

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GESTÃO ESCOLAR: MUDANÇA DE PARADIGMA OU UMA NOVA
NOMENCLATURA PARA UM VELHO MODELO?**

AUTORA: Andréa Cristina Martelli

1999

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GESTÃO ESCOLAR: MUDANÇA DE PARADIGMA OU UMA NOVA
NOMENCLATURA PARA UM VELHO MODELO?**

AUTORA: Andréa Cristina Martelli

ORIENTADORA: Prof. Dra. Sonia Giubilei

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Andréa Cristina
Martelli e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data...../...../.....

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

1999

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M361g Martelli, Andrea Cristina.
Gestão escolar : mudança de paradigma ou uma nova
nomenclatura para um velho modelo? / Andrea Cristina Martelli. --
Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Sônia Giubliei.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Administração escolar. 2. Burocracia. 3. Poder
(Ciências Sociais). 4. Participação. I. Giubliei, Sônia II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

Às minhas filhas

Camila e Helena

À minha família, base de minha educação

À minha orientadora Dra Sonia Giubilei, pelas orientações acadêmicas e pelo apoio

Às amigas da Pós-Graduação, em especial Kimi, Néia e Raquel, pelo incentivo nos momentos incertos e pelas dicas intelectuais

Ao amigo Acir, meu irmão espiritual e companheiro dos dias tristes

Aos profissionais das escolas de Cascavel, especialmente à Diretora Gladis (in memoriam), pela contribuição com seus depoimentos

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação da FE- Unicamp, Nadir, Wanda e Marina, sempre dispostas a colaborar de maneira simpática e humana.

RESUMO

Estudo analítico-descritivo sobre a relação entre a formação acadêmica-profissional e a atuação dos diretores da Rede de Ensino Municipal de Cascavel- Paraná no biênio de 1997-1998. Primeiramente, realizou-se um estudo teórico, abarcando as categorias burocracia, poder e participação a serem identificadas e analisadas. Depois de determinadas as categorias, desenvolveu-se a pesquisa empírica. Nosso estudo consubstanciou-se em três momentos. Inicialmente, analisamos a influência dos condicionantes da sociedade capitalista na administração geral e, por conseguinte, na administração escolar, a qual historicamente foi influenciada pelas teorias da administração empresarial. Em seguida, a escola torna-se nossa instituição de análise e reflexão. Em virtude de estar inserida num determinado tipo de sociedade, nesse caso na capitalista, revela em seu âmbito reflexos desse sistema, assim apontamos suas características e a conceituamos como o espaço de ação do diretor. Nesse sentido, abordamos o diretor escolar numa perspectiva tradicional, explicitando as categorias burocracia e poder. Na medida em que a sociedade sofre mudanças, as mesmas influenciam a escola, em virtude disso a administração escolar vem sofrendo alterações conceptuais e práticas. Desse modo, abordamos a Gestão Escolar como uma tentativa de mudança na forma como o diretor direciona suas ações, elencando a categoria participação em duas direções: da comunidade nas decisões internas da escola e do diretor no seu envolvimento com a totalidade do fazer pedagógico. Prosseguindo, confrontamos o aporte teórico com os dados obtidos na pesquisa empírica, por intermédio de questionários aos professores e funcionários e entrevistas aos diretores das escolas selecionadas através de sorteio aleatório.

ABSTRACT

Analytical descriptive study about the relation between the academic-professional and the directors performance of the Municipal Teaching of Cascavel Paraná from 1997 to 1998. First of all it was done a theoretical study, embracing the following categories: bureaucracy, power and participation that are identified and analysed. When the categories were determined it was developed an empirical research. Our study was based in three moments. First we analysed the conditionings in the general administration and, accordingly, in the scholar administration,

which historically was influenced by the enterprise administration theories. Next, the school becomes our place of the analysis and reflection because it is inserted in a kind of society, in this case, capitalist, it reveals in its sphere, reflexes, of this system. So, we point its characteristics and evaluate it like a space of the directors actions. In this way, we accost the scholar director in the traditional perspective, explaining the bureaucracy and power categories. In so far as the society suffers changes, these influence the school. Because this, we accost the scholar management as an attempt of changing the way that the director manage his actions. Putting the category participation in two directions: community in internal decision of the school and of the director with his involvement with the pedagogical system. Finally, we faced the theoretical information with that we obtained in the empirical research through the applied questionnaires to the teachers, school staff and director interview. The school was selected through the aleatorie allotment.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO	1
1 - ADMINISTRAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA	6
1.1- TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO GERAL	17
1.2- O CURSO FORMADOR DO DIRETOR ESCOLAR EM NÍVEL SUPERIOR.....	22
1.3- ADMINISTRAÇÃO GERAL E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	25
2 - ESCOLA: ESPAÇO DE AÇÃO DO DIRETOR	30
2.1- A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	30
2.2- FORMAS DE ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR.....	40
2.2.1- PROCESSO DE ESCOLHA DO DIRETOR NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	43
2.3- O DIRETOR ESCOLAR NUMA VISÃO TRADICIONAL.....	46
2.4- GESTÃO ESCOLAR: UMA NOVA PERSPECTIVA DE AÇÃO PARA OS DIRETORES.....	54
3- BUSCANDO ENTENDER A PRÁTICA À LUZ DA TEORIA	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXO 1 - QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES	102
ANEXO 2 - PROJETO GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA	104
ANEXO 3 - INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/90	110
ANEXO 4 - REGULAMENTO PARA AS ELEIÇÕES DE DIRETORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CASCAVEL - 1996	114
ANEXO 5 - REGIME JURÍDICO MUNICIPAL	120
ANEXO 6 - PROJETO GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA / PARTICIPATIVA	122
ANEXO 7 - INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	126

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como preocupação central analisar o desempenho do diretor na gestão escolar, inclusive buscando identificar se ele é influenciado ou por sua experiência docente, ou por sua formação acadêmica, ou ainda por esses dois aspectos associados.

Para a realização do nosso estudo, procuramos desenvolver e aprofundar nossa fundamentação teórica a respeito da sociedade capitalista, da escola, da administração escolar e da função do diretor para, posteriormente, confrontarmos o manancial teórico com os dados obtidos na pesquisa de campo. Assim, nosso estudo respalda-se na relação entre a teoria e a prática, visto que a relação existente é recíproca e dinâmica.

Dividimos nosso estudo em três capítulos para fins unicamente didáticos e de organização, visto que os assuntos a serem analisados e discutidos estão interligados e influenciam-se constantemente.

No primeiro capítulo, "Administração e a Sociedade Capitalista", discorreremos a respeito da organização desse sistema e seus condicionantes para suas instituições sociais, principalmente a escola. Demonstramos que com o desenvolvimento da sociedade capitalista, as tarefas se complexificaram, os objetivos a serem atingidos se multiplicaram e o número de trabalhadores envolvidos no processo de trabalho tornou-se grande. Diante desses fatores aparece a necessidade das funções administrativas.

Um dos fatores que diferencia a sociedade capitalista das demais é a produção da mais-valia. A sua produção só foi possível, porque o capitalista, detentor dos meios de produção, reuniu, ao mesmo tempo, no mesmo lugar, sob seu comando, um número maior de trabalhadores. Os trabalhadores, possuidores apenas da força de trabalho e necessitando vendê-la, acabaram sendo explorados no processo de trabalho pelo capitalista, pois, a produção sendo maior que o consumo, origina o excedente, a base da produção da mais-valia

A divisão pormenorizada do trabalho é uma característica peculiar da sociedade capitalista, efeito dessa é o trabalhador coletivo. Cada um desempenha uma tarefa, necessitando uma pessoa que coordene esse novo sujeito. Conseqüência dessa característica é a perda de

controle pelo trabalhador do seu processo de trabalho em sua totalidade, limitando-o apenas a um aspecto da produção.

Um dos grandes expoentes da Administração Geral foi Taylor. Sua posição era de defesa diante da divisão do trabalho, justificando-a como meio de tornar o trabalhador mais produtivo, por meio da submissão à direção. Ele intensificou e especializou o trabalho com a separação entre planejamento e execução, alegando que o trabalhador não teria nem condições físicas nem materiais para estar ao mesmo tempo planejando e executando as tarefas. A dicotomia entre planejamento e execução incorporava os princípios da sua teoria de uma Administração Científica.

A Administração Científica considerava o homem um ser estático e determinado pelo fator econômico, não preconizava o bem-estar deste na oficina, por concebê-lo como parte integrante da máquina.

Devido à deficiência da Administração Científica, no tocante às necessidades do trabalhador, surge uma corrente preocupada com o homem e suas relações. A preocupação, porém, não residia na pessoa do trabalhador, e sim, na melhoria das condições para melhor produzir. Um dos defensores desta corrente foi Mayo.

A escola das Relações Humanas considerava os conflitos como indesejáveis e prejudiciais para a produção, procurando amenizá-los através do controle aos grupos informais dos trabalhadores.

Em contrapartida a essa escola, uma corrente começa a conceber os conflitos como necessidade para compreender os ajustamentos estruturais urgentes, buscando demonstrar as funções sociais do conflito e discordando de qualquer forma de apaziguá-lo: o Estruturalismo.

Segundo Motta (1996), um dos grande nomes do Estruturalismo foi Max Weber. Dentre os conceitos estudados por Weber, encontramos o da burocracia, a qual ele define como um sistema racional, no qual a divisão do trabalho ocorre com objetivos pré-determinados. O burocrata obedece à hierarquia, abandonando suas convicções e interesses pessoais, assumindo os da empresa. A questão da racionalidade é o aspecto primordial da ação do administrador.

O Estruturalismo salientou a relação das partes com o todo e a relação entre organização e ambiente. Contudo, foi uma corrente muito respaldada em aspectos técnicos como a burocracia, a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

Partindo do pressuposto da relação entre organização e ambiente, no enfoque sistêmico, a organização é considerada um sistema aberto, que possui relação com seu meio, captando desse as informações necessárias para direcionar seus objetivos. Os elementos formadores da organização são concebidos em conjunto, através de suas relações e interdependência.

A partir da exposição das correntes da Administração Geral, tecemos a analogia entre elas e Administração Escolar, observando que, pela falta de um arcabouço teórico próprio e pela necessidade de afirmar-se com cientificidade, a Administração Escolar pauta-se nas correntes administrativas, colocando-as em prática na organização escolar.

No segundo capítulo, " Escola: espaço de ação do diretor" , analisamos a escola com o parâmetro da sociedade capitalista, pois inserida que está num determinado modo de produção, traz , em sua organização e no bojo de suas relações, os reflexos deste.

A divisão social do trabalho, a hierarquia das funções, a centralização do poder, a burocracia - conceitos esses aprimorados no desenvolvimento da sociedade capitalista- estão enraizados na forma como a escola se organiza e distribui seus profissionais, na atuação dos diretores e na relação com os alunos.

A função da escola, muito difundida pelo capitalismo, é a preparação da mão-de-obra qualificada para o ingresso ao mercado de trabalho. Porém, no decorrer do capítulo, procuramos evidenciar que sua função não se limita apenas a esse aspecto.

A escola, ao formar mão-de-obra e aprimorar a força de trabalho, propicia ao indivíduo o desenvolvimento de sua competência técnica e teórica, socializa o saber e possibilita a compreensão menos simplista da sociedade. Assim, a escola tanto pode ser influenciada pela sociedade, como pode influenciá-la.

No interior da escola, atuam diversos profissionais, cada qual com sua função determinada e com objetivos a serem cumpridos. Pautada numa estrutura piramidal de funções, encontramos no ápice da hierarquia, o diretor escolar.

Analisamos também os diferentes processos de provimento da função de diretor escolar: concurso público, nomeação por autoridade estatal, listas tríplexes e eleição.

A seguir são apresentados dois paradigmas de análise da organização do trabalho escolar. Um que possibilita ao diretor pautar-se numa postura autoritária e centralizadora, o que

caracteriza o diretor numa perspectiva tradicional. Outro que se fundamenta na descentralização do poder e na participação da comunidade nas decisões intrínsecas da escola, colocando o diretor no papel de coordenador dos profissionais e mediador entre escola e comunidade, numa perspectiva mais democrática e participativa da ação do diretor, a gestão escolar.

No terceiro capítulo, "Buscando compreender a prática à luz da teoria", confrontamos nosso referencial com os dados obtidos na pesquisa de campo.

Subdividimos nossa pesquisa empírica em dois momentos. Primeiramente, colocamos nossas hipóteses e nossos conceitos frente aos autores envolvidos em nosso campo de interesse. Assim, embasamo-nos teoricamente para melhor explicar, compreender e dar significado aos fatos investigados. Em seguida, confrontamo-nos com a realidade de nosso trabalho, as escolas municipais de Cascavel. Utilizamos da entrevista semi-estruturada e questionário para coletarmos os dados. A entrevista semi-estruturada foi aplicada aos diretores das escolas selecionadas, pois esses detêm os atributos que pretendemos conhecer e analisar. Para melhor compreensão da realidade, através do contato direto com os sujeitos investigados, consideramos esse procedimento o mais propenso a nos fornecer maiores e melhores dados sobre o tema pesquisado.

O instrumento questionário foi aplicado aos funcionários (vigia, merendeira, zeladora, monitora de saúde, secretária), professores e supervisores. Visto que cada segmento relaciona-se de forma diferenciada com os diretores, optamos por três tipos diferentes de questionário. As falas de cada um deles está indicada por uma letra a fim de que se resguarde a sua identidade.

As escolas foram divididas pela formação de seus diretores: Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Licenciaturas (Letras, Ciências e História) e Magistério.

Para nossa coleta de dados, adotamos o percentual de 30%, para a mesma ter respaldo científico diante de sua população, totalizando 13 escolas. As escolas foram sorteadas aleatoriamente em quatro grupos conforme a formação de seu diretor que foram identificados na pesquisa através de código, o que resguardou assim sua identidade¹.

¹ O quadro de identificação da formação dos diretores escolares segue anexo nº 1.

Apesar de serem sorteadas 13 escolas, nossa pesquisa foi realizada em 12, pois a direção de uma escola sorteada não se propôs a participar da pesquisa, alegando falta de tempo devido às diversas atividades do período de final de ano letivo.

Os resultados obtidos foram analisados com o apoio em nosso referencial teórico e em nossa experiência como educadora.

CAPÍTULO I

1-ADMINISTRAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA

A administração escolar é uma atividade social, pois, inserida num determinado tipo de sociedade, absorve as características e reflete-as em seu cotidiano de organização e prática. Não pode ser tratada como uma atividade neutra, por não ocorrer no vazio ou no imaginário das pessoas; ela é concreta e prática, materializando-se em condições historicamente determinadas para atender as necessidades e interesses de grupos e/ou de pessoas.

Segundo Paro (1996, p.13) "a administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra a fonte de seus condicionantes." Para compreender a administração escolar, devemos ter como mote o modo como a sociedade se organiza, como satisfaz suas necessidades e como ocorrem as relações sociais inerentes ao processo de produção.

As características da administração abarcam a organização, o planejamento e o controle. A administração enquanto simples controle existe desde os primórdios da humanidade. Ao retrocedermos no tempo, constataremos o trabalho realizado por vários homens na produção de um único objeto. Exemplificando temos os canais, as estradas, os monumentos, as pirâmides. Se a construção foi coletiva, presume-se a presença de pessoas responsáveis pelo controle do trabalho realizado pelos escravos. Porém, esta atividade não teria o lucro como a sua primeira finalidade.

É pertinente ressaltar que o nosso objetivo primordial não é discutir a sociedade capitalista de modo exaustivo e extenso, mas sim pontuar alguns aspectos, os quais são percebidos como essenciais para localizar os condicionantes sociais da administração escolar, ou seja, de que forma a organização da sociedade influi na organização das escolas.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a administração torna-se mais complexa. A complexidade das tarefas, a escassez dos recursos disponíveis, a multiplicidade de objetivos a serem seguidos e o grande número de trabalhadores envolvidos, são fatores que demonstram a necessidade desses terem suas funções coordenadas, controladas e supervisionadas por pessoas ou órgãos com funções denominadas administrativas. Não nos

esquecemos, portanto, que, ao tratar da sociedade capitalista, o grande objetivo de qualquer função seria o controle dos capitalistas sobre os trabalhadores, para que esses não desperdiçassem nem tempo, nem recursos materiais. Evidentemente que estes fatores acarretam o aumento da produção e ampliação do capital alheio, sendo assim, a atividade de administrar é determinada historicamente pelas relações econômicas, políticas e sociais frente o modo de produção capitalista.

O sentido geral da administração apontado por Paro (1996, p.18) "é a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins." Utilizar racionalmente os recursos significa adequá-los aos objetivos usados e empregados de forma econômica.

O homem relaciona-se com a natureza através do trabalho. Nessa relação apropria-se dos recursos materiais e transforma-os conforme suas necessidades de sobrevivência. Da mesma forma, o processo de trabalho altera o estado natural dos recursos para utilizá-los da melhor maneira possível.

O termo racionalização do trabalho perpassa o fato do trabalhador utilizar-se dos materiais naturais de forma econômica e produtiva, bem como a economia de tempo e a devida adequação aos fins de esforço humano gasto no processo de produção. Nesse sentido, a administração se ocupa do esforço humano-coletivo, ou seja, coordenar grupos de homens para obter os fins visados por um único empregador. Atentemo-nos à citação de Chiavenato (Apud Paro, 1996, p. 23), "a administração é uma atividade generalizada e essencial a todo esforço humano coletivo, seja na empresa de serviços, no exército, nos hospitais, na igreja, etc. O homem cada vez mais necessita cooperar com os outros homens para atingir seus objetivos: nesse sentido, a administração é basicamente a coordenação de atividades grupais."

A complexidade da administração ocorre através de dois aspectos essenciais apontados até aqui de forma sucinta: a racionalização do trabalho no âmbito da relação homem com a natureza e na coordenação homem/homem.

A sociedade se organiza com bases nas relações de produção, ou seja, aquelas que o homem estabelece com a natureza e entre si na produção de sua subsistência, determinadas pela propriedade dos meios de produção, configurando o modo de produção capitalista.

A organização do modo de produção da sociedade capitalista teve origem, segundo Marx (1985, p. 257) quando "a atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo

tempo, no mesmo lugar (ou, se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista."

Essa organização propiciou a relação de exploração de uma parte detentora dos meios de produção, sobre a que possuía apenas a força de trabalho. A exploração só foi possível devido à produção de excedente que, nesta sociedade, abarcou dimensões não calculáveis anteriormente. A produção de excedente origina-se no fato do produto ser superior ao seu consumo no próprio processo de produção. Nas sociedades mais primitivas, o excedente era utilizado na troca por mercadorias diferentes. A grande questão era como dividi-lo: na sociedade comunal, a produção e a apropriação era coletiva ; já na sociedade de classes, há participação de todos na produção, mas a apropriação é diferenciada, uma vez que os possuidores dos meios de produção, os capitalistas, apropriavam-se da maior parte.

Passemos então a elucidar algumas características do modo de produção capitalista que é diferente do modo de produção do feudalismo ou do modo de produção escravista. No primeiro modo de produção citado, o trabalhador é aparentemente livre de constrições legais para vender sua força de trabalho. Esse aspecto se constitui um paradoxo, já que sendo livre e não detentor dos meios de produção, o trabalhador carece vender sua força de trabalho para sua sobrevivência e de sua família e, ao vendê-la ao sistema capitalista por salário, procede sua condição de explorado. O que realmente dissimula a exploração são as formas assumidas de maneira mais sofisticada e implícita neste modo de produção.

Nas sociedades capitalistas, a forma elementar da riqueza é a mercadoria² e nela estão imbricados dois valores: o valor de uso, a sua utilidade na relação entre consumidor e objeto, e o valor da troca. As mercadorias, quando objetos de uso, são portadoras de valor o qual se materializa na troca de diferentes mercadorias com valores de uso diversos.

A mercadoria assume no sistema de produção capitalista um caráter fetichista³, adquirindo valor em si, à medida que cria vida própria. Esse processo pode ser denominado de personificação, pois não revela as relações de exploração existentes no interior do seu processo de produção. Desse modo, "a mercadoria dissimula as relações sociais do processo de produção

² Segundo Karl Marx, (1985, p.45) "A mercadoria é um objeto externo, uma coisa, a qual suas propriedades satisfazem necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa."

³ Ver MARX, Karl. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 70.

capitalista, apresentando-as, como relações justas entre proprietários de mercadoria, impedindo que se perceba a exploração do trabalho presente nessas relações." (Paro, 1996, p. 40).

Todavia, para a produção de mercadorias, dois fatores são necessários: o primeiro são os meios de produção dados que são os instrumentos de produção e a matéria-prima. O segundo é a força de trabalho que é o "conjunto de atividades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valor de uso." (Marx, 1985, p. 139).

Tanto os meios de produção, assim como a força de trabalho configuram-se como mercadorias. Mas, para a venda e compra da força de trabalho, existem condições básicas. Uma delas é o trabalhador que, sendo livre, vende sua força de trabalho por determinado tempo. Outra condição é, que, não possuindo os meios de produção necessários para a produção de mercadorias, o trabalhador vende sua força de trabalho ao capitalista por troca de um salário.

No processo de produção capitalista o controle está nas mãos dos capitalistas. Esse controle é preciso, pois todo trabalho social ou coletivo desenvolvido em maior escala requer em maior ou menor dimensão uma direção, que "estabelece a harmonia entre as atividades individuais e executa as funções gerais que decorrem do movimento do corpo produtivo total, em contraste com o movimento de seus órgãos autônomos" (Marx, 1985, p. 263). O ato de dirigir ou supervisionar torna-se função do capitalista. O diretor não se torna capitalista, e sim, o capitalista se torna diretor. O capitalista assume a função de dirigir porque possui capital para reunir, ao mesmo tempo, num único lugar, um grande número de trabalhadores. Marx (1985, p. 263) considerava que "a direção do capitalista não é só uma função específica surgida da natureza do processo social do trabalho e pertencente a ele, ela é ao mesmo tempo uma função de exploração de um processo de trabalho e, portanto, condicionado pelo antagonismo entre explorador e a matéria-prima de sua exploração."

Se a relação entre trabalhador e empregador no início tinha caráter de exploração do segundo sob o primeiro, o capitalista necessitava desenvolver, no âmago das relações, um mecanismo dissimulador de tal situação. A cooperação, mesmo surgida naturalmente entre os trabalhadores, foi utilizada para alcançar os objetivos almejados. Ela surge da reunião de um grande contingente de trabalhadores, os quais trabalham planejadamente lado a lado na produção da mesma mercadoria ou da mesma espécie.

A cooperação entre trabalhadores é o efeito do capital que os utiliza simultaneamente. Ao cooperar com os outros, de um modo planejado, o trabalhador supera suas limitações e desenvolve suas capacidades, colaborando para gerar maior produtividade e, conseqüentemente, maior lucro. Esse clima de cooperação não se restringe somente aos trabalhadores. Existe a necessidade de harmonia e cooperação entre trabalhador e empregador. Para Taylor (1970, p. 30), "o principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado."

A controvérsia na citação de Taylor permeia o conceito de prosperidade como realização para ambas, uma vez que a forma como a sociedade se organizava e se organiza pauta-se na relação de exploração de uma parte pela outra. A prosperidade do patrão só é remetida ao trabalhador sob a forma de mais trabalho.

O mesmo autor prossegue:

A administração científica tem, por seus fundamentos a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos são um único, mesmo de que a prosperidade do empregador não pode existir, por muitos anos, se não for acompanhada da prosperidade do empregado, e de que é preciso dar ao trabalhador o que ele mais deseja-altos salários- e ao empregador também o que ele realmente almeja- baixo custo de produção (eficiência). (Taylor, 1970, p. 30).

Assegurar a harmonia e cooperação entre trabalhadores e empregadores fazia parte das funções da "administração científica" defendida por Taylor. A divisão do trabalho na sociedade é característica das sociedades pré-capitalistas; a divisão era efetuada entre as famílias, os sexos, as idades. Porém, a divisão de trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. Segundo Bravermann (1977, p. 72)

a divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada, caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é composta pelo planejamento e controle.

A divisão pormenorizada do trabalho inicia e desenvolve-se no período manufatureiro, durante a metade do século XVI até fins do XVIII. A origem da manufatura é o artesanato que introduz a divisão do trabalho em um processo de produção ou o desenvolve mais,

combinando ofícios anteriormente separados, configurando-se num mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos.

Uma das conseqüências da divisão social do trabalho caracteriza-se pela necessidade de uma administração que se coordena um novo sujeito, o trabalhador coletivo, em que cada pessoa desempenha uma tarefa. Entretanto, o produto derivado desse processo era comum da participação de todos. O trabalhador coletivo representado pela soma de diferentes pessoas, que executam tanto o trabalho manual quanto o intelectual.

Taylor, quando teorizou a divisão do trabalho, objetivava tornar o trabalhador o mais produtivo possível, por meio de sua submissão à direção que, por sua vez, desenvolvia mecanismos de controle, formalizando procedimentos para executar as tarefas cotidianas, sendo essas coordenadas sistematicamente por uma supervisão funcional. Ele intensificou e especializou o trabalho com a separação entre planejamento e execução, permitindo a manutenção de uma prática administrativa despótica.

Na manufatura "trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos tem de passar um produto até o acabamento final, são reunidos em uma oficina sob o comando de um mesmo capitalista." (Marx, 1985, p. 267).

No início a produção estava sob o controle de um ou dois trabalhadores, os quais levavam adiante sucessivamente as diferentes operações exigidas para a fabricação de um produto. Continuava o trabalho de acordo com o antigo modo artesanal. Com o aumento da produção de mercadorias, em determinado tempo, o trabalho foi dividido. Ao invés do mesmo trabalhador executar todas as tarefas, essas foram separadas, isoladas e executadas, ao mesmo tempo, por diferentes trabalhadores em forma de cooperação. "Do produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial." (Marx, 1985, p. 268).

Essa divisão parcelada do trabalho total contribuiu efetivamente para a elevação da produtividade do trabalho. Paradoxalmente, essa mesma divisão favoreceu para que o trabalhador se adaptasse à máquina como parte viva, perdendo por conseguinte o controle sob o produto de seu trabalho. Dessa forma, "a produtividade do trabalho proporcionada pela divisão

pormenorizada do trabalho se faz à custa do esforço do trabalhador e ao desgaste em escala ampliada de suas potencialidades físicas e espirituais."(Paro, 1996, p.51).

A citação acima referida é reafirmada por Marx (1985, p. 270) "a continuidade de um trabalho uniforme destrói a tensão e o impulso dos espíritos vitais, que encontram sua recreação e seu estímulo na própria mudança de atividade".

A divisão pormenorizada do trabalho teve argumentos favoráveis tecidos por Adam Smith. Em sua defesa, Smith, apontou que eliminaria o tempo ocioso na troca de tarefas e lugares, aumentaria a destreza do trabalhador e, através da rotina, a criatividade se desenvolveria. Outro defensor foi Babbage e seu princípio foi aplicado aos artesanatos e, posteriormente, aos ofícios mecânicos .

Que o mestre manufactureiro, ao dividir o trabalho a ser executado em diferentes processos, cada qual exigindo diferentes graus de perícia ou força, pode comprar precisamente aquela exata quantidade de ambas que for necessária para cada processo, ao passo que, se todo o trabalho fosse executado por um operário, aquela pessoa deva possuir suficiente perícia para executar o mais difícil, e força suficiente para executar o mais laborioso das operações nas quais o ofício é dividido. (Apud Paro, 1996, p. 53).

Assim, dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade em que a base econômica é a compra e venda da força de trabalho e o objetivo maior o lucro, relegando para segundo plano o trabalhador, tornando-o parte da máquina. A força de trabalho, capaz de executar o processo, pode ser comprada mais barata como elementos deixados dissociados do que como a capacidade integral num único trabalhador.

