

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação Escolar Brasileira

***ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DO ENSINO E
ATUAÇÃO DO DIRETOR***

Sueli Azevedo de Souza da Cunha Lima

Goiânia - Goiás

1995

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DO ENSINO E ATUAÇÃO DO DIRETOR

Dissertação de mestrado apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de mestre em Educação Escolar
Brasileira junto à Universidade Federal de Goiás, sob a
orientação do Prof. Doutor José Carlos Libâneo.

UFG

1995

Banca Examinadora

J. A. P.

Bozquez

W. A. P.

Agradecimentos

Ao meu pai, José de Souza, que mesmo já tendo partido para a longa jornada, nunca esteve ausente em minha vida.

E à minha mãe, Julieta pela paciência e palavras de apoio nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Agradeço também a minhas irmãs e sobrinhos que souberam entender os momentos de ausência nas reuniões de família.

A Sarah, Matheus e Victor, meus “netos” e pessoinhas tão importantes em minha vida, por existirem.

E a Iraci, minha sogra, que participou desta jornada, organizando a vida doméstica.

Agradeço a todas as pessoas que me deram o apoio para que eu completasse esse percurso, ora me acompanhando, ora seguindo a meu lado e muitas vezes dando o amparo no momento certo, em especial:

À “Turma da Copa”: Alda, Albertina, Anita, Claudinha, Luizinha, Marília e Olga.

Também à Mônica Lúcia, Clélia, Maria Francisca Bites, Eliana Stein, Eliane Silva, Mindé, Maria Helena Café, Iria e Walderês.

À Juliana e Flavoca, pelo apoio nas traduções.

E, principalmente, a meu orientador e amigo, Libâneo, que soube como ninguém, lidar com minhas inseguranças e principalmente por indicar os caminhos que deveriam ser trilhados. Com certeza, não poderia encontrar melhor mestre.

Ao Roberto, meu companheiro há 24 anos, pelo carinho, pela força, pelo incentivo e, principalmente pela paciência que teve comigo.

Agradeço também a ele pela disposição em digitar a dissertação em sua etapa final, na exiguidade que o tempo exigia.

À Tatiana, minha filha, que suportou com firmeza as instabilidades do meu humor, sempre com palavras de carinho e incentivo. E, também, pela preciosa ajuda na transcrição das fitas de entrevistas.

A Andrei, meu filho, que apesar de morar em outra cidade, nunca deixou de dar a força que precisei, além de colaborar na digitação de parte desse trabalho.

**Agradeço à Carlita, que soube dizer o que era preciso ser dito
no momento mais certo.**

Se não fosse por ela, este trabalho não existiria.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
 Cap. I - A PROBLEMÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR	
1 - A Gestão escolar nos estudos sobre Administração Escolar: o ponto de vista da administração “geral” e o ponto de vista do crítico.....	12
1.1. - Gestão escolar na visão da administração “geral”	13
1.2. - A crítica da administração escolar vigente.....	24
2 - Considerações em torno de uma proposta afirmativa de gestão escolar.....	34
2.1. - A importância de um sistema de direção na gestão escolar.....	35
2.2. - Princípios de organização e direção da escola.....	38
2.3. - Os elementos constitutivos da organização escolar.....	43
3 - Gestão da escola e suas relações com o ensino.....	58
3.1. - Gestão escolar e qualidade de ensino.....	61
3.2. - A questão da autonomia escolar.....	64
3.3. - Formação de professores e aprimoramento profissional.....	70
3.4. - Condições de trabalho do professor.....	74

3.5. - Democratização da escola e objetivos do ensino.....	78
--	----

Cap. II - O COTIDIANO VIVENCIADO NAS ESCOLAS

1. Caracterização geral das escolas.....	87
1.1. Aspectos físicos e materias.....	87
1.2. A comunidade escolar.....	91
1.3. Condições de trabalho dos professores, funcionários e especialistas.....	93
2. Organização dos serviços escolares.....	96
2.1. Aspectos internos da vida escolar - Âmbito da escola.....	96
2.2. Aspectos internos da vida escolar - Âmbito do ensino.....	112
2.3. Aspectos internos da vida escolar - Tarefas de apoio.....	134
3. Articulação externa dos serviços escolares.....	137
3.1. Relações entre as escolas e os órgãos centrais e intermediários do sistema escolar.....	137
4. Os estilos de gestão escolar e a ação do diretor.....	138
4.1. Escola A.....	139

4.2. Escola B.....	141
4.3. Escola C.....	142
4.4. O diretor como animador da equipe escolar.....	144

Cap. III - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS CONDICIONANTES ESCOLARES

1. Considerações gerais.....	149
------------------------------	-----

2. Os elementos constitutivos da organização escolar nas escolas pesquisadas.....	151
--	-----

CONCLUSÃO.....	179
-----------------------	------------

BIBLIOGRAFIA.....	197
--------------------------	------------

RESUMO

O presente estudo trata da organização da escola pública e sua gestão, destacando a atuação do diretor. Para conhecer mais de perto o cotidiano vivenciado pelos agentes escolares, realizou-se uma observação de práticas organizacionais e estilo de gestão em três escolas públicas estaduais de Goiânia-Go. Na escolha dessas escolas levou-se em conta algumas características comuns (estrutura organizacional, condições físicas, número de alunos, etc.) mas que exibiam diferentes estilos de gestão. Foram feitas, também, entrevistas, observações e coleta de documentação das escolas. Os dados foram analisados com base nos elementos constitutivos do processo organizacional e na crítica aos estilos de gestão vigentes nas escolas.

A análise dos dados mostrou que a estrutura de organização e gestão das escolas é bastante indefinida e pouco original. O estilo de gestão parece ter pouco efeito em face de características que denotam um “poder local”, isto é, predominam forças decisórias com maior peso que as normas ditadas a partir da legislação escolar e, mesmo, com intenções político-ideológicas dos segmentos das escolas. O papel do diretor, apesar das tentativas de mudança operadas - como as eleições para o cargo e a criação de Conselhos- não sofreu ainda grandes transformações no sentido de transformá-lo efetivamente em um coordenador pedagógico-administrativo e líder da equipe escolar.

O que vem acontecendo, na verdade é uma “liberdade” de decisão por parte dos que fazem a escola no seu dia-a-dia (professores, coordenadores e pessoal técnico administrativo), sem uma proposta unificadora das ações. criando um “clima” improvisado de gestão que acaba por influenciar o processo de ensino e aprendizagem, a relação com alunos e com toda a comunidade escolar.

A gestão democrática, plataforma de estudos teóricos e promessa de política , transforma-se na prática em um arranjo informal entre os envolvidos naquele instante e local. Ali são estabelecidas regras próprias, adaptadas às suas próprias conveniências, às questões políticos-partidárias e/ou visões distorcidas do processo escolar além da disputa doméstica de poderes.

O trabalho busca encaminhar soluções para que a escola escape da fragilidade da democracia no formato como está implantada ou das tentativas de implantá-la. E vale também como uma reflexão oportuna sobre o futuro da situação educacional brasileira, de seu sistema de organização e gestão, da formação de seus profissionais de direção e apoio técnico-administrativo, das condições de trabalho dos professores e, o que é mais importante, sobre os reflexos de tudo isso no aluno, objetivo e fim da própria escola.

ABSTRACT

The present study handles the organization of the state school and its management emphasizing the school's director deed. To get at closer wisdom to live ordinary school agents it came into an observation's own of organizational practises and management style in three states schools of Goiânia. While choosing these three school it was considered some similar features (such as organizational framework, physic conditions, number of students, etc) but with different management styles flaunts. It was also done interviews, observations and collection of school's documentation. The data were analysed on the strenght of consituded elements of organization framework and criticism to the management style persisted at school.

The analysis of the staff showed that the organization structure and the management ofe the schools are quite nondescripted and too little original. The management style seems to have little effects in the presence that denotes a "local power" that is to say predominates powerful decisions with a heavier weight than the dictated hereafter of school legislation and even with political- ideologigal of school segments. The director's role despite changing operated attempts - like the elections and creation of Councils - hasn't undergone trough great transformation to become the school's team leader and pedagogic-administrator.

What has been happening indeed is a freedom's decision by whom school's board belong (teachers, coordinators and administrative

technical board) without an unifier purpose of actions, creating a kind of management improvised of management that ends up influencing the teaching and learning process, the relation with students and school's community.

This labour searches for scape solutions of the democracy fragility the way it is. This is an opportune reflexion about the brazilian educational future, its management organization system, professional director's graduation and technical-administrative support, teacher's job conditions and what is most important of all reflexion of al of its stuff in the students, objective and the end of the own school.

“ Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar, neste país, a máquina que prepara as democracias.

Essa máquina é a Escola Pública.”

Anísio Teixeira

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste de uma pesquisa das relações entre a organização da escola, o funcionamento do ensino e a atuação do diretor. Trata-se de tema sumamente atual, especialmente no momento em que se discute a qualidade da escola e do ensino em suas várias acepções e dentro de distintos interesses sociais.

Meu interesse por essa questão vem se acentuando ao longo de minha carreira de professora do antigo curso normal e, posteriormente, como coordenadora em escolas públicas de 1º e 2º graus. Como professora do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, desde 1985, trabalhando na área de Administração Escolar e Prática de Ensino, continuei me deparando com os desencontros da organização e da gestão do trabalho escolar. Atualmente, como professora da disciplina Ação Pedagógica na Escola, venho tendo a oportunidade de freqüentar sistematicamente várias escolas junto com os alunos, para atividades de observação e estágio.

O que tenho verificado é que a administração da escola pública ainda não encontrou um caminho que a conduza por uma via segura, eficaz e democrática, que desemboque no aprimoramento das atividades de ensino. Em boa parte das escolas, diretores, coordenadores e professores encontram-se perdidos no exercício da gestão escolar. Por mais que os estudos e pesquisas atuais acenem para as possibilidades de remodelação das práticas de organização e gestão democráticas, os atores escolares sentem dificuldades em operacionalizá-las dentro um projeto pedagógico encaminhado para processos que garantam participação mas também efetividade nos resultados, na direção de um ensino de qualidade para seus alunos. Por mais que se lute pela democratização das relações internas e por

uma postura educativa dos diretores, o que se observa, ainda, é uma divisão estanque entre o administrativo e o pedagógico. Mais que isso, continua a exacerbação dos aspectos burocráticos em prejuízo das atividades próprias da escola, centradas no pedagógico e no didático.

Com efeito, na condição de professora de Estágio em Administração Escolar e Prática de Ensino, durante minhas observações, percebi que os diretores mantêm-se muito mais ocupados com tarefas administrativas do que com as pedagógicas. Não que as primeiras devam ser eliminadas de seus encargos. Mas seja por despreparo seja por omissão, eles não assumem seu papel de educadores, mesmo quando são administradores. O que constatei nestes últimos anos foi que as decisões do diretor quase nunca se pautam pelo conhecimento das ciências da educação e dos requisitos do seu papel de educador, não se reconhecendo como responsável por uma práxis educacional que se realiza na escola como um todo e na sociedade.

Além disso, sabe-se que a gestão não depende só da escola, mas do sistema educacional desde o Ministério da Educação até as Secretarias Estaduais de Educação e seus órgãos, tais como as Superintendências e Delegacias. O que tem acontecido é esses órgãos centrais e intermediários do sistema escolar tendem, também, a reduzir sua ação apenas a mecanismos de da burocracia reforçando o papel meramente burocrático do diretor, quando não de outros especialistas e professores que ali atuam. Veremos, neste estudo, que muitos outros fatores contribuem para situações de impasse no âmbito da organização e gestão escolar.

Foram estas as questões que motivaram a realização desta pesquisa e deste estudo. Propus-me, assim, a investigar os processos e organização e gestão do trabalho pedagógico em suas relações com o ensino, tal como se apresentam no cotidiano escolar, destacando nesses processos a atuação do diretor.

O processo da pesquisa iniciou-se com a escolha do tema e com a consulta de bibliografia especializada, dando os primeiros passos para a problematização e proposição das questões de pesquisa. As leituras realizadas e a análise da minha própria experiência levaram-me a formular algumas questões cruciais. É possível ao diretor atender, em suas atribuições, as dimensões política, técnica e sócio interacional da gestão escolar? É possível equacionar bem a atuação nos campos pedagógico e administrativo? Como o diretor deve organizar as atividades da escola tendo em vista as atividades-fim da escola, as de ensino? Que significa, na prática e diante dos objetivos básicos da escola, a democratização da gestão escolar? Qual é o papel efetivo que tem desempenhado os conselhos comunitários ou conselhos de escola para a democratização dos conhecimentos escolares e melhoria das atividades de ensino?

A partir dessas indagações iniciou-se a pesquisa, para chegar no final a uma avaliação crítica da teoria e da prática vigentes na organização das escolas observadas para buscar caminhos para formas de gestão ao mesmo tempo mais democráticas e mais eficazes, tendo em vista processos e resultados satisfatórios do ensino nas escolas públicas.

Movida por estas intenções, estabeleci para meu estudo os seguintes objetivos:

1 - Observar as práticas de organização e gestão de escolas de 1º grau, para verificar que padrões ou estilos de gestão expressam e em que medida atendem aos objetivos prioritários da escola pública.

2 - Identificar as atribuições do diretor de escola, tal como se apresentam no cotidiano das escolas observadas, tendo em vista apreender o papel que desempenha na efetivação de um padrão de gestão e no cumprimento dos objetivos prioritários da escola.

3 - Buscar alternativas que contribuam para maior eficácia do trabalho escolar, tendo em vista o aprimoramento das atividades de ensino.

Justificativa do Estudo

Conforme mencionei anteriormente, minha experiência profissional em funções docentes e de acompanhamento do funcionamento das escolas levou-me a centrar minhas preocupações de pesquisa no papel do diretor. Acredito, de fato, na necessidade de resgatar o papel do diretor dentro de um trabalho participativo. Não para retomar a velha tradição que o transforma em um simples administrador de prédio e de pessoal, mas como um profissional consciente que tem em suas mãos a responsabilidade final pelo ensino ministrado na escola que dirige.

A meu ver, o diretor reúne em seus encargos as funções técnica e política, para que possa se tornar não apenas um aplicador de normas, mas o líder do processo político-pedagógico que se deseja implantar na escola. Deve estar comprometido com a transformação social juntamente com todos os que participam do processo educativo. Sendo assim, a direção da escola não se limita ao papel de gerência, devendo assumir também uma política cultural e pedagógica.

Até os meados da década de 70 não se punha em questão o modelo convencional de administração da escola, o chamado modelo funcionalista ou burocrático. Os procedimentos administrativos na escola seguiam os princípios e métodos adotados na empresa capitalista, certamente com adaptações à natureza da atividade escolar, mas basicamente assentados nas concepções da Administração Geral empresarial. Com o surgimento do movimento de crítica política ao sistema educacional e à escola, este modelo passou a ser questionado. Uma das razões desse questionamento era, precisamente, o fato de que a escola seria uma instância de reprodução das relações sociais capitalistas e a forma de sua organização interna refletindo as marcas dessas relações.

A revisão desse papel implicaria em uma revisão, também, do modelo de gestão. Foi assim que surgiram propostas alternativas, em geral, em torno de práticas de administração colegiada, participativa, com entendimentos nem sempre homogêneos por parte dos educadores quanto às formas de concretização dessas propostas.

Neste estudo, optei por uma prática de gestão participativa mas entendo, também, que - pelo fato de a escola ser uma instituição que possui um conjunto de funções desempenhadas por diferentes agentes que contribuem para a realização da função educativa (razão de ser da escola) - compete ao diretor uma responsabilidade diferenciada.

Ele é considerado como figura principal da comunidade escolar que, além de ser administrador, deve ser educador - com o papel de contribuir de forma completa, efetiva e eficaz para a viabilização e concretização do projeto

pedagógico da escola. Para isso, deve ser escolhido entre os educadores mais experientes e mais preparados nas questões teóricas e práticas da educação.

O equilíbrio entre estas duas dimensões - administrativa e pedagógica - decorre da compreensão da escola como uma comunidade, trabalhando com objetivos comuns, definindo uma estrutura e um dinâmica de funcionamento, uma vez que, como toda organização social, depende de uma coordenação que possibilite que interesses comuns se sobreponham aos individuais. Daí a necessidade do diretor propor idéias, encaminhar um discurso, questionar, traduzir posições e delinear uma política de ação com o propósito de coordenar, efetivamente, o processo educacional, com a participação coletiva. Além disso, o diretor deve organizar e articular todas as unidades componentes da escola, no âmbito do administrativo, pedagógico e financeiro; proporcionar a integração escola-comunidade, mantendo um canal de comunicação claro e aberto com os pais, movimentos sociais, políticos etc.

É a partir desta perspectiva que se move este estudo. Meu objetivo é, assim, investigar a organização escolar e, nela o papel do diretor, dentro de uma perspectiva globalizante. Isto é, trata da direção escolar na sua articulação com as demais instâncias do sistema escolar e, ao mesmo tempo, nas suas peculiaridades dentro da instituição escolar.

Desta forma, o interesse mais amplo do estudo está voltado basicamente aos estilos de gestão que têm vigorado nas escolas, compreendendo-se que o estudo da gestão escolar - entendida como princípio e também processo de direção e organização da escola - aponta como sua referência para exame, estudo e pesquisa, a estrutura do poder dentro da qual se

movem certas exigências de racionalidade do processo organizacional e de ordenamento do trabalho conjunto que se realiza na escola.

As formas de gestão exercidas na escola atualmente precisam ser vistas sob um olhar crítico. As formas alternativas de gestão que pretendem substituir o modelo funcionalista ou burocrático tendem, a meu ver, a dicotomizar as dimensões do sistema de gestão escolar, não conseguindo encontrar o ponto ótimo entre os objetivos específicos que são a razão de ser da escola e as relações sociais internas que se organizam para atingir aqueles objetivos. Em outras palavras, os modelos de gestão de conotação progressista não lidam de forma adequada com as exigências de eficácia da instituição, polarizando-se mais no projeto político, deixando os aspectos pedagógicos e operacionais em segundo plano.

Tal constatação já vinha sendo feita por alguns estudiosos do assunto.

Por exemplo, Paro (1990:12) escreve:

"A concepção progressista opõe-se de forma radical a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola. Ela procura constituir-se, mais precisamente, numa reação ao caráter autoritário das relações que dominam o interior da escola, como de resto em qualquer tipo de organização em nossa sociedade. A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo o tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (.) Não conseguindo dar conta das verdadeiras causas de dominação na sociedade, esta posição mostra-se impotente para agir contra tais causas, ou seja, para transformar as condições concretas em que se dá tal dominação, em direção a uma organização social mais avançada".

Além disso, a observação que fazíamos do cotidiano da escola já permitia ver que os postuladores da gestão democrática tinham clareza sobre os princípios da democracia, mas pouca segurança acerca das formas efetivas de assegurá-la concretamente na escola. Havia, como há, uma ilusão de que pela valorização da democracia pela modificação das relações na escola, pela realização de eleições para diretor, criação do Conselho Comunitário, etc., espontaneamente surgiriam os processos efetivos de funcionamento da escola. Ou seja, estar-se-ia valorizando ao extremo o projeto político, mas secundarizando-se os aspectos pedagógicos - o "fazer real" - o trabalho pedagógico propriamente dito.

Foi intenção deste estudo tentar desvendar essas dicotomias entre objetivos institucionais e procedimentos democráticos de gestão, entre a rigidez burocrática e a ilusão auto-gestionária, entre as exigências de eficácia, racionalidade e o projeto político. Nosso entendimento é o de que no centro das buscas pela transformação social está a questão democrática, isto é, a questão da modificação das relações de poder em todas as instâncias sociais. Mas, ao mesmo tempo, quer-se perguntar sobre a capacidade que os modelos de gestão têm de resolver problemas concretos da escola, de ganhar eficácia nas práticas destinadas a atingir o objetivo que as escolas se propõem: um ensino de qualidade.

