e do pessoal subordinado;
- j) presidir solenidade e cerimônias da escola;
- l) representar a escola em atos oficiais e atividades da Comunidade;
- m) Submeter à aprovação do Delegado de Ensino propostas de utilização do prédio ou dependências da escola para outras atividades que não as do ensino, mas de caráter educacional ou cultural;
- n) encaminhar os estatutos da Associação de Pais e mestres ao Departamento de Assistência ao Escolar para registro;
- o) aprovar regulamentos, estatutos de outras instituições auxiliares que operam no estabelecimento;
- p) submeter à apreciação do Conselho de Escola matéria pertinente à deliberação do colegiado;
- q) encaminhar à Delegacia de Ensino relatório anual das atividades da escola;
- r) aplicar penalidade de repreensão e suspensão limitada a seis (6) dias aos alunos da escola;

s) decidir sobre recursos interpostos por alunos ou seus responsáveis relativos à verificação dos rendimentos escolar;

II - em relação às atividades gerais:

- a) responder pelo cumprimento, âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos para execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades superiores;
- b) expedir determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços;
- c) avocar, de modo geral e em casos especiais, as atribuições e competências de qualquer servidor subordinado;
- d) delegar competência e atribuições a seus subordinados assim como designar comissões para execução de tarefas especiais;
- e) decidir sobre petições, recursos e processos de sua área de competência, ou remetê-los, devidamente informados, a quem de direito, nos prazos legais, quando for caso;
- f) apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento;
- g) decidir quanto a questões de emergência ou omissas no presente Regimento ou nas disposições legais, representando as autoridades superiores;

III - em relação à administração de pessoal;

- a) dar posse e exercício a servidores classificados na escola;
- b) conceder prorrogação de prazo para posse e exercício de servidor, observadas as disposições específicas da legislação em vigor;
- c) conceder período de trânsito;
- d) aprovar a escala de férias dos servidores da escola;
- e) conceder licença a servidor à vista do competente parecer do Departamento Médico do Servidor Civil do Estado;
 - para tratamento de saúde;
 - por motivo de doença de pessoa da família;
 - quando acidentado no exercício de suas atribuições ou atacado de doença profissional;
 - compulsoriamente, como medida profilática;
 - à servidora gestante;
- f) conceder licença a servidor para atender às obrigações relativas ao serviço militar;
- g) controlar a frequência diária dos servidores subordinados e atestar a frequência mensal;
- h) autorizar a retirada de servidor durante o expediente;
- i) decidir, nos casos de absoluta necessidade de serviço, sobre a impossibilidade de gozo de férias regulamentares e autorizar o gozo de

férias não usufruídas no exercício correspondente;

- j) decidir, atendendo as limitações legais, sobre os pedidos de abono ou justificação de faltas ao serviço;
- l) propor a designação ou dispensa de servidor para funções de Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário de Escola e Zelador;
- m) designar docente da escola para as funções de Professor Coordenador e Professor Conselheiro de Classe;
- n) avaliar o mérito de funcionários que lhe são mediata ou imediatamente subordinados;
- o) aplicar aos servidores subordinados pena de repreensão e de suspensão limitada a oito (8) dias, bem como decidir sobre sua conversão em multa, na forma da legislação específica;

IV - em relação a administração de material e financeira;

- a) autorizar a requisição de material permanente e de consumo;
- b) indicar servidor para receber as verbas de material de consumo e despesas de pronto pagamento e controlar sua aplicação.