Desde o início do processo de produção capitalista até seu estágio atual, o termo utilizado na administração de utilização racional de recursos tem significado relevante, quer no emprego econômico dos recursos materiais e conceptuais, quer no esforço humano coletivo, ou na adequação dos recursos aos fins almejados. Nesse contexto, a administração assume uma forma peculiar, direcionada pelos fins e pela natureza dos objetos, os quais procuram ser atingidos através da utilização racional de recursos. Essa utilização converge para os interesses da classe detentora dos meios de produção e não da população em geral.

Este âmbito racional é compreendido como o emprego do pensamento e raciocínio na utilização dos meios necessários para atingir um fim, isto é, a expansão do capital. Não se refere

à melhoria de qualidade de vida da maioria da população. Dentro deste parâmetro, a administração está a serviço da classe minoritária e privilegiada financeiramente.

Podemos sintetizar a racionalização do trabalho como a utilização dos recursos materiais e conceituais, tendo como objetivo central a preocupação com o aumento de eficiência e produtividade, através da divisão pormenorizada do trabalho. Já a coordenação, é o emprego do esforço humano coletivo que, no modo de produção capitalista, assume a forma de gerência enquanto controle dos trabalhadores.

As funções de gerência nos feudos e gueldas eram exercidas pelo próprio trabalho cooperativo, pois o trabalho ainda permanecia sob imediato controle dos produtores. Com o surgimento de empresas como estaleiros e fábricas exigindo a mistura relativamente complicada de diferentes tipos de trabalho, originaram-se funções de concepção e coordenação que, na indústria, assumiram forma de gerência. Assim, em virtude de ser proprietário do capital, o capitalista assumia a função de gerente.

A escala de produção crescendo, conseqüentemente, a coordenação do esforço coletivo complexifica-se, envolvendo quantidades crescentes de pessoas a manipularem volumes cada vez maiores de meios de produção. O efeito da complexidade se altera ainda mais com as transformações ocorridas no processo de trabalho. Segundo Braverman (1977, p. 66):

O capitalista lidando com o trabalho assalariado, que representa um custo para toda hora não produtiva, numa seqüência de tecnologia rapidamente revolucionadora, para qual seus próprios esforços necessariamente contribuíram, e espicaçado pela necessidade de exibir um excedente e acumular capital, ensejou uma arte inteiramente nova de administrar, que mesmo em suas primitivas manifestações era muito mais completa, autoconsciente, esmerada e calculista do que qualquer outra coisa.

Por isso, os proprietários dos meios de produção necessitam criar condições favoráveis ao máximo de aproveitamento da força de trabalho, pois sua utilidade é, ao mesmo tempo, ilimitada em termos de potencialidade e limitada em termos de concentração. Então a gerência, sendo a atividade de controle sob o trabalhador, possui a função de gerar tais condições, resultando em maior produtividade e menor desperdício humano e material.

Alguns fatores contribuíram para o aparecimento de procedimentos qualificados o emprego de grande número de trabalhadores a serviço de um mesmo capitalista, as peculiaridades

das relações sociais de produção e a exigência por parte do comprador da força de trabalho no aproveitamento máximo de cada parcela de capital empatado.

Ressaltamos que a coordenação do esforço humano de um grande número de trabalhadores já existia antes da era capitalista. Exemplos disso são as Pirâmides do Egito ou os Templos dos Faraós que foram construídos cooperativamente.

Com o desenvolvimento do sistema de produção capitalista, a atividade de gerência incorporou traços diferentes, embora sempre permeada pelo controle. Pode-se pensar que, através da divisão pormenorizada do trabalho e das funções da gerência, os trabalhadores tornaram-se acríticos, alheios a sua situação, mas Braverman nos alerta a este respeito dizendo que "suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam." (1977, p. 124).

Demonstração disso foi a resistência dos trabalhadores a Taylor, quando impôs seu ritmo aos trabalhadores: máquinas e toldos foram quebrados, reclamações aos superiores e negação de execução de certas atividades.

A gerência busca a neutralização dessa resistência e a superação do desinteresse do trabalhador através do controle dos trabalhadores, uma vez que "o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícito ou explicitamente por todos os teóricos da gerência." (Braverman, 1977, p. 68).

Para Taylor, o controle era uma necessidade absoluta para a gerência e adequada para a imposição ao trabalhador de uma maneira rigorosa pela qual o trabalho devia ser executado. O controle era efetuado de modo concreto na execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada.

Para Luffingwell, "a gerência eficaz implica controle. Em certo sentido os termos são intercambiáveis, visto que a gerência sem controle não é concebível." (Apud Paro, 1996, p.60).

A administração para Dale & Muchelon consiste em "dizer a outras pessoas o que fazer e conseguir que elas façam da melhor maneira possível. Uma vez que o gerente tem que se utilizar do trabalho alheio, sua capacidade de fazer o pessoal produzir os resultados necessários determinará seu sucesso ou seu fracasso." (Apud Paro,1996, p.61).

Percebemos nos dois conceitos citados de gerência que o controle assume papel fundamental em tal atividade. Essa necessidade de gerência, enquanto controle do trabalhador,

deve-se ao fato de ser o processo de produção capitalista, concomitantemente, processo de acúmulo do capital e processo de exploração da força de trabalho.

A gerência articula-se com a divisão pormenorizada do trabalho, a qual o divide em intelectual e manual. Assim o que é concebido por um pode ser executado por outro. A unidade entre concepção e execução dissociou-se no nível do trabalhador parcial, só sendo recuperada no trabalhador coletivo, apropriado de todo o saber pela classe capitalista e separado do trabalhador. "Ao arrebatá-las das mãos do trabalhador a função de concepção, a gerência pode determinar o método e o ritmo de trabalho mais adequados à eficiência capitalista, o que não seria possível se estes aspectos fossem concebidos pelo trabalhador para atender a seus interesses." (Braverman, 1977, p. 104).

Para assegurar maior eficiência e produtividade, Taylor sintetiza diferentes idéias que nasceram e ganharam força na Inglaterra e nos EUA no início do século XIX, apresentando-as de forma articulada e unitária. É por essa síntese e apresentação que Taylor fica conhecido como o criador da "Administração Científica".

Taylor elaborou seus princípios após analisar os processos de produção de diversas áreas manufatureiras, concluindo que não havia uniformidade na execução das tarefas. A transmissão dos métodos era feita pela oralidade, observação e experiência e a sua escolha ficava a critério do trabalhador. Segundo Taylor, essas características fundamentam o que ele denomina administração comum ou empírica. Nessa forma de administração, "o bom êxito depende quase inteiramente de obter a iniciativa do operário e raramente essa iniciativa é alcançada." (Taylor, 1980, p. 49). Recomendava não confiar na iniciativa do trabalhador, pois isso o levaria a entregar o controle.

Um dos princípios da "Administração Científica" de Taylor é conceber o processo de trabalho independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Conhecimento que não deve depender absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais. Assim, todo o possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto. Esse princípio é da separação da concepção e execução; primeiramente, o trabalho mental é separado do manual e, depois, subdividido rigorosamente. Para Taylor, a ciência do trabalho nunca deveria ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência, que deve se apropriar do conhecimento e

experiências do trabalhador, estabelecendo normas, leis e fórmulas que substituem o julgamento do trabalhador individual. Todo o planejamento deve ser feito pela gerência, pois ao trabalhador seria impossível "trabalhar, ao mesmo tempo, na máquina e na mesa de planejamento" (Taylor, 1978, p. 50). Não só material, mas financeiramente o trabalhador não seria dotado de condições para exercer esses dois papéis, por isso a necessidade de um segundo homem observando sua prática. Outra função da gerência consistia em preparar as tarefas e sua execução, utilizando-se do pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho. A utilização deste monopólio de conhecimento era o suporte para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Para Paro (1996, p. 65), "o pensamento de Taylor, a gerência enquanto controle do trabalho alheio, através da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, perpassando as diferentes escolas e correntes da administração, neste século."

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho intelectual também passa por profundas transformações, aplicando-se nele os mesmos princípios e regras da divisão pormenorizada do trabalho já inseridas no trabalho manual que ocorre na fábrica.

O capitalista transfere a função de supervisão direta e contínua do trabalhador individual ou de grupos de trabalhadores a uma espécie particular de assalariados. Uma massa de trabalhadores, que cooperem sob o comando do mesmo capital, necessita de oficiais superiores industriais e suboficiais durante o trabalho que comandam em nome do capital. Esses trabalhadores ocupam a gerência com o propósito de submeter todo o trabalho ao controle do capital.

Analisamos até o presente momento as características da administração na sociedade capitalista para dar suporte, em nosso objeto de estudo, a administração escolar, visto que, não possuindo um corpo teórico próprio, utilizava-se do da administração geral. Nesse aspecto, a teoria concretizada na prática dos diretores escolares, pauta-se nas diversas correntes da administração geral.

1.1 TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO GERAL

Segundo Motta (1982), a teoria da Administração divide-se em três grandes grupos. O primeiro seria os enfoques prescritivos: o Movimento da Administração Científica e o Movimento das Relações Humanas; o segundo, os enfoques explicativos: o Behaviorismo, o Estruturalismo e a Abordagem dos Sistemas Abertos e o terceiro, os enfoques prescritivos-explicativos: o Desenvolvimento Organizacional.

Nas palavras de Motta (1982, p. 4), o pensamento central da administração científica "pode ser resumido na afirmação de que alguém será um bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades."

O mais expressivo expoente desta corrente foi Taylor. Ao estabelecer a noção de controle de um trabalhador sobre o outro, através da gerência, defende a idéia central da Administração Científica elucidada por Motta.

Seu fundamento essencial consistia na dicotomia entre a concepção e execução no trabalho das oficinas, fábricas, inclusive nas escolas. Após detalhados estudos, impôs às fábricas um ritmo de trabalho acelerado e defendia a função administrativa, "o importante é colocar o homem certo no lugar adequado, pois existe um homem para cada tipo de trabalho e cabe à administração encontrar e treinar esse trabalhador para que ele produza seu limite máximo." (Uhle, 1994, p. 56)

Nesse âmbito, pode-se constatar a função básica da administração em determinar a maneira de executar o trabalho, e quem o fará. O controle do processo de produção fica com o administrador que se apropriou do conhecimento prático do trabalhador por intermédio da divisão entre concepção e execução. Nos tempos atuais, essa apropriação continua, apenas com mecanismos mais sutis, o trabalhador não percebendo a forma como é controlado.

Outro expoente da Administração Científica é Henri Fayol. Motta (1982, p.4) assinala que "o estilo de Fayol é esquemático, bem estruturado. É dele a clássica divisão das funções do administrador em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar." O trabalho subordina-se ao capital e ao controle do processo produtivo por parte da direção, através de princípios como divisão do trabalho, autoridade, unidade de comando, unidade de direção,

subordinação de interesses, hierarquia, ordem, lealdade. Princípios esses com o intuito de assegurar a estrutura capitalista.

A Administração Científica considerava o homem um ser estático e determinado pelo fator econômico. Não preconizava o bem-estar deste na oficina, mas o incorporava enquanto parte da máquina, como já afirmado anteriormente.

Devido à deficiência da Administração Científica, no tocante às necessidades do trabalhador e a percepção, nas fábricas, do descontentamento com o tratamento por parte dos administradores aos trabalhadores, surge uma corrente preocupada com o homem e suas relações. Porém, essa preocupação não tem como premissa uma condição de vida digna, e sim, a satisfação do trabalhador para este melhor produzir.

Um dos defensores dessa corrente foi Mayo. Sua defesa incorpora três novos conceitos: novo conceito de homem, baseado em melhor conhecimento de suas complexas necessidades; novo conceito de poder, baseado na colaboração e na razão; novo conceito de valores organizacionais, baseado numa concepção humanista.⁴

Ao não considerar os problemas do nível econômico-político, restringe-os ao nível psicológico, " [...] desloca o foco de interesse da administração da organização formal para os grupos informais e suas inter-relações, bem como dos incentivos monetários para os psicossociais." (Motta, 1982, p.21).

Segundo Tragtenberg, no cerne dessa transposição da preocupação do econômico-político ao psicológico, do formal ao informal, sobrepõe a necessidade do controle. Nesse sentido, há um " maior controle por parte da administração sobre os grupos informais, evitando a geração de conflitos entre esses grupos e a organização formal." (Tragtenberg, Apud Félix, 1989, p. 39).

A ênfase dada aos grupos informais⁵ por essa escola deve-se ao fato de conceber os conflitos como algo maléfico ao andamento da empresa, o que prejudica a produtividade. Um meio de evitar tal dano seria o controle dessas relações. Nesse sentido, é significativa a expressão de Braverman, " não houve o alardeamento da preocupação com a situação de trabalho para a

⁴ cf. FÉLIX, Maria de Fátima. Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 38.

⁵ Um conjunto de indivíduos suficientemente pequeno, de forma que possam comunicar-se entre si direta e frequentemente. (Motta, 1982, p.23).

preocupação com a pessoa do trabalhador. O que houve foi a descoberta logo incorporada aos fatores de incremento da produtividade, de que outros incentivos, além dos altos salários poderiam favorecer a ampliação das taxas de mais-valia." (Apud Silva Junior, 1993, p.33).

Certamente Mayo obteve mérito em deslocar o conceito de grupos informais das ciências comportamentais e aplicá-lo à prática administrativa, esvaziando, contudo, sua teoria, por adotar uma atitude essencialmente empirista.

Em contrapartida à Escola das Relações Humanas, a qual considera os conflitos como indesejáveis e procura recursos para amenizá-los, o Estruturalismo os considera como ponto de partida, como necessidade para compreender os ajustamentos estruturais urgentes.

Assim sendo, o Estruturalismo busca demonstrar as funções sociais do conflito, discordando de qualquer forma artificial de apaziguá-lo.

[...] conclui que para o estruturalismo é de especial importância o relacionamento das partes na constituição do todo, ou seja, que estruturalismo implica totalidade e interdependência, já que exclui os conjuntos cujos elementos sejam relacionados por mera justaposição. Simplificando, os conjuntos que interessam aos estruturalistas apresentam como característica básica o fato que o todo é maior do que a simples soma das partes. (Motta, 1982, p. 54)

Um dos grandes nomes do Estruturalismo é Max Weber que construiu seu referencial teórico pautado na administração isenta dos sentimentos humanos, pautada na racionalidade, ou seja, uma administração profissional desempenhada por profissionais, os quais possuíam autoridade através dos postos ocupados na hierarquia da empresa.

Dentre os conceitos estudados por Weber, encontramos o da burocracia. Ao discorrer sobre essa, a defende como um sistema racional, no qual a divisão do trabalho ocorre com objetivos pré-determinados. O burocrata obedece a hierarquia, abandonando suas convicções e interesses pessoais, assumindo os da empresa. A concepção de burocracia⁶ é permeada pelo conceito de autoridade.

⁶ Embora não exista apenas na sociedade capitalista, nesta, uma de suas funções é impor à maioria da sociedade os direitos de uma minoria detentora dos meios de produção, consolidando a divisão da mesma em classes antagônicas e prevalecendo a exploração de uma classe sobre a outra. Para tornar-se legítima enquanto instrumento de dominação, conta com a presença do Estado.

Para Weber, existem três tipos de autoridade: a legal, a tradicional e a carismática. Para ele, a mais coerente e eficaz é a legal, por basear-se na promulgação, e o seu tipo mais puro é a burocracia.

Nas palavras de Weber:

Segundo o postulado ideal, o administrador procede, não permitindo que motivos pessoais ou temperamentais influenciem a conduta, que deverá ser isenta da arbitrariedade e imprevisibilidade; especialmente, deverá atuar " sem se preocupar com pessoas", seguindo regras racionais com estrita formalidade. E onde as regras falharem adere às considerações funcionais de convivência. (Apud Alonso,1988, p. 48).

Partindo desse pressuposto, para Weber este tipo de autoridade é o "racional-legal", o verdadeiro condizente com uma estrutura formal, pois o tradicional é pautado na crença e o carismático é dependente das qualidades pessoais de liderança.

Na concepção estruturalista, dois tipos de autoridade são incompatíveis: a autoridade administrativa é impessoal, já a autoridade do conhecimento é pessoal e intransferível. Desse modo, Weber preconiza a impessoalidade da ação administrativa, pois " nessa linha, os sistemas sociais altamente burocratizados, o formalismo, a impessoalidade, bem como o caráter profissional de sua administração seriam manifestações de sua racionalidade." (Motta, 1982, p.58).

Perpassa a citação de Motta referindo-se ao pensamento de Weber, a questão da racionalidade como aspecto primordial da ação do administrador. Dessa forma, o administrador deveria esvaziar-se de sua historicidade, de seus valores e interesse, para empunhar os da empresa. Ao assumir o cargo, troca-se a noção de indivíduo pela de defensor racional da empresa.

O Estruturalismo contribuiu `a teoria das organizações por salientar a relação das partes com o todo, pela atenção destinada aos grupos informais e também pelo destaque à relação entre organização e seu ambiente. Contudo, parece-nos claro sua limitação ao analisar essa relação organização e ambiente de maneira unilateral, muito respaldada em aspectos técnicos como a burocracia, a racionalidade, a eficiência, a produtividade.

Uma outra forma de compreender a administração é dada pelo enfoque sistêmico, no qual predomina o sistema aberto das organizações apresentando uma estabilidade relativa com

capacidade de ajustamento às mudanças necessárias, dada a sua capacidade de reorganização, o que garante sua revitalização constante, impedindo seu desaparecimento. Tal enfoque recorre a conceitos variados das demais disciplinas para explicar a realidade e o funcionamento da organização, por intermédio da função administrativa. Sua ênfase recai nas relações da organização com o ambiente exterior. Segundo Katz e Kahn:

As teorias de organizações tradicionais têm propendido a ver a organização humana como um sistema fechado. Essa tendência nos tem levado a desconsiderar diferentes ambientes organizacionais e a natureza da dependência organizacional quanto ao ambiente. Ela também nos levou a uma super-concentração nos princípios de funcionamento organizacional, com a conseqüente falha em desenvolver e compreender os processos de feedback que são essenciais à sobrevivência. (Apud Alonso, 1988, p. 78).

Para Alonso, a organização é um sistema aberto, pois possui relação com seu meio, captando desse as informações necessárias, direcionando seus propósitos. Os sistemas fechados acabam por transformar as organizações em redomas fechadas em si mesmas, sem estabelecer relação com o todo social. Consideramos que, nesse ponto de vista, o enfoque sistêmico é mais avançado do que os anteriores.

Nesse mesmo enfoque sistêmico, a burocracia estudada por Weber é criticada, pois conduz ao trabalho apático, sem criatividade, induzindo ao conformismo, atrofiando no lugar de desenvolver o sentido de responsabilidade, gerando a simples obediência às regras estabelecidas pela administração da empresa.

Os elementos formadores da organização são concebidos em conjunto, através de suas relações e interdependências. Desse modo, as funções administrativas não consideram apenas alguns aspectos no seu funcionamento, mas sua totalidade.

A função administrativa é vista nesse contexto de sistemas abertos como um subsistema dentro de um sistema global considerado e no qual desempenha funções de coordenação, controle e direção dos subsistemas que compõem a estrutura geral da organização. Seu papel consiste em manter as condições de existência e duração da organização, mas também, possibilita a expansão e revitalização do sistema - sistema gerencial. (Alonso, 1988, p.87).

Essa autora considera o enfoque sistêmico o mais propício para análise das organizações, inclusive da escola, por oportunizar uma compreensão ativa da organização devido

a sua relação com o meio ambiente exterior. Em contraponto, Félix ressalta que esse enfoque, quando utilizado na escola, não considera os determinantes econômico-sociais dessa realidade; assim suas explicações possuem um alto grau de generalidade e abstração.

Apontamos algumas das correntes da Administração Geral, as quais de maneira direta ou indireta fundamentam a Administração Escolar, a qual forma seus profissionais através do Curso de Pedagogia. Mediante esse aspecto teceremos um breve apanhado histórico, visando situar a formação do diretor no curso superior destinado à sua formação.

1.2 O CURSO FORMADOR DO DIRETOR ESCOLAR EM NÍVEL SUPERIOR: PEDAGOGIA

A história da existência do curso de Pedagogia é repleta de ambigüidades. Implantado pela primeira vez em 1939, numa época propícia à manifestação de fatos educacionais, tinha como fim a formação de profissionais da educação em nível superior. Seu aparecimento ocorreu pela convergência do curso de formação do professor secundário com disciplinas que desenvolviam o conteúdo do Curso Normal, prolongando-as.

Sua expansão foi crescente, visto que não necessitava de dispendiosas instalações e sua manutenção era fácil.

Após 15 anos de gestação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1961. No ano seguinte, seguiu-se a regulamentação do novo curso de Pedagogia que não conseguiu evitar o "generalista".

Enquanto o decreto-lei Nº 53/66 já aludia ao preparo de especialistas em educação (art. 3º, parágrafo único), o art. 30 da Lei Nº 5540/68 os definia como aqueles destinados aos trabalhos de planejamento administrativo, inspeção, supervisão e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas escolares, provocando mudanças profundas nos cursos de formação de professores. Contudo, foi o parecer Nº 252/69 de autoria de Valnir Chagas, que organizou os cursos de Pedagogia baseado nas habilitações, em cumprimento ao que determinava a Lei nº 5540/68.

O curso de Pedagogia era ministrado em curta ou plena duração e seu currículo abrangia uma parte comum e outra diversificada, em função das habilitações escolhidas.

Nos últimos anos, em nome do desenvolvimento econômico, desencadeou-se uma política educacional, procurando criar bases legais para a formação de especialistas em educação, segundo as exigências da diversificação de habilitações do profissional da educação que o mercado de trabalho solicitava e de acordo com as exigências de especialização na formação de cada habilitação, segundo um princípio comum e próprio da mentalidade empresarial então vigente. Daí o parecer Nº 252/69 ter orientado o curso de Pedagogia para a formação de profissionais técnico-administrativos da educação, oferecendo as conhecidas habilitações: supervisão, inspeção, administração, orientação e magistério. A formação do pedagogo, incipiente, deixou de ser a tomada de consciência dos problemas educacionais para ser treinamento e domesticação. O pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um professor para criar a educação.

A forma como estava composto o curso de Pedagogia não atendia às necessidades da escola, apesar da diversificação proposta em Lei. O perfil do profissional em educação não estava bem configurado, nem do lado das agências formadoras, nem do mercado de trabalho. Essa divergência existente entre o mercado de trabalho e as agências formadoras têm dificultado a implantação de reformas educacionais que realmente atendam à demanda de solução de problemas das escolas.

O pedagogo, ao ingressar na escola, acaba esvaziando seu papel por não ter o conhecimento global de sua atuação, limitando-se a aspectos secundários no processo educacional, conseqüência de sua formação cada vez mais especializada e diversificada por causa de sua habilitação. Em virtude disso, temos o esvaziamento do trabalho pedagógico, cada qual prendendo-se em sua área de atuação, às vezes mesmo, desconhecendo-a.

A divisão do curso de pedagogia em habilitações está intimamente ligada à forma de organização do trabalho na sociedade capitalista. A dicotomia entre pensar e fazer presente em todos os ambientes de trabalho desde a fábrica até a empresa é decorrente do capitalismo. O trabalhador perde o controle sobre o seu processo de trabalho e do produto resultante deste. A analogia pode ser feita criteriosamente no âmbito escolar. Os especialistas da educação concebem

a educação e os professores a executam em sua prática cotidiana. Portanto, o caráter histórico e intencional prevalece na composição do curso em habilitações.

A realidade e experiência vivenciada nas escolas apontam para a maioria de especialistas desinteressada pela totalidade do fazer pedagógico, pelo todo do processo educacional, revelando dois aspectos incompatíveis com a dinâmica escolar: a burocratização e o controle dos aspectos pedagógicos.

Na década de 80, começa a se projetar, em termos nacionais, o redirecionamento do curso de Pedagogia; o movimento surge entre os educadores, em virtude da reorganização da sociedade civil.

A tese central de base comum nacional na reformulação dos cursos de Pedagogia foi o mote das discussões no I Encontro Nacional da ANFOPE⁷, ocorrido em Belo Horizonte em 1983. Esse pressuposto contrapunha-se à formação do pedagogo apenas como especialista, o que deixava à margem a docência.

A discussão referente à base comum nacional delongou-se aos encontros posteriores da ANFOPE. À medida que as discussões desenvolviam-se, o conceito sobre a base comum nacional foi explicitando-se; "passando a ser entendida como referência para o processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos, ou seja, como sustentação epistemológica de cada instituição." (ANFOPE, 1996, p. 16). Esse conceito propiciou uma concepção de currículo além do elenco das disciplinas, uma certa adaptação às necessidades reais de cada Estado e suas instituições.

De acordo com a decisão do V Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em 1990, a base comum nacional deveria ser entendida como " núcleo essencial da formação do profissional da educação" (CONARCFE⁸, 1990, p. 6). Assim, seria garantida a flexibilidade na organização curricular, sem minimizar os conteúdos essenciais na formação do profissional da educação. A linha mestra das novas configurações curriculares seria a unidade entre a teoria e prática, esvaziada na antiga formação do pedagogo, por causa das habilitações.

⁷ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação.

⁸ Comissão Nacional pela Formação dos Educadores.

Segundo a ANFOPE, a formação inicial do educador deve contemplar:

- a qualificação para a docência: condição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento;
- qualificação político-pedagógica: condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder no interior da escola e na relação escola-comunidade;
- qualificação político-social: condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares.

(ANFOPE,1996, p. 22)

Com este aporte norteador, os cursos de Pedagogia deveriam reformular sua organização curricular, tendo em vista a docência como núcleo central de formação e o trabalho do pedagogo na organização da escola em sua totalidade.

A seguir tecemos a analogia existente entre a Administração e a Administração Escolar, compreendendo que a primeira influenciou a prática da segunda nas escolas.

1.3 ADMINISTRAÇÃO GERAL E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Os estudos da administração no Brasil surgem no ano de 1932, como disciplina do curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Porém, a disciplina de Administração Escolar só foi adotada no currículo do curso de Especialização de Administradores Escolares do Instituto de São Paulo no seguinte ano. Sua inclusão no currículo de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil ocorreu em 1939. Em 1946, a Lei Orgânica de Ensino Formal, estimulou a criação de cursos de administração de ensino primário em outros estados.

O curso de pedagogia era dividido em habilitações, aspecto esse que colaborava para a dicotomia entre concepção e execução do processo educativo.

A dissociação entre a concepção e execução perpassa a educação. Na primeira consideramos os pensadores sobre a educação, seja nas instâncias federais, estaduais ou

municipais, enquanto, na segunda, o trabalho docente. As discussões de leis, decretos, planejamento, avaliação fica a cargo dos conselheiros, secretários, que as proferem aos professores para a execução em suas aulas, por intermédio dos especialistas em educação. Às vezes, os professores são surpreendidos com consultas sobre os problemas educacionais, porém quase sempre as medidas já foram encontradas e estão em andamento, ocorrendo aquilo que denominamos de falsa democracia.

Dessa forma, no cenário capitalista, a administração escolar não tem autonomia frente ao contexto político, econômico e social, em virtude da não participação dos diretores no planejamento da educação, nem na elaboração das políticas educacionais.

Em um âmbito mais restrito, como a escola, a separação permanece. A figura do diretor representa as funções administrativas deliberativas, ancoradas pela presença do supervisor escolar e orientador educacional. Reportamo-nos à defesa de Taylor da presença de um segundo homem, observador das práticas e pensador formulador de maneiras para extração do maior lucro. Na educação, o lucro não é alcançado de maneira imediata, ele advém da formação de jovens "qualificados"⁹ constitutivos da mão-de-obra do país.