Torna-se oportuno esclarecer que a preocupação com a gestão democrática é uma consequência de toda uma luta da sociedade pela democratização da escola e da convicção de que este objetivo somente será atingido quando a escola se converter em um instrumento de pressão e expressão coletiva a favor de um ensino público gratuito e de boa qualidade.

A minha expectativa é de que consiga organizar elementos teóricos e práticos que reorientem não só a minha compreensão sobre o assunto, mas que também contribuam para o desenvolvimento das práticas de gestão especialmente no que se refere ao papel do diretor da escola.

A Pesquisa

Estas considerações foram marcantes na busca de subsídios (textos, livros, artigos, pesquisas, teses e dissertações) que fornecessem o referencial teórico necessário ao estudo em questão e possibilitassem chegar às categorias de observação, à elaboração dos questionários, roteiros de entrevistas, etc.

O levantamento bibliográfico sobre Administração Escolar ficou centrado em três vertentes: a utilização da administração geral tipo empresarial na administração da escola; a linha de crítica a este tipo de administração e a tendência democrática que propõe a implantação da gestão democrática nas escolas públicas, tendo em vista o aprimoramento das atividades de ensino.

Para definir as escolas a serem observadas, entrei em contato com o Departamento Pedagógico da Delegacia Metropolitana de Educação (DEME), órgão da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, onde foi solicitada a indicação de escolas de grande porte, de 1º e 2º graus, com características semelhantes em relação ao número de alunos e quadros de professores e funcionários.

De posse dessa indicação, escolhi três escolas que, segundo informações da DEME, apresentavam tipo de gestão escolar diferenciadas, quais sejam: uma escola cuja direção tivesse características democráticas (colegiada),

uma escola com direção autocrática e uma escola com tipo de gestão "laissez-faire".

No período compreendido entre fevereiro de 1991 a junho de 1992, freqüentei as escolas em questão, durante um semestre letivo em cada um deles.

Inicialmente, procurando ambientar-me em cada escola, comecei a fazer a observação de maneira informal e registrei, descritivamente, tudo o que acontecia no âmbito escolar nos três turnos (matutino, vespertino, noturno). Nesse período de adaptação, além da dinâmica organizacional, procurei observar as salas de aula, os banheiros, o espaço reservado para recreio, a diretoria, a secretaria, a sala dos professores, a cozinha, os corredores e os portões de entrada. Pude notar, nessa fase, quais as pessoas que procuravam dinamizar o cotidiano da escola e quais permaneciam apáticas, apenas cumprindo as suas funções, muitas vezes mecanicamente.

Passado esse período inicial, comecei a participar mais da vida das escolas, freqüentando reuniões de coordenação, reuniões de pais e até mesmo reuniões de professores. Meu papel, nessas situações, foi apenas o de observadora, sempre registrando os acontecimentos.

Utilizei-me, também, de entrevistas gravadas, a maioria com a autorização dos entrevistados. Alguns não permitiram a gravação e nem o registro escrito (o que foi feito posteriormente, na medida do possível).

Tais observações, entrevistas e registros resultaram em farto material e forneceram elementos importantes para compor o eixo do presente estudo. A caracterização de cada escola, seu diagnóstico, o cotidiano de cada uma delas, tudo isso contribui para identificar e selecionar dados e atos que ajudaram, em muito, na consecução dos objetivos da investigação.

Organização dos Capítulos

Os resultados do estudo foram estruturados em três capítulos. O capítulo I apresenta as bases teóricas que sustentam as proposições do estudo enfocando a problemática da gestão da escola nos estudos sobre Administração Escolar, a discussão sobre os elementos constitutivos da gestão e direção da escola. O capítulo II trata da Administração Escolar no cotidiano das escolas observadas, descrevendo os dados coletados e a observação da dinâmica administrativa e pedagógica apresentada em cada uma delas. No capítulo III procuro fazer o confronto entre a teoria e a prática realizada nas escolas, buscando desvendar as implicações da gestão exercida em cada escola, tendo em vista o aprimoramento das atividades de ensino. Na conclusão, serão retomadas algumas questões, a título de reflexão para, então, dar por encerrado este trabalho.

CAPÍTULO I

A PROBLEMÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo inicial procuro, no primeiro tópico, distinguir dois enfoques da gestão escolar: um, baseado na administração geral de tipo empresarial e o outro, de crítica política e pedagógica a essa visão. No tópico seguinte, busco formular um posicionamento afirmativo em relação à administração escolar, partindo de uma perspectiva crítica. No terceiro tópico, trato de algumas questões implicadas nas relações entre gestão escolar e ensino. Com isso, ter-se-á um quadro teórico de referência para as análises posteriores.

1 - A Gestão da Escola nos Estudos sobre Administração Escolar: O ponto de vista da Administração "Geral" e ponto de vista crítico

Neste tópico busca-se fazer uma apreensão de conjunto sobre os estudos mais recentes no âmbito da Administração escolar para verificar posicionamentos frente ao tema da gestão escolar. Não entro na discussão sobre a hierarquia dos termos administração, organização, gestão, direção, porque os autores não têm uma posição tomada sobre esse assunto. Entende-se aqui por organização, um sistema estruturado de elementos (pessoal, material, tarefas e recursos), segundo princípios e normas prévias, destinado a facilitar a obtenção de objetivos de uma instituição; por administração, o sistema de métodos e procedimentos de aplicação do planejado, do organizado, do decidido (ação operacional da organização), nesse sentido, sinônimo de gestão, embora este termo seja mais abrangente, envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos

da organização; por direção, o princípio e o atributo principal da gestão, em função da dinamização da organização.

Como se vê, os termos acabam, freqüentemente, por confundir-se, inclusive na exposição das idéias dos vários autores a ser feita neste tópico. Seja como for, a gestão é um aspecto da Organização Escolar, caracterizada como teoria e prática da organização e direção (gestão) da escola.

1.1. - Gestão escolar na visão da administração "geral"

Para que seja compreendida a natureza da atividade administrativa, é preciso que se entenda a diferença entre os conceitos de administração em geral e administração geral (Paro, 1986:18). A administração "geral" tem sido vista como uma concepção que se determina a partir das relações econômicas, políticas e sociais do modo de produção capitalista. A administração "em geral" analisada na sua essência é aquela comum a todo tipo de estrutura social e significa a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins. Logo, a administração em geral é uma atividade exclusivamente humana, já que estabelece os objetivos a serem cumpridos livremente, diferenciando-se do animal e da natureza, através de sua ação livre que o faz transformar sua situação natural através da razão.

De acordo com Oliveira (1993:115), a reflexão acerca da Administração Escolar realizada no Brasil tem por base dois tipos de enfoques que se contrapõem. O primeiro privilegia o que pode ser denominado por "paradigma da empresa" e o segundo trata da manifestação da "especificidade da escola".

Para esse autor,

"O paradigma da empresa", que determinou a constituição do campo da administração em nosso país, utiliza como matriz os estudos e métodos da teoria geral da administração e os 'adapta' para a administração de unidades e sistemas escolares.(...) O essencial para esse enfoque é o reconhecimento, explícito ou implícito, de que a administração de uma empresa qualquer não difere da administração de uma Unidade ou Sistema Escolar".

O segundo enfoque, que tem como premissa a "especificidade da escola", ainda na opinião de Oliveira (1993:115),

"parte da avaliação de que uma escola, pela sua natureza e pelos fins, é uma organização específica e, portanto, sua administração é distinta da de outras organizações".

O "paradigma da empresa" teve como fonte de inspiração a Teoria Geral da Administração. Três escolas desenvolveram a teoria administrativa do século XX: a clássica, a psicossocial e a contemporânea.

No entender de Hora (1994:36), a teoria clássica se consolidou durante a Revolução Industrial no início deste século e se fez representar através de três movimentos: "*a administração científica de Taylor, a administração geral de Fayol e a administração burocrática originada de uma disfunção da racionalidade de Weber*". Os princípios desses movimentos ainda permanecem presentes nas práticas administrativas até os dias de hoje.

Taylor, pai da administração científica, deixa claro as intenções do capital quando dá ênfase ao controle e à racionalização do trabalho. Ao priorizar a gerência, acabou por valorizar o controle como parte essencial daquela função. Nasce daí, então, uma forma nova de organização na qual aparece a necessidade de um novo tipo de trabalhador, que deve responder pelo

planejamento e controle das atividades executadas: o administrador. O trabalho deste profissional passou a garantir ao capitalista maior poder sobre seus trabalhadores.

A esse respeito, Taylor (1978:49) afirma que:

"...na administração científica, a iniciativa do trabalhador (que é seu esforço, sua boa vontade, seu engenho), obtém-se com absoluta uniformidade e em grau muito maior do que é possível sob o seu antigo sistema (...)

"À gerência é atribuída a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário".

Paro (1986:65) mostra que essa idéia continua em vigor:

"... embora com matizes variadas, que servem para encobrir suas reais dimensões e visam atender às necessidades de justificação ideológica do momento, 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 deste século".

Fayol, ao defender o segundo movimento da escola clássica, aponta como bases para a Teoria da Administração, segundo Hora (1994:37):

"... os princípios da divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade que constituem um dos modelos da estrutura capitalista".

Não é difícil entender porque tais princípios continuam sendo aplicados à administração, de um modo geral. Neste sentido, Felix (1985:43) afirma que a perspectiva de Fayol é perfeita para que:

"... a integração entre o saber técnico e a forma de organização do processo produtivo permita a combinação, no interior da empresa capitalista, do processo de desvalorização do trabalhador, na automatização dos produtos com a subordinação de se produzir".

A administração burocrática compõe o terceiro movimento da sua escola clássica, aparecendo como uma disfunção do princípio de racionalização pretendida por Max Weber (Weber, in: Hora 1994:37):

"Estrutura burocrática pressupõe o surgimento paralelo da concentração dos meios materiais nas mãos dos chefes. Isso se dá nas empresas capitalistas privadas que apresentam essa característica".

A organização do capital e do trabalho na estrutura burocrática revigora a separação entre o planejamento e execução manual e intelectual, fortalecendo a dominação do capital sobre o trabalho.

O critério administrativo dessa escola é a eficiência, cujo significado se traduz na capacidade real de produzir o máximo com o mínimo de recursos, tempo e energia, isto é, a produtividade. Desse modo, de acordo com Sander (1982:11):

"é eficiente aquele que produz o máximo com o mínimo de desperdício de custo e de esforço, ou seja, aquele que na sua atuação apresenta uma elevada relação produto/insumo".

No sistema educacional, a eficiência da administração preocupa-se com a consecução dos objetivos intrinsecamente vinculados aos aspectos

pedagógicos propriamente ditos e a capacidade administrativa será medida pelo alcance dos objetivos educacionais propostos.

No Brasil, a disposição em utilizar os princípios da administração de empresas para a educação torna-se evidente quando Ribeiro (1988:59), um dos principais expoentes do paradigma da empresa na administração escolar brasileira afirma que:

"a complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento, levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontraram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do processo social. Sendo evidente a semelhança de fazeres que criam a necessidade de estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adapta-las à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de Administração".

Pode-se perceber, aqui, dois aspectos simultâneos no processo administrativo: por um lado, o esforço dos teóricos da administração de empresas buscando a construção de uma teoria que, generalizada, possa ser aplicável na administração de quaisquer organizações; de outro, os teóricos da administração escolar na tentativa de legitimar suas proposições teóricas em bases científicas, corroboradas nas teorias da administração de empresas e, desta forma, garantir os mesmos padrões de eficiência e racionalização alcançados pelas empresas.

Neste sentido, Ribeiro (1985:95), escreveu em 1953:

"Estamos de acordo com Prihoda e Dolthens no que concerne à conveniência do aproveitamento do taylorismo e do

faylorismo para a formulação de problemas escolares; com Sears, quanto à necessidade de se construir uma teoria da Administração Escolar; com Moheman 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".

Em outra publicação (Ribeiro, in Oliveira, 1993:117), o autor afirma que:

"...administrar uma escola - feitas as devidas adaptações - é o mesmo que administrar uma fábrica qualquer".

Como já foi dito anteriormente, a organização escolar é identificada como a de uma fábrica e a maneira de administrá-la não pode ser diferente das demais organizações. Assim, Ribeiro (1988:104), define a Administração Escolar como:

"...um complexo de processos técnicos, cientificamente determináveis, que servindo a certa filosofia e certa política de educação em geral, e de escolarização em particular, desenvolvem-se, antes, durante e depois das atividades básicas da escola, com o objetivo de assegurar-lhe unidade, economia e aperfeiçoamento".

Outro expoente desta fase organizacional que também comungava da utilização da administração geral na administração escolar foi Lourenço Filho. Em 1941, ele publicou "Administração dos Serviços de Ensino no País", pelo Instituto Nacional de Estudos Psicopedagógicos - INEP, onde fez uma análise sobre o estado do conhecimento da administração da educação no país e debitou grande parte do atraso nessa matéria à limitada atenção dada ao estudo da administração pública brasileira. Mais tarde, nos anos 60, Lourenço Filho publica o livro "Organização e Administração Escolar", onde defende o uso dos princípios tayloristas e fayolistas na administração escolar.

Não posso deixar de citar Anísio Teixeira que, em 1935, publicou "Educação Pública, sua Organização e Administração" interpretando o pragmatismo pedagógico na linha de William James e John Dewey. No entanto, a vasta obra de Anísio Teixeira revela um deslocamento crescente do pragmatismo que marcou seus trabalhos iniciais para uma orientação sócio-política (Sander, 1992:17). Em artigo publicado em 1968, Anísio Teixeira deixa bem clara sua posição em relação à administração escolar:

"Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos".

Outra fase da administração geral - e, em especial, na Administração Escolar - teve início no discurso desenvolvimentista que se presenciou a partir da década de 60, em que a baixa produtividade do sistema escolar foi ponto de partida para uma concepção tecnicista da organização escolar. Em meio ao milagre econômico, a baixa produtividade - expressa pelos índices insatisfatórios de demanda escolar em relação ao total da população e pelos altos índices de evasão e repetência - era apresentada como um dos entraves ao projeto de desenvolvimento e modernização do país. Ou seja, o sistema escolar daquela época era responsabilizado pela baixa qualificação da mão-de-obra (logo, pela dificuldade de distribuição de renda) e, também, pela má formação da população para o processo político.

Diante de um impasse dessa envergadura, tal como se avaliava esse contexto, o Estado e alguns intelectuais privilegiaram a tecnologia educacional, que em seus termos mais simples, representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente.

De acordo com Kuenzer e Machado (1986:30):

"A tecnologia educacional, em seus termos mais simples, representa a racionalização do sistema de ensino em todas as formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia educacional".

A racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho institucionaliza a divisão manufatureira que separa, a decisão da execução, fragmentando o mesmo em inúmeras partes que exigem baixos níveis de qualificação. O trabalho, assim dividido, é supostamente reconstituído em sua totalidade ao nível da organização. Em decorrência da fragmentação e do empobrecimento do conteúdo do trabalho, que passa a ser automatizado e desinteressante, surge a necessidade do controle externo, para assegurar a compatibilidade entre o que foi planejado e o que está sendo executado, bem como o conformismo do trabalhador, dada a sua alienação em relação a seu próprio trabalho. Com isso, pretende-se, pelo controle das decisões sobre o trabalho, impedir que as contradições geradas pelo próprio capitalismo inviabilizem seu desenvolvimento.

Segundo Kuenzer e Machado (1986:33), em função do novo modelo de desenvolvimento, apoiado nos novos mecanismos de poder exercidos pelo Estado e no crescente controle financeiro e tecnológico exercido pelo capitalismo internacional, muitas medidas foram tomadas. Os mecanismos de controle tornaram-se cada vez mais centralizados e a participação das massas incorporadas ao processo de produção foram limitadas.

A racionalização atinge o sistema administrativo através do Decreto-Lei 200/67 e legislação complementar, legitimando a centralização normativa, passando aos níveis de execução apenas a responsabilidade das decisões operativas, relativas ao como fazer (idem: 1986:33).

No campo educacional, em resposta ao discurso acerca da ineficiência do sistema de ensino em todos os níveis, assiste-se à reorganização tanto do ensino superior (Lei 5540/68) quanto dos ensinos de 1º e 2º grau (Lei 5692/71) (idem: 1986:34). Tais reformas caminham em direção à racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos com o objetivo de acompanhar os modelos político e econômico implantado no país.

A ineficiência do Sistema Escolar passa, então, a ser combatida com propostas de planejamento racional, tendo em vista o aumento da demanda social paralelamente à escassez de cursos de toda a natureza (idem: 1986:34). Dentro dessa linha de pensamento, Saviani (1986:23), esclarece que:

"...a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, o tecnicismo advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional".

Como foi visto anteriormente, o Estado e as instituições privadas encontraram nos estudos da administração geral a fonte científica para desobstruir as dificuldades emergentes do progresso social e a escola, por sua vez, inspirou-se nele para resolver seus problemas organizacionais, adaptando os princípios da Organização Racional do Trabalho à sua realidade.

O racionalismo burocrático tomou conta tanto das escolas quanto do Poder Central e as instruções que dali emanam atingem diretamente as primeiras, não sem antes provar um certo desassossego em relação às determinações impostas (Teixeira 1985:438).

O excesso de racionalização do trabalho no sistema escolar brasileiro, como se verá, tem prejudicado bastante o fazer pedagógico tanto do diretor de escola como dos professores e coordenadores pedagógicos. Segundo críticos do tecnicismo na Administração Escolar, o racionalismo taylorista criou a divisão do trabalho dentro da escola, dando origem à separação entre os que planejam e aos que executam. Esta forma de organização do trabalho tira do trabalhador o controle sobre o mesmo, o que vai gerar a necessidade de um planejador e um controlador do trabalho - o administrador. Com isso, surge a administração e, como consequência, a hierarquia, na medida em que a própria administração também passa por um processo de divisão técnica do trabalho: planejamento, direção, coordenação, controle e avaliação. Essa divisão se faz tanto horizontal como verticalmente, sobrecarregando o sistema administrativo de organização e criando uma camada intermediária que se interpõe entre o capitalista e o produtor. Segundo Teixeira (idem: 441):

"estabelece-se, assim, a estrutura hierárquica, que é antes de mais nada uma estrutura de poder cuja manutenção é justificada por critérios técnicos de racionalidade e eficiência. Dessa forma, procura-se através de uma 'ideologia da racionalidade' camuflar o verdadeiro objetivo da hierarquia que é um maior controle e, portanto, um maior poder sobre os trabalhadores".

Ainda de acordo com os críticos do tecnicismo, a divisão do trabalho na escola deu-se, ainda, ao se retirar do professor as funções de planejamento e avaliação, de formação e de controle do aluno, tarefas que passaram a ser executadas, respectivamente, pelo supervisor educacional, pelo orientador educacional e pelo chefe de disciplina/coordenador de turno.

Saviani (1986:24), diz a esse respeito:

"Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc."

Conforme alguns estudiosos do assunto, o parcelamento do trabalho pedagógico levou à especialização de funções, introduzindo no sistema educacional uma gama variada de técnicos e especialistas. Surge, então, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

No tecnicismo, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Professor e aluno ocupam uma posição secundária, pois são somente partes de um processo em que a concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas que, na opinião de Saviani, são supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. Assim é, que, como este afirma, a organização do processo é o ponto mais importante, transformando-se em garantia da eficiência, "compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

1.2. - A crítica da Administração Escolar vigente

Ao final dos anos 70 e início dos 80, com a instabilidade econômica e política tanto em nível internacional como nacional, começaram a surgir questionamentos da Administração Escolar, a partir dos quais emergiram perspectivas teóricas dando origem ao que se pode denominar de perspectiva crítica. Conforme foi visto anteriormente, até os anos 80, os trabalhos teóricos que tratavam da Administração Escolar, no Brasil, adotavam uma postura não progressista e defendiam a utilização dos princípios administrativos empregados na empresa capitalista (Hora, 1994:40).