Sabemos do perigo de generalização quando transpomos uma teoria de seu campo para outro. Nas palavras de Arroyo (1979, p. 41):

Contudo a tentativa de introduzir no sistema educacional mecanismos de racionalização usados na administração empresarial não deve ser vista como mera transferência de modelos formais para áreas em si diferentes e distantes. Entre a escola e a empresa há sem dúvidas relações profundas e a transferência de mecanismos semelhantes de administração vem confirmar tais relações. Em outros termos, é a tendência a maior relação entre a escola e a empresa, entre o sistema escolar e o sistema de produção no processo capitalização da economia e da sociedade que reclama a adoção de formas semelhantes de administração.

Também devido à ausência de uma teoria própria e a necessidade de firmar-se com cientificidade para comprovar sua importância como teoria capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar, a administração escolar busca seu suporte teórico na administração de empresas, pois "por não ter ainda construído o seu corpo teórico próprio, demonstra em seu conteúdo as características das diferentes escolas da administração de

⁹ Nesse contexto qualificado quer dizer aquele trabalhador com habilidades técnicas para o trabalho.

empresa." (Hora, 1997, p. 41). Nesse sentido muitos autores defendem esse princípio como é o caso de Alonso (1988, p. 30), " a administração escolar é uma particularização, um ramo da Administração Geral; está contida a idéia de que a escola é uma organização, e a sua função, um empreendimento com características sociais que devem ser consideradas em sua especificidade, muito embora a função administrativa seja basicamente a mesma onde quer que se apresente."

Não compartilhamos da concepção da autora quando coloca que a função administrativa seja basicamente a mesma, onde quer que se apresente. É a elaboração das teorias administrativas no bojo do capitalismo, o fator determinante de sua generalização às outras organizações. Assim, o que se generaliza é o modo de produção capitalista.

Silva Junior (1993, p. 69) nos alerta quando "a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da administração do que do escolar, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente".

Grandes são as dificuldades para o desenvolvimento de uma teoria da administração escolar, devido às diferenças em nossas escolas e o objeto de trabalho serem seres humanos: professores, funcionários, pais e alunos. Desse modo, Halpin mostra ainda que as dificuldades também decorrem "sobretudo no fato de ela ser um ato criativo. Não existe, pois, um modo convencional ou conjunto de regras definidas para instituí-la". (Apud Alonso, 1988, p.32).

Os teóricos da administração de empresas e da escola acreditam que embora as organizações possuam objetivos diferentes, são semelhantes, devido às estruturas serem parecidas, logo, podendo ser administradas conforme os mesmos princípios ocorrendo apenas algumas alterações necessárias. Para Ribeiro (1978, p. 96) "a administração escolar é uma das aplicações da administração geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meio e objetivos semelhantes."

Esse pressuposto trata da administração escolar apenas em seu aspecto técnico, dissimulando seu caráter político, ideológico e social, pois trata dos problemas administrativos de forma desvinculada dos problemas econômicos e sociais. Sobre isso, Félix (1989,p. 82) afirma que:

Quando se diz que as preposições teóricas da administração escolar reforçam e legitimam essa relação, destaca-se sua função ideológica. De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista "puramente" técnico são omitidas as suas articulações com as estruturas econômicas, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico- administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, isentas das determinações econômicas e sociais.

A administração escolar não pode pautar-se apenas nos aspectos burocráticos ou administrativos. Sua ênfase deverá propiciar condições concretas, materiais e legais para o bom desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem, tendo sempre como referencial o seu objeto de trabalho, ou seja, o aluno. Mas é imprescindível a retomada da especificidade da educação e dos seus fins e objetivos para tornar a Administração Escolar realmente uma teoria crítica. É nesse prisma que ocorre a diferença entre administração geral e escolar, no tocante ao objeto de trabalho e aos objetivos propostos para esse.

Na citação de Ribeiro, é evidenciada a tentativa da analogia entre a administração geral e a escolar:

Estamos de acordo com Prihoda e Dotterns no que concerne à conveniência do aproveitamento do *Taylorismo* e do *Fayolismo* para a formulação de problemas escolares; com Sears quanto à necessidade de se construir uma teoria da *Administração Escolar*, com Moehlmann quanto à condição meramente instrumental da *Administração Escolar* no sentido de que sua função principal é a de ajustamento das atividades de escolarização à filosofia e à política de educação. (Ribeiro, 1978, p. 95-96)

A administração escolar, apesar de ser concebida por muitos educadores como tratamento dos aspectos legais da escola e como instrumento apenas burocrático, devido à estrutura organizacional escolar e ao poder centralizado na figura do diretor, seu real papel extrapola esse aspecto, pois direciona o processo educativo e as ações dos profissionais envolvidos. Daí seu caráter político, ideológico e social. Dependendo como a concebem, os diretores escolares podem transformá-la num aparato de transformações das relações escolares ou protelar o estado de dominação da sociedade capitalista. Não consideramos que a administração escolar seja redentora da escola, mas sim que a mesma, quando bem dirigida, pode transformar-se num instrumento de luta dos profissionais da escola e da comunidade circunscrita a ela.

A escola, inserida no contexto capitalista, tem analogia com a empresa no tocante a sua estrutura tradicional e aos aspectos absorvidos do sistema; porém, seus objetivos diferenciam-se dos da empresa capitalista. Apesar de ser uma das suas funções, os objetivos da escola extrapolam os muros do mercado de trabalho. Superar o estado de dominação e de exploração de uma classe pela outra é um dos seus objetivos enquanto escola pública; pois ela é um lugar formador de identidades e só será pública se estiver a serviço dos interesses da maioria da população. Por outro lado, as empresas e seus administradores não objetivam superar tal estado e sua natureza é privada, assim servem aos seus donos, isto é, aos capitalistas.

CAPÍTULO II

2-ESCOLA: ESPAÇO DE AÇÃO DO DIRETOR

2.1- A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A escola é uma instituição social, inserida num contexto político, econômico, social de um determinado modo de produção. Assume em sua organização interna e nas expectativas de seu trabalho os aspectos desse modo de produção. Então,

a escola, como de resto qualquer instituição social, não pode ser pensada como se existisse autônoma e independente da realidade histórica- social da qual é parte. Não pode ser pensada como se estivesse isolada por uma 'muralha' do conjunto das demais práticas sociais, mesmo quando os saberes transmitidos são vagos, abstratos, assumindo a aparência de independência ante os condicionantes sociais. Ao contrário, a escola é parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. (Franco, 1991, p. 54).

Em nossa análise da escola temos como parâmetro a sociedade capitalista que, tendo como fim a acumulação e reprodução do capital, traz no bojo de suas relações sociais a exploração de uma classe pela outra. Nesse prisma, "o Estado Capitalista necessita do sistema educacional, não só por sua contribuição ao processo de acumulação e legitimação, mas porque a própria escola é a instituição legítima, por excelência, na sociedade moderna. Por outro lado, seu financiamento colide com necessidades mais diretas de investimento e de fornecimento para o processo de acumulação." (Silva, 1992, p.183).

A relação mais comentada e difundida entre escola e sociedade é a preparação de mão- de- obra qualificada, mas veremos que essa é uma delas, porém não a única.

A escola foi criada para a preparação de mão-de-obra especializada. Uma vez que a sociedade se desenvolvia, aumentava a necessidade de trabalhadores qualificados para não colocar em risco a expansão do capital, tarefa primeira do modo de produção capitalista, pois este "exige mão-de-obra mais educada, mais modernizada, com novos valores de eficácia, amor ao trabalho, dedicação; e mão-de-obra mais produtiva, mais qualificada. Exige-se do sistema escolar

que se expanda, mas sempre ajustado ao sistema econômico e a sua capacidade de incorporar os egressos da escola `as necessidades da força de trabalho." (Arroyo,1979, p.38).

O acesso à escola foi concebido como um fator de ascensão social, para poder melhorar as condições de vida mediante um melhor emprego. Tal pensamento foi muito difundido entre as camadas desfavorecidas. Ao ser criada, a escola surgiu com um caráter utilitário, seu surgimento não foi natural, mas sobretudo político. Uma vez que possui objetivos, conteúdos, profissionais específicos, os mesmos são permeados por uma concepção de homem, mundo, sociedade, que se queira construir ou protelar.

Atualmente, muitos educadores discutem sobre a real função dessa instituição. Devido à deficiência nos outros setores sociais como o da saúde, a falta de emprego dos pais e as condições precárias de sobrevivência, a escola assumiu e ainda assume um caráter assistencialista, ou seja, atende às crianças no tocante à merenda, à assistência médica, à distribuição de materiais escolares, condições essas importantes para o aprendizado. Comumente ouvimos a expressão "criança de barriga vazia não aprende ", mas esse problema é de cunho social e cabe à escola discuti-lo, mas foge de seu alcance resolvê-lo.

Envolvida com estes problemas de cunho social e político, corre-se o perigo de esvaziar a principal função da escola que é a transmissão sistemática dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, instrumentalizando-se, assim, as classes desfavorecidas na superação do estado de exploração e alienação¹⁰.

Na sociedade capitalista, a escola é determinada pela economia e política, isto é, reproduz em seu interior as relações sociais capitalistas por intermédio de sua própria organização, pois "[...] a escola é um local de trabalho capitalista e algumas de suas características se explicam diretamente por este fato." (Silva, 1992, p.175). Citamos aqui a divisão do trabalho pedagógico reflexo da "divisão social do trabalho, fragmentação e intensificação do trabalho, divisão entre concepção e execução, apropriação do saber do professor, etc.- conceitos capitalistas" (Silva, 1992, p. 176), também através dos conteúdos programáticos, os quais quase sempre valorizam o saber da classe dominante. Nas palavras de

¹⁰ No sentido de não reconhecer-se enquanto classe explorada por outra.

Franco (1991, p. 55), "a escola, em verdade, desempenha um papel importante no sentido de formar (aprimorar) a força de trabalho, ratificar as desigualdades sociais, inculcar a ideologia dominante, ou seja, no sentido de difundir crenças, idéias, valores, etc compatíveis com a ordem social vigente."

Paradoxalmente, pode determinar:

Em poucas palavras: se a escola reproduz a força de trabalho, ela ao mesmo tempo, propicia o aumento da competência técnica e teórica do trabalhador; se a escola difunde a ideologia dominante, ela, ao mesmo tempo, socializa o saber e propicia a quem os recebe compreender de maneira menos "mística" e "mágica" a natureza e a sociedade; a transmissão dos saberes escolares, que não são pura mistificação, é um caminho indispensável, para aqueles que deles se apropriam, para que os indivíduos possam fazer opções conscientes acerca dos rumos que buscam imprimir às transformações sociais. (Franco, 1991, p.56).

Ao mesmo tempo que a escola é determinada, pode ser determinante. De um lado, contribui para a reprodução do sistema capitalista, uma vez que "o processo educacional é alienante na medida em que contribui para que a assimilação e a vivência se façam de maneira simplesmente reprodutora, mecânica e pragmática." (Rezende, 1979, p.28). Por outro lado, mesmo dentro das limitações das condições econômicas e da tentativa de controle de suas ações por parte dos detentores do monopólio, do poder e o Estado, pode e tem condições, por intermédio de sua função, de instrumentalizar a classe trabalhadora com o conhecimento científico, histórico e social, até porque "[...] não é o Estado nem a classe dominante que fazem concretamente a escola." (Nosella, 1987, p. 93).

A partir dessa citação, podemos constatar que mesmo através de todo o aparato usado pelo Estado, ora com leis ou decretos, ora com a burocracia, no ato de ensinar, ainda que de forma incipiente, está imbuída uma certa autonomia em sala de aula do professor.

O papel precípua da escola é a transmissão de conhecimentos. Todavia, é importante saber de quais conhecimentos se trata; este é o grande ápice da questão. "Os conhecimentos devem ser, antes de tudo, reflexão sobre o próprio modo de vida social e não mera assimilação, por parte do aluno, de conhecimentos concebidos como autônomos e colocados como culturais em si mesmos." (Franco, 1991, p. 58).

Se concebermos os conteúdos como autônomos e trabalharmos com esta percepção, nas escolas, com os alunos provenientes das classes trabalhadoras, cairemos no que Marx denominou de fetiche, nesse caso, não da mercadoria, mas sim dos conhecimentos.

Os conhecimentos perpassam os comportamentos humanos associados à organização da sociedade, se pensamos na perspectiva de transformação da sociedade. Não usamos aqui o conceito da escola como redentora da sociedade, "a educação como redentora atua sobre a sociedade como uma instância corretora de seus desvios, tornando-a melhor e mais próxima do modelo de perfeição social harmônica idealizada." (Luckesi, 1992, p. 41). Porém, reconhecemos sua potencialidade em transformar-se numa instituição provedora de mudanças, devido a sua especificidade em oportunizar momentos de elaboração da consciência crítica dos educandos.

Sabemos que a escola pública passa por problemas sérios que interferem em sua atuação; dentre eles, os baixos salários e o sistema de distribuição de aula. O professor, por questão de sobrevivência, assume aulas em várias escolas, em diferentes turnos e, às vezes, até em outra cidade, para preencher sua carga horária. Atentemo-nos à citação de Silva Junior (1993, p. 17):

O que o cotidiano de nossas escolas públicas nos apresenta é a sua desfiguração como local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores freqüentemente distribuem sua jornada de trabalho por diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo de permanência diário em cada local. Essa dispersão dos locais de trabalho, implica desde logo a inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico.

Entretanto, a desqualificação da escola e do seu processo educativo não pode ser medida somente como resultado das insuficiências humanas ou materiais, mas como também do tipo de mediação que se efetiva no interior da sociedade capitalista.

Analisando os problemas que atravessam a escola pública, observamos que vários são externos, por causa do próprio sistema de produção capitalista. Além desses, os internos são intensos e muito eficazes, no sentido de colaborar negativamente para a implementação de novos modelos de organização ou como concretizar seu objetivo primeiro.

Na sua organização intrínseca, a escola conta com diversos profissionais, cada qual com sua função específica, mas que deveriam transformar-se em totalidade, na prática escolar. No entanto, sem generalizar, o que ocorre, muitas vezes, é que cada profissional se limita a sua

área de atuação, tornando a escola um lugar de subsistemas, não convergindo para a totalidade. Isso ocorre por motivos diversos, mas principalmente sendo reflexo da divisão social do trabalho e dos princípios de Taylor. Embora alguns teóricos afirmem que os mesmos sejam ultrapassados, estes princípios são encontrados na prática dos diretores, podendo estar dissimulados sob novas teorias. Na realidade, a divisão técnica do trabalho fragmenta o trabalho pedagógico. Para detectarmos esse aspecto, basta nos reportarmos ao princípio da dicotomia entre concepção e execução preconizada pela sociedade capitalista. Os professores possuem uma formação precária (tanto em nível médio quanto em nível superior), o que resulta em dificuldades de trabalhar os conteúdos de maneira diferenciada e com significado. Passam anos de sua carreira trabalhando o aluno ideal, perdendo de vista o aluno real, aquele que frequenta a escola e enfrenta inúmeros problemas.

Aliada a isso, a remuneração do trabalho docente colabora para desqualificar ainda mais seu trabalho, como já mencionamos. Sua carga horária cinde em mais que um local de trabalho, não conseguindo participar da escola em sua totalidade. Em termos de seu aperfeiçoamento profissional, o problema se complexifica: se continuar seus estudos será por conta própria ou nos cursos de reciclagem ofertados pelas secretarias de educação. Não estamos criticando tal forma de aperfeiçoamento, mas apenas essa em nossa opinião não garante a melhora na qualidade do trabalho docente. O professor carece estar sempre em constante aperfeiçoamento, ou seja, necessita de formação continuada para não estagnar no tempo e na sociedade.

Colaborando para desqualificar ainda mais o processo educativo, temos as leis e reformas educacionais as quais, na maioria das vezes, tratam de uma escola imaginária, não desvelando os problemas da cotidianidade brasileira. Segundo Frigotto (1993), as leis 5.692/71 e 5.540/68 desqualificam o trabalho educativo escolar, por enfatizarem a formação técnica e profissionalizante.

A formação do professor é fator vital à escola. A nova LDB traz essa preocupação, entretanto precisamos refletir de qual formação ela menciona. Com uma formação sólida em termos de conteúdos e com compromisso político, o professor aprenderia a lidar com o aluno real.

Na verdade, a escola não prepara para o mundo, ela própria faz parte do mundo. Preparação para a vida, não é a própria vida. Ou será que os alunos só começam a viver depois de 8 ou 10 anos de escolaridade? E os professores, profissionais da escola não são seres vivos?

A escola retrata, em seu cotidiano, as relações reais de existência, muitas delas relacionadas com o mercado de trabalho. Nas palavras de Franco (1991, p. 66):

[...] a escola passa a reproduzir dicotomias muito parecidas com aquelas encontradas no trabalho fabril: separação entre alguns que pensam, planejam e concebem o trabalho pedagógico (especialistas) e a maioria que meramente executa o trabalho pensado por outros (professores). O que se busca, com isso, é uma maior racionalidade e eficiência do processo ensino- aprendizagem, mas no entanto o que se consegue é um esvaziamento do fazer pedagógico.

Para superar a ineficiência do trabalho docente, o trabalho escolar deveria ser integrado; mesmo com as especialidades, orientador educacional, supervisor escolar e diretor, a totalidade do trabalho pedagógico deveria ser garantida. Ao invés de cada um limitar-se em sua função, deveria-se tomar conhecimento da escola como um todo. Dessa maneira, as soluções para os problemas seriam encontradas por intermédio da discussão e do compromisso com a melhoria da qualidade de ensino, isto é, na construção coletiva.

Além da divisão do trabalho pedagógico contribuir para o esvaziamento do fazer pedagógico, há um outro aspecto importante a ser ressaltado. Se analisarmos o calendário escolar, verificaremos as semanas festivas, como semana da pátria, da criança, dia dos pais, das mães, etc. Não que essas datas não devam ser comemoradas e trabalhadas de maneira crítica, contudo, os conteúdos transformam-se em acessórios diante de tantas outras atividades que a escola abarca. Por isso, "[...] perdeu-se de vista a atividade nuclear da escola, isto é, transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado." (Saviani, 1984, p. 11).

Na atividade nuclear da escola está a relação com a sociedade, ou seja, a relação escola e trabalho. Ao transmitir os conteúdos acumulados historicamente pelo homem, a escola instrumentaliza o aluno a vir a ser o trabalhador, se já não o é. Esses conteúdos são conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à inserção ao mercado de trabalho. Mas, "a escola, enquanto instituição específica, não tem vínculo direto, mecânico e linear com a produção

capitalista e, ao mesmo tempo, não pode ser pensada como se existisse à 'margem' das relações sociais próprias do capitalismo." (Franco, 1991, p.76).

Dessa forma, a escola não desempenha um papel fundamental na reprodução do capital, sua função primordial é a formação de habilidades básicas necessárias ao trabalho. Assumindo assim um papel de mediação.

Para Frigotto, a concepção da classe burguesa sobre a escola está pautada na Teoria do Capital Humano, "[...] a teoria do capital humano representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um "fator de produção", a uma questão técnica." (1993, p. 18). Por isso, a classe burguesa considera necessária a escolarização das classes trabalhadoras, não como processo emancipatório das mesmas, pelo contrário, como processo de doutrinação através do desenvolvimento das habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, contribuindo, assim, para a acumulação do seu capital.

As palavras ensino vocacional, treinamento, formação profissional são os temas centrais da concepção de educação de Smith (Apud Frigotto, 1993, p. 37), as quais também fundamentam a teoria do capital humano.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação, passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (Frigotto, 1993, p. 41).

Partindo do ponto de vista da teoria do capital humano, o acesso à escola é um fator de equalização social. À medida que o indivíduo apropria-se dos conhecimentos, aumentam suas chances de poder aquisitivo. Mas, Bowles (Apud Frigotto, 1993, p. 47), "contestando a possibilidade de prover a equalização via escola, destaca que esta fornece uma força de trabalho disciplinada e habilitada, ao mesmo tempo que fornece mecanismos de controle social para estabilidade do sistema capitalista."

Ao retrocedermos na história da educação brasileira, depuraremos o vínculo estabelecido pela teoria do capital humano com tendência tecnicista da educação. Na década de

50, o tecnicismo está em pleno desenvolvimento, a supremacia dos métodos e técnicas sobre os conteúdos. A teoria do capital humano reforça a necessidade de salvar o sistema educacional e o tecnicismo oferece a metodologia adequada para construir o processo educativo como um investimento, o capital humano. Para essa visão, a educação se limita a fator de produção.

A teoria referida enfatiza os aspectos cognitivos na explicação do sucesso profissional e de sua rentabilidade, não leva em consideração as diferenças sociais e econômicas oriundas do modo de produção capitalista e tampouco evidencia a relação dos trabalhadores com a empresa e com a escola. Nesse sentido, a escola colabora para preparar a mão-de-obra socialmente requerida pelo capitalismo, cultivando nos estudantes uma mentalidade burocrática.

A relação da escola com o mercado de trabalho é desenvolver nos indivíduos habilidades compatíveis com as exigidas no mercado capitalista. Assim, indivíduos com um grau elevado de obediência e controlados estão aptos a ingressar no trabalho. Além disso, com conhecimentos técnicos necessários para desempenhar seu papel e contribuir ao capitalista na acumulação do seu capital.

Partindo dos pressupostos mencionados, constatamos que a meritocracia é pano de fundo da teoria do capital humano. De acordo com o mérito de cada um será sua rentabilidade, pois "o mérito é definido em termos de talentos individuais e motivações para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar postos de elite." (Frigotto, 1993, p. 61).

A escola, na sociedade capitalista, assume um papel de mediação reduzido, ou seja,

[...] esta redução estabelece uma dupla mediação produtiva no movimento global do capital. Um determinado nível de adestramento geral, básico, funcional à produção capitalista, quer a nível de uma educação elementar em "doses homeopáticas", quer em sistemas escolares particulares do tipo SENAI, SENAC, SENAR, etc, e uma produtividade resultante da desqualificação do trabalho escolar. (Frigotto, 1993, p.67).

O acesso e a permanência na escola pública foi bandeira de educadores, principalmente na década de 80, quando a discussão sobre a democratização do país estava no auge após um regime de ditadura. O inusitado debate acerca da escola não pode ser visto apenas como uma conquista das classes trabalhadoras, apesar de também o ser. A burguesia possuía interesses obscuros atrás dessa. Nas palavras de Frigotto (1993, p. 99):

A ampliação da escolarização serviria, então, a um mesmo tempo, para que o capital pinçasse de seu bojo tanto aqueles necessários à produção imediata como aqueles que se alocam nos serviços- criando, dentro desse âmbito, a elevação constante dos requisitos educacionais, e também funcionando como justificativa de prolongamento da escolaridade e conseqüente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, fazendo da própria escola um mercado improdutivo. Esse processo nada teria a ver com a oferta e demanda da mão de obra qualificada.

Mas a escola não apregoa somente a preparação de trabalhadores qualificados. Na visão de Frigotto (1993), a contribuição da escola para qualificar mão de obra imediata é quase nula, mesmo no caso de instituições como SENAC ou SENAI. Ao passo que a sociedade capitalista se desenvolve, sua contribuição diminuiu. Então, o papel da escola não é a preparação imediata de trabalhadores qualificados, sua especificidade encontra-se na produção de conhecimento geral aliado ao específico praticado nas fábricas.

O resultado do trabalho escolar não retorna imediatamente à sociedade. O indivíduo entra na escola, mas sua formação percorre anos até findar um grau de ensino. Esse aspecto diferencia a escola da fábrica. Na segunda, o resultado é imediato à disposição do mercado.

Sob a ótica capitalista, o trabalho desenvolvido na e pela escola é improdutivo, pois só é " [...] produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital." (Marx, 1985, p.109) Mesmo realizando um trabalho improdutivo, a escola é necessária ao capitalismo para a sua sustentação e continuidade.

A controvérsia na afirmação de que a escola realiza trabalho improdutivo, é esclarecida por Frigotto (1993, p. 156):

O sistema educacional se constitui, em si mesmo, numa ampla gama de atividades que se articulam especialmente com o processo de realização da mais-valia. Sistema que tende, nos países onde o capitalismo é mais avançado, a se constituir num local onde mais e mais pessoas são levadas a um prolongamento "forçado" de sua escolaridade, como forma de contemporizar sua entrada no mercado de trabalho.

A escola participa da circulação do capital. Um aspecto assistencialista como a merenda escolar que, além de ser uma medida paliativa ao problema social da fome, contribuindo para velar a função específica da escola, é uma forma de movimentar capital, através das licitações realizadas para a compra da mesma. Também a questão da tecnologia, da aquisição de

computadores, televisores, assinaturas de canais alternativos. Ao mesmo tempo que são instrumentos de avanço educacional, são reflexo da circulação do capital no âmbito escolar. A própria questão da expansão da escolaridade deve ser interpretada não apenas como uma simples armadilha do governo, tampouco como o meio da equalização social, mas como um processo de movimento do capital, de circulação e realização de produção, processos úteis à manutenção da ordem capitalista.

Como percebemos, a relação da escola com o capitalismo não se restringe apenas à formação da mão-de-obra qualificada, mas perpassa também pela circulação do capital, contribuindo, assim, para sua reprodução e ampliação. Dessa forma a escola " [...] enquanto atividade que utilize um volume cada vez maior de recursos públicos e/ou privados , certamente é algo útil e funcional para os interesses do capital." (Frigotto, 1993, p.159).

Vale salientar que a expansão da escolaridade às classes trabalhadoras representa também uma resposta à pressão das mesmas diante dos governos. A elevação dos patamares escolares pode ir além do esperado pela burguesia, podendo afetar a funcionalidade do capitalismo.

Diante desta contestação, a luta agora extrapola o acesso à escola pública. Lutar por sua qualidade, no sentido de garantir sua especificidade, de forma que instrumentalize a classe trabalhadora a superar sua condição de explorada, é, em nossa concepção, o atual desafio dos educadores comprometidos com a educação pública, pois, a expansão do acesso à escola efetiva uma aparente democratização da educação, o que se nega na prática são as condições materiais para uma escola de qualidade destinada aos alunos oriundos da classe trabalhadora.

O estado precário das nossas escolas públicas, tanto material como profissional, atinge diretamente as classes trabalhadoras, visto que a maioria dos filhos da burguesia não freqüentam essa escola, e sim, a escola particular. De maneira alguma concebemos a escola particular qualitativamente melhor que a pública, mas devido à taxa exorbitante de matrículas e o incentivo econômico subsidiado pelo governo, sua probabilidade de aquisição de materiais e de contratar professores que não se atropelam com mais de um trabalho em várias escolas e períodos, colaboram para garantir-lhe maiores recursos do que a escola pública.

A escola precisa tornar-se efetivamente um espaço de luta e ampliação dos interesses das classes trabalhadoras, por intermédio de uma alfabetização com qualidade e inerente aos seus interesses.

No âmago da escola, atuam diversos profissionais, dentre eles: o professor, o supervisor, o orientador educacional, o diretor. Pautada numa forma piramidal de funções e na divisão do trabalho, encontramos no cargo mais elevado da escola, o diretor. Provém dele as ordens e a responsabilidade de fazer com que os demais profissionais cumpram com seu papel na hierarquia. A ação do diretor não pode pautar-se numa visão empresarial de administração, pois, embora com aspectos análogos, a transposição das teorias do campo empresarial à escola é insuficiente para resolver os problemas escolares, visto que, como discorreremos, nesse capítulo, a escola possui características de organização pautada no sistema capitalista, mas sua função social difere-se da empresa.

2.2 FORMAS DE ESCOLHA DO DIRETOR ESCOLAR

Na década de 80, a discussão sobre a redemocratização da sociedade brasileira toma corpo em todos os segmentos sociais, repercutindo também nas escolas, no tocante às funções do diretor e sob as modalidades de sua escolha.