A partir daí, surgiram teorias administrativas críticas que defendiam a democratização não só da escola mas de todo o processo educativo, tendo por objetivo o acesso e a permanência das crianças à escola. Pode-se dizer que se consubstanciava uma fase de reflexão crítica na realidade brasileira. De acordo com Félix (1985:12):

"... o resultado desse movimento reflete-se numa nova perspectiva teórica e numa nova postura dos profissionais, de um modo geral, e, particularmente, dos educadores que começam a assumir a urgência da transformação de sua prática, no processo de transformação da sociedade nacional".

Libâneo (1986:21), classifica, de forma diferente o enfoque da "especificidade da escola" levantado por Oliveira (1993:114)¹, denominando-a fase progressista que, mais tarde foi subdividida por aquele (1994:35-49), em posição crítica e posição progressista. A respeito de efervescência pedagógica-política vivida nos últimos quinze anos Libâneo (1994:13) escreveu:

"No início da década de oitenta já estavam bastante claras as posições dos educadores de esquerda em relação à educação. Para simplificar, eu diria que nesta época existiam duas posições chamadas críticas ou progressistas. A primeira sustentava o discurso da escola como instância do poder capitalista, a pedagogia como expressão da ideologia dominante. O enfoque da escola, o enfoque curricular deveria ser, por isso mesmo, sócio-político, tendendo a recusar a fundamentação pedagógica, psicológica, biológica do ensino. Importaria mais a prática política, as formas extracurriculares, do que as questões mais específicas da escola. A segunda posição sustentava a tese da inserção da escola no quadro econômico, social e político, inclusive a subordinação da escola à estrutura sócio-econômica, mas atribuía à escola um papel peculiar. A dimensão sócio-política da atividade docente se realizaria, precisamente, no exercício da atividade pedagógica-didática. Quer dizer, a dimensão política não esgotaria a dimensão do especificamente pedagógico."

¹ . Conforme descrito no início deste capítulo, o autor entende que a Administração Escolar se apresenta sob a ótica de dois enfoques: "paradigma da empresa" e "especificidade da escola".

Tomando como referência a classificação feita pelo autor em relação às duas posições crítica e progressista da educação é que será desenvolvido este momento do presente estudo.

A primeira posição, crítica, que em seu discurso denuncia a escola como uma instância do poder capitalista, tem alguns expoentes com os quais trabalharei a seguir.

De acordo com Félix (1985:12), seu livro "Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial" teve como objetivo:

"contribuir para a consolidação do movimento crítico, mediante uma análise da Administração Escolar explicitando as relações que se estabelecem entre o sistema escolar e a evolução do capitalismo no Brasil"

Félix (idem: 12) considera a existência de uma lacuna profunda nas pesquisas para o conhecimento das relações entre Administração Escolar e administração de empresas. Nesse sentido, a questão básica é que tal lacuna tem como premissas básicas a redução das questões em administração, de políticas e técnicas, levando à cientificização do processo administrativo e, como consequência, à busca da eficácia do sistema em questão.

Ainda segundo a autora, a consideração das matizes ideológicas da burocracia e de suas consequências para o sistema levarão à superação da compreensão ingênua das funções da Administração Escolar. Essa assertiva é explicada da seguinte maneira:

"...a Administração escolar cumpre uma função ideológica que é a de orientar a prática da administração da educação, de acordo com a estrutura e a administração burocrática, como se essa forma de organização e funcionamento fosse a única e não constituísse uma forma de mediação de estrutura

de poder do Estado, que assume o controle do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades de sua política econômica, conforme a evolução da estrutura econômica da sociedade capitalista".

Carvalho (1989) em seu livro "A Escola como Mercado de Trabalho", resultado de sua dissertação de mestrado, levanta o debate sobre a divisão do trabalho na escola através, também, da abordagem crítica do tema. Colocando a tese da escola como mercado de trabalho, procura demonstrar que, no âmbito do capitalismo, as mudanças técnicas são determinadas muito mais por aspectos de hegemonia e de mercado do que por necessidades técnicas propriamente ditas.

Ao considerar que a educação não tem um fim em si e, por conseguinte, está ligada às relações econômicas, sociais e políticas de um contexto histórico, o estudo de Carvalho procura situar o papel social da escola no processo de reprodução das relações sociais, enfatizando o assumido na etapa monopolista do capital.

A discussão em torno da divisão do trabalho na escola cresceu e conquistou espaço nos estudos e debates realizados por educadores brasileiros a partir do final da década de 70, resultando na valorização da docência contra a fragmentação do trabalho. Para Carvalho (idem: 99), os debates vêm se polarizando em duas perspectivas críticas:

"A primeira tem como ponto de partida o papel ideológico que os especialistas de educação têm cumprido até agora, reproduzindo no âmbito escolar a divisão do trabalho. Propõe a extinção dos referidos especialistas de escola, como forma de superação entre os que planejam (especialistas) e os que

executam a educação (professores) e, conseqüentemente, a democratização de trabalho.

...A segunda perspectiva apresenta o mesmo ponto de partida e de chegada, mas difere quanto à forma de resolução do problema, propondo resgatar a função progressista que essas mesmas especializações pintam e colocá-las, assim, a serviço da transformação social".

Dentro dessa linha de crítica à divisão do trabalho, Santos (1989:02), no trabalho "Organização do Processo do Trabalho Docente: uma análise crítica", apresentado no IV ENDIPE em Belo Horizonte, desenvolve a idéia de que:

"...a escola, no capitalismo, torna-se uma instituição para a produção de trabalhadores com determinado tipo de formação e treinamento".

Sendo assim, a formação ou, melhor dizendo, a escolarização da classe trabalhadora acontece em função da reprodução da força do trabalho. Do mesmo modo, os professores, considerados pelo autor como trabalhadores do ensino, "vendem seu trabalho em troca de um salário, essa força de trabalho é usada de uma determinada forma consoante o tipo de organização do processo de trabalho pedagógico.

Para o autor, há uma "cisão entre os trabalhadores de ensino e a organização do processo de trabalho" que se reflete na estrutura organizacional e repercute nas condições de exercício da prática docente. Tal cisão apresenta duas questões primordiais. A primeira diz respeito à separação entre os trabalhadores do ensino e os gestores do processo: os planejadores técnico-

pedagógicos. A segunda questão decorre da primeira, e considera que tais procedimentos técnicos são considerados neutros.

Continuando sua linha de pensamento, o autor afirma que o conhecimento que se desenvolve com o incremento tecnológico não se corresponde com o processo de conhecimento dedicado ao trabalhador, uma vez que o processo alcançado pela ciência não transforma a base da instrução oferecida aos operários. Desta forma, segundo Santos (1989:14), há uma educação que transmite o conhecimento decorrente da evolução tecnológica para o capitalista-gestor que exige indivíduos altamente qualificados e especializados; por sua vez, os trabalhadores são excluídos dessa educação, permanecendo na ignorância dos processos de concepção dos procedimentos técnicos e das formas de organização e das condições de exercício de seu próprio trabalho.

Santos finaliza o estudo levantando algumas questões em relação ao processo de trabalho desenvolvido na sociedade capitalista, defendendo "a superação da divisão entre o trabalho de concepção e o trabalho de execução". Ao denominar os professores de "trabalhadores do ensino", Santos não os separa dos demais trabalhadores da sociedade e, por conseguinte, não leva em consideração a especificidade própria do trabalho executado pelos professores - o trabalho não material.

Sobre isso, Brzezinski (1994:21) tem um outro entendimento fazendo uma distinção entre "trabalhador do ensino" e "profissional da escola":

"... o profissional da escola é aqui entendido como o profissional de educação que é 'preparado' para o domínio do trabalho pedagógico.

(...) Portanto, o que define o profissional da escola são as relações que ele estabelece em termos de condições para satisfazer as necessidades para as quais ele foi formado.
(...) o fato de estar no mesmo estabelecimento e ensino não o define como tal. O termo abrange em sua amplitude os profissionais que se dedicam à docência, por exemplo, coordenadores, supervisores escolares, diretores e outros".

Existe, dessa maneira, uma impropriedade do uso do termo quando o profissional não tem formação para a prática pedagógica. Por exemplo, a merendeira de uma escola não é uma profissional da escola, não obstante pertencer ao segmento dos "trabalhadores da escola" e não "trabalhador do ensino", ou mesmo "profissional da escola" (Freitas, 1991:15).

A posição que Libâneo (1994:13) denominou de progressista tem vários intérpretes que, apesar das divergências, têm muito em comum. Para o desenvolvimento do presente trabalho selecionamos dois estudiosos do tema: Vitor Paro e Celestino da Silva Júnior.

Paro (1986), no seu trabalho "Administração Escolar: introdução crítica" estuda as determinações econômicas e sociais da administração e busca as possibilidades de uma prática escolar voltada para a transformação social. Inicia seu estudo fazendo distinção entre os termos "administração geral" e "administração em geral", traçando um paralelo entre elas, sob a ótica do marxismo.

Ao fazer uma análise sobre a administração que ocorre na escola, Paro deixa entender que a educação se revela como elemento de transformação social na medida em que, pelo seu caráter pedagógico, ela postula a

apropriação pela classe trabalhadora do saber historicamente acumulado bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade.

Colocando a Administração Escolar como um dos condicionantes da transformação da escola e, por conseqüência, da sociedade, Paro (1986:81) esclarece:

"A administração estará mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos por ela perseguidos estiverem articulados com essa formação. Assim sendo, no caso da Administração Escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar, necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar enquanto elemento de transformação social".

Por outro ângulo, Paro examina o caráter conservador da Administração Escolar vigente verificando que, de modo geral, os trabalhos teóricos publicados no Brasil adotam o pressuposto básico de que na escola devem ser aplicados os mesmos princípios adotados na empresa capitalista. Sendo entendida dessa forma, a escola estará logicamente, ao lado dos interesses do capital. No que se refere à Administração Escolar, especificamente, Paro observa que ela tem-se mantido conservadora, tanto na teoria como na prática, pois falta uma vinculação entre a utilização dos recursos da escola e uma racionalidade externa que signifique sua articulação com as classes trabalhadoras.

Segundo o autor, a aplicação da administração capitalista na escola não deu certo, como se pode constatar, pelo insucesso da concepção tecnicista que leva à burocratização das atividades e em nada contribui para sua

finalidade educativa. Pelo contrário, esse processo conduz ao esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo a qualidade do ensino. Como ele mesmo esclarece:

"no processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a conseqüente desqualificação de seu trabalho e o aviltamento de seus salários,(...) e à medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz respeito à generalização para os nossos trabalhadores mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta-voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descuidando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa" (idem: 131).

O resultado desse *pouco caso* com a educação pública desaguou na multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, qualificação profissional inadequada, remuneração baixa para professores e demais funcionários da escola. A queda qualidade do ensino foi o resultado de tudo isso de modo que a "degradação do produto da escola pode ser identificado, ao mesmo tempo, como ponto de partida e como resultado da desqualificação profissional do educador escolar" (idem: 132).

O autor defende ainda uma Administração Escolar voltada para a transformação social, no sentido da escola permitir às classes trabalhadoras a se apropriarem do saber e desenvolverem a consciência crítica da realidade, objetivando uma educação libertadora. Defende, ainda, uma Administração Escolar organizada em bases democráticas, cuja principal característica é a participação efetiva de todos os segmentos da escola:

"As vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem

apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente" (idem: 164).

Silva Júnior (1990), em seu livro "A Escola Pública como Local de Trabalho", esclarece que:

"... o direcionamento da discussão para a questão do 'poder' e da 'gestão democrática' obscureceu, entretanto, a percepção da questão ainda mais significativa: a relação necessária entre a administração da escola e o ensino que se realiza em seu interior e para o qual a administração deve concorrer, se efetivamente se preocupa com sua legitimação".

Ainda na opinião de Silva Júnior (1990:68), a administração escolar - corpo técnico-conceitual e processo prático institucional - tornou-se objeto de uma análise e de um debate que vem se desenvolvendo de maneira mecânica negando a legitimidade da teoria e da prática existentes na escola:

"A teoria existente é sumariamente classificada como 'alienada' e a prática que se manifesta é tida necessariamente como 'autoritária'. O circuito da explicação imediata se completa com a afirmação, aparentemente irrefutável, de que o autoritarismo da prática decorre da alienação da teoria".

O que se pode observar é que a preocupação com a realização do ensino, com o verdadeiro papel da escola, quase não aparece nessa discussão. O debate sobre a Administração Escolar gira em torno das relações de poder não só dentro da escola mas, também, nas relações entre Poder Central e escola.

Esclarecendo esta posição, Silva Júnior (idem: 69) diz que:

"... a discussão sobre o trabalho do diretor de escola não privilegia o seu aspecto essencial: a finalidade pedagógica de sua ação. O vínculo necessário ensino/administração é deixado de lado em ambos os pólos de debate. No pólo 'teórico-técnico', 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".

... no pólo 'prático-político' o que se contempla é o postulado do 'poder' do diretor e o que se busca é influenciar ou dominar o processo de investidura nesse poder. As condições concretas da existência da escola são consideradas enquanto referência para a constituição dos 'colégios eleitorais' dos quais deve partir a decisão sobre a escolha do diretor'.

No entanto, em nenhum dos casos a função de ensino se coloca como prioritária. De um lado, aparece a administração eficiente. De outro, acredita-se que a administração competente será fruto da autonomia da escola em relação às ingerências político-partidárias. De acordo com Silva Júnior (idem: 70):

"Em qualquer caso a administração proposta não se compromete em assegurar ela própria que o ensino de qualidade e de quantidade se realize como produto de uma ação administrativa intencionalmente organizada para esse fim. Por caminhos diferentes chega-se à continuidade da mesma oposição: de um lado a administração e suas tentativas de 'automatização'; de outro, o ensino e sua tradicional busca de defesas para a burocratização que o atravessa".

Com isso, o administrador escolar, não consegue se desvencilhar das teias do processo da burocratização do sistema escolar e acaba por se tornar muito mais um "gerente" da unidade escolar do que um educador que administra a escola.

2- Considerações em torno de uma Proposta Afirmativa de Gestão Escolar.

Neste segundo tópico, será melhor sistematizada a posição que foi descrita, numa tentativa de propor as bases e as condições de operacionalização

de formas de gestão escolar, dentro de uma Administração Escolar progressista. Pretende-se trazer um entendimento mais independente da Administração Escolar sem prender-se, necessariamente, à posição dos autores mencionados anteriormente. Uma proposta "afirmativa" significa formular princípios e elementos constitutivos da gestão escolar capazes de viabilizar a escola pública no interesse da população que a frequenta, para além da crítica de seu papel no capitalismo e da denúncia de suas insuficiências.

2.1. - A importância de um sistema de direção na gestão escolar

Quando se estuda a gestão da escola, é importante ter clareza sobre que tipo de escola se quer. Autores que têm argumentado em favor da difusão dos conhecimentos apostam na crença de que a escola é um instrumento insubstituível de democratização da sociedade pois o acesso ao conhecimento sistematizado é condição para o povo participar mais ativamente do processo político e cultural. A escola passa a ser uma instituição social que presta serviços à sociedade e tem por função propiciar as condições para o domínio do saber sistematizado e desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, para formação do cidadão.

Sendo assim, a educação desenvolve um conjunto de processos que busca o desenvolvimento das pessoas com a finalidade de prepará-las para a vida social no quadro de um determinado sistema de relações sociais. Fica a educação em um só tempo, reprodução da vida social e instrumento de transformação já que, na medida em que os indivíduos apropriam-se de conhecimentos, valores, atitudes e modos de agir, eles se introduzem no mundo

da cultura e, com isso, tornam-se aptos a transformar a realidade e a si próprios.

No entanto, torna-se necessário reafirmar que a escola é apenas um dos fatores determinantes da transformação social; como um dos elementos que compõem a sociedade, a escola é uma das instâncias de mudança social. Desta forma, de acordo com Paro (1986:113):

"... poderá concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agente especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram".

Ou como escreve Libâneo, na mesma linha:

"Essa inserção dos indivíduos no mundo da cultura pela apropriação do conhecimento, valores, modos de agir, etc., depende de condições externas da vida individual, condicionantes reais da vida das pessoas. Entre esses condicionantes estão os grupos sociais que mediatizam as relações entre o indivíduo e a sociedade. A educação escolar faz parte desses condicionantes, mas se distingue como um processo de mediação deliberada, consciente, planejada e institucionalizada".

Então, o processo educativo, por sua complexidade e pela sua própria essência, exige uma direção adequada. Seu bom funcionamento e sua estruturação apropriada constituem fatores essenciais para atingir suas finalidades e cumprir seu papel no desenvolvimento social. Se o fim da educação é a plenitude humana, e esta é alcançada através do desenvolvimento integral do indivíduo e sua inserção na sociedade em que vive, não se pode compreender um processo educativo sem uma orientação e um controle

organizado corretamente. Torna-se indispensável que se anteveja sua direção permanente, de modo a aproveitar o esforço coletivo da melhor forma possível, visando alcançar os melhores resultados.

Ao cumprir sua função social, a escola deve interferir significativamente na formação da personalidade do homem e não se é possível buscar uma estruturação sem considerar processos de direção. Por isso mesmo a direção da escola é, um imperativo social e um imperativo pedagógico. Todavia, não se trata de um processo mecânico, unidirecional. O livro do Ministério da Educação de Cuba (1984:335), esclarece este ponto, distinguindo a direção da escola de outros processos de direção:

"... a categoria direção, neste caso particular, difere de outros processos de direção. A complexidade do processo que se realiza não admite a aplicação pura, mecânica e esquematizada das leis e regularidades da teoria geral da direção social, porque resulta insuficiente e ineficaz. A instituição escolar tem suas especificidades e, para dirigi-la, é preciso unificar na prática critérios e orientações proporcionados pela teoria da organização escolar, sociologia, psicologia, didática, teoria da educação, assentados numa concepção pedagógica".

A escola é um local de trabalho onde os diversos profissionais que ali atuam devem executar suas tarefas de modo interativo, tendo em vista os objetivos gerais do sistema de ensino e os específicos da escola em termos de formação cultural e científica dos alunos. Há que se considerar uma articulação entre aspectos externos e internos. Por um lado funciona com um certo grau de autonomia, por outro, não se pode isolar, uma vez que faz parte de um sistema (Nacional, Estadual e Municipal), devendo compatibilizar aspectos internos como o planejamento, a organização, a orientação e o controle do processo de

ensino e externos, como as diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores, avaliação, etc.

Finalmente, cabe acentuar que o termo "direção" explicita a natureza pedagógica da prática educativa escolar. Libâneo (1993:113) escreve a esse respeito:

"Falar do *pedagógico* é, sobretudo, falar das finalidades da ação educativa, implicando objetivos sócio-políticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas do educativo. Quero esclarecer, desde já, que a pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sócio-políticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa".

Esse conceito abrangente de "direção" inclui, portanto, mais do que os aspectos administrativos estando, também, presente nos planos da escola, nos programas, nos métodos, nos materiais didáticos, no acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, na assistência pedagógica-didática aos professores, no treinamento dos docentes em serviço, no trabalho com as famílias e com a comunidade e, sobretudo, nas atividades de ensino, aprendizagem e educação dos alunos que se realiza na sala de aula.

2.2. Princípios de organização e direção da Escola

A direção, em um sentido mais específico, está relacionada diretamente com a forma pela qual o objetivo da instituição (neste caso, a escola) é atingido, ou seja uma racionalidade que orienta as atividades que se

pretende realizar. Uma vez estabelecidos os objetivos, formulado o planejamento, organizados os trabalhos, cabe à direção fazer com que sejam executados da melhor maneira possível e, depois, avaliados. Torna-se insuficiente planejar e organizar a escola se não houver uma direção competente para que as coisas se realizem com eficiência. De acordo com Chiavenato (1989:84):

"a direção implica transmitir às pessoas o que elas devem fazer e conseguir que elas o façam da melhor maneira possível.