Para Paro (1996) a escolha dos diretores ocorre de três maneiras: através da eleição, do concurso público de títulos e provas e por nomeação pura e simples por autoridade estatal. Luís Fernando Dourado (1998) acrescenta a indicação por listas e o diretor de carreira.

Segundo Paro (1996), a maneira mais democrática é por eleição, pois o concurso valoriza apenas os aspectos técnicos, menosprezando dessa forma a compreensão mais abrangente do processo pedagógico, por não considerar aspectos como liderança e conhecimento da comunidade que se vai atuar. Neste caso, o diretor escolhe a escola e não é escolhido por ela. Os teóricos dessa prática a definem como a defesa da moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado, por meio da democratização do acesso aos cargos políticos, todavia podendo torna-se democrático apenas no tocante ao candidato e não à comunidade escolar. Nas palavras de Dourado (1998, p. 82):

A defesa do concurso público, ao nosso ver, deve ser a bandeira empunhada e efetivada, enquanto prática cotidiana, hoje já consagrada como forma de ingresso para a carreira docente no setor público. Assim, acreditamos que embora o concurso de provas, ou títulos, deva ser o ponto de partida para o ingresso do educador no sistema de ensino, não se apresenta, no entanto, como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes escolares.

O concurso público tem como qualidade a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato. Entretanto, peca no fato de não avaliar a liderança do candidato e o compromisso com a comunidade na qual está inserido por intermédio do cargo. Como nos coloca Marés (Apud Paro, 1996, p. 21) " uma objetiva escolha de méritos intelectuais, porém é difícil avaliar desempenho e liderança através dele."

Um exemplo da prática continuada de concurso para diretor é o estado de São Paulo "o qual é o único a cultivar uma tradição de realização de concursos públicos para o acesso à função de diretor de escola". (Silva, 1990, p. 59). Tendo em vista as considerações feitas, é possível afirmar que ao mesmo tempo que se revela democrática, essa tradição da prática regular de concurso do estado de São Paulo para o cargo de diretor pode estar sendo tratada mais como uma questão técnica do que política.

Nesse âmbito, o concurso não parece ser a maneira mais propícia para a escolha dos dirigentes escolares.

No processo de nomeação, a escola transforma-se numa disputa eleitoral, em virtude do clientelismo político, sendo possível inclusive que profissionais não atuantes na área de educação assumam o cargo. Esse mecanismo traz para o âmago das escolas as relações de autoritarismo e de controle do Estado.

Ao comparar a nomeação e o concurso para diretor, Paro (1996) diz que o primeiro se compromete politicamente com quem está no poder, enquanto o segundo, por ser isolado, não estabelece vínculo com a comunidade escolar, mas sim com o Estado que é quem o legitima por lei. Quando o Estado nomeia o diretor, sem consulta à comunidade escolar, possibilita a influência dos partidos políticos no poder, dificultando ainda mais a possibilidade de transformação da educação e da escola.

Nessa direção, configura-se também a indicação por meio de listas tríplexes, pois apesar de no início do processo a comunidade escolar ser consultada para possíveis nomes de

candidatos ao cargo de direção, ela perde o controle do processo, uma vez que quem escolhe o nome é o poder executivo.

Na eleição, tanto a comunidade escolar, como a circundante à escola, possui o direito de participar do processo, não apenas pelo voto, mas também depois no desenvolvimento do trabalho, quando são criadas condições de se colaborar, opinar e realmente participar. Todo o processo eletivo é uma forma de debate e, no cerne desse processo, encontra-se a discussão da democracia na escola e o início de sua vivência.

A ressalva quanto ao processo eletivo é que o mesmo sozinho não garante uma escola democrática. Embora a eleição para diretores se constitua numa etapa da democracia no cotidiano escolar, não garante no mesmo prisma a externa, ou seja, somente a escolha do diretor escolar não se traduz em ensino democratizado. A democracia é um processo de compromisso, por isso mesmo é árduo. Nem sempre as pessoas, os profissionais da escola querem participar, pois muitas vezes "[...] com a eleição, esperavam que a escola se encaminharia rapidamente para uma convivência democrática e para maior participação de todos nesta gestão. Todavia, as experiências mostraram que havia mais otimismo do que realismo nessas previsões." (Paro, 1996, p. 103).

Com o processo eleitoral, corre-se o risco também de se escolher um mau diretor, pois a forma de alcançar o cargo não define o tipo de gestão que se terá, apesar de ser por ele influenciada. Uma das diferenças entre a eleição e o concurso é que na primeira forma de provimento pode ser eleito outro diretor após o cumprimento do mandato estabelecido. Já no caso do concurso só altera através da aposentadoria ou remoção, o que se contradiz com o dinamismo da educação, o qual não se coaduna com a estagnação do diretor de carreira.

A prática de escolha por intermédio da eleição dos diretores escolares é de certa forma nova em nossas escolas e, em muitos estados, uma prática ainda não iniciada.

Existe uma certa resistência por parte dos profissionais da escola em participar ativamente nas decisões do âmbito escolar, talvez por comodismo ou por não querer se dividir as responsabilidades. Em outros momentos, é possível perceber um certo compromisso ou até mesmo pânico quando se trata de escolher o dirigente escolar.

Parte dessa realidade possa talvez ser explicada se retrocedermos um pouco na história da educação brasileira e detectarmos os ranços da ditadura militar, expressivos nas

práticas sociais, especialmente na escola. Conseqüentemente, os indivíduos ainda estão construindo a sua forma de participar nos processos democráticos do país.

Em qualquer situação da nossa vida as inovações nos causam um certo temor, por isso, então, é concebível que os profissionais da escola fiquem com receio de participar democraticamente do que até então era desconhecido. A luta acerca da escola pública permeia muito a questão de democracia, e a melhor maneira de vivenciá-la é elegendo os diretores das escolas. Essa nova vivência se constrói ao longo da caminhada no cotidiano escolar. É uma conquista. Não é tão simples escolher o seu diretor. Acima de tudo, todos os profissionais devem estar empenhados em viver esta nova experiência, a qual associada a outros mecanismos é uma possibilidade de luta pela democratização do ensino.

Uma das funções do diretor é despertar a consciência e a responsabilidade de cada um em seu espaço de trabalho. Cabe ressaltar que o processo democrático é muito amplo, extrapola os muros da escola. Assim, a luta pela democracia é uma luta de toda sociedade.

2.2.1 Processo de escolha do diretor no município de Cascavel

No ano de 1986, ocorre a primeira eleição para diretores escolares no município de Cascavel. Em 1990, a Gestão Democrática da Escola Pública abarca dimensões maiores em termos de sistematização e discussão. O projeto¹¹ desencadeou-se tendo como proponente a Secretaria Municipal de Educação, assessorado pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Cascavel- FECIVEL e Associação Educacional do Oeste do Paraná- ASSOESTE.

O projeto apoiava-se em quatro objetivos. Dentre eles, o que mais nos interessa devido ao nosso estudo é

propor ações concretas para a organização do trabalho escolar a partir do desenvolvimento do Processo Eleitoral, buscando o compromisso com a prática democrática e a qualidade do ensino. (SMED, 1990)

¹¹ O Projeto em sua íntegra segue anexo n.º 2

Para realização dos objetivos propostos, o projeto se estruturou em etapas. No primeiro semestre do ano de 1990, ocorreram estudos com a Secretaria Municipal de Educação - SMED, funcionários, professores e pais, tendo como momento culminante a eleição para os diretores. Em continuidade, no ano seguinte, a realização de um curso para diretores eleitos no ano anterior. Esse curso estruturou-se numa bibliografia sobre política, educação brasileira, organização do trabalho pedagógico dentre outros temas, circunscritos ao trabalho do diretor escolar, concomitantemente à organização e elaboração de um caderno denominado "Pensando a Escola Democrática", publicado e lançado no primeiro semestre de 1991. Através da leitura da fundamentação do projeto, percebemos a preocupação em tornar essa construção coletiva, havendo no decorrer do texto, a reafirmação com o compromisso com a cidadania e com um de seus aspectos primordiais, a democracia.¹²

Em 1990, como resultado do projeto, o Secretário Municipal da Educação sancionou a Instrução Normativa n.º 003/90¹³, norteando a eleição para diretores daquele ano. O aspecto por nós ressaltado são os requisitos para candidatar-se à função:

- 1-Habilitação mínima no magistério;
- 2-Carga horária de 40 horas semanais;
- 3-No mínimo 6 meses de efetivo exercício na unidade escolar que pleiteia a função.

Na mesma Instrução, seguem os procedimentos para os eleitores, os critérios de desempate, a extinção do mandato antes do prazo previsto. Enfim, todos os procedimentos considerados necessários para a realização das eleições.

Em consequência a esta Instrução, elaborou-se o Regulamento para as Eleições de Diretores das Escolas Municipais de Cascavel¹⁴. O mesmo foi enviado às unidades escolares, para conhecimento de todos seus profissionais e garantia da realização dentro das normas prescritas.

¹² Nossa preocupação aqui não é discutir conceitualmente a fundamentação teórica do projeto "Gestão Democrática na Escola Pública", apenas citamos os aspectos ressaltados .

¹³ Segue anexo nº3

¹⁴ Segue anexo nº4

As eleições ocorridas em 1996 foram orientadas pelo mesmo regulamento. O Regimento Jurídico Municipal¹⁵ (1991), no capítulo II seção I Dos Cursos de Aperfeiçoamento, Art.189 parágrafo único, reafirma os requisitos para a disputa do cargo de diretores das escolas municipais. Como a descontinuidade em projetos educacionais é uma das características do Sistema Educacional Brasileiro, com a troca do governo municipal, o projeto ficou engavetado.

Em 1998 o Projeto foi retomado, recebendo agora o título "Gestão Escolar Democrática/ Participativa"¹⁶. Seu desenvolvimento foi previsto para ocorrer no decorrer daquele ano, englobando algumas etapas de discussão que culminariam ,com o processo eleitoral no final do ano.

Um dos objetivos específicos desse projeto é "possibilitar a efetivação de um processo de Eleição de Diretores nas Escolas Municipais, verdadeiramente democrático e participativo" (SMED, 1998). Em decorrência da perspectiva da construção coletiva da democracia, o regulamento das eleições de 1998 previa a discussão e elaboração do mesmo por uma comissão com representantes de cada escola, SMED e Sindicato dos Professores.

Ao analisarmos os requisitos das eleições, constatamos que o mesmo não está em consonância com a Lei nº9.394/96- Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Título VI Dos Profissionais da Educação, seu Art.64 nos coloca:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós- graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Assim, a exigência mínima em magistério não abarca o exigido pela Lei Nacional. Pressupõe-se que isso ocorre devido à formação da maioria dos professores municipais de Cascavel ser em nível de segundo grau-Magistério e que a adequação à legislação só poderá ocorrer gradativamente .

¹⁵ Segue anexo nº 5

¹⁶ Segue anexo nº 6

2.3 O DIRETOR ESCOLAR NUMA VISÃO TRADICIONAL

Na década de 80, quando o país vivia em clima de redemocratização com as eleições diretas para a presidência, a função¹⁷ do diretor escolar passa a ocupar lugar de destaque nas discussões acerca da educação.

A organização escolar pauta-se numa estrutura hierárquica, submetendo os profissionais às relações de mando e submissão. Neste sistema, no seu ponto mais alto, encontramos o diretor escolar. Essa forma de organização de funções, relações e posições determina ao diretor todo o poder de decidir sobre os rumos da escola, determinar as ações de seus subordinados e garantir a eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem, dificultando o envolvimento participativo de todos na superação dos problemas escolares.

Para Alonso (1988, p.113) "o diretor possui uma colocação hierárquica superior, com o fim de assegurar a integração dos demais papéis, e conseqüentemente, o alcance dos objetivos." O que nos chama atenção nessa citação é que a autora coloca o diretor numa posição superior aos demais funcionários. Obviamente, sua função diferencia-se das demais, sendo até de maior responsabilidade devido à complexidade de sua função e o alcance de suas ações. Mas, a escola só existe devido ao aluno e esse precisa de alguém que medie o conhecimento científico, o que nos remete ao professor. Partindo desse pressuposto, percebemos a escola como um movimento dialético, em que uma função não existe sem a outra.

A administração escolar sendo gerada num contexto social, econômico e político reflete interesses e características peculiares desse sistema. Apontada como um dos ramos da administração geral e influenciada pelos interesses capitalistas, o diretor possui como função organizar, controlar e administrar, numa direção que " na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes da estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do campo social." (Paro, 1990, p. 48) Nessa perspectiva, a administração escolar é um instrumento de reprodução dos interesses capitalistas para o interior da escola.

¹⁷ Utilizamos no decorrer deste tópico e o seguinte o termo função para designar as atividades do diretor escolar, visto que função é exercida temporariamente, quando acaba o mandato o ocupante retoma suas atividades de professor.

O diretor é um representante legítimo do Estado na escola imbuído de uma posição hierárquica privilegiada e responsável pelo cumprimento das ordens superiores. Assim

essa perspectiva administrativa contribui para que muitos diretores da escola pública venham a se tornar déspotas com seus dirigidos e subservientes aos dirigentes dos órgãos centrais, esquecendo que sua principal função, e a mais importante, é realizar, por intermédio da administração, uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais de sua clientela, cuidando da elevação do nível cultural das massas. (Hora, 1997, p. 18).

Prossegue a autora:

O diretor de escola, antes de ser um educador comprometido com a formação do educando, depara com situações em que se reduz a mero repassador de ordens, burocrata atado atrás das mesas, assinando papéis de pouco significado para a educação, capataz da limpeza e organização do prédio escolar, sendo obrigado a cumprir e fazer cumprir programas educacionais. (Hora, 1997, p. 19).

Nessa concepção tradicional do trabalho do diretor, nota-se o não envolvimento com o pedagógico. Deparamo-nos na escola com um diretor envolvido com os assuntos de ordem burocrática e preocupado com a arrecadação de recursos, o que torna inviável seu envolvimento com assuntos de ordem pedagógica, que acabam sendo deixados a cargo unicamente do supervisor. Entretanto,

o especialista em Administração Escolar é, em princípio também um especialista em educação. 'Também', no caso não significa decorrência, mas concomitância necessária. Antes, a especialização em educação é que se apresenta como uma condição para o exercício de sua administração. Não se pode administrar proficientemente uma atividade cuja natureza peculiar nos escapa." (Silva Junior, 1993, p. 71).

Na perspectiva tradicional, não se percebe que há a necessidade do conhecimento por parte do diretor dos princípios do processo ensino-aprendizagem. Com isso não se quer dizer que deverá dominar todos os conteúdos das diferentes séries, mas sua presença no planejamento, nas reuniões pedagógicas e com os pais, nas visitas que se realiza em sala de aula não para vigiar o professor, mas para tomar ciência do que está ocorrendo é de suma importância para o desenvolvimento qualitativo da escola pública.

O diretor é considerado a autoridade máxima da escola, o que lhe garantiria autonomia e poder por sua figura representar o Estado, ou seja, é sua responsabilidade o cumprimento da Lei e da Ordem na escola. Assim, sua autonomia e poder limita-se diante da execução dos mandos prescritos das instâncias superiores à sua escola.

Portanto, dentro dessa concepção, no sistema escolar, o papel do administrador da educação é decisivo e assume o caráter de agente de controle. Por isso, o estado o forma notadamente em legislação do ensino e cobra dele o cumprimento dessa legislação que é a expressão jurídica da dominação, da dominação da classe que se apoderou do Estado. O administrador torna-se, então, um defensor dos interesses do Estado dentro da Escola e não defensor dos interesses da população. (Gadotti, 1983, p. 40).

Partindo desta citação, podemos observar como o diretor escolar pode tornar-se um agente da reprodução da sociedade capitalista. Ao passo que representa o Estado e por isso acaba assumindo os valores capitalistas em sua prática, torna-se um instrumento eficaz de controle, em virtude de sua posição na hierarquia escolar. Com efeito, nega sua própria condição de educador e de trabalhador assalariado.

A ação do diretor é permeada por contradições. Nas palavras de Paro (1997, p. 10), uma delas

[...] advém do fato de que, por um lado, ele deve ter competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, 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 da administração de recursos, mas a falta de recursos.

A situação das escolas públicas, atualmente, consiste na deficiência de recursos materiais, físicos e pessoais. O descaso do governo não deixa de configurar-se num tipo de autoritarismo. Escolas com salas super lotadas, escassez de material e o limite cada vez maior em termos de funcionários, fatores que são explicados por meio do discurso como o enxugamento da máquina estatal.

Não é concebível uma sociedade, rumo à modernização tecnológica e econômica, possuir um sistema educacional defasado em todos os sentidos. Logicamente, esse quadro não é

algo natural, mas sim político e social. Contudo, é nessa realidade escolar que o diretor deverá atuar.

Sua posição na instituição escolar acarreta-lhe um caráter autoritário, o qual é reforçado pelo Estado. Nesse sentido atentemo-nos à citação de Paro (1997, p. 12):

A esse respeito, o maior obstáculo que vejo, nos dias de hoje, é precisamente a função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola. Esta regra, assustadamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar, 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, faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição dos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta.

Na comunidade escolar, a função do diretor gera muitas tensões; considerado por uns como o fiscalizador das atividades escolares, por outros como instrumento de controle dos órgãos superiores à escola. Esse clima propicia muita resistência e comodismo dos profissionais, os quais preferem omitir-se do que enfrentar os problemas juntos, pois, " [...] estão diante dos reflexos de um modelo de gestão escolar baseado numa estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada, fundamentada numa rede de ensino ou num sistema educacional burocrático e fechado." (Padilha, 1997, p. 91)

Na atual forma da organização e diante das relações de poder existente no interior da escola, a subordinação é conseguida em detrimento do espírito iniciativo e criativo. Dessa maneira, o diretor desperta em seus " subalternos" o espírito de aversão e medo, devido à duplicidade de sua função, pois de um lado é a autoridade máxima na hierarquia escolar exercendo seu poder de mando e desmando, no entanto sua autoridade é limitada aos muros escolares, porque num patamar externo a escola não possui poder para fazer atingir os objetivos educacionais ou implantar alguma política educacional ou até mesmo discuti-la.

A função diretor é permeada por ambigüidades. Reafirmamos isso através da citação de Tragtenberg (1992, p.49), " o diretor vive, realmente, numa ambigüidade. Por um lado, ele é cobrado burocraticamente e a Escola funciona com uma relação burocrática formal (tem o

diretor, os professores, o supervisor, etc) e, por outro, há uma situação de miséria social que impede que o diretor seja cobrado no exercício de algumas funções."

A simples utilização dos recursos materiais e humanos não garantirá a eficiência do processo ensino- aprendizagem, visto que, fórmulas e teorias não explicitam os problemas reais enfrentados no cotidiano escolar.

A escola é uma organização burocrática, na medida que seus cargos são dispostos hierarquicamente. O funcionário cumpre suas tarefas com impessoalidade, formalismo e profissionalismo e com o máximo de racionalidade. É um sistema social administrado por critérios racionais onde a divisão do trabalho é racionalmente realizada tendo em conta os fins traçados. A organização hierárquica distribui as atividades de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Um dos grandes estudiosos da burocracia foi Max Weber. Para ele, "a burocracia é um sistema racional, em que a divisão do trabalho se dá com vistas a fins predeterminados." (Apud Uhle, 1994, p. 58).

Em termos gerais, o burocrata abandona suas convicções pessoais para obedecer à hierarquia. Tomando para si os interesses da organização, caracteriza sua ação pela impessoalidade, pela falta de sentimentos, agindo sempre de maneira racional.

Nas palavras de Neto (1974, p. 141):

A administração burocrática tem o exercício baseado no saber. Nisto, o seu significado fundamental. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Também deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores do poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço.

Dentro das funções do diretor, a burocracia¹⁸ torna-se fundamental, por ser a escola uma organização formal controlada pelo estado, o qual exerce seu controle por intermédio de relatórios, fichários. A burocracia, no nosso entender, não é objetivo primordial da escola, uma vez que o diretor não administra papéis, mas sim seres humanos. Seu papel é secundário, subsidia

¹⁸ A burocracia, fundamentada no saber técnico e na especialização que garantiriam maior racionalidade e conseqüentemente maior controle. (Hora, 1997, p. 46)

o pedagógico, e não ao contrário. Consequentemente, "o diretor, totalmente assoberbado, passa a se responsabilizar por papéis, confinando-se na sua sala a despachar requerimentos." (Tragtenberg, 1997, p. 49).

A eficiência da escola é avaliada devido aos resultados obtidos, traduzidos no preenchimento de requisitos burocráticos. "Interessa apenas a quantidade, a execução rigorosa do planejamento, a disciplina instaurada, o cumprimento dos horários." (Gadotti, 1983, p. 41). A escola eficiente é aquela que consegue empregar seus recursos, com o mínimo de desperdício e o máximo de produtividade, assim como a empresa.

A burocracia presente nas escolas, essencialmente nas funções do diretor, é uma forma de controle do estado `a escola, como também o é do diretor sob o supervisor, e deste sob o professor, e deste ao aluno. Procedimentos como diário de classe, boletim, mapa de merenda, relatórios, são medidas técnicas que expressam o controle hierárquico de um nível sob o outro, culminando ao do diretor em relação a toda escola.

A única possibilidade que o Estado e a classe dominante tem , para consumir a ruptura absoluta entre trabalhador e escola, seria a do próprio Estado e grupo dominante fazerem a escola, ou seja, elaborarem os programas, darem as aulas, avaliarem, administrarem a escola, etc. Mas é justamente esta práxis que é rejeitada pelos donos do poder que pretendem, no entanto, se apossarem do resultado através da hegemonia sobre o sistema burocrático. (Nosella, 1987, p. 93).

A burocracia seria uma presença invisível do estado na escola, mesmo não vivenciando o fazer diário escolar, o mantém sob controle através do sistema burocrático.

Além desse controle, a burocracia contribui para o desaparecimento da concepção global do trabalho pedagógico, uma vez que " a divisão das tarefas burocráticas, tornou desnecessário para a execução das mesmas, que o funcionário conheça o processo e a função global da qual, no entanto, ele é parte integrante" (Nosella, 1987, p. 96). Como reflexo disso, o profissional da educação perdeu a concepção de totalidade do seu trabalho. Cada profissional limita-se em sua área de atuação desconhecendo a do outro profissional transformando a escola num local de trabalhos individualizados, sobrepujando ao trabalho coletivo. Sobre isso Severino (1992, p. 84) diz que, "não estou desconhecendo a especificidade do trabalho de cada uma das

funções, mas insistindo que não se pode comprometer, por causa dessa especificidade, a universalidade e a unidade do fim do trabalho escolar como um todo."

A burocracia presente nas funções do diretor e na escola favorece o desenvolvimento de um tipo de indivíduo limitado, sem iniciativa e criatividade, submisso e apático. "A burocracia é, de resto, incompatível com o homem integral." (Motta, 1992, p. 32).

A escola contribui na formação de indivíduos reprodutores das relações sociais burocráticas. Acostumado num mundo de papéis, com cargos definidos, sem relações horizontais, o indivíduo quando sai da escola reproduz tudo aquilo que presenciou durante anos na sua vida escolar.

A burocracia relaciona-se intimamente com o poder, aliás, é também uma forma de poder. Nesse sentido, é significativa a citação de Neto (1974, p. 45), "a burocracia é um instrumento de poder de primeira ordem para aquele que controla o aparato burocrático. De acordo com a interpretação de Weber, possuir em condições normais a direção de uma burocracia amplamente desenvolvida acarreta sempre um alto poder."

Desta forma, quem controla o aparato burocrático na escola é o diretor, logo, o mesmo detém, na hierarquia da escola, o poder; mas como veremos, o poder do diretor não se pauta apenas no controle burocrático, é oriundo de outras fontes também.

O poder é algo intrínseco na vida de todas as instituições organizadas e nas relações sociais. Ao observarmos a relação dos pais com os filhos, no casamento, nas amizades, no relacionamento patrão e empregado, enfim, em todas as relações o poder está inserido. Nosso objetivo será analisar o poder no âmbito escolar e principalmente na função da direção.

Segundo Foucault (Apud Tragtenberg, 1985, p. 40) "a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber." Os mecanismos de poder na escola são os mais variados possíveis e imaginários. As normas pedagógicas, as notas, a reprovação e aprovação, o livro de chamada, enfim, "[...] a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos." (Tragtenberg, 1985, p. 41).

O poder é um fenômeno subjetivo, com repercussões em nível intrapessoal, interpessoal, grupal e social, pois seus efeitos ocorrem nas relações entre indivíduos. Esse

processo ocorre na escola entre o diretor e os funcionários. A forma como o diretor exercerá esse poder influirá no relacionamento entre ele e seus subordinados, no desempenho de cada um em suas tarefas e no compromisso destes com a escola. Mas, se o poder ficar centralizado apenas na mão do diretor, no restante dos profissionais, possivelmente, causará indiferença com os objetivos escolares, irresponsabilidade social, acomodação e falta de iniciativa. Nesse parâmetro, o diretor centralizador e autoritário toma a escola como propriedade, prejudicando o desenvolvimento de sua unidade escolar.

Para Weber, poder é "a possibilidade de impor a própria vontade sobre o comportamento dos outros ou a habilidade de uma ou mais pessoas de realizarem sua própria vontade num ato comum contra a vontade de outros que participam do mesmo ato." (sem grifo no original, Apud Krausz, 1991, p.14). Se o diretor conceber o poder como a forma elucidada por Weber, tornar-se-á um tirano, impondo suas vontades como absolutas e soberanas. Usará de sua posição para mandar e desmandar perdendo de vista o outro, como um ser humano dotado de vontades próprias.

O poder advém da personalidade, da propriedade ou da organização. O poder do diretor, como se constitui hoje em nossas escolas, vem da sua posição na hierarquia escolar, legitimado pelo Estado; ou mesmo se eleito pela comunidade, usa e abusa da sua condição de autoridade máxima da escola para fazer uso arbitrário da mesma.

No caso do diretor eleito pela comunidade, seu poder é oriundo dos seus traços individuais, sua personalidade, suas experiências, seu conhecimento, enfim suas características. Mesmo assim, após eleito, pode transformar-se num ditador. Eleição pode não ser sinônimo de democracia no interior da escola.

No caso da eleição, um dado importante é a competência interpessoal, como o diretor estabelece suas relações com o grupo escolar. Dependendo dessas, causa admiração por seu modo de ser, transformando-se num líder¹⁹.

Quando, no exercício do poder, o diretor utiliza-se da coerção para alcançar seus objetivos, "despersonaliza os indivíduos, intoxica o ambiente, gera medo, ansiedade, revolta,

¹⁹ É aquele que causa influência interpessoal exercida numa situação e dirigida, através do processo de comunicação, para o atingimento de meta ou metas específicas. A liderança sempre envolve tentativas por parte do líder (influenciador) de afetar o comportamento do seguidor (influenciado) ou seguidores numa determinada situação. (Tannenbaum et al, Apud Krausz, 1991, p. 59).

resistência a mudanças." (Krausz, 1991, p. 36). Esse poder é maléfico para a organização. O diretor só é respeitado devido ao medo de perseguições, represálias e ameaças porque segundo Lebrun (1984, p. 17) "quando me submeto às leis e regulamentos editados pelo poder, é sempre porque uma infração significaria a certeza de uma punição."

O diretor é um líder, mas, no contexto desta administração tradicional, exerce sua liderança de forma controladora, tornando-se assim um chefe. Apoia-se no poder que sua posição lhe acarreta, controla todos os procedimentos escolares, impõe regras para garantir seu controle, gerando um clima de desinteresse e apatia. Para exercer sua liderança de forma mais democrática, o diretor necessita reconhecer-se como um elemento de um conjunto estrutural mais amplo que sua própria vontade, ou seja, faz parte de um coletivo, que vários profissionais possuem sua função, sendo que nenhuma é mais ou menos importante que a outra. Dessa forma, o diretor ao discutir as decisões e comungar dos interesses dos profissionais da escola contribuirá enormemente para democratizar as relações escolares.

2.4 GESTÃO ESCOLAR: UMA NOVA PERSPECTIVA DE AÇÃO PARA OS DIRETORES

Surge no cenário de discussão educacional nos últimos tempos um novo termo para designar as funções do diretor de escola: a gestão da educação, ou gestão escolar. Para alguns educadores, a simples mudança, vestir uma "roupa nova, num manequim velho"; para outros, a mudança de paradigma na administração das escolas.

Para Luck (1997, p. 15) "não se deve entender que o que esteja ocorrendo seja uma simples substituição de terminologia das antigas noções de como conduzir uma organização de ensino." E prossegue, "é importante notar que a idéia de gestão educacional desenvolve-se a outras idéias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania." (1997, p. 15).

Em muitos estados brasileiros²⁰, como Tocantins, Sergipe, Amazonas, Paraná, a Gestão Escolar está sendo colocada nas práticas das escolas, por meio de debates sobre os

²⁰ cf. em Rede Gestão, N.º 3, Novembro, 1997.

problemas, eleições diretas para diretor, participação ativa dos pais, organização de colegiados, enfim, de diversas maneiras, as escolas estão tentando mudar a forma de sua organização hierárquica e piramidal.

Os mecanismos citados são algumas formas de alterar a prática dos diretores, não sendo, todavia, garantia de transformação. Impregnadas pela forma de administração capitalista, nossas escolas têm um caminho árduo para colocar em prática os novos princípios da gestão. Ora, por própria resistência dos educadores, ora também, pela política educacional do país. Dessa maneira, faz-se necessário repensar toda a escola, desde a formação de seus profissionais até seus princípios norteadores.

No que concerne à formação dos profissionais da educação, um considerável número de cursos de Pedagogia foi reformulado, não só por causa das mudanças na forma de administração das escolas, mas também por perceberem que a sociedade evoluiu e suas relações tornam-se cada vez mais complexas. Respondendo às necessidades e sentindo sua posição um tanto quanto antiga, os cursos de formação se modificaram. Um exemplo é o curso da Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, que implementou no ano de 1998 sua nova grade curricular formando o Pedagogo Escolar. Anteriormente, o curso era composto pelas Habilitações em Orientação Educacional e Administração Escolar e o acadêmico optava por uma das duas habilitações. Consequentemente, no segundo ano do curso, cursava disciplinas específicas e, no quarto ano, os estágios se diferenciavam segundo a habilitação. A fim de proporcionar ao aluno uma percepção global, tanto teórica como prática da escola, ocorre a reformulação da grade curricular.

Várias discussões, debates e semanas de estudo foram desenvolvidas visando embasamento teórico, político e prático para efetivar-se a mudança, refletindo-se qual perfil de pedagogo a ser formado e que tipo de escola pretendia-se construir ou reformular. No ano de 1997, constituíram-se vários grupos de trabalho formados pelos docentes do Departamento de Educação da Universidade do Oeste do Paraná, com o intuito de analisar programas de outras instituições superiores, discutir disciplinas e sua carga horária, enfim os aspectos envolvidos na reformulação de um curso de graduação. Em 1998, a nova grade curricular é implantada. Não estamos discutindo se as mudanças são benéficas ou maléficas à escola, somente pontuando-as como um dos reflexos da necessidade de mudar, como o ocorrido na administração escolar.

Segundo os defensores da Gestão Escolar como Luck (1997), a administração escolar é uma prática limitada, pois tende a controlar o comportamento dos agentes do processo educativo como se fossem previsíveis. Além disso, essa perspectiva compreende que os modelos acertados da administração não devem ser mudados, concordando em administrar diferentes organizações sob o mesmo modelo, determinando apenas algumas adaptações. Em suma, o administrador estabelece as normas, restando aos outros apenas executá-las.

A mudança de paradigma não ocorre naturalmente; é resultado de um processo real com pessoas envolvidas. Desta forma não possui o caráter de neutralidade. Na medida em que os profissionais se posicionam para tal mudança, emerge seu caráter político.

Para consolidar essa mudança, os princípios não podiam ser mais os mesmos orientadores da administração, já que essa se concretiza influenciada pelo taylorismo. Desse modo ocorre uma mudança em nível conceptual, o qual acreditamos ocorrer gradativamente na prática. Quando colocamos gradativamente, é por não termos a ingenuidade que uma mudança nesse sentido será aceita por todos. Muitos dos diretores se sentiram ameaçados em compartilhar aquilo que tanto almejavam e pensavam ter o poder de tomar as decisões, ocupar o cargo máximo da estrutura hierárquica das unidades escolares, poder atuar conforme seus interesses e boicotar a participação da comunidade. Segundo Paro (1997, p.12), "a esse respeito, é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder- já que não se perde o que não se tem-, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola."

Como nem uma prática é evasiva de teoria, e nem uma teoria é evasiva de uma prática, apontaremos alguns dos pressupostos norteadores da gestão escolar- participativa- democrática e que a diferenciam teoricamente da administração escolar tradicional.

A gestão democrática é um princípio assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 no seu artigo nº 3, inciso VIII:

Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino." (Título II, Dos Princípios e Fins da Educação - LDB 9394/96)

Porém, sua concretização vai além da Legislação vigente. Faz-se necessário uma ruptura histórica com a forma tradicional de administrar a escola, enfrentar os problemas postos

pela prática educativa de forma coletiva, onde todos os profissionais pensam e fazem educação, eliminando do âmbito escolar a dicotomia entre concepção e execução.

Na gestão escolar, os teóricos afirmam que o administrativo deverá estar a serviço do pedagógico e não ao contrário. As funções administrativas servem como subsídios para que a escola cumpra sua função com qualidade. A burocracia passa a ser secundária, não sendo o objetivo primordial do papel do diretor.

Redefinir as funções não é a ênfase da gestão, mas redefinir e distribuir responsabilidades, sim. Os termos descentralização e desconcentração são aspectos da gestão. Sobre o primeiro, as decisões são tomadas a partir de direções colegiadas, onde pais e profissionais da escola discutem juntos e elaboram diretrizes para superação dos problemas. No segundo, superar a estrutura hierárquica do poder da escola administrada de forma tradicional calcada na divisão de tarefas, através da integração das ações formando grupos de trabalhos com os professores e pais.

Na gestão escolar, as palavras hierarquização e burocracia são trocadas pela de coordenação. Desse modo, o diretor passa a ser o coordenador da escola, o qual não decide e age sozinho, mas sempre acompanhado do respaldo da comunidade escolar. Assim torna-se " um mediador, que exige equilíbrio profissional, para lidar com as tensões entre alunos, corpo docente, comunidade e Estado." (Lucchesi, 1997, p. 235). A ação coordenada passa pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros da unidade escolar e da comunidade circunscrita a ela e pela compreensão do processo pedagógico e percepção da importância da participação de todos na organização escolar.

O senso de coletividade e de totalidade são características para o diretor gerir a escola de modo mais democrático e desempenhar seu compromisso de oferecer à comunidade um serviço de qualidade. Mas, para gerir a escola, o diretor necessita da participação dos professores e pais. Sem ela pode ser difícil mudar a forma de direcionar a ação administrativa.

A gestão democrática implica que a comunidade extra e intra- escola assuma o papel de dirigente e não apenas de fiscalizadores, ou mero receptores dos serviços educacionais. Assim, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte da responsabilidade pelo projeto da escola, através de sua participação ativa na escola. Pois,

a participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões, e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de co-gestão^[21]. A participação constitui-se, pois, em elemento básico de integração social democrática.. (Prais, 1996, p. 84).

A participação efetiva da comunidade nos assuntos escolares é embasada na partilha do poder, isto é, o poder desloca-se do diretor para as decisões tomadas no conjunto da escola com seus profissionais e com os pais. A condição necessária para dividir o poder é sua socialização e a tomada de decisões no coletivo. Em decorrência disso, o compromisso com a escola é assumido por todos, e não, simplesmente, por uma pessoa, no caso, o diretor.

Consequentemente, tanto pais, como profissionais, se motivam a assumir a sua responsabilidade no processo educativo, pois percebem que os aspectos discutidos e as direções anunciadas vão de encontro às suas necessidades. "A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por ' por fazerem parte' da nação, 'têm parte' real na sua condução e por isso 'tomam parte' - cada qual em seu ambiente- na construção de uma nova sociedade da qual se 'sentem parte'". (Bordenave, 1983, p. 23).

A partir disso, os pais e profissionais percebem a escola não como responsabilidade do diretor, o qual deveria decidir sozinho os rumos da escola, e sim, como uma decisão coletiva, um compromisso de todos em prol de um objetivo comum: a melhoria da qualidade da escola, uma vez que " participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade." (Habermas, Apud Gutierrez, 1998, p. 62).

Através dessa participação na escola, a comunidade começará a exercer sua participação em âmbitos maiores da sociedade. "Nesse sentido, a participação na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade, se constituiria a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro numa sociedade onde não existam mais setores ou pessoas marginalizadas." (Bordenave, 1983, p. 25).

²¹ Segundo José DIAS (1998, p. 269), a co-gestão baseia-se no princípio da participação. É ainda uma forma de administração, em que permanece a figura do administrador, mas com autoridade mais limitada. O administrador já não é o único responsável pelas decisões, pois estas somente são consideradas legítimas quando tomadas com a colaboração dos demais elementos sob seu comando.

Porém, a participação²² da comunidade nas escolas, ou em outra instituição social, torna-se uma ameaça aos detentores do poder e dos privilégios que este lhes assegura. Comumente nas escolas percebe-se o autoritarismo do diretor e professores em não proporcionarem condições de participação dos pais, argumentando sobre sua falta de educação formal. Percebemos esse aspecto em nossa vivência de dez anos como professora primária da Rede Municipal de Ensino em Céu Azul e Cascavel-Pr.

A controvérsia reside no fato de que a escola pública atende na sua maioria filhos da classe trabalhadora e, assim constituída, não pode se esquivar do mundo do trabalho. Como instituição pública e, possuindo como função social a transmissão dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, necessita transformar esses em instrumentos para a superação da situação antagônica das classes sociais. A educação não é o único caminho para a transformação social, mas é uma das possibilidades. Partindo disso, o mundo dos pais dos alunos pode estar muito mais presente no âmago das escolas, do que imaginam os profissionais que nela atuam. Os problemas da escola pública não se limitam apenas ao conteúdo programático, e se ela está a serviço da população, nada mais coerente que esta participe dos processos interiores de seu funcionamento. Neste sentido é significativa a citação de Paro (1997, p. 103), "uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das classes trabalhadoras deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas."

A escola não pode ser, como nos diz Anísio Teixeira "um clube fechado". "A escola tem hoje, com justa razão, a preocupação de conquistar o apoio da comunidade, considerando-o relevante para uma atuação eficaz." (Dias, 1998, p. 280). Um apoio conquistado em relação a um representação coletiva, "hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe 'não'. Tornar-se-á muito mais difícil dizer 'não', quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia." (Paro, 1997, p. 12).

²² Nas palavras de Juan Bordenave (1983, p. 17), em síntese, a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social.

Dessa forma, a própria escola é responsável pelo processo de conscientização dos pais e pela construção de mecanismos diferentes de incentivo à participação, chamando-os a participar de reuniões, não apenas para escutarem problemas dos filhos, mas também para discutirem problemas sociais, políticos, para resolverem problemas de ordem pedagógica, estudarem o currículo e decidirem não só quais eventos terão para arrecadar fundos, mas também as formas de aplicá-los.

Todavia, a necessidade da participação não é somente um aspecto exterior, ou seja, não consiste apenas nos pais participarem da escola. Perpassa indubitavelmente pela participação dos diretores em todos os aspectos escolares e, em virtude disso, há a possibilidade deles retomarem a concepção de totalidade de seu trabalho na prática educativa.

Em decorrência da divisão do trabalho no interior da escola, o diretor tende a limitar sua ação aos aspectos administrativos e burocráticos, como já desenvolvemos no item sobre a direção numa perspectiva tradicional. Na gestão escolar, o diretor é o elo entre administrativo e pedagógico, compreendendo que o primeiro subordina-se ao segundo.

Numa direção mais participativa e democrática, ao diretor cabe envolver-se com os aspectos pedagógicos de forma eficaz, não podendo limitar-se ao preenchimento de papéis ou a designar ordens, "[...] no desempenho de suas funções, o diretor se depara com uma contradição básica: a articulação entre o administrativo e o pedagógico." (Borges, 1992, p. 19). A superação desta contradição está em compreender que na escola o primordial é o processo ensino-aprendizagem. Portanto participar dos planejamentos bimestrais, das reuniões pedagógicas e com pais, dos cursos de aperfeiçoamento, dos problemas de indisciplina, das reuniões individuais com os professores é sua tarefa enquanto coordenador de diferentes trabalhos e pessoas. Nesse sentido, é significativa as palavras de Dias (1998, p. 274), "um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa, nem que não queira, das atividades-fins de seu estabelecimento de ensino. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparentes, na formação do aluno."

Sendo um educador, a preocupação do diretor não se restringe a ser um administrador em busca de produzir o máximo com economia de recursos, mas sim, em proporcionar condições básicas ao educando para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e político. Recursos materiais, financeiros, respeito às normas da Legislação Educacional, organização do espaço

físico, distribuição de horários e pessoal, contudo, acima de quaisquer desses, está o aluno e sua aprendizagem, o qual é o principal motivo da escola existir. No tocante ao diretor, "seu papel é considerado imprescindível e insubstituível. E não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico." (Severino, 1992, p. 80).

A função do diretor é indubitavelmente importante para o desenvolvimento das atividades nucleares da escola. Sua participação ativa no pedagógico permeia também a garantia de construção de espaços coletivos de discussão e debate acerca de problemas comuns. Quando se investir na sistematização de grupos para a produção coletiva dos profissionais da escola, há a possibilidade de uma apropriação por parte dos profissionais acerca dos assuntos educacionais e sociais.

O grande desafio atualmente dos diretores é redirecionar sua forma de administrar a escola, transferindo sua ação de autoritária à democrática, descentralizando o poder das decisões. Em consequência, a comunidade passa a ser um referencial importante para as discussões das necessidades reais da instituição escolar, envolvendo-se no todo escolar, isto é, do pedagógico ao administrativo.

A construção dessa nova forma de administrar a escola é processo árduo e lento, de avanço e retrocesso, porém acima de tudo, é uma possibilidade de mudança.

CAPÍTULO III

3 - BUSCANDO ENTENDER A PRÁTICA À LUZ DA TEORIA

O presente capítulo elucida a relação conferida ao nosso aporte teórico com o material empírico coletado nas escolas municipais²³, junto aos professores, funcionários, supervisores e diretores, profissionais que estão envolvidos diretamente com o fazer pedagógico e com a atuação do diretor escolar.

A escola é uma instituição social, visto que participante de um modo de organização social, retrata em sua estrutura os reflexos desta. A partir do pressuposto de ser social, é inserida num determinado contexto econômico e político. Desta forma, nossa análise perpassa indubitavelmente a sociedade capitalista, a qual determina relativamente as práticas existentes no âmbito escolar. Conceituamos a determinação como relativa, à medida que a escola não é unicamente determinada pela sociedade, sendo que, através de sua função específica, pode determinar, sob alguns aspectos a sociedade; por isso, a escola é determinada e determinante por ela.

Assumindo uma posição ambígua, ou pode desvelar as contradições oriundas do sistema capitalista, para a partir dessas emergir mudanças, ou velar as mesmas protelando a situação atual.

Como já apontado no capítulo II, ao mesmo tempo que é uma instituição social, a escola também é uma organização burocrática, pois, em sua estrutura interna, os cargos são dispostos hierarquicamente, sendo que cada funcionário deverá assumir seu papel com o mínimo de sentimentos e o máximo de impessoalidade e formalismo. A racionalidade é o ápice dessa característica de organização, em que os fins são traçados e cabe a cada profissional dentro de sua função desempenhar as atividades para alcançá-los. Essas especializações de funções são resultantes da divisão social do trabalho pregada mais sistematicamente pela sociedade capitalista.

²³ Os instrumentos utilizados para coleta de dados integram o anexo nº 7

A burocracia torna-se um instrumento de controle do Estado nas escolas. Mesmo não realizando o fazer diário pedagógico, consegue controlar os profissionais e suas ações, por intermédio das Políticas Educacionais, as quais são repassadas aos diretores para serem praticadas em suas unidades de ensino. Desta forma, os diretores, representantes do Estado na escola acabam cumprindo e exigindo o cumprimento das Leis.

Outro aspecto ressaltado pela burocracia é a perda da concepção da totalidade pedagógica pelo diretor que, atrelado a papéis, muitas ocasiões desnecessários à educação, esquiva-se dos aspectos pedagógicos. Esquecendo-se dessa forma que antes de ser diretor é um educador e numa amplitude maior devido à complexidade de sua função.

O que podemos constatar é que as escolas muitas vezes são administradas por profissionais distantes do pedagógico, em virtude das inúmeras atividades burocráticas que furtam seu tempo. Essa percepção foi apontada pelos diretores:

" Tem hora que a gente tem que afastar muito da escola, a gente tem que largar tudo na mão da supervisora. Essa parte é a chatinha da administração". (Diretor A2)

"Perco muito tempo com o burocrático. " (Diretor H)

" O tempo que deveria estar muita mais voltado para as crianças, ajudando a criança, a gente tem que ficar indo, preenchendo relatório que tira o tempo da gente." (Diretor O)

" Teria que estar lá no pedagógico, mas não posso devido as questões burocráticas." (Diretor U)

Partindo dessas afirmações, constatamos a dificuldade que esses diretores apresentam ao lidar com a burocracia, de maneira que consigam se envolver com os aspectos pedagógicos. Na medida em que a escola é bombardeada por documentos, prazos a serem cumpridos, o diretor acaba, mesmo que não queira, transformando-se num administrador de papéis, confinado em sua sala.

Entretanto, não podemos generalizar o diretor como burocrata, tendo em vista os depoimentos de outros diretores, os quais estão conseguindo através de organização de seu trabalho, desvincular-se das questões burocráticas. Reportemo-nos às seguintes colocações:

" Costumo realizar as atividades burocráticas no início ou no final do expediente com o auxílio da secretária." (Diretor Q)

" Eu determino o tempo, mas eu nunca perco de vista o pedagógico, eu sempre estou trocando figurinha ali com a coordenadora." (Diretor S)

" A gente tem que dividir o espaço ali, tem essa parte burocrática, e também o pedagógico, tem que se organizar durante a semana. Com organização você vence qualquer coisa." (Diretor D)

" Sempre opto em acompanhar o pedagógico, deixo o administrativo a cargo da secretária." (Diretor M)

" Como direciono o trabalho com a secretária consigo envolver mais com o pedagógico." (Diretor E)

A partir dos depoimentos, constatamos a iniciativa por parte dos diretores de tentar tornar o seu trabalho o elo entre o administrativo e o pedagógico, concebendo que o primeiro subordina-se ao segundo no desempenho de suas funções. Desta maneira, a burocracia presente em nossas escolas deixará de ser o papel fundamental da prática dos diretores, consubstanciando-se num instrumento a serviço do pedagógico. Mas ainda parece-nos que a articulação entre o pedagógico e o burocrático não está ocorrendo, visto que nos relatos evidenciou-se que as atividades burocráticas foram transferidas a outros funcionários e outros horários. Provavelmente, os diretores com o intuito de envolver-se mais com o pedagógico, acabaram por transferir as atividades burocráticas a outro funcionário. Essa transferência não se configura no elo entre o pedagógico e o burocrático, ou seja, o trabalho nas escolas continua ainda fragmentado.

O problema da dicotomia entre a burocracia e o pedagógico continua na realidade das escolas pesquisadas. Nossa constatação é reafirmada pelos depoimentos dos funcionários, os quais evidenciam na função do diretor os aspectos burocráticos de forma separada dos pedagógicos:

" Fazer cumprir normas do estabelecimento." (Funcionário E)

" Como se fosse o chefe." (Funcionário M)

" A escola é como uma empresa, precisa de alguém para organizar e administrar. "
(Funcionário NO)

A escola organiza-se de forma hierárquica. As funções são divididas, cada uma sobrepondo-se a outra, culminando na posição superior, o diretor.

Na visão tradicional de administração, o diretor ocupa o ponto mais alto na pirâmide escolar, detendo sob seu controle o poder de mando sobre os demais funcionários. As relações são verticais, o poder de decisão concentra-se em seus interesses e a responsabilidade da escola é sua. Nesse prisma assume a posição de "líder", exercendo a liderança de maneira autocrática e autoritária, visto que a liderança sempre envolve tentativas por parte do influenciador de afetar o comportamento do influenciado. Essa liderança, quando exercida a partir de coerção e autoritarismo, acaba por transformá-lo num chefe, que é obedecido devido à posição na hierarquia organizacional.

A concepção de liderança na fala dos funcionários vincula-se com a de chefia, devido à posição do diretor na organização escolar:

" Centralizar, dirigir e distribuir. Sua conduta é espelho a todo corpo discente e docente."
(Funcionário E)

" Dá o exemplo a ser seguido." (Funcionário A2)

"A liderança é muito importante, pois determina o caminho que devemos seguir."
(Funcionário H)

" É necessária a presença de uma liderança, alguém a quem se prestar contas e pedir orientação." (Funcionário S)

" O diretor é o modelo para os demais." (Funcionário Q)

Este modelo de organização escolar centralizado, autoritário, burocrático, faz com que a figura do diretor seja maximizada pelos funcionários. Considerado como "líder", "espelho", "modelo" o diretor acaba sendo a figura máxima dentro da escola. Indubitavelmente, a função do diretor é de suma importância à escola, porém, por ele ser o elo com a comunidade e o articulador das diferentes funções, mas não necessariamente como um líder a ser seguido

A função do diretor é permeada pela posse do poder, ora por sua posição na hierarquia, ora por características próprias, como a liderança. Em nosso campo de pesquisa, a relação com o poder se revelou, principalmente, por ele ser eleito pela comunidade. Assim acreditamos que a relação interpessoal, o compromisso com a educação demonstrado no dia-a-dia e a comunicação do candidato com os profissionais são elementos analisados antes da eleição.

O poder está presente em todas as relações sociais do nosso cotidiano, como também nas organizações. O poder em si não é maléfico, o problema é como ele é exercido e como está sendo distribuído.

Como a escola é uma organização e possui em seu âmago relações sociais, o poder faz parte do cotidiano escolar, em que cada função o detém sobre os demais. Assim, o professor tem poder sobre o aluno, o supervisor sobre o professor e o diretor sobre todos os profissionais de sua unidade escolar. Contudo, o poder do diretor é limitado aos muros escolares, pois o mesmo é subordinado às instâncias superiores e necessita prestar contas de seu trabalho.

O caráter subjetivo do poder tem repercussões em nível das relações interpessoais, intrapessoais e sociais, pois seu exercício ocorre nas relações entre indivíduos. No caso escolar, o diretor exerce seu poder diante dos demais profissionais; seu exercício, pode afetar maléfica ou benéficamente a totalidade escolar e o andamento do processo ensino-aprendizagem, pois, à

medida que o diretor utiliza-se da coerção para atingir seus objetivos, despersonaliza os profissionais, gera medo, revolta e resistência à mudança.

Se o poder ficar centralizado apenas nas mãos do diretor, possivelmente causará em seus funcionários uma indiferença, impedindo seu comprometimento com os objetivos da escola, irresponsabilidade social, comodismo e falta de iniciativa no restante dos profissionais de sua unidade escolar.

Nesse âmbito, o diretor autoritário considera a escola como sua propriedade, prejudicando o envolvimento dos funcionários e o seu andamento. Os depoimentos de um supervisor nos chamou atenção frente à postura do diretor:

" Este diretor atual às vezes possui uma postura autoritária, o que não é bom para o relacionamento com mestres, pais e alunos." (Supervisor Q)

" Nem sempre no diálogo, muitas vezes na imposição de idéias, sem abertura a conversas." (Supervisor Q)

Constatamos que o diretor Q através do relato do supervisor de sua unidade escolar, assume a sua função com caráter autoritário, sendo que o mesmo parece não se utilizar do diálogo na relação com os professores e por centralizar as decisões. Nesse sentido, provavelmente o trabalho do diretor pauta-se numa posição centralizadora, tendo o poder de decidir sem consulta do grupo sob os aspectos acerca da escola, os quais são de interesse de toda comunidade

A esse respeito analisamos a postura do referido diretor dentro dos parâmetros do diretor numa visão tradicional, por submeter os profissionais à relação de mando e submissão, exercendo o poder advindo da posição hierárquica e centralizadora das decisões.

Das 12 escolas pesquisadas, somente em uma encontramos depoimentos que conceituam o diretor como autoritário. Percebemos dessa forma a iniciativa dos demais em mudar a prática da direção. Essa afirmação pode ser fundamentada nos seguintes depoimentos:

" O uso do diálogo como mote das relações no interior da escola e as decisões são tomadas no conjunto." (Funcionários A2)

" Procura analisar e direcionar de uma forma bem democrática." (Supervisor O)

" Sempre respeita a individualidade de cada um, além de orientar quando necessário."
(Professor S)

" Busca sempre o diálogo na relação com os professores." (Professor H)

Ao reportarmos ao material empírico, detectamos, nos depoimentos, indícios que nos levaram a perceber os diretores voltados mais ao diálogo e à decisão coletiva, embora a organização escolar propicie uma prática centralizadora e autoritária. Os diretores no seu universo de atuação estão tentando estabelecer parâmetros diferentes do que os da Administração Tradicional.

A atual organização escolar revela um paradoxo referente ao cargo hierárquico. De um lado, nos documentos, o diretor assume a posição superior, por outro, no seu cotidiano, procura superar esse paradigma. As afirmações a seguir atestam essa análise:

" No papel ocupo, mas no dia-a-dia não. Não deixo me influenciar, se deixar acontecer cria barreiras, o professor fica com medo de chegar perto." (Diretor NO)

" Eu sou o cargo máximo, mas eu não me considero isso, eu não acho. O cargo ser diretor, talvez eu tenha a mesma função de uma zeladora ou de um vigia. Cargo não me sobe na cabeça. "(Diretor O)

"Eu acho que é uma função, claro que às vezes tudo depende de mim, mas não tem aquela coisa, eu lá em cima e os outros lá embaixo. Cada um tem que assumir aquilo que é de sua competência." (Diretor D)

Os depoimentos desses diretores evidenciam a contradição existente entre a formalidade da organização escolar e a prática cotidiana. Ou seja, reconhecem que sua função ocupa o ponto mais alto da pirâmide estrutural escolar, mas pelos seus relatos não se utilizam

dela no exercício de seu papel diário. Pode ser que os diretores estejam tentando construir uma forma mais descentralizada e democrática de exercerem suas funções..