...a direção se baseia no trabalho conjunto de pessoas, visando orientá-las e integrá-las na direção dos objetivos almejados".

Transportando esta idéia para a unidade escolar, a opinião de Martins (1991:177), não difere em nada daquele autor:

"Uma vez elaborado o plano curricular, organizada a escola em todos os seus aspectos, delegados os poderes aos responsáveis pelos setores, temos a máquina montada, porém, parada... quem realmente irá acionar essa máquina de modo que todas as peças se movimentem em harmonia é, sem dúvida, o diretor da escola".

Cabe ao diretor fazer a mediação entre a administração (ou gerência) da escola a efetivação do processo pedagógico que se pretende alcançar. Ou seja, a escola torna-se um "locus" não só de transmissão do saber historicamente acumulado, mas também um pólo de democratização não só dela própria, mas de toda a sociedade.

Desta forma, na concepção de Hora (1994:34), a escola deve:

"...estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais."

A escola é, pois, uma instituição social, com unidade de objetivos (sócio-políticos e pedagógicos) apresentando interdependência entre a racionalidade necessária no uso de recursos (materiais e conceituais) e a coordenação de esforço humano coletivo. Qualquer alteração, seja em sua estrutura, seja no funcionamento de um dos seus elementos, pode apresentar influência positiva ou negativa nos demais. O trabalho de direção escolar é complexo, não pode ser analisado de forma isolada e o diretor deve levar em conta não só a estrutura com que conta e as suas funções mas, também, as relações que se estabelecem entre todos os seus componentes.

A obra "Pedagogia" (1984:315), publicada pelo Ministério da Educação de Cuba traz oportunos aportes ao entendimento da direção da escola, que teria algumas funções:

- "a segurança da unidade estrutural do sistema que constituir a escola e a organização correta de todos os elementos: níveis de direção, organização da matrícula por grupos, entre outros.
- o planejamento, a organização, a orientação e o controle de toda sua atividade, com sistematicidade, solidificação, objetividade e regularidade.
- revelar as tendências do desenvolvimento do processo docente-educativo e as contradições que se produzem nele, prever e eliminar os obstáculos que possam surgir.
- garantir que cada um dos componentes da escola cumpra sua função em correspondência com o objetivo geral da escola".

A direção do trabalho escolar, por se constituir em um trabalho complexo, necessita do conhecimento e emprego de alguns princípios básicos, cuja utilização deve estar subordinada às condições concretas de cada escola.

Segundo Libâneo (1992:3), os princípios são:

- “a) relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar
- b) planejamento de tarefas
- c) qualificação para a competência técnica.
- d) basear as decisões e medidas em informações concretas, analisando cada problema em seus múltiplos aspectos.
- e) controle sistemático das atividades do diretor em relação à equipe e da equipe para o diretor, com base no que foi decidido coletivamente.
- f) relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.”

O princípio de relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar compreende a responsabilidade do trabalho do diretor, a colegialidade da direção e o papel individual de cada pessoa da equipe escolar. As decisões tomadas pelo diretor, tais como a administração e o controle do trabalho escolar, têm suas origens nas reuniões realizadas com a equipe escolar, momento em que são debatidas e analisadas as tarefas fundamentais da escola e as normas a serem adotadas. O diretor deve responder e prestar contas do que foi decidido coletivamente e distribuir responsabilidades aos coordenadores (de turno ou pedagógico), que são seus auxiliares no trabalho de direção.

Planejar as tarefas é importante porque a escola tem objetivos próprios e, para atingi-los, as ações administrativas e pedagógicas precisam ser

organizadas através de uma ação racional, estruturada e coordenada. No dizer de Libâneo (1992:3):

"Cabe à direção propor objetivos, estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos disponíveis, cronogramas e formas de controle e avaliação."

Esse trabalho se expressa no plano da escola e no planos do ensino. O primeiro, também denominado de projeto pedagógico, é um instrumento regulador do trabalho coletivo, devendo resultar da discussão conjunta da equipe escolar. Junto com o plano de ensino, constituem condição para a unidade teórico-metodológica da atividade docente e a base concreta para a interdisciplinaridade.

Pelo princípio da qualificação para a competência técnica, a direção de escola se ocupa da tarefa de propiciar o aperfeiçoamento profissional constante da equipe técnica e docente no próprio local de trabalho.

Basear as decisões e medidas em informações concretas, analisando cada problema em seus múltiplos aspectos, implica em métodos e procedimentos de coleta de dados e informações reais, análise de estratégias, possibilitando uma visão global das situações e problemas que surgem no cotidiano. Dirigir uma escola exige então, fazer análise de conjunto dos vários eventos da mesma, tentando ligá-los entre si. O texto do Ministério da Educação de Cuba (idem: 318) complementa esta idéia:

"... o diretor da escola, ao focar qualquer problema deve partir de sua essência: não tratar de resolvê-lo de modo isolado ou por suas manifestações secundárias, mas abordá-lo em sua causa, conhecer perfeitamente todos os aspectos e saber priorizar o aspecto fundamental em cada momento, assim como ter em conta a análise da atividade prática e a

experiência da escola. Isso requer o contato com os alunos, funcionários e pais".

O princípio do controle e da avaliação sistemática tem como premissa um sistema de assistência didática e metodológica. O trabalho de direção é eminentemente "didático": toda atividade que se desenvolve está dirigida a avaliar, assessorar, orientar e criar um estilo de trabalho ou, em outras palavras, a ensinar a trabalhar coletivamente. Este trabalho se interrelaciona dialeticamente com o controle sistemático da própria atividade do diretor e a de todos os seus subordinados.

Relações humanas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns são de grande importância, já que a qualidade do trabalho de cada educador como indivíduo que atua num trabalho coletivo está, em certa medida, influenciado por este sistema de relações. Para que se torne realidade, segundo o Ministério de Educação de Cuba (idem: 319):

"... o diretor de escola deve ser atencioso, cortês, cuidadoso, justo; não pode se esquecer das peculiaridades do fazer pedagógico. Deve combinar racionalmente a exigência e o respeito, a severidade, a rigorosidade e o trato. O ambiente amistoso na coletividade da escola, o bom humor, a compatibilidade dos profissionais dentro do coletivo garantem os progressos do ensino e a educação da escola".

2.3. Os elementos constitutivos da gestão escolar

Os estudos e pesquisas mais recentes, de cunho mais crítico, não destacam elementos operacionais da gestão escolar. Procuram mais por um tipo de análise global. Com isso, os diretores e demais gestores da escola interessados na eficácia de uma administração voltada para a qualidade do ensino em favor da

população que frequenta a escola, não têm à sua disposição um instrumento de trabalho que os ajude a efetivar uma gestão mais comprometida com a excelência da oferta dos serviços escolares.

Todavia, acredito na necessidade de princípios e procedimentos de gestão escolar, ao menos, para servirem de critérios de análise dos estilos e práticas de gestão encontrados em nossa pesquisa. Sobre os princípios, já os apresentamos nos tópicos anteriores; trataremos, a seguir, dos elementos constitutivos da gestão.

Quando se pesquisa os elementos que constituem o processo administrativo, conclui-se que os fatores que formam a gestão escolar diferem pouco daqueles estabelecidos para a administração "geral", tal como aparecem nos estudos sobre o assunto.

Para Chiavenato, que estuda a administração "geral" (1989:94), os elementos da administração em geral são: planejamento, organização, direção e controle, concordando em parte, com os elementos já definidos por Fayol.

Martins, em seu livro de Administração Escolar (1991:32), formula seus componentes constitutivos como sendo o planejamento, a organização, a assistência à execução e a avaliação dos resultados e relatório.

Lourenço Filho (1967:35) distingue os significados dos termos "organização" e "administração". Para ele, a ação de organização (no sentido de organização formal) representa uma realidade de estruturação, como passo da função de administrar, assim entendida como mais ampla ou completa. Ampliando

esta concepção, o autor estabelece a diferença entre organizar e administrar, procurando ressaltar que a administração engloba a organização:

"Organizar, no sentido comum do termo, é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados.

Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas encarregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e suficiência geral".

Como se pode notar, a palavra organização tem significados diferentes e amplos. Pode ser entendida como ato de organizar, usada como sinônimo de empresa ou firma ou, de acordo com as ciências sociais, empregada para se referir a grupos de indivíduos reunidos em torno de objetivos comuns.

De acordo com Ribeiro (1988: 133):

"...somos de opinião de que o significado da palavra organização deva se referir aos processos de organização formal, que resumidamente são os seguintes: determinar funções, estruturar órgãos, regular relações, estabelecer condições para recrutamento, seleção, investidura, preparo carreira e remuneração de pessoal, fixar normas de adequação, padronização, aquisição, estocagem e distribuição de material".

Para o desenvolvimento deste trabalho, são adotados os elementos da Administração Escolar estabelecidos na obra "Pedagogia", do Ministério da Educação de Cuba (1984:337) por eles estarem bastante afinados com a perspectiva de uma administração transformadora, ainda que adaptados da concepção de Fayol. Tais elementos são o planejamento, a organização, a direção e coordenação, o aperfeiçoamento e o controle e avaliação. Utilizo aqui

a tradução e adaptação de Libâneo (1993) em texto para uso didático de circulação restrita.

PLANEJAMENTO

O planejamento consiste na tomada de decisões sobre as ações, tarefas e atividades que devem ser realizadas na escola com a finalidade de se atingir os objetivos propostos. Ele se expressa no projeto da escola e nos planos de ensino. A iniciativa e a responsabilidade do projeto da escola cabem ao diretor, embora as sugestões e decisões a serem consolidadas devem ser fruto do trabalho da equipe escolar (professores, coordenadores, alunos, pais e diretor).

O projeto da escola deve ter como ponto de partida o conhecimento da realidade onde o processo educativo irá se desenvolver. E deverá considerar os múltiplos aspectos a serem abrangidos pela ação administrativa e pedagógica.

Como vimos, o planejamento é um processo de análise da realidade escolar em suas condições concretas, a valoração e a busca de alternativas e tomadas de decisões que levam à elaboração de um plano.

O processo de planejamento segue uma seqüência lógica através de passos ou fases que se realizam até resultar na elaboração do plano de trabalho.

O primeiro compreende o diagnóstico e análise da realidade da escola, que consiste no levantamento de informações e dificuldades que existem e suas causas, a fim de encaminhar soluções de acordo com a realidade e necessidades.

O segundo passo consiste em compatibilizar a política e as diretrizes emanadas dos órgãos superiores do sistema escolar.

Já o terceiro passo está centrado na determinação de tarefas e atividades que deverão ser desenvolvidas a partir das prioridades levantadas na realidade escolar. A fase seguinte é a compatibilização das tarefas e atividades previstas com os recursos de que se dispõe (pessoal, material e financeiro).

O planejamento do trabalho anual - ou projeto da escola - ocupa um lugar importante na atividade de direção. Ele deve caracterizar-se por sua objetividade, de maneira a fornecer uma visão geral de como irá desenvolver-se, quais são as prioridades, em que aspectos se aprofundará e quais requerem maior atenção. Só assim é que se poderá distribuir as tarefas de modo que em cada momento se realize o que é necessário.

A complementação do planejamento se faz através do controle sistemático do cumprimento das tarefas do plano escolar e com as reuniões de trabalho e avaliação. A característica principal dessas reuniões é uma análise crítica e profunda de tudo que foi feito e discutido.

ORGANIZAÇÃO

O segundo elemento da direção é a organização. De acordo com Martins (1991:33), essa função "é o ato de cumprir a estrutura da instituição". A organização aparece em todos os processos de atividade humana e na escola constitui uma necessidade muito importante, pois trata-se de uma atividade que busca atingir os objetivos estabelecidos.

A qualidade do trabalho de organização de uma escola incide diretamente na efetividade do processo docente-educativo e vai se refletir diretamente em alguns indicadores como, por exemplo, a retenção e a promoção.

Entende o Ministério da Educação de Cuba (1984:334), que:

"uma escola bem organizada funciona como um todo único, e os fatores que nela intervêm trabalham harmonicamente relacionados entre si, coadjuvando o melhor desenvolvimento do processo docente-educativo. Ou seja: a organização correta da escola garante a ação unificada do coletivo pedagógico e assegura a adequada inter-relação entre as atividades que compreende a direção do processo docente-educativo e as tarefas que complementam e apoiam".

A ação educativa escolar deve ter unidade, caso contrário, pode comprometer o trabalho a ser desenvolvido a escola. Professores, coordenadores e direção devem estabelecer metas em conjunto e procurar cumpri-las, evitando o confronto de ações entre um e/ou outro profissional da escola. Por exemplo, enquanto um professor exige que os alunos cuidem do mobiliário escolar, outro não se importa que os alunos rabisquem as carteiras. Um professor sobrecarrega as crianças com inúmeras tarefas, enquanto que outro não se preocupa com isso. Tais situações demonstram que a escola não apresenta uma organização adequada o que vai afetar as atividades de ensino.

Torna-se necessário, portanto, que todos os aspectos da vida escolar sejam lembrados na organização geral da escola, antes do início do ano letivo.

A organização geral de uma escola trata da matrícula, horário, distribuição de alunos em turmas, controle de frequência de pessoal (docente, administrativo, técnico), normas disciplinares, sistema de assistência pedagógico-didático ao professor, serviços administrativos, contatos com os pais, entrada e saída de classe, serviços de limpeza e conservação do prédio escolar. É imprescindível que numa escola todos e cada um dos profissionais que ali trabalham conheçam com segurança qual é o seu trabalho, o que vão realizar, quais atividades que devem participar, em que momento, como o farão, quais os níveis de decisão, etc. De acordo com citado texto do Ministério da Educação de Cuba (1984:340), a organização geral da escola se realiza nas seguintes direções:

- . organização da vida escolar;
- . a organização do processo docente-educativo;
- . a organização das tarefas de apoio aos processos docente-educativo;
- . a organização das atividades que vinculam à escola com a comunidade.

a) A Organização da vida escolar

A organização da vida escolar tem uma projeção essencialmente pedagógica. Sua função primordial é a de distribuir racionalmente as atividades da escola, como a distribuição de disciplinas com sua carga horária correspondente, as horas de descanso, as atividades de recreação, de educação física, etc. Ela deve dar condições de relações humanas satisfatórias, bom

clima de trabalho, justa distribuição de tarefas, condições de higiene e limpeza, organização do espaço físico, sistema participativo de tomada de decisões tendo em vista o desenvolvimento e um alto rendimento dos alunos.

b) Organização do processo de ensino

A organização do processo de ensino diz respeito aos aspectos do trabalho do professor e dos alunos na sala de aula. Parte da elaboração do plano de ensino e uma estrutura didático-pedagógica baseada na concepção de ensino como direção na atividade cognoscitiva dos alunos através da orientação de um professor.

Na sala de aula a organização do trabalho não está restrita apenas ao desenvolvimento do programa de ensino, mas à participação ativa dos alunos, seu trabalho independente, o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais.

c) Organização das atividades de apoio técnico-administrativo

As atividades de apoio técnico-administrativo devem amparar o trabalho docente-administrativo. Neste contexto, as atividades de secretaria, de serviços gerais, as atividades de limpeza e conservação do prédio escolar e do material didático irão contribuir para o bom funcionamento da escola.

É importante que o diretor realize as tarefas de acordo com a distribuição das responsabilidades entre os diferentes membros da comunidade escolar.

d) Organização de atividades que vinculam escola e comunidade

A organização de atividades que buscam vincular a escola e a comunidade vai atingir, diretamente, as formas de trabalho que envolvem a escola e os fatores externos, como as organizações políticas e comunitárias, os pais e os órgãos superiores de gestão do sistema escolar. O objetivo do intercâmbio escola-comunidade é a busca de cooperação e apoio que possam contribuir para o aperfeiçoamento das atividades de ensino e educação dos alunos.

No entanto, é imprescindível que a escola estabeleça critérios claros das formas de participação tanto da comunidade como dos pais, uma vez que as responsabilidades e tarefas destes são diferentes das tarefas do pessoal da escola (direção, professores e alunos). Sendo assim, as formas de participação da comunidade devem estar subordinadas aos objetivos e tarefas e à observância de certas normas e diretrizes que são próprias da escola.

Ao tratar do tema da escola transformadora, que traz em seu bojo a participação, ou seja, a colaboração recíproca entre todos os envolvidos, Paro (1986:165), adverte que

"... é preciso ter presente, que a organização de nossa escola, por seu caráter autoritário, não permite uma transformação abrupta em sua concepção administrativa; por outro lado, mudança organizacional nenhuma se introduz como se fosse

um corpo estranho que viesse desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente o seu lugar".

É minha opinião de que a reorganização da escola e incentivo da participação dos pais e comunidade devem ser buscados de forma eficiente sem imposições, mas a partir do interesse da própria comunidade. E é somente através da forma em que o trabalho está organizado na escola que poderemos propor e implementar novas maneiras de administrar que sejam mais democráticas e mais eficientes na consecução dos objetivos educacionais.

DIREÇÃO E COORDENAÇÃO

A direção, no sentido mais estrito, implica conseguir das pessoas o que elas devem fazer e conseguir que elas o façam da melhor maneira possível. Se as pessoas não conhecem os objetivos a alcançar, os seus esforços serão feitos ao acaso. Portanto a direção se baseia no trabalho conjunto das pessoas, visando orientá-las e integrá-las na direção dos objetivos almejados. De acordo com Chiavenato (1989:85), ela "é basicamente uma atividade de ativação, comunicação, motivação, liderança e coordenação".

Por sua vez, a coordenação assume um papel importante no cotidiano da escola, uma vez que deve mediatizar as funções de direção e execução. Trata-se de um processo de harmonização e convergência de todos os esforços em direção ao alcance dos objetivos propostos.

Cabe ao diretor a tarefa de dirigir e coordenar o esforço coletivo das pessoas que trabalham na escola, uma vez que a direção e a coordenação são

funções suas. Com efeito, o responsável pela escola é o diretor, que de acordo com o Ministério da Educação de Cuba (1984:344), é o encarregado de:

- "dirigir e coordenar, pelo exercício de sua autoridade, o andamento dos trabalhos, em função dos objetivos da escola, do clima de trabalho, da eficácia na utilização dos recursos e meios de trabalho.
- assegurar a execução coordenada e integral da atividade dos setores e elementos da escola, conforme decisões anteriormente tomadas coletivamente.
- assegurar o processo participativo de tomada de decisões; e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em medidas concretas, e que sejam efetivamente cumpridas pelo setor ou pessoas a cujo trabalho estão afetas as decisões tomadas".

Tudo isso permite-lhe ter uma visão mais integral e crítica do seu objeto de direção, que é a escola. Alguns fatores condicionam o exercício da direção e coordenação, tais como: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa.

A autoridade se expressa como a relação social entre pessoas e sistemas vinculados mediante a subordinação hierárquica. Também pode ser o exercício de um poder delegado a alguma pessoa, para coordenar e dirigir as decisões tomadas em conjunto. Em algumas situações, a autoridade pode ser descentralizada, momento em que as tarefas são delegadas aos outros membros da equipe escolar.

A responsabilidade é exigência dos que exercem autoridade; não pode ser delegada. Mesmo diante de situações em que há delegação de tarefas, é do diretor a responsabilidade final pelo destino da escola.

A decisão é a capacidade de escolher, frente às alternativas que se apresentam, a atitude mais conveniente para o bom desempenho da escola. Tendo como guia o plano de trabalho (com objetivos e tarefas determinadas em conjunto com a equipe escolar), o diretor não pode alhear-se da tomada de decisões que se fizerem necessárias.

A disciplina vai implicar na compatibilização das normas, regulamentos, interesses da vida escolar e social traçadas coletivamente, com os interesses e condutas individuais.