Outros diretores também atestam nossa análise:

" Eu me considero mais serviçal, porque estou prestando serviço para o professor, para os alunos, para a comunidade, então o cargo de diretor é aquele cargo assim, que tem que se doar, quem botar a coroa na cabeça realmente não administra uma escola." (Diretor S)

" Não me considero lá no topo, porque acima de qualquer coisa sou um educador." (Diretor A2)

" Na hierarquia sim. Mas, considero que cada um desempenha uma função, todos são iguais." (Diretor U)

Entretanto ainda evidenciamos no depoimento de um diretor a concepção de sua função de forma mais centralizadora e autoritária, do que os demais:

"Como chefia, sim. A última palavra deverá ser a do diretor." (Diretor Q)

Os funcionários da escola Q relataram a falta de diálogo nas relações e a necessidade de administrar a escola de uma forma mais democrática e participativa, contrapondo-se ao depoimento do diretor que ressaltou a questão do diálogo como mote das relações no interior da escola. Nossa afirmação é reforçada pela fala dos professores:

" Se fosse diretor procuraria administrar de forma mais democrática e participativa. " (Professor Q)

" Eu agiria diferente em relação ao pedagógico e ao relacionamento com o grupo." (Professor Q)

Na forma como a escola se organiza, o poder advém da hierarquia dos cargos, entretanto também é oriundo dos traços individuais, visto que os diretores, sujeitos da nossa pesquisa, foram eleitos pela comunidade escolar. No processo eletivo, as características pessoais dos candidatos podem ser importantes no momento da escolha, especialmente no caso de Cascavel, pois para pleitear a função, a formação mínima exigida é em nível de Magistério.

Um fator importante a ser ressaltado e analisado é que na regulamentação da eleição de 1996 e no Regime Jurídico Municipal de Cascavel a formação mínima exigida era e é a habilitação no magistério, assim a formação acadêmica em nível superior não se constituía como exigência de critérios para candidatar-se. Em contrapartida, esse critério não contempla a Legislação Nacional a Lei n.º 9394/96, que clarifica a formação de profissionais de educação para administração em cursos de Graduação em Pedagogia ou de Pós- Graduação. Um dado importante é que na cidade existe Universidade, na qual é ofertado o curso de Pedagogia. Assim, nos indagamos a respeito da ausência desse critério, ou melhor da ausência de profissionais Pedagogos que pretendem candidatar-se à função, pois a esse respeito quando questionamos em conversa informal os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel sobre a falta de concordância entre a Lei Municipal e Nacional justificaram pelo número muito restrito de pedagogos interessados em disputar a função. Dessa maneira, como a maioria dos professores apenas possui o Magistério, optou-se por esse nível como exigência mínima. No entanto, argumentaram também que pretendem gradativamente colocar em prática no Sistema de Ensino Municipal a Lei n.º 9394/96 em sua íntegra.

No caso da eleição, um dado importante a ressaltar é a competência interpessoal, que é evidenciada através de como o diretor estabelece suas relações com o grupo escolar, seus traços individuais, suas experiências, seus conhecimentos. Suas características são analisadas pelos eleitores no momento da eleição. Os traços individuais na eleição para diretores de Cascavel pode constituir-se num fator determinante, visto que sua formação acadêmica não é critério para candidatar-se.

O processo de provimento ao cargo através da eleição não é garantia de um mandato democrático e da democratização das relações intrínsecas a escola, como é o caso do diretor Q,

que, mesmo sendo eleito, assumiu uma postura mais autoritária e centralizadora do que os demais no cumprimento de suas funções.

Todavia, compreendemos a eleição como a melhor forma de provimento à função pelo fato de que seu processo antecipador pressupõe debates, reflexões e análise pelos eleitores dos candidatos disponíveis e, após eleição, há a possibilidade do compromisso do diretor ser mais próximo com a comunidade. A eleição também tem se constituído como uma das melhores formas de provimento por caracterizar-se como temporário; assim o diretor que não vier de encontro com as expectativas de seus eleitores ao final de seu mandato não será reeleito, ao passo que no concurso a função de diretor transforma-se em cargo, ou seja, sua duração é vitalícia.

Por muitas vezes, o diretor acaba assumindo um caráter contraditório com o processo que o levou ao cargo, ou seja, a eleição.

A eleição não garante a democratização das relações escolares e do processo ensino-aprendizagem. Ela é um dos instrumentos, mas a forma como o diretor concebe sua função é determinante para o desenvolvimento de suas ações. Nesse sentido, são significativas as definições de sua função pelos diretores entrevistados:

" Administrar o todo, voltada mais pro pedagógico." (Diretor Z)

" Como se fosse o coração palpitando, né, ela deve atender os professores, os alunos, o pedagógico, o administrativo, a comunidade, então é, um coração." (Diretor S)

" Estar sempre com os olhos voltados ao todo, não pro burocrático, né, mas pra tudo, pro pedagógico, desde a merenda, a limpeza, tudo." (Diretor D)

" É administrar o lado pedagógico como o lado burocrático e principalmente em escola de bairro, administrar problemas." (Diretor E)

" Administrar um todo, principalmente o pedagógico, bom senso, ou seja, administrar com razão, não esquecendo da emoção, tendo como objetivo o aluno, o qual é a mola mestra da escola." (Diretor NO)

Permeia nos depoimentos referidos, o caráter da totalidade da escola, o resgate do direcionamento das ações rumo ao pedagógico. É notória a preocupação com os aspectos pedagógicos da relação ensino- aprendizagem, a ênfase centrada no aluno, ou seja, a compreensão de que a escola só existe porque indivíduos necessitam dela para aquisição do saber sistemático.

No depoimento do Diretor NO nos chama atenção " administrar com a razão, não esquecendo da emoção". Esse fragmento de sua fala deixa bem explícita a ausência do caráter burocrático em sua concepção da função, pois a burocracia, como anteriormente relatamos, é pautada na falta de sentimentos e na impessoalidade.

Em contrapartida, alguns diretores ainda possuem uma visão autoritária de sua função e mais direcionada aos aspectos burocráticos:

" Você tem que opinar, orientar, exigir, mandar mesmo." (Diretor A2)

"Muita coisinha burocrática não ajuda a se aliar com a supervisora para o pedagógico."
(Diretor P)

" O diretor, através dele a escola caminha." (Diretor Q)

Essa divisão entre o pedagógico e o administrativo é reflexo da divisão social do trabalho inserida nas escolas. A dicotomia entre pensar e fazer, herança dos princípios da Administração Científica, foi aplicada nos diferentes cursos de formação do educador: Pedagogia e Magistério (os professores que atuam no magistério possuem formação superior em Pedagogia, nesse prisma ocorre a influência das Teorias da Administração no exercício dos diretores com habilitação no magistério).

A trajetória do curso de Pedagogia, após a Lei nº 5692/71, nos demonstra a sua divisão em especializações, colocando cada especialista em uma função com objetivos pré-determinados a serem cumpridos. Por conseqüência, a maioria desses especialistas perdeu a concepção da totalidade do fazer pedagógico, confinando-se em sua área para resolver seus problemas.

Reconhecemos as especificidades das especializações, mas se as mesmas não convergirem ao objetivo comum, o processo ensino- aprendizagem, esvazia-se seu papel e secundariza-se suas ações. Assim a escola reduz-se a subsistemas, no entanto, sem a interação e dependência necessária para a realização do todo.

Além disso, essa dicotomia também é reflexo das teorias da Administração Geral transpostas ao âmbito escolar. Princípios que orientam a administração de empresas são empregados na escola. Podemos constatar a analogia existente na estrutura organizacional das escolas com a empresa, diferindo-se, todavia, nos objetivos e no material de trabalho. Enquanto a primeira objetiva a instrumentalização da classe trabalhadora através da aquisição de conteúdos sistemáticos, históricos e sociais em seu processo emancipatório, a segunda objetiva a produção e acumulação do capital e propagação da ideologia da classe detentora dos meios de produção.

Partindo desse pressuposto, a escola não pode ser administrada com a visão empresarial, pois não responde às necessidades reais da escola e da comunidade.

Na década de 80, com a redemocratização da sociedade brasileira, afirmamos que iniciou-se a discussão referente ao papel do diretor escolar. Repensá-lo e redimensioná-lo era o grande desafio, se ainda não o é, ganhando nos últimos anos espaço no cenário educacional o termo gestão escolar. Considerado por alguns educadores como simples mudança de nomenclatura, por outros como mudança conceptual e prática.

Os conceitos como ação para transformação, participação, cidadania, dimensão política e social, estão inseridos no manancial teórico, suporte dessa nova forma de administrar as escolas.

A gestão escolar propõe o enfrentamento dos problemas educacionais de forma coletiva, todos os profissionais pensando e fazendo educação, eliminando da escola a dicotomia entre concepção e execução, resgatando a totalidade pedagógica.

No tocante ao poder do diretor, há uma significativa redução, visto que ocorre a descentralização, ou seja, as decisões são tomadas em conjunto e a desconcentração é a integração das ações formando grupos de trabalhos com os professores e pais. Mediante essas atitudes, o diretor não é mais o único responsável pela escola, dividindo a responsabilidade com os pais e professores.

Nessa nova perspectiva de administrar a escola, o diretor passa a ser o coordenador, que não decide e age sozinho, mas sempre decide e age respaldado pela comunidade escolar. Assim, a comunidade assume o papel de dirigente do processo educativo, através de seu envolvimento ativo.

A participação possibilita a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades, conectando ações com as reais necessidades da escola. Desse modo, a responsabilidade pelo processo educativo é assumida por todos os envolvidos.

Para que isso ocorra de forma concreta, faz-se necessário que a escola reconheça a importância vital da participação dos pais, substitua seu caráter autoritário e centralizador pelo de mediação e articulação. Compreendendo que a participação é inerente à natureza do ser humano, seu exercício na escola é um aprendizado para a sociedade como um todo. Assim, a participação é um importante passo no aprendizado da democracia e no seu exercício junto a outras instituições. Sem contar que a pressão das reivindicações cresce mais com a soma de vários segmentos da sociedade junto às instâncias superiores.

A participação dos pais na escola é de suma importância para a escola alcançar seus objetivos, pois através dela tratará com o mundo real dos seus alunos, uma vez que poderá conhecer mais sua clientela conhecendo sua origem, ou seja, seus pais. Quando os pais perceberem que suas discussões e opiniões resultaram em ações concretas, sentir-se-ão mais motivados para continuarem participando do cotidiano escolar.

Alguns fatores podem influenciar a falta de participação dos pais e podem ser analisados enquanto extra ou intra-escola.

Sobre o primeiro, na divisão dos papéis no interior da família, o pai sempre tinha o sustento da família, enquanto a mãe, os cuidados com a casa e com os filhos. No interior dos cuidados com os filhos, encontrava-se a responsabilidade com a educação informal e formal. O agravamento da situação econômica do país, principalmente nas últimas três décadas, colocou um novo contingente de profissionais, a mulher, no mercado de trabalho. Assim, dividida entre as obrigações domésticas e profissionais, a mulher mãe acabou ausentando-se um pouco da escola, freqüentando-a somente nas situações mais problemáticas. Esse fator macro-social interferiu e ainda interfere certamente na participação dos pais na escola. Nossa afirmação é ilustrada pelo depoimento de um diretor:

" Eles têm participado em festas assim, eles têm vindo, pelo fato hoje do pessoal trabalhar em busca da sobrevivência, eu acho que é bem menos do que já foi." (Diretor S)

O depoimento também nos faz refletir sobre os fatores intra-escolares da não participação dos pais, podendo detectar uma participação restrita ainda a eventos os quais são convidados a participar. A escola tem se indagado a respeito de seus mecanismos de participação, procurando superar a entrega de boletins e as promoções para angariar fundos, o que evidencia um repensar sobre a forma de conscientização dos pais e do seu envolvimento. Essa preocupação com a criação de novos mecanismos de participação, demonstra o interesse em se superar os limites de sua realidade escolar. Detectamos essa preocupação no depoimento do diretor:

" Eu gostaria que os pais viessem saber mais, até hoje nenhum pai veio saber do currículo, veio saber a quantas anda o planejamento né, é claro que se o pai vier aqui, nós teremos a maior disponibilidade pra explicar." (Diretor Z)

Outro diretor usou um mecanismo peculiar para atrair os pais à escola:

"No primeiro ano de meu mandato utilizava de motivações como prêmios, bingos; já no segundo não precisei mais desses argumentos." (Diretor Q)

Os artifícios utilizados para a obtenção da participação dos pais à escola pelo diretor Q parece-nos que apesar de ser um, entre outros mecanismos para propiciar a ida dos pais à escola, ainda não se configura na conscientização da necessidade de participação e sim uma troca dessa pelos artifícios. Nestes depoimentos, percebe-se a dificuldade da escola em criar mecanismos diferenciados de participação com o objetivo de conscientização dos pais de que eles precisam compreender que a escola é um local sério, com objetivos específicos e que sua participação é essencial para alcançá-los, ou seja, seu contato direto com a instituição que educa seu filho pode sensivelmente colaborar para sua aprendizagem.

Em virtude da própria dinâmica da escola, por um lado há ainda a predominância do convite aos pais para participarem das reuniões para entrega de boletins e promoções, por outro, há um esforço contínuo das próprias escolas em reverter esse quadro.

Essa perspectiva foi apontada pelos diretores:

" Tem gente que vem ali na cozinha ajudar, no início do ano para encapar cadernos."
(Diretor A2)

" Nós temos agora os jogos escolares que os pais estão fazendo, é uma participação boa, nós fizemos recreações, brincadeiras com os pais, nas reuniões eles vem, se você convida para uma reunião de discussão assim em pequeno grupo, eles vem. " (Diretor M)

" Eles participam de decisões com aprovações de projetos, na administração das verbas que vem para a escola, eu coloco aos pais do que a escola precisa, eles aprovam ou não, eles opinam, então diretamente sempre estão na escola." (Diretor E)

Um fator importante que esses depoimentos instigam é como a escola se relaciona com os pais nesses momentos. É possível se trazer os pais à escola e tratá-los de forma indiferente e prepotente, o que acarretará seu afastamento. É possível também transformar sua participação em redentora da escola, pois a mesma pode ser utilizada pelo Estado para minimizar ainda mais sua responsabilidade para com a instituição escolar. Há também a possibilidade de se demonstrar o quanto a participação dos pais é essencial para a melhoria dos serviços oferecidos pela escola, apresentando à comunidade o conjunto de suas atividades, de suas dificuldades e de suas perspectivas.

Nas escolas pesquisadas, encontramos, em sua maioria, uma preocupação com a pouca participação dos pais. Elas estão buscando criar mecanismos conforme sua realidade e suas necessidades. Estando ainda de maneira paulatina cedendo espaço aos pais, utilizando-se de um diálogo mais aberto e de uma postura mais humilde, no sentido de não menosprezá-los devido à sua falta de escolaridade.

No tocante à participação, ela não se restringe apenas a dos pais na escola, como também a dos diretores na totalidade dos aspectos escolares, ou seja, seu necessário envolvimento nos aspectos pedagógicos.

No desenvolvimento de suas funções, o diretor se depara com a articulação entre o administrativo e o pedagógico, reconhecendo que o primeiro é suporte para a realização do segundo. Dessa forma, as atividades administrativas servem para melhorar e concretizar o processo educativo.

A participação dos diretores nas atividades pedagógicas está sendo recuperada nas escolas pesquisadas nos mais diversos momentos. Evidenciamos esse aspecto na fala dos Diretores:

" Costumo ir à sala de aula quase todos os dias, vou ver se está tudo bem, né, se o professor precisa de ajuda." (Diretor M)

" Sempre juntos eu e a supervisora, se falta professor, eu vou para a sala de aula. Tomo leitura, tabuada. Os professores necessitam desse apoio." (Diretor H)

" Se no conselho de Classe não estou na escola, eu o transfiro. Sugiro, questiono os professores, conheço muito a comunidade e isso auxilia no entendimento dos problemas." (Diretor NO)

Percebemos nos relatos a construção da participação dos diretores em diversos momentos relacionados com o pedagógico. Cada diretor dentro da realidade de sua escola busca acompanhar as atividades pedagógicas superando o sentido de controle do trabalho docente. Evidencia-se, principalmente nos depoimentos, uma preocupação com a coordenação dos trabalhos com vistas à melhoria de sua unidade escolar, mediante as relações entre professores e comunidade, contribuindo através da troca de experiências nas dificuldades detectadas na sala de aula. Nesse prisma, o diretor, conhecedor do processo educativo, exerce necessariamente a função de educador.

A função de diretor não o abstém da condição de educador. Antes de ser diretor, ele é um educador. Decorrente disso, sua preocupação perpassa indubitavelmente pelas questões

pedagógicas no interior da escola. Esse aspecto está sendo retomado nas escolas pesquisadas, como demonstra os seguintes depoimentos:

" Eu não deixo escapar nada da minha visão sabe, porque eu sou pedagoga né, então isso é em primeiro lugar, antes do administrativo né, eu participo de todos os eventos pedagógicos, sugiro, acato e assim a gente trabalha." (Diretor S)

" Compreendo que ser diretor é participar ativamente do pedagógico, pois a escola só existe por causa do aluno." (Diretor Z)

A preocupação com o pedagógico parece-nos iniciar na realidade das escolas pesquisadas, pois os relatos dos diretores foram reafirmados pelos funcionários e supervisores:

" Procura sempre se atualizar, buscando novas experiências e recursos para sanar os problemas envolvendo-se na prática educacional diária da escola." (Supervisor S)

" De maneira sutil, mas consegue grandes resultados, principalmente quando passa sua grande bagagem como educadora, orientando-nos em diversas situações." (Professor S)

" Estando ela administrando um todo englobando todas as áreas sempre que surgem problemas de ordem pedagógica a mesma tenta, juntamente com a supervisora resolvê-los da melhor forma possível." (Professor Z)

Há concordância entre a fala dos diretores e os depoimentos coletados, confirmando assim o envolvimento com o todo escolar. Os diretores envolvem-se com o pedagógico e esse é reconhecido pelos funcionários.

Alguns diretores ainda sentem mais dificuldades de aliar-se ao pedagógico, o que pode ser verificado nos depoimentos:

"Participo de todos os pré conselhos e conselho em geral, muita coisinha burocrática não ajuda a se aliar com a supervisora para o pedagógico." (Diretor P)

" Participo no dia do planejamento, a medida do possível, porque a gente nessa função não pode perder muito tempo, então você começa fazer uma coisa, daqui a pouco já tem que deixar daquilo é chamada para outra, então na medida do possível eu participo." (Diretor C)

Os depoimentos evidenciam que os próprios diretores reconhecem que as questões burocráticas os afastam um pouco do pedagógico. Entretanto, essa percepção não perpassa a análise dos professores e dos supervisores das referidas escolas, visto que em seus comentários não apontaram esse aspecto. Contrariamente, observaram o envolvimento dos diretores:

" Acompanhando o andamento em sala de aula." (Professor P)

" A diretora da escola está sempre ligada em todos os problemas da escola e no que refere ao pedagógico, dá sugestões, auxilia nas atividades desenvolvidas em sala, bem como nas atividades extra-classe, orientando os alunos e professores." (Supervisor C)

Percebemos que a insatisfação do pouco envolvimento refere-se a uma questão pessoal por parte dos diretores, que gostariam e são conhecedores da maior necessidade de sua participação em todos os setores da escola, mesmo não sendo detectada essa falha pelos profissionais da escola.

No relato de um diretor, não houve concordância com os depoimentos dos professores na questão do seu envolvimento com o pedagógico, isto é, existe a dicotomia entre a prática e o discurso . Por um lado, o diretor Q reafirma sua participação; de outro, os funcionários sentiram sua ausência. Atestam nossa análise, as seguintes colocações:

"Nos encontros, grupos de estudo, conselhos de classe, tenho meu caderninho com anotações, dando sugestões e assumindo visitas e conversas, visitas às salas de aula, na entrada e na saída estou sempre presente." (Diretor Q)

" Envolve-se parcialmente, nos problemas mais graves procuro seu auxílio e também com relação aos professores." (Supervisor Q)

" Mais referente a disciplina, no aprendizado foi menos." (Professor Q)

" Referente ao pedagógico eu senti um pouco de distanciamento entre o professor, aluno e diretor." (Professor Q)

Percebemos nessa situação um paradoxo: ao passo que o diretor considerava sua participação nos aspectos pedagógicos, a mesma não foi interpretada dessa forma pelos professores, o que nos permite afirmar que sua participação enquanto diretor não atendia às necessidades reais da sua escola e dos profissionais nela atuantes, ocorrendo, assim, um desencontro das necessidades da escola com as ações do diretor.

Percebe-se em sua concepção que o aspecto de participação direciona-se mais à questão disciplinar do corpo docente, ou seja, seu compromisso é assegurar a disciplina. Essa questão é um fator contribuinte no processo ensino-aprendizagem, desde que sua origem seja na prática cotidiana e não imposta por uma autoridade. Deve ser construída no interior das práticas sociais e nas relações diárias entre alunos e professores. Comumente encontramos na escola a figura do diretor como responsável pela disciplina, em decorrência do medo imposto à criança a respeito dele e de sua posição na hierarquia escolar. Indubitavelmente, na nova perspectiva de Gestão Escolar, impor disciplina através do medo, não é função do diretor.

Um fator importante a ser salientado no aspecto de participação do diretor com os assuntos pedagógicos é detectar as necessidades de seus profissionais e de seus alunos, e, a partir daí, traçar ações que sejam de suma importância para a superação dos problemas. O que ocorre muitas vezes é que o diretor pautando-se nos assuntos periféricos de sua função e não se atendo aos indispensáveis, como no caso, o pedagógico, causa um descontentamento por parte dos demais funcionários da sua unidade escolar. O envolvimento com o pedagógico é um fator imprescindível para o bom desempenho de suas funções como diretor-educador comprometido com a nova forma de administrar as escolas, a gestão escolar. O rompimento com as tradicionais administrações e o vislumbrar de uma nova perspectiva devem estar presentes nas ações e reflexões do diretor democrático e participativo.

O papel do diretor escolar certamente está ocupando um lugar significativo nas discussões educacionais por todo o Brasil. Novas diretrizes acerca de sua função vêm sendo

traçadas, novos paradigmas sendo construídos, enfim repensar e concretizar as mudanças são fundamentais para iniciarmos a democratização das relações escolares. A esse respeito não maximizamos a função do diretor, mas conhecedores da forma da organização escolar compreendemos seu papel como de fundamental importância.

O diretor envolvido com a totalidade do processo educacional de sua unidade escolar retoma seu papel de educador, visto que numa direção tradicional apoia-se mais nos aspectos burocráticos de sua função. Em consequência disso, o diretor por muito tempo afastou-se do pedagógico.

Ao envolver-se com o burocrático, afirmou-se como uma figura estranha à natureza da organização que administrava, culminando em administrar papéis e não seres humanos. Nesse sentido, é imprescindível que a Administração Escolar resgate seu teor crítico, por intermédio do resgate da própria natureza e dos fins da educação.

O diretor participativo acompanha e assessora as atividades escolares, não como instrumento de controle do trabalho docente, mas na perspectiva de coordenar os diversos profissionais de sua unidade para atingir o mesmo objetivo, a melhoria da qualidade de ensino. Conhecendo o fazer diário de seus profissionais, pode contribuir significativamente na solução dos problemas, não ocupando o lugar de mero espectador dos fatos internos da organização que administra.

Mediante seu envolvimento com o fazer pedagógico diário, pode resgatar sua função de educador e isso contribuirá para transformar sua função no elo entre o administrativo com o pedagógico, compreendendo que o primeiro subordina-se ao segundo.

É essa compreensão da relevância do pedagógico que possibilitará ao diretor ocupar o lugar de mediador das relações estabelecidas na escola entre professores e os alunos, entre o supervisor e os funcionários e assim sucessivamente. Mas também lhe permitirá a mediação da relação da escola com a comunidade, não apenas nos momentos de arrecadar fundos para alguma melhoria na escola, mas em discussões mais essenciais para o alcance dos objetivos educacionais como a discussão de currículo, a realização de palestras informativas, os momentos de recreação, a participação no conselho de classe.

O diretor democrático participativo não age sozinho diante de decisões importantes, e sim, sempre respaldado pela comunidade escolar, uma vez que administra uma escola, e ela não é

sua propriedade. Tem convicção que, sendo eleito, representa um grupo que confiou em seu trabalho e que possui o direito de participar dos processos reflexivos mais importantes.

A comunidade, considerando-se importante à escola, participará com mais entusiasmo dos eventos que vier a ser convidada, percebendo que suas necessidades, na medida do possível, estão sendo reivindicadas e atendidas.

Um outro enfoque, por nós perseguido, durante a análise das entrevistas, foi a possibilidade de se evidenciar uma relação entre a formação acadêmica dos diretores escolares entrevistados e seu procedimento como diretor dentro das características por nós clarificadas na perspectiva da Gestão Escolar, procurando delinear se esse procedimento estava sendo influenciado pela formação acadêmica, pela experiência docente ou pelos dois aspectos associados.

Segundo os profissionais da Secretaria Municipal da Educação, a formação acadêmica possibilita uma maior fundamentação ao diretor no desempenho de suas funções, principalmente no tocante ao conhecimento da Legislação Educacional e ao conhecimento teórico. Porém, a mesma não se configura como fator determinante de uma boa atuação, visto que traços individuais interferem no desempenho da função. Ilustramos nossa afirmação com as colocações:

" A formação de maneira geral influencia, mas necessita de vontade, vestir a camisa. A formação facilita, mas não é tudo, não garante o sucesso." (Diretor da Secretaria Municipal da Educação)

" A formação é de fundamental importância para que o diretor consiga desempenhar bem e melhor a sua função. A formação teórica embasa e auxilia a prática do dia a dia." (Funcionário da Secretaria Municipal da Educação responsável pelo Projeto: "Gestão Democrática e Participativa.")

No tocante a esse aspecto, segundo o depoimento dos diretores formados em nível Magistério, o curso de segundo grau não os fundamentou teoricamente para assumir a função. Ressaltamos essa afirmação com as colocações:

"Bom se a gente tivesse mais estudo, eu acho que tornaria mais fácil, principalmente no pedagógico." (Diretor M)

" Não influencia. Porque com a regência em sala de aula, a gente não participa desse outro lado da escola, no caso, a função de direção já globaliza o todo e você não tem essa experiência." (Diretor C)

" Não influencia o que eu aprendi foi na prática." (Diretor E)

" Influencia, dá uma boa base, mas não é o suficiente." (Diretor No)

Percebemos, nos depoimentos dos diretores, que a formação no Magistério, segundo suas próprias experiências é deficiente, visto que o curso pauta-se na docência. Assim, ao assumir outra função, as dificuldades aparecem. Um ponto importante a ser salientado é que consideram a prática como um fator de aprendizagem no desempenho das funções de diretor.

Esses depoimentos também foram detectados nos diretores formados nas Licenciaturas:

" Não influencia. Canudo não prova competência." (Diretor P)

" É na área de história que eu faço, nessa parte assim que não influencia muito, porque na questão da direção você tem que estar em todas as áreas." (Diretor A2)

A formação nas licenciaturas abrange um ramo específico do conhecimento e a parte das disciplinas pedagógicas da forma como estão organizados os cursos parece-nos não estar contribuindo para a compreensão da totalidade do processo educativo. Os diretores relataram que o aprendizado ocorreu no cotidiano das escolas.

Nossa pesquisa evidenciou, após uma análise geral dos dados obtidos com os funcionários, supervisores e professores das escolas um aspecto essencial e vital para atingirmos nosso objetivo central. Apesar dos diretores terem colocado a falta de fundamentação teórica mais abrangente, no caso dos formados no Magistério e nas Licenciaturas, esse fator não foi

determinante para o exercício de suas funções de forma autoritária e centralizadora, visto que detectamos nas informações coletadas no campo de pesquisa, muitos conceitos fundamentais da Gestão Escolar.

Nos depoimentos coletados nas escolas dirigidas por diretores com formação no Magistério, o trabalho é realizado de forma coletiva, sendo os profissionais consultados para as decisões. Diante dos problemas profissionais surgidos, o diálogo é fonte de sua superação, sendo o relacionamento pautado no respeito, na amizade, na ética e no profissionalismo. Dessa forma, os diretores não exercem o poder oriundo da sua função na hierarquia para desenvolver suas ações, e sim de suas características individuais, provavelmente as mesmas que os levaram à função.

Seu envolvimento com o pedagógico é notório em todas as escolas, pois evidenciamos como preocupação central dos referidos diretores o bom andamento da escola e a qualidade de ensino. Nesse sentido, realizam seu trabalho junto com a equipe pedagógica, construindo o resgate da totalidade escolar imbuída em sua função e rompendo com a visão de sua função pautada no burocrático. Embora os aspectos burocráticos estejam presentes na escola, os diretores, mesmo com dificuldades para construir o elo com os aspectos pedagógicos, não fazem desses sua preocupação central.

Partindo desses pressupostos, os diretores estão resgatando em seu dia-a-dia sua função de educador, visto que através de sua participação no pedagógico, subsidiam o trabalho docente, trocando experiências, acompanhando os alunos e coordenando os diversos funcionários que trabalham em sua unidade escolar, objetivando a qualidade de ensino.

Nas escolas dirigidas por diretores formados nas Licenciaturas a realidade encontrada é semelhante.

A escola é administrada com vistas à totalidade, o trabalho realizado é sempre em conjunto, o diálogo ocorre para a tomada das decisões. Nesse prisma, os depoimentos apontam para uma administração democrática. Os diretores utilizam-se da amizade e do respeito no desenvolvimento de suas atividades; no caso de problemas, o diálogo sério e com educação é a solução. Percebemos que as características pessoais são fatores influentes na forma de administração, e também como essas são observadas e apontadas pelos funcionários, professores e supervisores das escolas.

Os diretores formados em Pedagogia-Orientação Educacional evidenciam a importância de sua formação, o que é referendado pelos depoimentos a seguir:

" Para mim influencia, tenho uma instrução burocrática e pedagógica, além da recebida no Magistério." (Diretor U)

" A formação influenciou e bastante, só o magistério não tem base. Através de estudos teóricos, discussões e trocas de experiência." (Diretor Q)

" Influenciou um pouco. Pois, precisaria mais trabalho de campo. Aprendi muito na escola." (Diretor Z)

Os referidos depoimentos ressaltaram a importância da fundamentação adquirida no curso de Pedagogia, revelando também a necessidade da prática no desenvolvimento das funções de diretor escolar. Nossa surpresa corresponde aos depoimentos dos profissionais da escola dirigida por um Pedagogo- Orientador Educacional.

Encontramos nas respostas e na própria fala do diretor uma visão mais centralizadora e autoritária da função. A ausência do diálogo é apontada, sendo as idéias impostas sem abertura e conversas. Assim, os próprios profissionais o conceituam como autoritário.

Sua preocupação central é a manutenção dos bens, e não a qualidade do ensino. Decorrência disso é seu distanciamento com o pedagógico. Seu envolvimento vincula-se mais com os problemas de disciplina e não os de ordem pedagógica.

Os professores criticaram a sua forma de administração e afirmaram que se fossem diretores agiriam diferente em relação ao pedagógico e, com o relacionamento com o grupo, usariam de uma forma mais democrática e participativa.

No entanto, nas outras escolas administradas por diretores com a mesma formação acadêmica, os depoimentos relataram a visão da coletividade nas decisões e o diálogo como mote das relações escolares, sendo a preocupação central a qualidade de ensino. Disso decorre seu envolvimento permanente com os aspectos pedagógicos e o trabalho voltado à comunidade, sendo sua atuação conceituada pelos funcionários como democrática.

Os depoimentos relatados vão de encontro com os dos diretores formados em Pedagogia- Administração Escolar, os quais reafirmam a importância da formação:

" Eu acho que o curso de Pedagogia é o que dá mais embasamento pra gente atuar em qualquer função na escola, é claro que não aprendi tudo lá, o dia a dia aqui me ensina mais, né " (Diretor D)

" Sem dúvida, porque se eu não tivesse o embasamento teórico a parte prática não teria assim a suficiência e a eficácia que precisa." (Diretor S)

As afirmações ressaltam a importância do embasamento teórico para compreender o movimento do processo educacional, bem como a necessidade da prática para complementar e ampliar o conhecimento. A prática transforma-se também num instrumento de aprendizagem.

Nas escolas administradas por diretores formados em Pedagogia-Administração Escolar o quadro não se modificou das administradas por diretores formados em Pedagogia-Orientação Educacional. A preocupação básica dos mesmos é o ensino de qualidade e o bom andamento da escola em sua totalidade. Utilizam-se do diálogo franco e aberto frente aos problemas ou decisões a serem tomadas na escola. As decisões sempre são respaldadas pelo consentimento da comunidade escolar.

Referente ao pedagógico, envolvem-se dinamicamente, através de opiniões, sugestões e troca de experiências. Evidenciam que seu trabalho é respaldado pelo conceito da totalidade da função, articulando os aspectos administrativos, burocráticos e pedagógicos.

Os profissionais também evidenciam as características pessoais dos diretores como o respeito a todos, a ética, o apoio, a sinceridade. Assim, compreendemos que essas são importantes também para o desenvolvimento das funções de administrar uma escola.

A formação em Pedagogia pode fazer-se necessária para o diretor compreender num campo mais vasto a educação, as implicações do sistema produtivo nesta e como reflete na sua unidade escolar. Concomitantemente, compreender o aluno real da escola pública proveniente das classes trabalhadoras e certamente futuro trabalhador inserido numa sociedade de classes.

Visto que a escola é uma instituição social-política, também presume-se que com um embasamento teórico mais aprofundado em educação, o diretor conseguirá analisar a dinâmica da escola, a ponto de perceber-se enquanto sujeito formador de consciência, atitudes e valores. Resta-nos saber qual será o direcionamento na formação desses.

Acreditamos ainda que o curso de Pedagogia por toda a sua história, pode possuir as melhores condições para instrumentalizar o diretor no desempenho de suas funções, tendo como mote a melhoria da qualidade de ensino destinada aos alunos da classe trabalhadora.

Entretanto, um aspecto evidenciou-se na pesquisa empírica, a necessidade de conhecer a natureza da instituição que será dirigida, isto é, o diretor necessita conhecer a escola e o processo de ensino-aprendizagem, para poder colaborar de forma mais significativa com a melhoria da qualidade de ensino através de sua função.

Nossa hipótese inicial era que o curso de Pedagogia constituía-se no fator determinante para o bom desempenho do diretor na gestão escolar. Porém, partindo do material empírico e de nosso manancial teórico, percebemos que a formação acadêmica nas escolas municipais de Cascavel, ainda não é o fator determinante do bom desempenho do diretor escolar, visto que, em diferentes formações, detectamos formas análogas de administração. Assim, como podemos evidenciar um profissional formado em Pedagogia- Orientação Educacional desenvolvendo uma administração pautada nas diretrizes tradicionais, que foram analisadas no tópico o Diretor numa Visão Tradicional, sua atuação diferencia-se dos outros diretores com a mesma formação acadêmica.

Como resultado de nossas análises, ressaltamos que a formação acadêmica em Pedagogia pode contribuir para um melhor desempenho das funções do diretor escolar, embora não seja de maneira nenhuma o fator preponderante. Pode sim, contribuir para um diretor democrático, participativo, envolvido com a totalidade escolar, com fundamentos para melhorar seu trabalho, mas não que um diretor que não a possua seja um diretor centralizador, autoritário e burocrático.

Evidenciamos que a experiência docente, enquanto fonte de conhecimento da natureza específica da instituição a ser administrada e a concepção que o diretor possui acerca da função, se esta pauta-se numa direção autoritária ou democrática, são fatores essenciais no desenvolvimento das ações enquanto diretor.

A Gestão Escolar fundamentada na participação da comunidade no interior da escola, do resgate da totalidade pedagógica, nas decisões coletivas, no diálogo em busca do enfrentamento dos problemas, na ruptura dos arcaicos paradigmas de Administração, na superação do diretor enquanto um burocrata, é uma prática inovadora. Nessa perspectiva, a Gestão Escolar é construída no âmago das escolas com sustentação nos parâmetros elencados, é um processo vivo, a mesma é vivida e gestada no cotidiano escolar.

A teoria fundamenta a prática, essa afirmação indubitavelmente é verídica. Dessa forma há necessidade de uma fundamentação teórica sólida acerca da sociedade e da educação, do trabalho pedagógico como um todo. Entretanto, a forma tradicional de organização do curso de Pedagogia em Habilitações não estava contribuindo para essa visão do trabalho escolar em sua totalidade, pois cada especialização incumbia-se de um aspecto da educação. Resultante disso o trabalho pedagógico fragmentou-se e o diretor esquivou-se dos aspectos pedagógicos, atrelando-se aos burocráticos. Em decorrência disso, muitos cursos reformularam a sua grade curricular retomando o aspecto do trabalho pedagógico como um todo. Talvez, a partir dessas reformulações, o curso de Pedagogia contribua mais na ação do diretor, do que quando o curso formava especialistas e, a partir daí, possa se afirmar que a formação acadêmica em Pedagogia é um fator preponderante na atuação dos diretores escolares. Por enquanto, ela pode colaborar através de um aprofundamento teórico acerca da educação, mas ainda não determina o bom desempenho dos diretores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nosso estudo, tínhamos como hipótese que a formação acadêmica em Pedagogia constituía-se no fator fundamental para o desempenho dos diretores das escolas municipais de Cascavel dentro dos parâmetros da Gestão Escolar. Partindo disso, procuramos nos fundamentar teoricamente nas características presentes na forma de administrar as escolas numa direção mais democrática e participativa.

Em virtude das leituras e da experiência docente percebíamos que a forma de administração tradicional, por seu caráter centralizador e autoritário, não era a mais adequada, transpondo ao diretor todo o poder de decisão da escola. Mediante nossa constatação e angústia, procuramos evidenciar se havia alguma teoria ou prática diferente da Administração Tradicional. Assim, nos deparamos com a Gestão Escolar. Não a compreendemos como a salvadora da escola, mas sim, como um mecanismo que associado a outros pode contribuir de maneira qualitativa na melhoria da educação nas escolas públicas.

A Gestão Escolar é uma prática que se difere da Administração Tradicional, ao passo modificando os seus parâmetros, uma vez que essa pautava-se nas correntes da Administração Geral trazendo para a organização escolar princípios norteadores das empresas.

Conceitos chaves como participação, relações horizontais, reorganização da pirâmide hierárquica das funções, resgate do papel do diretor enquanto educador, descentralização, distribuição dos poderes, devem estar presentes na atuação do diretor fundamentado na prática da Gestão Escolar.

A atual forma da organização escolar pautada na hierarquia das funções, nas relações verticais, no não envolvimento do diretor com o pedagógico, na fragmentação do trabalho pedagógico, na relação de exclusão dos pais, deverá ser refletida e reformulada nas escolas para que realmente a mudança da nomenclatura Administração Escolar para Gestão Escolar se efetive na prática, não se configurando em mais uma teoria nunca praticada.

Para a mudança de paradigma ocorrer, é imprescindível o envolvimento dos sujeitos de forma consciente e comprometida profissionalmente. De nada adianta propostas inovadoras se as mesmas limitarem-se aos papéis. Desse modo, os profissionais da escola, a comunidade e o Estado deverão assumir seu papel e seu compromisso com a educação pública.

A função do diretor, nessa perspectiva, resgata o seu papel de educador, envolvido com a totalidade de sua unidade escolar. Ao retomar o papel de educador, o diretor participa de todas as atividades pedagógicas; no entanto, sua participação não se pauta no controle das atividades, e sim, no conhecimento do processo ensino-aprendizagem, nas dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos professores e pelos alunos, na melhoria material da escola e dos recursos didáticos, objetivando a qualidade da educação em sua unidade escolar.

Um aspecto importante referente à participação do diretor no pedagógico e que ficou evidenciado em nossa pesquisa de campo é a articulação entre as ações do diretor com as reais necessidades dos professores da escola; assim, a coesão entre as ações e as necessidades será mais eficaz no processo ensino-aprendizagem.

O envolvimento com o pedagógico é um fator imprescindível para o diretor comprometido com a nova perspectiva de administrar a escola, pois, na administração tradicional o diretor envolvia-se mais com o burocrático.

Em decorrência da fragmentação do trabalho pedagógico, ao diretor cabia as questões burocráticas, ao supervisor, as questões pedagógicas e ao orientador educacional as relacionadas com os alunos. Resgatar a totalidade do trabalho pedagógico é uma das metas da gestão escolar.

Na gestão escolar, o diretor busca o elo entre o burocrático e o pedagógico, visto que o primeiro subordina-se ao segundo, ou seja, a escola existe devido ao aluno e não aos papéis. Constatamos nos dados a iniciativa por parte dos diretores em desvencilharem-se do burocrático, transferindo-o a outro funcionário ou realizando as atividades fora do seu horário de trabalho. Porém, ainda parece-nos que o elo entre esses dois fatores não está ocorrendo. O diretor ainda tem dificuldades em compreender a relação entre o burocrático e o pedagógico existente dentro da escola. Ao transferir as atividades burocráticas aos funcionários, o trabalho fragmentado continua nas escolas.

No que diz respeito à categoria participação, verificamos além da do diretor nos aspectos pedagógicos, a dos pais na escola. A escola pública atende na maioria, alunos provenientes da classe trabalhadora, então justificar a falta de educação formal como critério para sua exclusão é contraditório com a realidade encontrada na escola. A realidade dos pais está presente no contexto escolar e, se ainda não estiver, cabe à escola trazer o mundo real para o seu cotidiano. Há necessidade da participação efetiva da comunidade, não apenas em dias festivos ou

na entrega dos boletins, como também em momentos importantes de decisões acerca da melhoria do processo educacional. A respeito da participação dos pais, é função da escola despertar-lhes a consciência da importância de estarem presentes na instituição que educa seus filhos e lhes passa valores. A escola administrada conforme a gestão escolar não pode excluir os pais de suas decisões, sendo que as decisões do diretor deverão estar respaldadas pela comunidade onde a escola presta seus serviços.

Na coleta de dados, percebemos indícios de mecanismos para propiciar a participação dos pais. Ao perceber a necessidade do respaldo dos pais nas reivindicações escolares e no próprio processo ensino-aprendizagem, as escolas estão tentando trazer os pais para o seu interior. Cada escola dentro de sua realidade está buscando mecanismos para alcançar esse objetivo, embora alguns mecanismos provavelmente não instigam a conscientização, somente a participação, isto é, os pais vão à escola mas não sabem muito o que lá vão fazer. Os momentos propiciados para a participação devem estar acompanhados da conscientização, demonstrando aos pais os objetivos, a função e a importância da escola na vida de seus filhos.

Para possibilitar a participação dos pais, a escola como um todo deve rever as suas relações intrínsecas, isto é, como as relações de poder estão estabelecidas. Na administração tradicional, o diretor constituía-se na figura máxima devido à hierarquia organizacional. Decorrente disso, submetia os profissionais a relação de mando e submissão, sem diálogo e com a centralização das decisões. Na gestão escolar, mesmo ainda permanecendo a hierarquia das funções, o poder é distribuído entre os profissionais, pois as decisões devem ser tomadas no coletivo, as relações se horizontalizam, o diretor não age sozinho como se a escola fosse sua propriedade.

Percebemos, no discurso dos diretores entrevistados, o diálogo como um princípio de sua prática, no entanto esse isoladamente, não é a garantia da democratização das relações. Se nos reportarmos à Escola das Relações Humanas representada por Elton Mayo, o diálogo era utilizado no controle dos trabalhadores. O diálogo pode ser um indício de democratização das relações escolares, no entanto a forma como se pratica o diálogo é o que realmente pode começar a garantir a descentralização do poder e a superação do autoritarismo nas escolas.

Inicialmente, considerávamos que o curso de Pedagogia era o fator preponderante para o desempenho do diretor escolar na perspectiva da Gestão Escolar. Ao começarmos nossa

pesquisa de campo e durante a análise dos dados obtidos, começamos a encontrar indícios de que a nossa hipótese inicial não se configurava em regra geral no procedimento dos diretores escolares.

Em nossa realidade pesquisada, o curso de Pedagogia não se constitui no fator primordial para o desempenho dos diretores pesquisados. Nossa constatação é baseada nos depoimentos coletados e na nossa análise dos mesmos.

A atuação dos diretores é influenciada pela experiência docente e por seus traços individuais, os quais são evidenciados na concepção acerca da função. A concepção acerca da função parece-nos reveladora na atuação de cada diretor, e essa não advém exclusivamente dos cursos de Graduação, pois se assim fosse não evidenciaríamos diretores com a mesma formação acadêmica e com atuações tão distintas, como também diretores com formações diferenciadas e com procedimentos análogos.

A partir disso constatamos que o curso de Pedagogia pode melhorar o desempenho do diretor escolar por contemplar estudo teórico sobre a educação. No entanto, diretores sem essa formação foram apontados por seus funcionários e por nossa análise dentro das diretrizes da Gestão Escolar.

No momento, o exercício da função de diretor escolar é muito influenciado pela forma com que o indivíduo que irá desempenhá-la o concebe. Nesse prisma, colocamos o fator das características pessoais como um dos fatores essenciais aliado com a experiência docente.

Mesmo os diretores formados em Licenciatura, que apontaram sua dificuldade em lidar com os aspectos burocráticos, não foram em nenhum momento criticados por seu afastamento com o pedagógico. Assim, suas posturas foram referendadas pelos sujeitos que os acompanham diariamente e pela nossa análise do material empírico.

Na pesquisa desenvolvida, os debates acerca da Gestão Escolar estão sendo colocados em prática. Talvez seja esse um dos instrumentos de aperfeiçoamento do desempenho dos diretores de acordo com os parâmetros da Gestão Escolar.

É pertinente ressaltar que a prática e a própria experiência na direção são fatores de aprendizado, pois, muitas vezes, o vivenciado nas escolas se difere bastante do pregado nos cursos de Pedagogia.

Um importante aspecto que não devemos perder de foco em nossa análise é a questão da estruturação do curso de Pedagogia. Essa muito contribui para a formação de administradores de escola dentro da visão tradicional, mediante sua organização nas habilitações. A reestruturação dos cursos de Pedagogia, pautada na docência como tarefa primordial do Pedagogo e na visão do trabalho pedagógico como um todo, pode transformar o curso no fator preponderante de uma atuação dentro dos princípios da Gestão Escolar.

No momento, não podemos caracterizar os diretores, por nós pesquisados, como diretores centralizadores e autoritários, por não possuírem a formação em Pedagogia, o que podemos constatar é que seus desempenhos poderão ficar melhor com o curso por intermédio da fundamentação teórica abarcada por ele.

Em nossa realidade, o desempenho dos diretores é influenciado por sua prática docente e por sua concepção acerca da função, podendo melhorar com a formação acadêmica em Pedagogia.

Os diretores pesquisados foram eleitos pela comunidade, esse aspecto revela como as características pessoais são analisadas pelos eleitores, visto que a habilitação mínima exigida é o magistério. Assim, a formação em Pedagogia não constitui-se em requisito para pleitear a função.

A partir dos anos 90, a eleição tornou-se a forma de provimento da função de diretor escolar no município de Cascavel. Esse aspecto evidencia uma iniciativa de democratização das escolas públicas, embora não a garanta em sua totalidade. A eleição é um instrumento de democracia, mas nem sempre é sinônimo de garantia de prática democrática no âmbito das escolas, como pudemos constatar analisando a postura de um diretor que mesmo sendo eleito, revela uma concepção centralizadora e autoritária sobre a posição por ele ocupada.

A eleição traz à tona os conflitos existentes nas escolas, incentiva debates, propicia escolhas e possibilita a maior participação da comunidade nas decisões intra-escolares.

O caráter temporário do diretor eleito é um dos aspectos que faz da prática da eleição a forma de provimento à função mais adequada para acompanhar o movimento interno das escolas, pois se o diretor não estiver de acordo com os interesses e as necessidades da escola, ao acabar seu mandato, volta ao seu cargo de professor, oportunizando aos outros pleitear a função, possibilitando que a comunidade escolar opte por quem tem melhores condições em exercer a função de diretor.

É pertinente ressaltarmos que o regulamento das eleições para diretores escolares em Cascavel não está em concordância com a Lei nº 9394/96, a qual indica a formação em curso de Graduação ou Pós-Graduação para o exercício da administração das escolas. Conhecedores da realidade, sabemos da dificuldade e até da própria resistência dos Pedagogos em candidatarem-se para o exercício da direção escolar. Percebemos que muitos profissionais consideram a direção como um trabalho de muita responsabilidade e muito propenso à críticas dos demais profissionais, preferindo em conseqüência, limitar-se ao seu trabalho docente. Mediante à ausência de profissionais habilitados em Pedagogia para concorrer à função, optou-se em exigir apenas o magistério como requisito mínimo. Infelizmente se fosse colocado a formação em Pedagogia como formação exigida, o número de candidatos não preencheria a demanda das vagas, deixando muitas escolas sem diretores e, nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação indicaria alguém para assumir.

Em conseqüência da Lei nº 9394/96, os profissionais deverão necessariamente cursar Pedagogia. Assim acreditamos que os problemas detectados serão solucionados a partir da execução da legislação em sua íntegra.

A falta de concordância entre as Leis Municipal e Nacional é um fator de observância em nossa pesquisa. Entretanto percebemos de que nada adianta colocar a Legislação Nacional em prática imediata e deixarmos as escolas sem diretores. Cada região do país é possuidora de uma realidade, a adaptação da legislação a essa é um fator imprescindível para a sua eficiência. Acreditamos que paulatinamente no município de Cascavel a Lei será colocada em prática, conforme a realidade das escolas e sem prejudicar o seu bom andamento.

A realidade por nós investigada retratou escolas dirigidas por profissionais eleitos pela comunidade e, a partir do estudo teórico realizado nos evidenciou o começo da prática da Gestão Escolar na rede municipal. Embora haja muitos limites ainda existentes e já exemplificados, como a questão do autoritarismo por parte de um diretor, ou ainda a dificuldade do trabalho com a burocracia de outros, percebemos indícios de mudanças na forma de administrar as escolas.

As mudanças educacionais possuem um caráter de morosidade para a abranger a totalidade de uma certa realidade. A prática da Gestão Escolar é um aprendizado para

profissionais habituados com anos de autoritarismo, com diretores centralizadores e autoritários, com uma organização piramidal e hierárquica.

Acreditamos na Gestão Escolar como uma das alternativas para a melhoria das escolas públicas e para a sua democratização. Através da participação efetiva da comunidade, da reorganização do trabalho pedagógico e da superação das teorias transpostas da Administração Geral, a escola poderá vir a ser realmente uma instituição que instrumentalize a classe trabalhadora e possa ser um dos caminhos que aliado a outros colabore na superação da sociedade na qual vivemos. Não somos sonhadores, apenas acreditamos no potencial da escola e dos educadores que há anos empunham a bandeira da escola pública. Aliás, quando os educadores pararem de acreditar que podem ocorrer mudanças e que o seu trabalho não é fundamental para elas, estarão compactuando com o sistema capitalista e com sua perpetuação e, se isso ocorrer, o papel da educação será evasivo diante das necessidades da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Mirtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, Janeiro, n. 2. 1979.
- BORGES, Abel S. Diretor de Escola Profissão: esperança e paixão. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo, Série Idéias, n. 12. 1992.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96 - Emenda Constitucional nº 14/96, 20 de dezembro de 1996. IMESP, 1997.
- BRAVERMANN, H. **Trabalho e capitalismo monopolista - a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BREZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.
- CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da burocracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.) **A construção do projeto de escola**. Portugal: Porto, 1993.
- CASCADEL - PR . Instrução normativa n. 003/90, 23 de novembro de 1990. Prefeitura Municipal de Cascavel - PR.
- COVRE, Maria de Lourdes M. Educação, Administração e Cidadania. In: **Administração Educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papyrus, 1994.
- DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. VIII.: 1996: Belo Horizonte. **Documento Final**. Belo Horizonte: 1996.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

- FILHO, Lourenço. **Organização e Administração escolar**. 5. ed. São Paulo: Melhoramento, 1970.
- FONSECA, Dirce Mendes da. (org.) Gestão e Educação. In: **Administração Educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1994.
- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- UHLE, Águeda B. A Administração Escolar: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: **Administração Educacional: compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. A formação do administrador da educação: Análise de Propostas. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, n. 2, Julho/Dezembro. 1983.
- GARCIA, Walter. **Administração Educacional em crise**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- HALL, Richard H. O conceito de burocracia: uma construção empírica. In: **Sociologia da Burocracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KIMBROUGH, Ralph B. **Princípios e Métodos de Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.
- KRAUSZ, Rosa. **Compartilhando o poder nas organizações**. São Paulo: Nobel, 1991.
- LÉBRUN, Gerárd. **O que é poder**. São Paulo: Abril Cultural / Brasiliense, 1984.
- LIMA, Antonio Bosco de . **Burocracia e Participação: análise da (im) possibilidade de participação transformadora na organização burocrática escolar**. Campinas, 1995. Dissertação - Faculdade de Educação, Unicamp.

- LIMA, Elvira C. de Az. Souza. A escola e seu diretor: algumas reflexões. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo, Série Idéias, n. 12. 1992.
- LUCCHESI, Martha Abrahão. O Diretor da Escola Pública um Articulador. In: **Administração Escolar e Política da Educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.
- LUCK, Heloísa. **Ação Integrada, Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- _____. Gestão Educacional - Estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: **Em Rede Gestão**. Brasília, novembro. 1997.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. v. 1. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985
- _____. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. Resultados do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Moraes, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. As organizações burocráticas e a sociedade. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cedes e Cortez Moraes, setembro, n.4, 1979.
- _____. **Teoria Geral da Administração: uma introdução**. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 1982.
- NETO, A. Delorenzo. **Sociologia aplicada à Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.
- NOSELLA, Paolo. A dialética da administração escolar. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cedes e Cortez, n. 11. 1987.
- _____. O diretor de escola: ou como ser mestre-de- obras na construção de uma Torre de Babel. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo, Série Idéias, n. 12. 1992.
- NUNES, Andréa Caldas. Gestão Democrática ou Compartilhada. Uma (não) tão simples questão de semântica. In: **Caderno Pedagógico**. Curitiba, APP / Sindicato, n. 2. 1999.
- OLIVEIRA, Romualdo Portella de. A Organização do Trabalho como Fundamento da Administração Escolar: Uma Contribuição ao Debate sobre a Gestão Democrática da Escola.

- In: **A Autonomia e a Qualidade do Ensino na Escola Pública**. São Paulo: Série Idéias, n. 16. 1993.
- PADILHA, Paulo e ROMÃO, José E. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In: **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- PARO, Vítor H. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Eleições de Diretores**. A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo, Série Idéias, n. 12. 1992.
- _____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PERES, Janice Pinto. **Administração e Supervisão em Educação**. São Paulo: Atlas, 1977.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- REZENDE, Antonio Muniz de. Administrar é educar ou ... deseducar. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, Autores Associados e Cortez, Janeiro, n. 2, 1979.
- RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **ANDE: Revista da Associação de Educação**. São Paulo, ano 4, n. 7, 1984.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. O diretor e o cotidiano na escola. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo, Série Idéias, n. 12. 1992.
- SILVA, Jair Militão. **A Autonomia da Escola Pública**. Campinas: Papyrus, 1996.
- SILVA, Teresa Roserley N, da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. In: **Cadernos do Cedes Especialistas do ensino em questão**. São Paulo, n. 6, Cortez, junho. 1982.

- SILVA, Tomaz Tadeu. O que produz e reproduz em educação. In: **O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 7. ed. 4. tiragem. São Paulo: Atlas, 1978.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. Relações de Poder na Escola. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez e Cedes, Janeiro/Abril, n. 20, 1985.
- _____. Relações de trabalho no Interior da Escola. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo: Série Idéias, n. 12. 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS & INEP. **Redefinição do curso de Pedagogia** 1980. Campinas, 1980.
- VALERIEN, Jean (UNESCO) & DIAS, José Augusto (MEC). **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: **Sociologia da Burocracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Administração e Planejamento da Educação: Ato Político-Pedagógico. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre: Julho/Dezembro, n. 2, 1983.