Como a capacidade de encontrar soluções dos problemas que possam surgir no desenvolvimento do processo de direção, de forma crítica e criadora, temos a iniciativa (Libâneo, 1993).

No entender de Paro (1986:161), quando existe consciência e consenso a respeito dos objetivos a serem alcançados, a coordenação passa a ser um instrumento de organização das pessoas no interior da instituição. Decorre daí a coordenação no sentido democrático que, no âmbito da escola, não é tarefa fácil, uma vez que supõe a convergência dos interesses das pessoas aí envolvidas, acrescida da consciência desses mesmos interesses. O autor alerta, ainda, para o fato de que não existem na escola, ainda, as condições ideais para uma coordenação democrática. Tais condições, no entanto, só passarão a existir em consequência da transformação das relações no interior da escola. Ainda segundo Paro (1986:162):

"a Administração Escolar identificada com os princípios de transformação social combaterá tal tendência imobilista na medida em que, diante dessa necessidade de convergência e consciência dos interesses de classe, procurar lidar com as condições existentes dentro e fora da escola, buscando introduzir práticas democráticas de coordenação do esforço humano coletivo que estejam articuladas com uma nova postura administrativa, identificada com a concepção de mundo da classe trabalhadora - concepção esta, cuja disseminação, por sua vez, é favorecida por todas as medidas tendentes a provocar a consciência crítica da realidade escolar e social'.

Assim, a coordenação do trabalho de professores, alunos, pessoal técnico-pedagógico, funcionários e pais, apoiada na participação, é de importância capital na introdução de uma administração democrática no interior da escola.

Aperfeiçoamento e Capacitação do Pessoal da Escola

Esta função da direção diz respeito à formação e ao aperfeiçoamento do pessoal técnico, administrativo e docente. Este é um processo que exige um conhecimento, por parte do diretor, do pessoal a ele subordinado, das suas possibilidades, de suas atitudes profissionais e das suas necessidades de aperfeiçoamento profissional. Por isso, o diretor- ou o profissional a quem é delegada a tarefa- deve proporcionar assistência pedagógico-didática ao professor, oferecer cursos, organizar seminários de estudo, incentivar os professores a participarem de cursos, etc.

Controle e Avaliação do Trabalho.

Controle é aqui entendido como verificação e acompanhamento do trabalho executado, visando saber se as atividades foram feitas de acordo com as expectativas ou conforme o planejado, assinalando as faltas e os erros com a finalidade de repará-los (Chiavenato, 1989:94).

O controle é o elemento funcional da direção que tem como objetivo verificar o estado real do trabalho. Trata-se de um conjunto de maneiras de atuação que permite, em primeiro lugar fazer o levantamento das dificuldades que surgem no cotidiano da vida escolar. O segundo passo seria a análise das causas dessas dificuldades e a busca de sua superação. É o confronto entre o que foi planejado e o funcionamento real da escola. Por isso, controle e avaliação necessitam de informações objetivas, reais, sobre o funcionamento da escola, amparando-se nas ações que se efetivaram através dos membros da equipe escolar.

Para que o controle e a avaliação se efetivem dentro da unidade escolar, é necessário que o diretor busque as informações in loco, ou seja, através da observação, entrevistas com professores, coordenadores e funcionários; reuniões sistemáticas e extraordinárias; visitas às salas de aula, recreio, sala dos professores; conversas informais com o pessoal docente, técnico, administrativo, pais e alunos.

A respeito da importância do controle e da avaliação do trabalho escolar, o Ministério da Educação de Cuba (1984:348), assim se manifesta:

"...Através do controle se manifesta os resultados do trabalho, se evidenciam os erros, as dificuldades, os êxitos e fracassos do que foi planejado.

...A avaliação das atividades implica a análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre medidas que se tornam necessárias para solucionar as deficiências encontradas".

É importante ressaltar que, seja qual for a forma escolhida para realizar o controle das atividades escolares, deve ser levada em consideração que tipo de ajuda vai ser conseguida com os resultados obtidos. Deve-se, também, considerar as causas dos erros cometidos e tentar compreendê-los, estando sempre consciente dos passos necessários para eliminar as deficiências no sentido de elevar a qualidade do trabalho individual e coletivo.

Acreditamos, em síntese, que o modelo de gestão escolar proposto pelo Ministério da Educação de Cuba seja adequado para um projeto de ensino que se pretenda democrático, de qualidade e cuja gestão seja colegiada - isto é, compartilhada pelos atores que compõem o universo escolar. Gestão compartilhada é aquela em que professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos venham a dar sua contribuição para que o diretor possa executar, na escola, um trabalho que realmente esteja voltado para o ensino. É este o objetivo da escola. E deve ser objetivo do diretor a sua contrapartida: administrar/organizar a escola para que possa cumprir com competência e responsabilidade a tarefa de ensinar.

A construção da qualidade da escola pública não requer apenas uma ação articulada do ponto de vista da política educacional, nem tampouco uma ação puramente pedagógica, mesmo que as políticas de ensino tenham aí um papel fundamental. Por sua vez, o ensino de qualidade depende, também e

principalmente, de uma linha de trabalho que possa coordenar uma ação escolar orgânica a essa própria construção da qualidade, tendo como referência a política educacional. Essa construção implica, ainda, na organização das condições e das relações sociais de trabalho na escola, fundamentais ao processo de ação pedagógica concreta.

A articulação entre direção e formas participativas de trabalho favorecerão a canalização de energias cognitivas e afetivas das pessoas, a riqueza de soluções, o aprofundamento da reflexão e, além disso, dá mais legitimidade às decisões. Uma gestão escolar apoiada nesse princípio oferece segurança para se correr riscos de maneira coletiva, de se propor democraticamente críticas e divergências mas, sobretudo possibilita a consolidação de formas solidárias, cooperativas e compartilhadas de trabalho, para a restauração da credibilidade da escola pública.

3- Gestão Escolar e suas Relações com o Ensino

A gestão escolar deve ser democrática, privilegiando a prática pedagógica desenvolvida pelos professores que une a instituição escolar à sociedade. A partir do momento em que a escola depende da mobilização e do controle da comunidade, deve apresentar seu processo de ensino-aprendizagem com resultados concretos e projetos educacionais que colaborem para a construção de uma verdadeira identidade da instituição escolar (Paro, 1992:44).

Ao refletirmos sobre a gestão escolar, além da crítica às práticas pedagógicas, é importante frisar que seu objetivo final é o ensino. A gestão escolar mostrará sua eficácia em diferentes instâncias sociais envolvidas e

interessadas pela qualidade de ensino. Para isso precisamos estar atentos às formas de articulação efetiva da gestão das escolas com as universidades responsáveis pela formação dos novos profissionais. Sobre essas articulações escreve Weber (1992:216):

"Nessa perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor e pela própria escola - elemento mediador entre a história pessoal e social, entre a instituição escolar e a sociedade, entre os ensinos fundamental e médio e o ensino superior - constitui o principal veículo de projetos educacionais unitários, cujo conteúdo básico seria tanto a construção de competências cada vez mais complexas, como a construção da democracia. Vale, no entanto, ressaltar que a qualidade da educação pública depende sobretudo do grau de exigência e do controle democrático que a sociedade civil vier exercer sobre a escola".

Entretanto, os sistemas de ensino apresentam há muitos anos um padrão de gestão submetido à hierarquização dentro de uma visão vertical da escola, ou seja, de cima para baixo. Esta verticalização não só tem enfraquecido o ensino como impossibilitado às instituições escolares de terem sua gestão própria (Paro, 1986). A escola precisa ser estudada horizontalmente, articulada com outras instituições capazes de contribuir para um padrão de gestão democrático em seu interior. Uma gestão escolar que vise a um ensino eficiente e que, para isso, invista na educação em sua globalidade, passando pelos aspectos físicos da escola e seus recursos humanos como o professor, aluno e a participação da comunidade no gerenciamento escolar.

Para que este objetivo seja alcançado, considerando agora aspectos externos, precisamos do consenso da sociedade e do poder político sobre a

função da escola fundamental e o que podemos fazer para induzir mudanças que sanem os problemas que permeiam as escolas públicas.

Finalizando, a gestão escolar se torna cada vez mais responsável pela imagem da educação pública, à medida que supera a fama de ineficiente e vai perdendo seu caráter protecionista e assistencialista. As escolas públicas precisam ter uma política educacional própria que priorize o eixo central da unidade escolar, que é o ensino e a aprendizagem. Embora outras questões precisem ser assumidas pela instituição por exigências sociais (a merenda escolar, por exemplo), ela deve ter sempre presente que sua tarefa fundamental é a gestão das relações pedagógicas através da qual o ensino e aprendizagem atuam (Vale, 1993:110).

É necessário muita criatividade no sentido de que cada unidade escolar elabore a sua estratégia visando iniciar um programa de ação voltado para o desenvolvimento do pessoal docente sem que a orientação siga o tradicional esquema de pressão via descendente. Dessa forma, a direção poderá, entre outras atividades, levantar alternativas de ação como sugere Vale (idem: 110):

"... formar, conjuntamente com outras unidades escolares, equipes inter-escolares em diferentes áreas de conteúdo;
convidar, com frequência, especialistas para estudos nas diferentes disciplinas do currículo".

Hoje, a escola pública precisa avançar em termos de proposta pedagógica; precisa saber o que quer e que caminhos tomar para alcançar seus objetivos. Para tornar realidade a escola pública de qualidade para a quantidade

é fundamental, imprescindível mesmo, que o diretor de escola tenha bem claro em sua mente a escola que se quer e para quem se quer.

Consideraremos, a seguir, alguns temas relevantes referentes às relações entre gestão escolar e organização do ensino.

3.1. - Gestão escolar e qualidade de ensino

A qualidade de ensino implica assegurar às crianças o domínio de conhecimentos escolares assim como o desenvolvimento de capacidades intelectuais. O discurso acerca da qualidade do ensino não é novo e faz parte do rol dos princípios que os educadores reivindicam em defesa da escola pública. De acordo com Scheibe (1987:11):

"... o pressuposto de que a educação escolar é um direito que deve ser garantido a todos, nos obriga a pensar a questão da qualidade de ensino, pelo menos no ensino básico, em termos de uma qualidade historicamente possível ao mesmo tempo e necessária".

Neste sentido, é necessário responder ao desafio: qual é a qualidade historicamente possível e necessária, nos dias atuais, que possa garantir a todos os que ingressam na escola um mínimo de educação que compete à escola oferecer?

Segundo Demo (1994:9) é preciso acreditar, neste momento, que pode existir qualidade com quantidade:

"É um equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela razão simples de que ambas as dimensões fazem parte da realidade e da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que

possamos admitir qualidade como algo "mais" e mesmo "melhor" que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora sempre seja possível preferir uma a outra".

Entretanto, não se pode entender a qualidade sob o ponto de vista conservador e elitista que coloca quantidade e qualidade em posição dicotômica: mais qualidade significa menos quantidade e menos qualidade significa mais quantidade. Este pensamento, em se tratando da escola básica, ao se situar no passado, - numa escola que atendia um pequeno grupo, - o ponto de referência era a qualidade enquanto que, nos dias atuais, o fracasso da escola está vinculado somente à sua quantificação. Tal concepção vai desaguar na preservação do ensino "de qualidade" para uns poucos e para o grosso da população restaria um ensino desqualificado e pobre.

Não é segredo o fato de que a desigualdade do conhecimento representa um forte instrumento para a manutenção das desigualdades sociais. Desse modo é natural, também, que encontremos no processo de escolarização básica o movimento contraditório das diversas forças sociais em ação. Scheibe (1987:11), entende que:

"Se a expansão quantitativa da rede pública de ensino de 1º grau tem significado um avanço nas lutas das forças progressistas, a deterioração progressiva desta mesma escola revela o peso da força conservadora"...

A educação é pensada, no Brasil, não como um investimento em que o governo aplica recursos com o objetivo para formar mão-de-obra e transformar o aluno em cidadão - na verdadeira acepção da palavra. Em nosso país, a educação tem sido entendida como despesa, cuja única obrigação do

Estado é ampliar a rede pública escolar sem a preocupação de que essa ampliação corresponda a um ensino de qualidade, eficaz, capaz de instrumentalizar a camada da população que atende com o conhecimento sistematizado - conhecimento por onde circula o poder da sociedade. Segundo Scheibe (idem: 13):

"a melhoria da qualidade do ensino está vinculada, portanto, à possibilidade de a escola ser escola, de o professor ensinar, saber o que ensinar e como ensinar, e as transformações sociais capazes de permitir, cada vez mais, que a escola deixe de ser apenas compensatória para a maioria da população".

Com isso, se pretende uma escola que seja capaz de produzir novos conhecimentos. Se advoga o rompimento com o velho para a construção do novo. É imperativo que, através de uma nova organização do trabalho pedagógico e através de relações sociais novas no seu interior, possa nascer, por via do esforço coletivo, a escola de qualidade desejada.

A transformação da unidade escolar contribui para a qualidade de ensino e para que esta transformação realmente exista, é preciso criar-se um projeto educativo com objetivos específicos e uma equipe multidisciplinar que venha a ter uma identidade. Isto porque tem-se percebido em estudos recentes a necessidade de se construir uma identidade para a instituição escolar, com a participação de todos os envolvidos isto é: membros da escola e a comunidade.

Quando se observa o cotidiano da vida escolar verificar-se que este é organizado de fora para dentro, sem atender as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo quase inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos específicos, forma de organização, modelo

pedagógico e equipe de trabalho (Mello, 1992:188). O resultado deste quadro é a falta de autonomia da unidade escolar, sem que os professores a assumam ou deixando que os interesses político-partidários tomem conta.

Por esta razão é um desafio para o investigador educacional conhecer a instituição escolar por dentro. Conhecer o material humano, a estrutura do sistema educacional, o planejamento, a organização formal, a direção e outros fatores que influem diretamente para a identidade da escola. Para isto deve se saber quais são os padrões de gestão, as práticas organizacionais correntes, a relação centralização/descentralização e outras condições fundamentais para a constituição de escolas voltadas para a qualidade de ensino e a democratização do sistema escolar (este visto de modo horizontal) como um conjunto que definitivamente precisa de um outro modelo institucional.

Por fim, a identidade da escola precisa ser construída e está intimamente ligada ao aprimoramento dos processos de organização, gestão e democratização da escola. Um ensino de qualidade tem de cumprir várias etapas tais como: uma visão da escola como centro de decisões, os recursos necessários para a boa manutenção do estabelecimento escolar, uma direção responsável e fornecer salários competitivos para atrair bons professores

3.2. - A questão da autonomia escolar

Para melhor compreensão deste estudo, torna-se necessário esclarecer o significado de autonomia. Segundo Ferreira (1986), a etimologia

da palavra leva ao seguinte significado: "a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias". Para Abbagnano (1982):

"o termo autonomia foi introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a todo desejo ou objeto de desejo e sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão".

Atualmente, pode-se falar genericamente, de um princípio autônomo, que lembra em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra da sua ação. A autonomia auxilia para que a escola se torne mais ágil em suas ações, pois o seu fortalecimento leva a uma diminuição significativa da burocracia.

Entretanto, não se pode pensar em autonomia da escola sem se pensar num processo de descentralização do sistema escolar. A descentralização do ensino público é uma das estratégias para chegar-se a uma autonomia da escola abrindo-se um caminho para a melhoria do ensino. Sendo a educação um serviço público, a efetivação do processo descentralizador se faz necessário para a racionalização dos recursos, melhor remuneração dos professores e financiamento sistemático para as instalações do estabelecimento escolar, sua manutenção e outras atividades.

Mello (1992:190) tem feito interessantes observações sobre a autonomia escolar. Segundo ela, muitos problemas crônicos das escolas, tais como a evasão escolar, a repetência e a sub-escolaridade do sistema se dão por falta de qualidade na oferta de serviços educativos, principalmente para as instituições escolares expressas pela desigualdade social e a conseqüente baixa

renda dos alunos. A autora mostra que o foco das decisões da política educacional é a equidade com qualidade, que é a capacidade de oferecer-se a todos um padrão básico de escolaridade fornecendo-lhes bens sociais e econômicos que promovam a qualidade do ensino, para o que é preciso buscar a autonomia escolar. Este assunto, porém, envolve alguns problemas que passaremos a discutir, no sentido de melhor investigar a possibilidade de sua execução.

Quando se fala em "qualidade de ensino" pretende-se definir uma "boa qualidade de ensino". Este termo é cercado de complexidade e, por isso, deve-se, em primeiro lugar, "distinguir a qualidade da oferta do serviço educativo da qualidade do produto". No entender de Mello (1992:196):

"...ainda que ambas estejam estreitamente associadas, a primeira diz respeito às condições de funcionamento das escolas; a segunda, aos perfis de desempenho que os alunos deveriam apresentar para que a ação da escola possa ser considerada bem sucedida em cada ano ou etapa de escolarização"

Contudo, é sabido que há um mínimo de oferta justa sem haver um consenso sobre os padrões básicos de qualidade de serviços. Assim, a maioria das escolas públicas têm o mínimo (que é precário) para seu funcionamento como, capacitação dos professores, instalações físicas adequadas, carteiras e outros equipamentos imprescindíveis para as escolas se manterem abertas ao público. Para que seja atingida a equidade, tem de se conseguir a combinação e a interação dos componentes indispensáveis à aprendizagem, tais como material de ensino, a boa capacitação e formação do corpo docente, o número

de alunos por turma entre outros, como formas básicas de organização escolar de qualidade.

Durante a "Conferência Mundial de Educação para Todos", que aconteceu em Jomtieu, Tailândia, em março de 1990, e foi realizada por pessoas representativas da política educacional, dirigentes, governos e organizações governamentais, ficou consagrado o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem:

"Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (como a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) como o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) que necessitam os seres humanos para poder sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo" (WCEFA, 1990, apud MELLO, 1992:198).

De acordo com Mello (idem: 199), para se alcançar a equidade com a qualidade do ensino, é necessário dar valor e prioridade às exigências da aprendizagem assim como melhorar o ambiente desta aprendizagem. É uma visão que exige um trabalho de equipe cujo funcionamento depende da capacidade de solucionar problemas, tomar decisões e adaptar-se a novas situações.

Finalmente, ainda quanto à qualidade, temos outros movimentos na sociedade que visam a melhoria da qualidade de vida. Entre os quais podemos citar os direitos humanos, a preservação ambiental, a defesa do consumidor como novas formas de participação que visam a justiça social e a democracia. Através do conhecimento adquirido nas escolas pode-se unir modernização e

desenvolvimento humano, pois somente sabendo e pensando a sua realidade, os alunos terão oportunidade de instruir-se e, através do conhecimento adquirido buscar meios para a transformação social que deseja (Lima, 1992:9).

É importante ressaltar que as políticas de fortalecimento da escola não só estabeleçam a melhoria qualitativa do ensino como seu objetivo central, mas, mais que isso, transformem a busca de qualidade no fato ordenador de sua formulação e condução. Para isso, busca-se acionar mecanismos de controle que garantam mais equidade e integração das ações educativas. De acordo com Silva (1993:20):

"Em todas essas ações nota-se, porém, uma preocupação clara das políticas educacionais em:
· fortalecer as unidades escolares de maneira a minimizar a intervenção das burocracias centralizadas no cotidiano das escolas;
· responsabilizar as diferentes instâncias do sistema pelos resultados obtidos, através do desenvolvimento de processos de avaliação cada vez mais criteriosos e cuidadosos".

Portanto, trata-se de um processo de dar ou reforçar à instituição escolar autonomia com responsabilidade. Ao mesmo tempo, as escolas precisam ter poder de decisão para estabelecerem suas necessidades de acordo com seu processo pedagógico próprio Rios (1992:74). Este aponta, ainda, condições para efetivação da escola com autonomia: forma de gestão e os níveis de participação dos membros da escola e da comunidade, o tempo de consolidação das equipes escolares na implementação de sua proposta de trabalho, a presença de uma direção democrática, líder e legítima e o grau de profissionalismo do corpo docente.

A adoção da autonomia escolar pode enfrentar obstáculos com o autoritarismo do clientelismo político. Outra questão complexa é a instabilidade e a descontinuidade da política brasileira que já tem provocado muitos danos à educação. O grande risco é que o poder público venha a descompromissar-se de todo com as escolas, gerando o abandono das mesmas provocando um recuo nas formas mais autônomas de gestão. Estes receios são legítimos, sobretudo quando observamos a municipalização escolar brasileira e de como ela desenvolveu um padrão de gestão centralizada e sem responsabilidade ou contato com a comunidade, esquecendo-se por completo dos seus alunos e do seu compromisso para com a integração dos mesmos no seu meio social (idem: 16). A instabilidade política e a fragmentação das políticas educacionais acabam tornando as escolas instituições muito frágeis. Esta fragilidade provém da falta de sustentação da própria escola que não tem meios de garantir seus direitos e dar continuidade a seus projetos (Silva, 1993:20).

Estas questões tocam de perto o tema da centralização/descentralização. Os processos de descentralização que conseguiram financiar as escolas e lhes dar autonomia foram muito poucos; as escolas públicas ainda carecem de uma redistribuição democrática dos recursos e uma correção qualitativa nas suas desigualdades tanto sociais quanto individuais, através de um acompanhamento por investigação e avaliação na correção dos erros (idem: 20).

Para este acompanhamento ser bem feito temos que partir da situação em se apresenta a pública. Primeiramente, para que haja o fortalecimento das unidades escolares, deve ser fortalecida a área de recursos

humanos de modo a dar apoio e eficácia na solução dos problemas. Este investimento precisa ser feito logo e ser priorizado em relação aos múltiplos gastos com instâncias sociais centralizadas.

Em segundo lugar, cada escola tem que elaborar seu projeto pedagógico para a criar sua identidade, com poder de decisão. Contudo, isso requer tempo e recursos financeiros, os quais não são conseguidos de imediato, ao contrário, exigem uma atuação política por parte dos profissionais de educação e programas de capacitação para a gestão escolar (idem: 21).

Assim, para que possamos conseguir a autonomia das escolas com ensino de qualidade, é fundamental a atuação do Estado e instâncias administrativas que assegurem a adoção de financiamentos, transferências de valores e a equalização das condições básicas. As escolas devem passar por uma revisão e fortalecer papéis como: o uso de recursos humanos, materiais e espaço físico, atualização dos conteúdos curriculares, atualização/reciclagem dos professores, bibliotecas atualizadas, avaliação sistemática da execução de sua proposta pedagógica, diretrizes democráticas e participativas de gestão que tenham em comum o compromisso com um ensino eficiente, capaz de atender às necessidades das classes trabalhadoras (Lima, 1992: 8).

3.3. - Formação de professores e aprimoramento profissional

Entre os elementos necessários para um bom ensino destaca-se, também, a atuação do professor como agente do processo ensino-aprendizagem. As dificuldades geralmente encontradas na escola, no que

concerne ao desempenho dos educadores e à baixa qualidade do ensino, apontam para problemas comuns à formação dos professores.

Pesquisas têm constatado que um grande número de professores do ensino fundamental em várias regiões do Brasil não possui a escolaridade mínima, ou seja, o 2º grau completo. Por outro lado, a própria formação de 2º grau não é suficiente para que o professor esteja qualificado para enfrentar a heterogeneidade cultural que irá encontrar na escola. O professor não tem visão teórica sobre a prática pedagógica nem conhece os problemas da instituição escolar. O curso de magistério se limita a fornecer teorias e técnicas de educação e não prepara o professor para a prática pedagógica nem tampouco para a realidade do ensino público. Logo, ele fica sem identidade e conseqüentemente, sem poder, pois está expropriado do saber, limitando-se a obedecer o que lhe é mandado fazer e a realizar um trabalho mecanicista de dar aulas - e preencher diários.

É preciso que haja uma profunda revisão na sua formação dos professores, a começar das escolas normais que devem mudar sua estrutura obsoleta. Contudo, esta mudança não pode ser imediata e, quando trouxer resultados, estes serão para os futuros professores. O que fazer com os atuais educadores? A proposta de hoje é a formação em serviço, através de treinamentos, cursos de reciclagem, encontros vivenciais dentro das próprias escolas, para encontrar uma melhor qualificação destes educadores.

Outra questão muito séria, é a da expropriação do saber do professor, por razões políticas, ideológicas e salariais. O professor tem se

tornado um instrumento da instituição, perdendo sua autonomia e sofrendo um total esvaziamento dos conhecimentos de que precisa para um mínimo de resultados no trabalho com os alunos. Por isso, os professores devem estar formados e informados da sua tarefa de ensinar, assim como precisam aprimorar seus conhecimentos, tendo em vista um ensino de qualidade e o contexto político-social-econômico que o cerca. Há várias possibilidades de promover a recuperação do saber do professor. A formação contínua em serviço é uma delas, tendo como objetivo fortalecer a atuação do professor em termos teórico-práticos para que este saiba refletir sobre sua realidade e readquirir sua identidade tão massificada enquanto profissão por perda de prestígio, salários muito baixos e total falta de condições para trabalhar dignamente. Quanto mais o professor pensar e fazer, isto é, refletir sobre sua prática, mais estará contribuindo para a aprendizagem mais sólida dos seus alunos e conseqüentemente diminuindo a diferença entre as classes sociais e a divisão de trabalho.

Desse modo, uma política de formação de professores em serviço faz parte da melhoria do ensino a ser oferecido, vez que deverá garantir qualidade através de sua prática pedagógica e social. Kramer (1989:191), ao trabalhar a questão da formação do professor em serviço, esclarece que:

"...os profissionais da educação que atuam nas diversas instâncias dos sistemas regulares de ensino (da escola à universidade passando por delegacias, distritos, núcleos ou secretarias de educação) sabem que precisam encontrar soluções para o presente, ou seja, para a qualificação dos professores que já estão em serviço nas escolas: professores cuja escolaridade anterior de primeiro ou segundo grau não qualificou para o trabalho pedagógico e que possivelmente não se beneficiarão de reformulações

posteriores. Essa consciência e necessidade é que os leva a organizar treinamentos, reciclagens ou encontros".

Mas para que se processe a implementação da formação em serviço são necessárias algumas condições. Em primeiro lugar, deve haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. A formação em serviço exige temas de trabalho, organização de bibliotecas, espaço disponível e, sobretudo, salários e condições dignas de trabalho.

Depois, coloca-se como indispensável a formação de uma rede de "fornecedores", ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários, mas situados nas escolas e trabalhando com professores. Aqui, coloca-se como muito importante a participação das universidades em projetos conjuntos com secretarias de educação, delineando e implementando estratégias e mecanismos mais sistemáticos de qualificação dos seus profissionais.

Em terceiro lugar destaca-se a elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita (livros, jornais, revistas) de forma que o professor se veja e seja condutor e consumidor do conhecimento escrito e não apenas um manipulador somente livros didáticos.

Mas não podemos centrar nossas preocupações somente na formação do professor em serviço. Temos que nos debruçar, também, na origem dessa formação, seja em nível de 2º grau ou universitário. A formação de professores, de acordo com Brzenziski (1994:25):

".. se consubstancia fundamentalmente na competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos), na competência técnica (procedimentos, técnicas, metodologias) e na competência política (relações do indivíduo consigo

mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com as associações de classe e outras)".

A preparação dos profissionais da escola deve dar garantias a essa tridimensionalidade, cujo objetivo é elevar a qualidade dos cursos de formação de professores. Segundo Severino (1991:35), a qualidade implica em três requisitos:

"- competência que consiste na exigência da aplicação do método científico, da precisão técnica, do rigor filosófico, da disciplina metodológica, caminhos que levem à superação da improvisação, do amadorismo e da mediocridade.

- criticidade pela qual supera-se a aprendizagem mecânica, imaginação solta e o espontaneísmo.

- criatividade é a qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado sempre num contexto mais amplo, e envolvente do que a relação sujeito/objeto. É a qualidade superadora da relação causa e efeito, da alienação e da impregnação ideológica. A postura crítica impede-nos de cair, seja no dogmatismo das verdades absolutas quanto no ceticismo vulgar".

Tais são os ingredientes de uma proposta de formação de educadores sob o ideário da tendência progressista da educação na direção de uma qualidade de ensino democrática, crítica, transformadora.

3.4 - Condições de trabalho do professor

De acordo com Silva Jr. (1990:17):

"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".

Com isso o autor quer dizer que a escola pública, sendo pensada como um local de trabalho, "apresenta uma curiosa e sugestiva característica". O Estado "racionalizador" a que ela se vincula e a "administração científica" que ele afirma promover não parecem ter preocupação com a observância de um princípio básico da organização capitalista do trabalho desde os seus primórdios: a reunião e a permanência dos trabalhadores em um único local durante sua jornada de trabalho. O surgimento da fábrica foi que criou condições para o salto da produtividade "científica", na medida em que instituiu a definição de tempos e movimentos e garantiu o controle e a determinação das atividades pela gerência (idem: 17)

No entanto, essa "lição" da administração capitalista é desconsiderada pela "nossa" administração escolar "científica", apesar de pretender sustentar sua "cientificidade" exatamente na analogia entre seus procedimentos e os da administração empresarial. Ora, a dispersão dos locais de trabalho implica na inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico. Diz o autor (idem: 17):

".. nem os trabalhadores da escola podem "ser organizados" - nos moldes científico-gerenciais da administração capitalista - nem podem "se organizar" - nos limites da elaboração possível de sua vontade política".

É sabido que para os trabalhadores se organizarem ou sejam organizados é preciso, antes de mais nada, que eles se encontrem em seu cotidiano de trabalho. O autor é categórico em afirmar: "sem a presença física

do trabalhador individual, o "trabalhador coletivo" não se constitui, mas também o projeto político não se elabora (idem: 7).

Ao longo do tempo, os professores e os demais profissionais do magistério goiano foram se ajustando de forma acrítica à perspectiva do trabalho múltiplo(em mais de uma escola). A dissociação entre jornada e local de trabalho ainda permanece, nos dias atuais, como natural. A luta pela melhoria das condições de trabalho e de remuneração ainda não incorporou de forma decisiva a necessidade da delimitação do local de trabalho(idem: 18).

De certa forma, a jornada de trabalho dos professores da rede pública goiana, nas últimas décadas, percorreu caminho inverso ao da jornada de trabalho do conjunto dos trabalhadores ao longo do desenvolvimento das sociedades capitalistas e da própria sociedade brasileira. Ainda é Silva Jr (idem: 19) que escreve:

"...enquanto o movimento interno da produção capitalista determinou e registrou historicamente a progressiva redução da jornada diária e semanal, a história recente de nosso sistema escolar registrava de forma crescente a perda do vínculo entre o professor- (o trabalhador) - e a unidade escolar (o local de trabalho) -, a multiplicação das horas de trabalho e a degradação da própria formação profissional"

Outro entrave ao trabalho do professor no quesito condições de trabalho é o salário que ele recebe. Pelo fato de receber uma remuneração baixa, aquém de suas necessidades mais primárias, o professor vê-se compelido a ampliar sua jornada de trabalho e, mesmo, arrumar mais um emprego para complementar seu orçamento doméstico. Ocorre, então, um distanciamento que leva ao isolamento em relação aos colegas e às questões que se referem à vida da escola. Assim, no cotidiano, os professores se vêem impedidos de

dividirem, com seus companheiros, suas experiências e manifestarem suas preocupações e aspirações tanto pessoais quanto profissionais.

Nas análises sobre educação brasileira, os autores parecem concordar que boa parte das razões do declínio da qualidade do ensino começam com a deterioração do salário dos professores. Até os anos sessenta os professores eram pessoas de notório saber, que se dedicavam exclusivamente ao ensino e tinham ganhos elevados etc. Hoje os salários são miseráveis, há necessidade de ampliar a carga horária de aulas, não sobra tempo para leitura e atualização, nem há dinheiro suficiente para a aquisição de livros, assinaturas de revistas e jornais. Nesse sentido, Monlevade (1994), escreveu:

"Com a instalação de milhares de ginásios num país que se urbanizava velozmente, os professores tiveram não só seus salários diminuídos como sua carga de trabalho multiplicada. O processo inflacionário corroeu seu poder de compra e a organização do trabalho escolar, diante da demanda explosiva e da matrícula das massas sem cultura letrada, se conformou a um nível de superficialidade e mediocridade tal que o trabalho docente perdeu inegavelmente sua qualidade".

O resgate da qualidade do ensino público fundamental e médio é imprescindível para a verdadeira democratização da educação. Este resgate se dará, de acordo com Monlevade (1994), pela ação coordenada dos poderes públicos em cinco linhas concomitantes:

"1 Revalorização salarial através de um piso salarial profissional para todos os professores brasileiros, num patamar inicial de R\$ 300,00 e que possa atingir R\$ 500,00 em dez anos, válido somente para professores de dedicação exclusiva a uma escola pública, seja ela federal, estadual ou municipal.

2. Garantia de progresso na carreira, por tempo de serviço e titulação, num teto inicial de R\$ 800,00 e projetado para R\$ 1.200,00.

3. Regime de trabalho de 40 horas semanais, com metade do tempo dedicado à docência em sala de aula e metade em trabalho pessoal ou coletivo de preparação, atualização e avaliação.

4. Moralização dos cursos de formação de professores: onde seja comprovadamente necessário em cursos de magistério a nível médio e, como regra geral, em cursos superiores de licenciatura plena oferecidos ou acompanhados pelas Universidades Públicas, eliminando pela raiz as "faculdades de horas vagas ou de fins de semana."

5. Programas de contínua formação em serviço para os professores em exercício, com avaliação de qualidade do curso e do aluno como condição para seu aproveitamento funcional para progressão salarial".

Somados a estes requisitos, ainda são necessárias, para um ensino de qualidade, as condições físicas da escola e material didático suficiente para que o professor possa ministrar suas aulas com competência.

3.4. - Democratização da escola e objetivos do ensino

A busca de formas de democratizar a gestão da escola pública, garantindo-lhe autonomia didática, administrativa e financeira, implica não somente na distinção entre interesses gerais e particulares e no questionamento de um padrão único de desempenho, mas sobretudo na reafirmação da qualidade como foco de projetos político-pedagógicos (Hora, 1994:49).

A questão da qualidade do ensino de uma escola cujo papel central está na socialização do saber sistematizado, é encaminhada por propostas onde há uma priorização do perfil dos conteúdos na escola. De acordo com Snyders (1984:29), isso significa que os problemas de método devem constituir-se numa consequência dos conteúdos, ou seja, na melhor forma de garantir a aprendizagem. Defende-se, assim, uma instrução não deteriorada intencionalmente pelos grupos dominantes - que dê às camadas populares determinados instrumentos (leitura, escrita, cálculo, a fala articulada e persuasiva, a interpretação racional, etc.), que são indispensáveis ao progresso individual e coletivo. Nasce daí a necessidade política de uma escola de qualidade que assista a toda população. Libâneo (1993:5), propõe como metas mais gerais da escola de hoje:

"...atender necessidades individuais e sociais dos alunos em relação a conteúdos; prover condições de sua inserção no processo produtivo; desenvolver qualidades e capacidades para o exercício da cidadania".

Detalhando melhor seu pensamento, o mesmo autor propõe quatro objetivos para a escola democrática:

"a) assegurar o domínio mais sólido e duradouro possível dos conhecimentos científicos e culturais;

b) mobilizar os alunos para o desenvolvimento do hábito do raciocínio, do domínio dos métodos de estudo e trabalho intelectual visando a autonomia da aprendizagem e a independência do pensamento;

c) formação de convicções: os conhecimentos e habilidades cognitivas são inúteis se não se convertem em convicções;

d) construção de meio escolar estimulante, a formação de uma equipe escolar solidária em torno de princípios e práticas

escolares, com base na competência e no compromisso com um ensino de qualidade para todos".

A democratização da escola se concretiza através dos conteúdos historicamente construídos. Para isso, a organização do trabalho pedagógico na escola assume um papel relevante, cujo princípio se assenta na competência e participação de todos os que compõem a comunidade escolar. Paro (1986:160), explicando tal assertiva, diz que:

"A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma "virtude coletiva" em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola"

A escola pública foi obrigada - sob pressão popular - a receber as camadas populares em seu interior. Hoje, atender à quantidade, ou seja, permitir o acesso de todos os benefícios da escola, é um novo viés da "nova" escola pública que se pretende democrática. E um dos desafios maior dessa escola é permitir o acesso dos alunos aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade e a permanência (com progressão) desses mesmos alunos na escola.

Portanto, a luta atual das camadas populares e dos educadores acontece no sentido de pressionar o Estado a oferecer mais e melhores escolas para todos os integrantes da sociedade civil. Como afirma Snyders (1977:274), "a escola é depositária do sistemático, de um tipo de trabalho metódico e organizado, insubstituível na sociedade moderna".

A escola pública dos dias atuais transformou-se numa escola popular - abrigando em suas classes os filhos das camadas populares.

No entender de Vale (1993: 108):

"...é a escola pública o único espaço organizado, relativamente estável, que permite o primeiro contato das crianças com a realidade da cultura e do adulto; um espaço que permite o desenvolvimento da sociabilidade e da percepção do coletivo, além das malhas particulares do ambiente familiar".

O contexto sócio-político-econômico atual valoriza o desenvolvimento científico e tecnológico, o que obriga a escola pública contemporânea a rever sua prática e a pensar além das funções que tradicionalmente eram exigidas (ensinar a ler, escrever e calcular), que deveriam servir de instrumentos para o conhecimento, para a instrução concreta.

Manacorda (1986:60), entende que hoje a cultura passa pelo conhecimento teórico-prático, conhecimento e uso dos novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens. Por conseguinte a educação deve propiciar o conhecimento de todas as técnicas que compõem a vida nos países onde tais conhecimentos e técnicas são difundidas. No entanto, o autor ressalta que não se deve ensinar os conhecimentos específicos nos lugares onde a técnica ainda não chegou. Ele explica:

"...o novo ABC é o uso e a compreensão científica dessas novas técnicas. Não só o escrever, mas o escrever com computador; não é só o manejo de uma máquina ou trator (para servir de trabalhador braçal num trabalhador braçal num trabalho feito com trator), mas o conhecimento de

princípios de mecânica ou seja, a cultura de base hoje deve ser aquela que signifique uma tradução moderna da antiga preparação formal".

A democratização do saber e a realização de uma escola de qualidade para a quantidade exigirá o aperfeiçoamento técnico da Administração educacional e escolar mediante a utilização de procedimentos que eliminem as formas autoritárias de administração da educação. E isso não significa eliminar a autoridade do diretor, que será sempre o coordenador, o mediador, o desencadeador da ação pedagógica conseqüente dentro da unidade escolar.

Enfim, o diretor será sempre o responsável pelo projeto pedagógico da escola.

CAPÍTULO II

O COTIDIANO VIVENCIADO NAS ESCOLAS

O tema desenvolvido por esta pesquisa e, principalmente, os elementos que enfatizou, - a organização da escola e do ensino e a atuação do diretor - levaram à escolha do "estudo de caso" como procedimento metodológico.

Para definir as escolas a serem observadas entrei em contato com o Departamento Pedagógico da Delegacia Metropolitana de Educação (DEME), órgão da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, onde foi solicitada a indicação de escolas de grande porte, de 1o. e 2o. graus, com características semelhantes em relação à estrutura organizacional, às condições físicas e materiais, ao número de alunos e quadro de professores e funcionários mas, ao mesmo tempo, diferenciadas em relação ao estilo de direção escolar.