ANEXO 1
QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO
DOS DIRETORES

IDENTIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES

FORMAÇÃO DO DIRETOR	LETRA/CÓDIGO
Pedagogia- Administração Escolar	D
Pedagogia- Administração Escolar	S
Pedagogia- Orientação Educacional	Q
Pedagogia- Orientação Educacional	Z
Pedagogia- Orientação Educacional	U
Licenciatura- Ciências	A2
Licenciatura- Letras	P
Magistério	E
Magistério	M
Magistério	O
Magistério	C
Magistério	NO

ANEXO 2
PROJETO GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

01- Título:

Gestão Democrática na Escola Pública

02- Caracterização:

Projeto proposto pela Secretaria Municipal da Educação de Cascavel (SEMED) com assessoramento do Departamento de Educação da Fecivel, através da professora Targélia Albuquerque e a colaboração dos professores Eurides Rossetto (FECIVEL) e Eloi Lohmann e Darci A. Barros da ASSOESTE.

03- Proponente:

Secretaria Municipal da Educação.

04- Órgãos de assessoramento:

Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel- FECIVEL
Associação Educacional do Oeste do Paraná- ASSOESTE.

05- Coordenação Geral:

Professor: Adilson José Siqueira- Secretário Municipal da Educação
Professora: Edi Maria Volpin- SEMED
Professora: Diná Machado da Luz- SEMED

06- Assessoramento do Projeto:

Professora: Targélia Albuquerque- FECIVEL

07- Justificativa:

A preocupação com a Democratização da Escola tem se constituído no cerne do trabalho desta Secretaria Municipal, preocupada especificamente com a qualidade do ensino, preocupação que se traduz numa luta ampla e decisiva idéia do Projeto: Gestão Democrática na Escola Pública.

A configuração metodológica do Projeto envolveu, em primeiro lugar, estudos sistemáticos para aprofundamento conceitual e, num segundo momento, atividades articuladoras da teoria com a prática visando alcançar a realidade social cotidiana das escolas.

Os grupos de estudo iniciaram-se com a equipe da Secretaria com o assessoramento direto da Profª Targélia, garantindo a abrangência e o aprofundamento dos temas propostos.

A proposta de trabalho deveria, não apenas desencadear discussões sobre o significado da democracia no interior da Escola Pública, mas ampliar e aprofundar estudos sobre a realidade social, cidadania, democratização das relações de poder, autonomia, identidade dos sujeitos envolvidos com o processo de Educação Escolar, entre outras. O Núcleo do Projeto, ao desenvolver todos os segmentos integrados na ação escolar, se caracteriza na vivência mais imediata que é, a eleição do diretor neste final de ano.

A importância deste trabalho está na coerência entre o estudo e o planejado com as escolas do município, (teoria X prática). Cada encontro deve expressar a socialização do conhecimento produzido, criticado e/ou sistematizado.

O pressuposto norteador do Projeto deve afirmar que relações democráticas vividas no interior do próprio grupo, e se configura como um exercício vivo de aprendizagem da democracia.

O trabalho articulado entre a Secretaria Municipal da Educação, o Departamento de Educação da FECIVEL e a ASSOESTE, consiste em discutir questões educacionais com as entidades que trabalham com a formação do professor, que passa a ser o argumento fundamental que justifica e legitima a realização das atividades conjuntas na área educacional, em prol do exercício da Gestão Democrática na Escola Pública.

08- Objetivos:

8.1- Refletir a questão do significado social da escola, a partir da discussão sobre cidadania e democracia;

8.2- Analisar os acontecimentos do dia a dia da Escola, verificando se eles contribuem para afirmar ou negar a cidadania e o processo democrático;

8.3- Discutir questões como identidade, autonomia e representação na busca da cidadania e democracia;

8.4- Propor ações concretas para a organização do trabalho escolar, a partir do desenvolvimento do Processo Eleitoral, buscando compromisso com a prática democrática e a qualidade de ensino.

9- Estrutura Metodológica:

- 1ª Fase do Projeto: (2º Semestre/90)

- Realização de estudos com a SEMED e a socialização dos mesmos com os professores, funcionários técnico-administrativos e pais das escolas;

- Realização de eleição para diretores;
- Início do curso para diretores;
- Produção coletiva.

2ª Fase do Projeto: (1º Semestre/91)

- Realização do curso de Diretor (164 horas);

- Reorganização do trabalho escolar;

- Participação mais intensa no " Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública";

- Confeção e 1ª Edição do 3º Caderno de Estudos Educacionais "Pensando a Escola Democrática", com sua publicação e lançamento;

- Realização do I Seminário Municipal, envolvendo todos os professores da rede, e trabalhando os seguintes conteúdos:

- A arte na Educação (Sensibilizarte);
- Alfabetização;
- Matemática;
- Português;
- Ciências.

10- Fundamentos Teórico-Metodológicos:

Ao conceber-se a educação como ato político, assume-se a participação efetiva de todos os envolvidos no processo social. O pressuposto da ação educativa passa a ser o próprio ato de educar.

Essa atuação pedagógica implica no trabalho de desvelamento do real, das suas relações mais íntimas, da compreensão do jogo de forças que definem as ações cotidianas, para que, se compreendendo a sociedade como totalidade, se possa transitar nela, livremente, propondo novas alternativas de relações mais justas e mais democráticas entre os homens.

Desenvolver estudos sobre Gestão Democrática na Escola Pública é assumir, publicamente, um compromisso com a cidadania. Na medida em que se procura envolver um maior número de sujeitos para se pensar a questão educacional, para se lutar por uma educação de qualidade, mais condições reais poderão existir em direção da democracia, tanto no interior da escola como fora desta. Uma participação ampla e efetiva na elaboração e administração de políticas educacionais, já se configuram como um exercício concreto de democracia.

A pedagogia da comunicação passa a ser o cerne da ação educativa, que considera a valorização do saber, socialmente construído, como meta central da escola, através de mecanismos concretos de participação em sala de aula, nas relações do dia a dia escolar e, principalmente, na socialização do poder expresso nas relações que se configuram na práxis escolar.

A gestão Democrática na Escola Pública é mais que uma exigência, é uma necessidade de sobrevivência da Escola Pública Brasileira, pois é uma das condições fundamentais para a construção de democracia do país. A construção social da democracia da escola, da democratização do saber nela veiculado, das políticas educacionais, caracterizam a luta mais concreta pela gerência democrática do poder, "da coisa pública", pela construção social das relações gerenciais, pela gestão democrática da nossa escola pública.

Algumas questões serão tomadas como eixo central do estudo e das ações que deverão ser implementadas pelo projeto. Entre elas: Democracia e Cidadania numa concepção de classes sociais; diferenciação entre democracia representativa (burguesa) e democracia participativa (proletária); representação e identidade social; a questão da autonomia; Educação, escola, ensino, sujeitos da ação escolar: professores, alunos, funcionários, pais, etc; a organização do trabalho escolar em direção a novas relações de poder mais democratizantes; a questão do conhecimento: valorização e socialização; a administração escolar-gestão democrática; órgão colegiado; eleição para diretores-compromisso com a representação; competências, responsabilidades e participação; uma direção democratizada para uma escola democrática.

11- Equipe de trabalho- SEMED:

- Adilson José Siqueira;
- Edi Maria Volpin;
- Diná Machado da Luz;
- Cecília Ghiggi;
- Maria das Dores Faria;
- Marilei Lourdes Santos Teixeira;
- Natalina Lopes;
- Odete Beltrame;
- Rosemary Rosa.

12- Educadores Convidados

- Eloi Lohmann- ASSOESTE
- Darci A. Barros- ASSOESTE
- Eurides Rossetto- FECIVEL

13- Assessoramento e Coordenação:

- Professora: Targélia Albuquerque
Chefe do Departamento de Educação- FECIVEL

14- Coordenação Geral:

- Professor: Adilson José Siqueira- Secretário Municipal da Educação
- Professora: Edi Maria Volpin- Diretora Geral da SEMED
- Professora: Diná Machado da Luz- Chefe do Departamento da Educação da SEMED

Cascavel, agosto/91

ANEXO 3
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/90

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/90

Considerando o Projeto " Pensando a Escola Democrática- uma reflexão para o processo das eleições", levando a efeito com todos os professores e funcionários das escola, e considerando as decisões dos Grupos de Estudo, envolvendo um representante de cada unidade escolar, que discutiu o processo das eleições, o Secretário Municipal da Educação resolve:

Baixar a presente Instrução normativa que norteará a eleição dos diretores das Escolas Públicas Municipais, a realizar-se no dia 7 de dezembro de 1990, como segue:

1º Os diretores das escolas municipais, a partir de 6 servidores, serão eleitos em Assembléia específica, pelo voto direto para um mandato de dois anos, sendo permitida apenas um reeleição.

* O diretor reeleito poderá concorrer a nova eleição após decorridos no mínimo dois anos.

2º São eleitores: todos os servidores da escola indistintamente; a Secretaria Municipal da Educação (SEMED), o Sindicato dos Professores Profissionais de Cascavel (SPPC), a Associação de Pais e Mestres (APM) da escola e a Associação do Bairro.

3º Cada funcionário da escola indistintamente terá direito a um voto, a SEMED terá direito a um voto, a APM terá direito a três votos, que serão pelo seu presidente, Secretário e Tesoureiro ou seus substitutos legais e a Associação do Bairro terá direito a um voto, a ser depositado pelo seu presidente ou representante legal.

* Quando o cargo de secretário da APM for ocupado por um professor, o voto será depositado por um representante do Conselho Fiscal.

4º Serão candidatos todos os professores com: habilitação mínima de Magistério, carga horária de 40 horas semanais de atuação na escola, com exceção da escola que funciona somente um período e no mínimo seis meses de efetivo exercício na unidade escolar na qual concorrerá à eleição.

5º Considerar-se-á eleito (a) quem obtiver maior número de votos.

6º No caso de empate, prevalecerá o critério de:

- a) Nível de Habilitação;
- b) Tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino.

7º A posse do novo diretor ocorrerá ordinária e automaticamente no dia 1º de fevereiro ao ano seguinte das eleições.

8º O mandato poderá ser considerado extinto antes do término do prazo estabelecido:

- I- Pela renúncia do eleito;
- II- Por deliberação da maioria absoluta dos eleitores mencionados no art.2º;
- III- Pela morte ou impedimento legal do titular do mandato.

9º O diretor poderá também ser destituído mediante comprovação de falta grave ou irregularidade, sendo-lhe garantida ampla defesa.

10º Nos casos previstos nos artigos 8º e 9º, para completar o mandato, o órgão colegiado designará um Integrante do Quadro próprio do Magistério para assumir a direção até a próxima eleição.

11º Nas escolas onde não houver apresentação de chapas, a SEMED designará um para assumir a direção até as próximas eleições.

* Quando da criação de escola nova a SEMED indicará um professor para assumir a direção até a complementação do biênio.

12º As eleições no ano de 1990 excepcionalmente realizar-se-ão no dia 07/12/90, em horário a ser definido pelas escolas.

13º Deverá ser composta uma comissão, com no mínimo três elementos, podendo estes ser: servidor ou membro da APM, para organizar e realizar todo o processo eleitoral.

* A comissão deverá contar com um Presidente, um Secretário e um Suplente.

14º A Comissão deverá registrar a ata das eleições, bem como a lista de presença dos eleitores em formulários próprios.

* As cédulas eleitorais deverão ser padronizadas.

15º Os candidatos interessados em concorrer à eleição, deverão apresentar-se à Comissão até o dia 30/11/90.

16º A Comissão deverá informar à SEMED e ao SPPC, até o dia 05/12/90 o horário das eleições, bem como o nome dos candidatos.

17º A Comissão deverá enviar à SEMED e ao SPPC até o dia 10/12/90 o nome do diretor eleito, uma via da ata e uma via da lista de presença.

Cascavel, 23 de novembro de 1990

Profº Adilson José Siqueira

Secretário Municipal da Educação

ANEXO 4
REGULAMENTO PARA AS ELEIÇÕES DE DIRETORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
CASCAVEL - 1996

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGULAMENTO PARA AS ELEIÇÕES DE DIRETORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
CASCAVEL-1996

Súmula: Dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de Diretores das Escolas Municipais.

Este regulamento entra em vigor a partir da presente data.

Art1º- A escolha dos Diretores de Escola Municipais, será efetuada mediante a eleição direta e secreta, organizada na forma deste Regulamento.

* 1º - A eleição referida neste artigo será convocada mediante editais afixados em locais visíveis no Estabelecimento de Ensino, com antecedência de 30 (trinta) dias da data estabelecida para a eleição.

* 2º - A eleição será realizada nas dependências da respectiva Escola Municipal.

* 3º - A eleição no dia 14 de novembro de 1996, no horário das 8:00 às 16:00 horas.

Art2º - Poderá candidatar-se para o Cargo de Diretor o professor que:

I- Pertencer ao quadro próprio do Magistério Público Municipal;

II- Ter no mínimo 06 (seis) meses de efetivo exercício no Estabelecimento de Ensino no qual pleiteará o cargo;

III- Ter 02 (dois) padrões;

IV- Ter habilitação mínima no Magistério;

V- Ter estabilidade.

Art3º - As eleições serão realizadas em escolas que possuírem no mínimo (seis) servidores, na totalidade.

Parágrafo único- Nas escolas que não possuírem o mínimo de servidores, previsto no caput deste artigo, o Diretor será indicado pela Secretaria Municipal de Educação em conformidade com os incisos: I, III, IV e V do artigo nº 2 deste regulamento.

Art4º- As inscrições para os candidatos à direção deverão ser efetuadas em livro próprio, mediante transcrição de ofício onde o pretendente à direção, solicitará sua inscrição, num prazo anterior a 20 (vinte) dias das eleições.

* 1º- Os ofícios, onde for solicitada a inscrição para a eleição, serão dirigidos a diretora do estabelecimento, e após sua transcrição, deverão ser devidamente rubricados por testemunhas (professores ou servidores) presentes e arquivados.

* 2º- Junto à solicitação de inscrição o pretendente de direção deverá enviar sua proposta de trabalho.

Art5º - A diretora do estabelecimento, fará na presença dos candidatos, de professores, funcionários, e APM previamente avisados, leitura deste regulamento, que dispõe sobre a escolha mediante a eleição direta de diretores de Escolas Municipais, da relação de professores que concorrerão à direção, do sorteio dos nomes para ordem de impressão da cédula respectiva, bem como a escolha de componentes para integrar a mesa receptora de votos e respectivos fiscais, transcrevendo em Ata os procedimentos efetuados, que deverá ser assinada pelos presentes.

Parágrafo Único- A diretora deverá informar através de ofício à Secretaria Municipal de Educação, o nome dos candidatos, 15 dias antes das eleições.

Art6º- Poderão votar:

I- Os professores do estabelecimento;

II- Os demais funcionários de estabelecimento;

III- O pai ou a mãe ou responsável legal por alunos regularmente matriculados nos respectivos estabelecimentos de ensino independente do número de filhos matriculados;

IV- Os alunos regularmente matriculados no ensino supletivo que tenham completado 16 (dezesseis) anos até o dia da eleição.

* 1º- Os professores e funcionários integrantes da unidade escolar terão o peso de 50% (cinquenta por cento) do universo do colégio eleitoral na unidade escolar.

* 2º- Os pais, os responsáveis e os alunos que tenham 16 (dezesseis) anos terão peso de 50% (cinquenta por cento) do Colégio Eleitoral.

* 3º- O processo eleitoral se dará na seguinte forma:

a) Os professores e funcionários votarão em uma urna separada e os pais e alunos em outra urna;

b) Será eleito (a) o diretor (a) que obtiver a soma total do resultado final das duas urnas, aquele que obtiver 50% (cinquenta por cento) mais um dos votos válidos, não computado os votos brancos e nulos;

c) No caso de candidato único o quorum é o mesmo que se refere o inciso anterior, sendo que na cédula será inscrito sim ou não.

* Cada votante indicará, através de manifestação pessoal secreta, um nome dentre os referidos no artigo 2º deste regulamento.

Art7º- No pleito eleitoral será adotado a contagem de voto conforme a forma de cálculo.

Art8º- Cada escola providenciará em tempo hábil, a confecção das cédulas de votação com os respectivos nomes dos professores concorrentes a eleição, bem como providenciará a urna, cabide de votação, livro de presença dos votantes e outros materiais necessários à realização da eleição.

*1º- Os membros que comporão a mesa deverão ser oriundos da escola onde se realiza a eleição, com a qualificação prevista no art6º deste regulamento;

* 2º- As cédulas de votação serão obrigatoriamente rubricadas pelos membros da mesa no local de votação;

* 3º- As urnas de votação será devidamente lacrada e rubricada pelos membros da mesa nos locais de votação;

* 4º- Haverá um fiscal indicado pelos professores concorrentes à eleição;

* 5º- A eleição será realizada no dia e horário estabelecidos, conforme edital referido no artigo nº1, parágrafo 1º deste regulamento;

* 6º- O escrutínio dos votos será procedido imediatamente após o encerramento da eleição no mesmo local de votação, na presença dos candidatos e fiscais, pelos membros da mesa, sendo seu resultado anunciado e registrado na ata da eleição, a qual será elaborada e assinada pelos membros da mesa, pelos candidatos e fiscais;

* 7º - Cópia da ata, contendo o resultado da eleição, devidamente rubricada pela direção da escola, no primeiro dia útil após a eleição, será enviada à Secretaria Municipal de Educação e ao Sindicato dos Professores Profissionais de Cascavel.

Art9º- O mandato do diretor é de dois anos iniciando no dia primeiro de fevereiro do ano subsequente, ao qual se verificou a eleição, com direito à reeleição, conforme o artigo 188, parágrafo único do Regime Jurídico Único.

Art10º- Havendo mais de um candidato será considerado eleito quem obtiver o maior número de votos.

*1º- Havendo apenas um candidato só será considerado eleito se obtiver no mínimo 50% (cinquenta por cento) mais um dos votos;

*2º- Nos estabelecimentos onde o candidato único não for eleito, ou se não houver candidato, a Secretaria Municipal de Educação indicará um professor de outro estabelecimento de ensino para o cargo de diretor em, conformidade com o artigo 2º, incisos I, III, IV e V deste regulamento.

Art11º- Havendo empate na votação, será indicado o professor com maior habilitação. Persistindo o empate será indicado o professor mais antigo (com maior tempo de serviço) no estabelecimento de ensino.

Art12º- A vacância do cargo de diretor ocorrerá nos seguintes casos:

I- Pela renúncia do eleito;

II- Sindicância, processo administrativo, inquérito policial ou contra o qual tramitar ação penal a que ele seja julgado culpado;

III- Exoneração;

IV- Licenças previstas no artigo 110, incisos IV, V, VI, VIII da Lei Municipal 2215/91;

V- Morte.

*1º- Nas hipóteses previstas no inciso II, o diretor será afastado de suas funções pelo chefe do Poder Executivo Municipal, pelo lapso de tempo, até o final do julgamento, por decisão fundamentada, para apuração dos fatos ou ter, pela mesma autoridade, seu mandato declarado extinto para resguardar a dignidade da função;

*2º- Na hipótese de vacância do cargo temporária ou definitivamente pelos motivos previstos nos incisos I, II, III, IV e V deste artigo a vaga será ocupada pelo professor que ficar em

segundo lugar no resultado final da eleição que elegeu o diretor que ocupava a função. Na falta deste, realizar-se-á nova eleição para o restante do mandato desde que o tempo restante não seja inferior a 1(um) ano.

I- A nova eleição será realizada no prazo máximo de 30 (trinta) dias, a contar da data de afastamento definitivo do diretor que exercia a função;

II- Ao término da licença e um vez absolvido o diretor da escola em julgamento, reassumirá imediatamente suas funções, para o restante do mandato ao qual foi eleito.

Art13º- Após o término completo de todos os procedimentos estabelecidos para a eleição, deverão ser incineradas as cédulas utilizadas para a escolha dos diretores das escolas municipais.

Art14º- As situações não previstas neste Regulamento, serão resolvidas em comum acordo pelo Secretário Municipal de Educação e Sindicato dos Professores Profissionais de Cascavel.

Art15º- Este Regulamento entrará em vigor na data de sua divulgação, revogadas as disposições em contrário.

Cascavel, 18 de setembro de 1996.

Nilton Nicolau Ferreira

Secretário Municipal de Educação

ANEXO 5
REGIME JURÍDICO MUNICIPAL
CAPÍTULO II SEÇÃO I
DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

CAPÍTULO II
SEÇÃO I
DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

Art185- Os cursos de aperfeiçoamento são considerados de vital importância para garantir a evolução constante da educação, o aprofundamento dos conteúdos curriculares, a troca de idéias e a autocrítica e, tanto nos conteúdos quanto na forma de execução, serão programadas segundo o plano geral da Secretaria Municipal de Educação e as sugestões dos professores.

Art186- Desde que respeitados 50 (cinquenta) dias de férias, 30 (trinta) dos quais consecutivos, o professor, uma vez convocado mediante ofício ou edital afixado na Secretaria Municipal de Educação ou no local de trabalho, deverá participar de cursos de aperfeiçoamento durante o recesso escolar.

Art187- O professor que se recusar, sem justificativa, a participar de cursos de aperfeiçoamento, em seu horário normal de trabalho, sofrerá uma advertência escrita e na reincidência, processo administrativo por insubordinação, para fins de demissão.

Art188- Os diretores das escolas municipais, a partir de seis servidores serão eleitos em Assembléia específica, pelo voto direto, para um mandato de dois anos, sendo permitida apenas uma reeleição.

Parágrafo Único- O diretor reeleito poderá concorrer a nova eleição após decorridos, no mínimo dois anos.

Art189- Serão candidatos todos os professores com: habilitação mínima em magistério, estabilidade no serviço público municipal, carga horária de quarenta horas semanais e no mínimo seis meses de exercício efetivo na unidade escolar na qual concorrerá à eleição.

ANEXO 6
PROJETO GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA / PARTICIPATIVA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PROJETO
GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA/PARTICIPATIVA**

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
EDI MARIA VOLPIN
1998**

OBJETIVO GERAL

Discutir, analisar e propor uma ação pedagógica, administrativa e eletiva visando uma gestão escolar democrática e comprometida com a função primordial da escola: o processo ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a participação de toda a comunidade escolar nas ações/decisões administrativo-pedagógicas da escola;
- Possibilitar a efetivação de um processo de Eleição de Diretores nas escolas municipais, verdadeiramente democrático e participativo.

ACÇÕES	PÉRIODO
Realizar grupos de estudos semanais para aprofundamento teórico sobre Gestão Escolar	Março e Abril
Sistematizar uma proposta de trabalho para ser desenvolvida nas escolas, definindo os materiais de apoio necessários	1ª quinzena de maio
Desenvolver o trabalho de estudo e discussão participativo nas escolas envolvendo professores, funcionários e diretoria da APM, visando: <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a função pedagógica e administrativa na escola, o diretor animador e gestor da escola; - Limites e possibilidades da gestão participativa; - Sugestões para o regulamento das eleições de diretores de 1998; - Indicação de pessoas para a Comissão que elaborará o regulamento. 	2ª quinzena de maio
Promover grupos de estudo visando a elaboração do regulamento para as eleições de 1998 com a participação dos representantes das escolas, SINTEVEL e SMED	Junho e Julho
Discutir e analisar o regulamento da eleição de diretores com a comunidade escolar.	Agosto e Setembro
Promover Seminário sobre Gestão Escolar e Qualidade de Ensino com membros da APM, candidatos a diretor e equipe da escola.	Outubro
Realização da eleição de diretores das escolas municipais	7/11/98
Oferecer cursos de capacitação para os	2ª quinzena de novembro e 1ªquinzena de

diretores eleitos	dezembro
Dar posse aos diretores eleitos	2ª quinzena de dezembro
Início da gestão dos diretores eleitos	2 de janeiro de 1999

ABRANGÊNCIA

- Secretaria Municipal de Educação;
- Funcionários e professores das escolas municipais;
- Pais de alunos das escolas municipais;
- Sindicato dos trabalhadores em educação da rede pública de Cascavel- SINTEVEL.

AVALIAÇÃO

Através da apreciação oral e escrita na conclusão de cada etapa de trabalho.

ANEXO 7
INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR

- 1- Qual é a sua formação acadêmica?
- 2- Quantos anos de experiência possui no magistério?
- 3- Quantos anos de experiência no cargo de diretor?
- 4- Como chegou ao cargo?
- 5- Quais foram as razões que o levaram a assumir o cargo de diretor?
- 6- Na sua opinião, em que consiste sua função?
- 7- Em sua prática cotidiana sua formação interfere? Quais aspectos?
- 8- Acha necessária a formação específica em Pedagogia- Habilitação Administração escolar, para melhor desempenhar suas funções?
- 9- Quais os problemas mais graves encontrados? Quais os procedimentos utilizados para resolvê-los?
- 10- Você participa das reuniões pedagógicas e com os pais? Por quê?
- 11- Os pais de sua comunidade participam da vida escolar? Como você chama os pais a participarem? em que momentos eles participam?
- 12- Para exercer suas funções conta com o auxílio da SMED? Quais?
- 13- Quando necessita chamar a atenção de algum funcionário como procede?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O FUNCIONÁRIO MAIS ANTIGO DA SMED E COM O RESPONSÁVEL PELO PROJETO: " GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA "

- 1- Quanto tempo trabalha na SMED?
- 2- Pode nos relatar como ocorria a escolha dos diretores antes de ser através de eleição?
- 3- Quais são os problemas detectados na prática dos diretores ? Quais são as soluções propostas pela SMED para a solução dos mesmos ?
- 4- Existem encontros sistematizados e organizados periodicamente com os diretores ? Em que consiste os mesmos? Caso não ocorra, como são repassadas as orientações para o trabalho?
- 5- A formação do diretor influencia no desenvolvimento de suas funções? De que maneira?
- 6- Os pais participam da escola? Por quê?

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS SUPERVISORES

- 1- Tempo que trabalha na escola?
- 2- Na sua opinião, em que consiste o trabalho do diretor?
- 3- Como o diretor de sua escola envolve-se com os problemas educacionais?
- 4- Como ocorre sua relação com o diretor da escola?
- 5- O diretor ao se expor utiliza-se de uma postura autoritária devido sua posição na hierarquia escolar?
- 6- O relacionamento do diretor com os professores é baseado no que?
- 7- No caso da necessidade de uma conversa com o professor que tem algum problema profissional, como o diretor se posta?

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM OS FUNCIONÁRIOS

- 1- Na sua opinião qual é a função do diretor?
- 2- Como o diretor procede quando orienta-o sobre seu trabalho?
- 3- Na sua opinião o trabalho do diretor é importante para o bom funcionamento da escola? Em que sentido?
- 4- Quando o diretor necessita chamar a atenção de algum funcionário como o faz?

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

- 1- Quanto tempo trabalha nessa escola?
- 2- Na sua opinião, em que consiste o trabalho do diretor escolar?
- 3- Na sua escola o trabalho do diretor vem de encontro com a sua concepção das suas funções?
- 4- O diretor de sua escola envolve-se com os problemas de ordem pedagógica? Como?
- 5- Ao ocorrer um problema de indisciplina dos alunos ou reclamações dos pais sobre o trabalho de algum professor, qual é a atitude do seu diretor e qual deveria ser na sua opinião?
- 6- Qual é a preocupação básica do seu diretor?
- 7- Como é o relacionamento do diretor com os professores da escola?
- 8- Pessoalmente, considera que o diretor possibilita a participação dos pais na escola? Através do que?
- 9- Diante das determinações da SMED referentes a falta, horário, dispensas para cursos, como age o seu diretor?
- 10- Se fosse diretor agiria diferente daquele que tem no momento? em que sentido e por quê?