De posse dessa indicação, escolhi três escolas que, ainda de acordo com informações da DEME, apresentaram cada uma um tipo de gestão que, conforme defini na introdução deste trabalho têm as características de: democrática (direção colegiada), autocrática e "laissez faire".

Para obter maior compreensão da realidade que se apresenta no cotidiano da escola, considerando sua complexidade, procurei fazer observações de maneira a extrair o maior número de análises, práticas e procedimentos presentes na instituição que ultrapassassem o nível de organização formal apresentado nos documentos oficiais.

Tornei a minha presença nas escolas a mais natural possível, embora sabendo das dificuldades implicadas nessa situação. Para este tipo de pesquisa é fundamental a conquista de um espaço que proporcione ao investigador ser aceito pelo grupo e considerado confiável o bastante para

partilhar do cotidiano vivenciado pelos atores e interlocutores da vida escolar.
De acordo com Fuks (1991:57),

"A escola é uma instituição onde convivem o velho e o novo. Como instituição, zela pela sua memória, mas gosta de se mostrar aberta ao novo, o que gera, em seu interior, conflitos que não deseja expor ao pesquisador, um estranho...
...Mas, através da interpretação de seu não dito, chegamos a uma forma de representação pela qual a escola determina papéis que a sua comunidade, numa cumplicidade institucional, desempenha, objetivando mostrar que ela é harmônica e democrática - através das supostas diferenças entre seus grupos".

Para que pudesse ter uma visão maior do cotidiano das escolas e de sua realidade utilizei-me de entrevistas, observações, diário de campo, protocolos de observação e participação nas atividades das escolas. Através destes instrumentos, pude conhecer melhor as escolas investigadas, a partir da construção de uma leitura do dia-a-dia vivenciado em cada uma dessas instituições. Segundo Wilson (In André, 1978:10):

"...o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto latente dos comportamentos dos indivíduos ao mesmo tempo em que deve procurar manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano".

Todas as atividades desenvolvidas nas escolas pesquisadas foram realizadas de forma articulada, objetivando uma interpretação mais ampla do cotidiano ali vivenciado. Tal postura teve como prioridade a descrição dos fatos, falas e expressões de maneira isenta mas, ao mesmo tempo, colocando-me dentro do universo pesquisado. Além disso, no estudo de caso, o

pesquisador coloca-se como um elemento que não só vive os acontecimentos, mas que partilha deles. Os significados simbólicos daí resultantes são construídos e constituídos na situação concreta vivenciada. Resende (1995:59) diz que:

“... toda escola é única, pois em cada situação ela adquire uma configuração particular. A especificidade de cada caso entretanto, não diminui o vigor e a riqueza de uma investigação sobre a prática pedagógica. Apesar de que uma investigação dessa natureza não pode limitar-se ao âmbito interno de uma escola, mas sim, deve busca relações em um contexto social mais amplo, completando as informações de campo com dados de outras ordens sociais, como, por exemplo, na política do Estado e ainda como interpretações de elementos externos à situação estudada”.

A opção pelo ensino público deveu-se à preocupação com a construção de um ensino de melhor qualidade - direito dos filhos das classes trabalhadoras, já que esse ensino atualmente vem sofrendo um processo de desmantelamento pedagógico-administrativo. Evidentemente, não tenho a intenção de oferecer soluções nem receitas para que a situação da escola pública atual se transforme. Entretanto, minha expectativa é de que consiga organizar elementos teóricos e práticos que reorientem não só a minha compreensão sobre o assunto, mas que também contribuam para o desenvolvimento das práticas de gestão, especialmente no que se refere ao papel dos diretores da escola.

A primeira visita à Escola A aconteceu no início de fevereiro de 1991. Nessa oportunidade, procurei conhecer o espaço físico, os dados e documentos da secretaria como número de alunos, turmas, professores, o Regimento Escolar e a Cartilha do Módulo. Adotei o mesmo procedimento para as escolas B e C, nos semestres seguintes. O tempo de permanência em

cada escola foi de aproximadamente 250 horas, distribuídas nos três turnos. No total, foram mais de 750 horas de pesquisa, distribuídas mais ou menos da seguinte forma: 62% em atividades junto à equipe administrativo-pedagógico; 27% com atividades de observação na biblioteca, reuniões de professores, pais, recreio dos alunos, convívio com professores na hora do recreio e 11% com atividades em sala de aula, com alunos e professores.

É importante ressaltar que, apesar das diferentes formas de gestão apresentadas nas escolas observadas, verificou-se nelas pontos em comum tais como: ausência de um projeto político-pedagógico construído coletivamente, provocando maior dificuldade na definição de ações coordenadas e mais bem adaptadas à realidade concreta, baixa renda dos alunos, dificuldades na relação conteúdo-metodologia-avaliação, relacionamentos interpessoais dificultados, professores mal remunerados com dois ou até três turnos comprometidos com atividades educacionais ou formas alternativas de rendimento para assim terem melhores condições de sobrevivência.

As etapas desenvolvidas no presente trabalho envolveram quatro momentos:

a) leitura de documentos, teses, livros e artigos relacionados com o tema e contatos iniciais e primeiras observações para formar uma visão inicial de conjunto da escola. Esta etapa possibilitou melhor estruturação, organização e seleção dos tópicos mais significativos da pesquisa.

b) levantamento sistemático das categorias consideradas mais importantes para descrever, analisar, compreender e interpretar o problema em estudo.

c) fase da coleta de dados, combinando técnicas de observação, elaboração de protocolos, entrevista, questionário, contatos formais e informais e participação nas atividades da escola.

d) por fim, a descrição, análise, interpretação e compreensão dos elementos-objeto de estudo da pesquisa- a partir das informações e dados coletados.

1. - Caracterização Geral das Escolas

1.1. - Aspectos Físicos e Materiais

Escola A

A "Escola A", pertencente à rede pública estadual como as demais, está localizada no Bairro Jardim América, entre as Av. Paraguai e Rua C-155. Foi criada em 27.7.75, através da Lei 8.275. A criação dessa escola deveu-se à necessidade de ampliação do atendimento da população do bairro, à época carente de escolas de 1º e 2º graus.

Pouco se sabe de sua história. Não há arquivos da sua fundação, nem funcionários mais antigos que pudessem resgatar sua memória. sequer está arquivado, na escola, o projeto de sua criação. Consta do arquivo somente os documentos legais: Lei de Criação, Resolução e Reconhecimento.

É uma escola grande, construída em dois grandes pavimentos, ocupando um terreno de 12.312m² de área construída. Conta com 12 salas de aula, cada uma medindo 44m².

A conservação do prédio é razoável, com uma pintura regular. A escola precisa de manutenção imediata, pois os quadro-giz apresentam-se defeituosos. Apenas em duas salas estão sem estrago. Há três que não apresentam condições satisfatórias de uso.

As carteiras escolares não são suficientes e, no início de cada turno há uma movimentação dos alunos em busca de carteiras, tanto nos corredores como nas salas de aula. Segundo a secretária geral, cerca de 20% das carteiras da escola estão danificadas.

A "Escola A" conta com os serviços públicos como energia elétrica, asfalto e limpeza das ruas. No que se refere à água e esgoto, a escola utiliza um cisterna e fossa séptica. Todos os anos, na época da estiagem, a escola sofre com a falta d'água. Na época das chuvas, é a vez da fossa dar problemas e transbordar. A água que chega aos bebedouros não recebe nenhum tipo de tratamento.

Quanto ao seu aspecto físico, a escola conta, além das 12 salas de aula, com o gabinete do diretor com banheiro privativo, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, secretaria, ampla sala de biblioteca, almoxarifado, despensa para merenda, galpão e cantina. As dependências sanitárias estão assim distribuídas: para professores e funcionários, o masculino com dois sanitários e o feminino também com dois sanitários. Para os alunos, 1 banheiro grande com seis sanitários, mas com dois estragados, para os meninos. O feminino também tem seis sanitários, mas somente quatro encontram-se em funcionamento. O número de banheiros é insuficiente para a demanda.

A escola reserva, ainda, dependências para o Grêmio Estudantil, que fica sob a responsabilidade dos alunos.

Para as atividades de lazer e/ou educação física a escola tem uma quadra de esportes adequada para futebol de salão, vôlei e basquete, em bom estado de conservação. O pátio é grande, tem uma parte cimentada e é arborizado.

Escola B

A "Escola B" também está localizada no bairro Jardim América a duas quadras abaixo da Avenida T-9, numa região bastante povoada. O pessoal de secretaria não forneceu o número do Projeto de Lei nem a Lei de criação da escola, mas uma das mais antigas funcionárias da escola informou que iniciou suas atividades em 1976.

A área total da "Escola B" é de 27.292m², sendo 15.171m² de área construída. Suas instalações são adequadas e bem conservadas. Tem 13 salas de aula, cada uma medindo 56m². As condições ambientais das salas de aula são boas, apresentando boa iluminação e boa ventilação. Das 13 salas de aula, uma é específica para o pré-escolar, com carteiras apropriadas ao tamanho das crianças, pois há duas turmas de pré-escola: uma no turno matutino e outra no turno vespertino. Outra sala de aula é destinada ao que a coordenadora pedagógica do turno matutino denominou de "sala de ciências".

A escola possui 5 salas para a administração: diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, sala de professores com uma parte destinada ao coordenador de turno, arquivo morto. O arquivo em uso fica na secretaria. Além dessas dependências, a escola destina uma sala para a biblioteca e uma saleta do antigo laboratório transformado em sala de estudos.

A "Escola B" conta, ainda, com uma cozinha de tamanho apropriado (de acordo com as especificações do pessoal da merenda escolar), uma despensa e um refeitório.

Todas as dependências da "Escola B" apresentam-se em bom estado de conservação. Os quadros-giz estão em boas condições de uso.

Apesar do número de carteiras escolares ser reduzido, não há falta. Todos os alunos dos três turnos assistem às aulas sentados.

Quanto aos banheiros, há número suficiente deles para a direção e professores. Para os alunos há dois banheiros (masculino e feminino) com sete boxes cada um, limpos dentro do possível. Na parte coberta do pátio estão instalados dois bebedouros, com cinco torneiras cada um.

A "Escola B" não conta com infra-estrutura básica de saneamento. A água vem da cisterna da escola e os e os detritos escoam para uma fossa séptica. Somente a energia elétrica é fornecida pelo serviço público à escola.

Para recreação das crianças do pré há um parquinho com 1 escorregador, 2 gangorras, 3 balanços, uma roda giratória e um trepa-trepa. Para outras atividades de recreação e educação física, conta com duas quadras de esportes própria para futebol de salão, vôlei e basquete, em bom estado de conservação. O pátio é grande, tem uma parte cimentada e outra arborizada.

Escola C

A "Escola C" está localizada no centro da cidade, à rua 21 nº 10, conhecida como uma das mais antigas da Capital. O Secretário Geral da escola não permitiu que os funcionários fornecessem os dados da mesma tais como Lei de Criação, data de fundação, etc., por considerar a pesquisa desnecessária, sem valor, até mesmo "uma bobagem".

A área total da escola é de 10.416 m², sendo 8.184 m² de área construída. Tem 22 salas de aula, cuja dimensão é 57 m². São espaçosas, porém com pouca iluminação e ventilação insuficiente.

O estado de conservação da "Escola C" é mais para precário, apresentando os corredores sujos e algumas salas faltando tacos. Suas instalações amplas e numerosas. A escola possui salas destinadas ao laboratório (que não funciona), à biblioteca, aos professores (grande), auditório, coordenação pedagógica, coordenação de turno, almoxarifado, dependências para arquivo-morto, depósito para material de educação física (2 salas), cozinha, despensa, e "sala administrativa", que se trata de uma sala ampla, onde funcionam a Secretaria Geral, a Secretaria Administrativa e, numa pequena sala, ao lado, a Diretoria. O Grêmio Estudantil dispõe, também, de uma sala, que fica sob a responsabilidade dos alunos.

As dependências sanitárias estão assim distribuídas: para os alunos: 3 banheiros femininos; 3 banheiros masculinos cada qual com 6 boxes. Professores e funcionários um banheiro masculino e outro feminino. A escola conta com todos os serviços de infra-estrutura como água, esgoto e energia elétrica.

A "Escola C" oferece a seus alunos duas quadras de esportes próprias para basquete, futebol de salão e vôlei. O pátio é pequeno para o tamanho da escola.

1.2. - A Comunidade Escolar

Escola A

A "Escola A" congrega uma comunidade de 1.423 alunos, 34 professores, sendo sete da 1ª fase, vinte da 2ª fase e sete do 2º grau. Tem 3 coordenadores pedagógicos, 11 funcionários responsáveis pela limpeza, 6

merendeiras e 15 funcionários administrativos, além do diretor, secretária geral e dos 3 coordenadores de turno.

São três os turnos que atende. No turno matutino, que funciona das 7h às 11h, há doze turmas, sendo 10 da 2ª fase do 1º grau e 2 do 1º ano do 2º grau). O turno vespertino (das 13h às 17h) atende a 12 turmas, a maioria de classes da 1a. fase do ensino fundamental. O turno noturno atende também a 12 turmas de 1o. e 2o. graus, iniciando-se às 19 horas e termina às 23 horas.

Escola B

A comunidade da “Escola B” está composta por 688 alunos, 37 professores, sendo 12 da 1ª fase e 25 da 2ª fase. Além do diretor, conta com duas coordenadoras pedagógicas, três coordenadores de turno, três auxiliares de biblioteca, doze auxiliares de serviços gerais, cinco merendeiras, oito auxiliares administrativos, três datilógrafos, um mecanógrafo, dois vigias, um caseiro, além da secretaria geral. Funciona nos três turnos, 5 turmas no matutino (pré e 8 séries do ensino fundamental); 6 turmas no vespertino (pré, 1ª, 2ª e 3ª séries e duas salas especiais para alunos fora da faixa etária). 8 turmas no noturno (uma de 2ª, uma de 3ª, uma de 4ª, uma de 5ª, uma de 6ª e uma de 8ª série, além de duas turmas de supletivo (Projeto Saturno).

Escola C

A "Escola C" conta com uma comunidade de 3.129 alunos, 94 professores, três coordenadores pedagógicos, três coordenadores de turno, vinte auxiliares de serviços gerais, oito merendeiras, três datilógrafos, vinte e dois auxiliares administrativos, três vigias, um mecanógrafo, além do diretor e do secretário geral.

Atende aos três turnos. No matutino funcionavam vinte e duas turmas do 2º grau com as aulas iniciando às 7h e terminando às 11:45 horas. O turno vespertino atendia à 2ª fase do 1º grau, com vinte e duas turmas assim distribuídas, das 13h às 17:30h. O noturno oferece ensino de 2º grau em 22 salas de aula com início às 19h e término às 23:30h.

1.3.- Condições de trabalho de professores, especialistas e funcionários

Salário

À época da pesquisa (junho de 1991), o governo estadual pagava aos professores da 1ª fase do ensino fundamental com habilitação, para um contrato de 20 horas, o valor correspondente a 1,3 salário mínimo, ou seja, cerca de U\$ 74,51 (dólares). Em julho de 1992 esse valor passou a U\$ 87,77. Os professores da 2ª fase e do 2º grau, graduados em licenciatura plena, para um contrato de 40 horas, recebiam o equivalente a quatro salários mínimos ou U\$ 229,65 (dólares); em julho de 1992, U\$ 292,58. O salário dos auxiliares administrativos ficava entre 1 e 1,3 salários mínimos (U\$ 57,31 a U\$ 74,51); em julho/92, U\$ 73,14 a U\$ 87,77. O pessoal técnico-administrativo percebia de 5 a 7 salários mínimos (U\$ 286,58 a U\$ 401,21); em julho/92, U\$ 365,72 a U\$ 512,02).

Formação

Em relação ao nível de formação do pessoal docente das 3 escolas, os professores da 1ª fase tinham o curso de magistério e os professores da 2ª fase e do 2º grau a habilitação exigida, à exceção dos professores de educação artística, que lecionam esta disciplina para completarem sua carga horária.

Os auxiliares de secretaria tinham o 2º grau completo (exigência legal para ocuparem o cargo) e os auxiliares de serviços gerais (A.S.G.), o 1º grau completo ou incompleto (a exigência é que sejam alfabetizados). Os auxiliares de biblioteca têm o 2º grau completo, uma vez que esta é a escolaridade mínima exigida para o exercício da função.

Escola A

A "Escola A" tem três coordenadoras pedagógicas, uma para cada turno, todas graduadas em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. As coordenadoras de turno fazem parte do quadro da escola como professoras e estão assessorando o diretor desde fevereiro de 1991.

Os quinze auxiliares administrativos estão assim distribuídos: no turno matutino, dois na secretaria, um na biblioteca, um na mecanografia e um na datilografia. A mesma distribuição se dá nos turnos vespertino e noturno. As merendeiras, num total de seis, trabalham três no turno matutino e três no turno vespertino. As auxiliares de serviços gerais são onze, sendo que quatro trabalham no turno matutino, quatro no vespertino e três no noturno.

O diretor do colégio é habilitado em Educação Física. Dirige a escola há seis anos. Foi reeleito em dezembro de 1990, para um mandato de dois anos. A eleição se deu por voto universal de professores, funcionários e alunos maiores de 14 anos (1ª fase), pais, mães ou responsáveis. A eleição foi disputada por duas chapas, sendo que a vencedora obteve 45% dos votos válidos contra 43% da chapa perdedora.

A secretária-geral, graduada em matemática, faz parte do corpo docente da escola e ocupa o cargo desde de 1988.

Escola B

As duas coordenadoras pedagógicas da "Escola B" são graduadas em pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Os coordenadores de turno são graduados, pertencem ao quadro de professores da escola e são licenciados nos seguintes cursos: matutino: Português; vespertino: Geografia; noturno: Matemática.

A diretora da "Escola B" é pedagoga, com habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar. Foi reeleita em 1990, para um mandato de dois anos. A eleição se deu por voto universal de professores, funcionários e alunos maiores de 14 anos. Participaram também, do processo eleitoral, pais, mães ou responsáveis.

Escola C

Na "Escola C" as coordenadoras pedagógicas dos turnos matutino e vespertino são pedagogas, com habilitação em orientação educacional e supervisão escolar, respectivamente. Já o coordenador pedagógico do noturno está cursando Pedagogia, com habilitação em Magistério. Os coordenadores de turno já são graduados, sendo que a coordenadora do turno matutino é pedagoga, o coordenador do vespertino é graduado em Matemática e o do noturno em História.

O diretor do colégio é habilitado em Educação Física, tendo sido eleito em 1990, para um mandato de dois anos. A eleição se deu por voto universal de professores, funcionários e alunos maiores de 14 anos. Participaram também, do processo eleitoral, pais, mães ou responsáveis.

Na "Escola C" a auxiliar de biblioteca do turno matutino é formada em magistério e foi professora por muito tempo. Por problemas de saúde, que não quis especificar, teve que se afastar da sala de aula, sendo aproveitada na biblioteca. A auxiliar de biblioteca do turno vespertino tem o 2º ano colegial e a do turno noturno também é uma professora (da 2ª fase), que se afastou da sala de aula por problemas de relacionamento com os alunos. Entretanto, as três têm uma coisa em comum: mal sabem a distribuição dos livros nas estantes, não sabem orientar os leitores e sequer foram treinadas para a função, além de não saberem lidar com o público que procura a biblioteca.

2 - Organização dos Serviços Escolares

2.1.- Aspectos Internos da Vida Escolar- Âmbito da Escola como um Todo

a) Estrutura Organizacional

A "Escola A" não apresentou seu organograma. De acordo com a secretária geral, a escola não recebeu da Secretaria de Educação o gráfico que demonstra a estrutura organizacional da escola. As atribuições de cada segmento da escola estão contidas no Regimento Escolar e no Quadro de Pessoal das Unidades Escolares.

O Diretor desta escola foi eleito por voto universal pela comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais). A secretária geral está subordinada ao Diretor e sua função é manter a secretaria em ordem, no que diz respeito à escrituração escolar, elaboração de relatórios, atas, expedição de transferências, divulgação dos resultados bimestrais e finais das avaliações realizadas, além de participar da vida administrativa e pedagógica da escola - como a elaboração do Projeto Pedagógico e no Conselho de Classe.

O coordenador de turno é o responsável pelo turno que trabalha e responde pela escola na ausência do Diretor. O coordenador de turno é assessor direto do Diretor e está a ele subordinado. Sua nomeação para o cargo é via indicação do Diretor.

Já o coordenador pedagógico é o responsável por toda a parte pedagógica da escola, como assessorar os professores no planejamento, elaboração e avaliação de programas e planos de ensino, além de atuar junto aos docentes, alunos e pais. Ainda de acordo com o Regimento Escolar, cabe ao coordenado pedagógico planejar e coordenar os Conselhos de Classe, implantar uma sistemática de avaliação permanente do Currículo Pleno da escola e coordenar o processo de seleção de livros didáticos a serem adotados pela Unidade Escolar.

Os professores são encaminhados pela Delegacia Metropolitana de Educação, e estão subordinados ao coordenador pedagógico. A maioria deles foi admitida por concurso.

Os auxiliares administrativos são funcionários da escola e estão subordinados ao secretário geral. A divisão do trabalho na secretaria da escola é feita pelo secretário geral e as tarefas são distribuídas entre os funcionários de cada turno.

Os auxiliares de serviços gerais (A.S.G.) e as merendeiras estão subordinadas ao coordenador de turno e a divisão do trabalho de cada um é discutida entre eles e o coordenador de turno e distribuídas democraticamente.

No período em que permaneci na "Escola A" fazendo a observação do cotidiano, pude observar que o tipo de gestão ali exercida é a do tipo autoritário e centralizador, somado a um excesso de burocratização na

execução das atividades administrativas. Essa burocratização torna-se um entrave nas atividades pedagógicas, visto que a sobrecarrega a secretaria, as coordenadoras, professores e alunos com solicitações de preenchimento de papéis e, ao mesmo tempo, torna moroso o retorno das informações solicitadas.

Observei que o Diretor comparecia mais no turno matutino e centralizava todas as decisões, apesar de dizer que dava autonomia à sua equipe técnica. Ele cuidava das questões administrativas não se envolvendo com a parte pedagógica da escola que, segundo sua opinião, "*era de responsabilidade dos coordenadores pedagógicos*". Constatei, também, que a secretária geral se ocupava das tarefas da secretaria e, sempre que solicitada, participava das conversas informais dos professores na hora do recreio, procurando manter um bom relacionamento com eles. A secretária participou da reunião com professores e posteriormente, com os pais.

A observação do cotidiano da "Escola A" demonstrou que as coordenadoras de turnos trabalham bastante, procurando cumprir suas funções, atendendo aos pais, cuidando da frequência dos funcionários do turno; dentro do possível, procuravam manter os alunos nas salas de aulas, evitando que eles transitassem pela escola no horário das aulas. Já os coordenadores pedagógicos se ocupavam com várias tarefas, porém, distanciadas das atividades contidas no Regimento Escolar, como já foi discutido anteriormente.

A "Escola B" também não apresentou seu organograma, alegando que a Secretaria de Educação não encaminha esse gráfico às escolas da rede estadual. Como era praxe nas escolas públicas por ocasião da pesquisa, a diretora também foi eleita através de voto universal pela comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais). Pelo que pude observar na gestão da

"Escola B", a Diretora antes de tomar alguma decisão importante, consultava as coordenadoras pedagógicas e de turno e os professores presentes na escola para que, juntos, pudessem encontrar o melhor caminho.

De acordo com depoimentos, não só da Diretora como das coordenadoras pedagógica e de turno, o Conselho Comunitário era convocado sempre que necessário. No entanto, não participei de nenhuma reunião deste Conselho, nem fui informada de nenhuma convocação nesse sentido.

Quando assumiu a direção da "Escola B", pela segunda vez, a Diretora elegeu algumas prioridades para o biênio 91-92: a curto prazo, o fim das "substituições brancas" (quando um professor deixa a sala de aula por qualquer motivo, indica uma pessoa para substituí-lo fazendo o pagamento por fora), constituição de um quadro de pessoal definitivo, construção de um refeitório, ampliação do acervo da Biblioteca e a implementação do Conselho Comunitário. Dessas prioridades, de acordo com a Diretora, até o 1o. semestre de 92, somente não conseguiu a ampliação do acervo da biblioteca. A longo prazo, havia colocado como metas, também, redefinir o regimento escolar, considerado por todos como desatualizado, a implantação de uma proposta pedagógica consistente e a reativação da representação estudantil.

Durante o período de observação na "Escola B" pude notar que a secretária geral ocupava-se das tarefas da secretaria e, sempre que solicitada, participava das conversas informais dos professores na hora do recreio, procurando manter um bom relacionamento com eles. A secretária participou, juntamente com a Diretora e as coordenadoras de turno e pedagógica, da reunião de preparação do Conselho de Classe e, posteriormente, do próprio Conselho e da reunião com os pais.

Na "Escola C", por adotar a gestão colegiada com um Conselho Comunitário atuante nas questões administrativas, as atribuições do diretor se diluíam ou se misturavam com o papel exercido pelo Conselho Comunitário. Pelo que pude observar, nesta escola o diretor cuidava mais dos aspectos burocráticos/administrativos da escola, ficando o Conselho Comunitário responsável, de fato, pela administração escolar, situação anômala porque o próprio Regimento não atribui ao Conselho Comunitário atribuições executivas.

Quanto à atribuição de funções do diretor, do secretário geral, coordenadores de turno e coordenadores pedagógicos, trata-se das mesmas já explicitadas em relação às outras escolas, uma vez que constam do Regimento Escolar comuns às escolas públicas estaduais.

Durante o período de observação na "Escola C", diferentemente das demais escolas, o Secretário Geral ocupou-se apenas dos serviços de Secretaria, não se envolvendo nem com as questões pedagógicas da escola nem participando do Conselho de Classe. Fui informada de que o Secretário Geral fazia oposição ao modelo de gestão desenvolvido na escola e, segundo depoimentos de professores e funcionários que não quiseram se identificar, ele teria na escola um papel de informante da Secretária de Educação. Verifiquei, por outro lado, por contato com o próprio Secretário que ele foi convidado para o cargo pelo diretor, de quem é amigo pessoal.

Enquanto permaneci observando a "Escola C" pude verificar que o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos se distanciava das orientações do Regimento Escolar. Trabalhavam muito, mas em atividades dispersas, ora atendendo pais ora atendendo alunos, rodando provas no mimeógrafo para os professores, verificando se os diários de classe estavam preenchidos corretamente, levantando a frequência dos alunos e listando os

alunos que evadiram da escola. De concreto, em relação às questões pedagógico-didáticas, de assistência aos professores e atividades de capacitação em serviço, nada foi observado.

O que usualmente se costuma ver nas escolas é a existência de um poder centralizador exercido, geralmente, pelo diretor ou por um seu auxiliar direto. Ou seja, é de uma destas pessoas que emanam as decisões de como a prática pedagógica deve ser organizada, as regras de funcionamento da escola, as práticas de relacionamento com professores, alunos e pais, a utilização do material didático, as formas de relacionamento com a Delegacia Metropolitana de Educação e Secretaria da Educação.

As normas de funcionamento são, em geral, comunicadas aos professores e alunos e até mesmo aos pais, mas nem sempre submetidas a um processo mais profundo de discussão ou de reflexão. Assim, acabam se transformando em regras imutáveis, refletindo em relações e ações burocratizadas, repetitivas e cristalizadas. Apesar disso, durante o período de observação nas escolas pude perceber que existe uma certa falta de visão dos diretores em relação à organização da escola e a falta de um projeto pedagógico a ser perseguido pela comunidade escolar.

As escolas observadas, assim como todas as escolas da rede pública estadual, contam com cinco unidades complementares que têm o objetivo de auxiliar em sua dinâmica interna: o Conselho Comunitário, a Congregação, o Conselho de Classe, a Biblioteca Escolar e o Grêmio Estudantil.

Conselho Comunitário

Os Conselhos Comunitários nas escolas estudadas foram criados pela Portaria nº 178/84 e reformulados pela Portaria nº 7.780/88.

De acordo com o Regimento Escolar, o Conselho Comunitário é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, que tem por finalidade:

"...acompanhar e avaliar o processo e o produto educativo, contribuindo para a melhoria do processo pedagógico e administrativo, como também promover a interação escola- comunidade."

Os Conselhos Comunitários das escolas observadas, são formados de acordo com o regimento, por membros natos (diretor e secretário geral da escola), eleitos e representantes da comunidade (professores, pais e alunos).

Para que funcione bem essa parceria, as reuniões devem ser constantes e com uma frequência de no mínimo uma vez por mês, ou convocadas extraordinariamente quando necessário.

Entretanto, pude observar que, na prática, o procedimento é bem diferente e influencia no comportamento e desempenho da escola.

Nas Escolas A e B os Conselhos Comunitários eram ausentes, o que possibilitava a seus diretores resolverem as questões que iam surgindo, cada qual com seu próprio modo e estilo. A única referência que ouvi foi em uma das escolas (A), quando o diretor propôs reunir o Conselho para discutir e expor o problema da falta de professores de algumas matérias e pedir autorização para cobrar uma taxa dos alunos e com isso pagar um profissional não pertencente à rede pública estadual de ensino.

Até o final de minhas observações na "Escola A", essa reunião não havia sido feita e os alunos continuam sem as suas aulas.

De acordo com a coordenadora do turno vespertino da "Escola B":

"No início do ano a Diretora convoca uma reunião geral de pais, alunos adultos e todo o pessoal da escola. Nessa reunião é proposto para a comunidade todas as atividades escolares assim como as diretrizes de trabalho da escola para aquele ano. Essas diretrizes de trabalho da escola são votadas por todos os presentes. Eles aprovam ou desaprovam. Eles têm o direito de opinar e decidir, nesse momento. Então, é também nessa reunião que é decidido o Conselho Comunitário, o valor da contribuição comunitária (caixa escolar) que tem a escola. Então, os pais votam, decidem, opinam. A comunidade também ajuda a decidir".

A justificativa encontrada pelos segmentos que compunham a "Escola B" para a ausência de seu Conselho Comunitário era a crença de que ela era uma boa escola, sem apresentar problemas que pudessem provocar a interferência do mesmo. Enquanto fiquei nessa escola, não aconteceu de fato, nenhuma reunião de seu Conselho.

A ata de criação do Conselho Comunitário da "Escola C", está assim lavrada:

"O Conselho Comunitário da "Escola C" tem sede e foro na cidade de Goiânia - Goiás, à rua 21, nº 10, Centro. Com o propósito de administrar a "Escola C" de forma democrática e participativa e cumprindo seu programa de campanha, o diretor eleito, prof. Fulano de Tal deu cumprimento às portarias supra citadas realizando a eleição que escolheu, de acordo com o Regimento, os conselheiros que terão mandato de dois anos".

Para escolha dos conselheiros nessa escola foram feitas assembléias por categorias e turnos: alunos, professores, pais e funcionários. Após o que aconteceram reuniões para discussão das propostas de trabalho e só então foi eleita a Diretoria Executiva: presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e representante da comunidade.

Foi eleita presidente uma professora de matemática da 2ª fase, bastante atuante na escola, segundo informações de professores, funcionários e alunos. Ela própria analisa a importância do Conselho da seguinte forma:

“O importante é que a escola seja administrada, hoje, não por uma pessoa, pela pessoa do diretor, mas por um grupo, escolhido dentro da comunidade, dentro os vários segmentos da comunidade, porque a gente entende que várias cabeças pensando juntas é claro que tem que enriquecer... O fundamental nessa direção que nós chamamos de colegiada é de que você está trabalhando, como eu que dou 6 aulas pela manhã, todos os dias, com uma certeza: nenhuma decisão importante da escola é tomada por uma pessoa só”.

Congregação

A Congregação é uma entidade representativa dos professores da Unidade Escolar em efetivo exercício. Deve ser presidida pelo diretor e, na sua ausência, pelo coordenador de turno mais antigo na escola. Este é um órgão consultivo e deliberativo que se abre também para os alunos a partir da 4ª série - representantes de classe escolhidos por seus colegas.

Reunindo-se em sessões ordinárias (sempre no final do semestre) e extraordinárias (quando necessárias), a Congregação é convocada pelo diretor da escola ou por dois terços dos professores atuantes.

Quando termina o ano letivo, a Congregação deve se reunir para conhecer e apreciar tanto o relatório geral do que aconteceu na escola, quanto as previsões das atividades do período seguinte.

No meu tempo de observação nas três escolas, não houve nem reuniões e nem sequer menção ao importante papel da Congregação dentro da Unidade Escolar. Questionados sobre o papel de cada um na escola e o dever de contribuir para o bom desenvolvimento das atividades ali exercidas e para serem conseguidos os objetivos propostos uma professora esclareceu:

"Nesta escola a gente não tem voz. Nosso papel aqui é chegar na hora, dar as aulas e pronto. Nada de se meter com os problemas do Diretor".(Escola A)

Ao que outra professora completou:

"Ele não quis ser eleito? Não quis continuar mandando na gente? Agora que arque sozinho com os problemas da escola"(Escola A)

Como se observa não existe um entrosamento nem pessoal e nem profissional entre direção e professores. As ações são estanques, fragmentadas e frutos do autoritarismo do diretor.

Quanto aos alunos, eles até que simpatizam com o diretor, mas demonstram total desconhecimento do papel que têm junto à Congregação. Segundo um depoimento:

"aluno misturado com professor nas reuniões da escola? Nunca ouvi falar. Acho que isso é coisa lá da faculdade. Aqui não".

Questionados a respeito do papel dos representantes de classe, uma aluna da 6ª série respondeu:

"A gente escolhe os representantes de classe. Ai ele fica responsável pela gente. Dá satisfações para a coordenadora, para o Diretor. Tem representante que está aí só para dedar a gente quando a gente faz alguma coisa que eles não gostam".

Sem maiores esclarecimentos, em todas as escolas observadas, os alunos não estão preocupados em relação ao funcionamento organizacional. Mesmo em questões bem próximas tais como os direitos e deveres de seus representantes de classe, eles se mostram distantes. Uma representante de classe da 8ª série falou:

"Acho que todo ano, assim que comessem as aulas, o Diretor ou a coordenadora devia de ir nas salas, explicando nossos direitos e deveres aqui na escola. Ninguém faz isso. É só aula, aula, prova, exercício. Nossos direitos, nada".

Conselho de Classe

O Conselho de Classe é um colegiado de natureza deliberativa e consultiva em assuntos didáticos-pedagógicos, em atuação restrita a cada classe da Unidade Escolar, tendo por objetivo acompanhar o processo *ensino-aprendizagem* quanto a seus diversos aspectos.

Tal Conselho é constituído pelo diretor, como seu presidente, pelo secretário-geral, coordenador pedagógico, coordenador de turno, por todos os professores da respectiva classe e representante dos alunos.

Segundo a coordenadora pedagógica do turno matutino da “Escola A”:

“...ao final de cada bimestre nós fazemos o Conselho de Classe. Depois nós fazemos o plantão pedagógico. Nesse dia não tem aula e os pais vêm até a escola receber as notas dos alunos. Os professores atendem os pais e fazem os esclarecimentos necessários”.

Todavia, no período em que permanecia naquela escola, não aconteceu nenhuma reunião do Conselho de Classe. Apenas uma com os professores ali presentes, quase improvisada, que objetivou a preparação para uma reunião com os pais que ocorreria no dia seguinte.

Cada turma tem um professor responsável por ela que é chamado de Professor Coordenador. Durante tal reunião este foi dando informações sobre a sua turma e os demais presentes iam complementando.

As informações passadas pelos professores durante a reunião foram relativas à indisciplina, falta de base dos alunos, aproveitamento e notas.

A reunião que assisti não pode ser considerada como um Conselho de Classe. A preocupação maior, tanto dos professores quanto dos coordenadores e da secretaria geral foi com o aspecto disciplinar dos alunos. Chegou-se até mesmo à possibilidade da “Escola A” não aceitar a matrícula dos alunos indisciplinados no ano seguinte.

Uma professora argumentou que no início do 2º semestre, os alunos considerados problemáticos não deveriam ser aceitos. Segundo ela:

"escola não é para quem quer, mas para quem sabe se comportar e quem quer estudar de verdade".

Todavia, na fala de alguns diretores, coordenadores e professores aparece uma idéia positiva do Conselho de Classe:

"Depois das avaliações do bimestre, nós nos reunimos com os professores e as coordenadoras de turno e pedagógica para analisar as avaliações e o aproveitamento dos alunos" (Diretora da Escola B).

"... ver se o aluno aprendeu, cresceu no bimestre. Principalmente se ele cresceu em relação a ele mesmo, se venceu as dificuldades anteriores"(Coordenadora do matutino da Escola B).

"...aqui, o Conselho de Classe é diferente; a gente vê que a Diretora está preocupada com a aprendizagem, com o aproveitamento dos alunos. E a gente sabe que ela tem razão" (Prof.a. de Geografia da Escola B).

Biblioteca

A biblioteca é um espaço pedagógico cujo acervo deve estar à disposição de toda a comunidade durante o horário de funcionamento da Unidade Escolar e ser coordenada por um bibliotecário.

O acervo bibliográfico conta com: material fornecido pela Secretaria de Educação, adquirido pela escola e por doações de outras

instituições. O mesmo tem de ser catalogado conforme normas oficiais e a biblioteca registrada em órgão próprio (INL).

O disciplinamento, organização, funcionamento e atribuições da biblioteca escolar devem ser elaborados por uma comissão designada pelo diretor da Unidade e integrada pelo bibliotecário, coordenador pedagógico e representante do corpo discente.

Quando passam pesquisa para os alunos, nem sempre os professores se inteiram do que existe nas obras disponíveis na biblioteca, o que força uma busca a outras fontes de consultas.

Como ocorre nas demais escolas públicas estaduais, as auxiliares de biblioteca não recebem nenhum tipo de treinamento específico e assim, a catalogação dos livros é antiga e em todas elas são encontrados poucos títulos novos.

De acordo com a coordenadora do turno noturno da “Escola B”:

"a diretora fez no ano passado, uma campanha para melhorar o acervo da nossa biblioteca. Foi um trabalho muito bonito, mas o resultado não foi o esperado. Conseguimos pouquíssimos livros. (. .) essas duas coleções de literatura foi a Diretora que deu. Comprou com dinheiro do bolso dela".

Outras queixas, tanto de alunos quanto de professores, nas três escolas pesquisadas é que ninguém sabe precisar o quantitativo dos livros que as bibliotecas dispõem; que os livros são velhos e muitos deles sem condições de uso - sem capa, faltando páginas, sem indicação de autor, sem índice e etc. E, o mais grave é que as pessoas que trabalham nas bibliotecas não foram treinadas e pouco sabem a respeito de sua dinâmica, seu funcionamento, normas de catalogação e outros dados fundamentais.

Uma professora novata de ciência da “Escola C” declarou em sua entrevista:

"No começo do ano eu fui conhecer a Biblioteca e fazer um levantamento das obras que compõem o acervo de Biologia. A bibliotecária indicou 2 prateleiras. Quando eu fui mexer, descobri que não eram 2 prateleiras e sim 5. Então a moça não sabe o que tem na Biblioteca. Há livros com etiquetas trocadas, por exemplo. Etiqueta de livro de Geografia em livro de Biologia”.

Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos interesses do corpo discente cuja direção é formada por alunos regularmente matriculados (não repetentes) e representantes dos professores, pais ou responsáveis, sendo um titular e um suplente em cada segmento.

Na “Escola A”, apesar das informações tanto da secretária geral quanto da coordenadora pedagógica do turno matutino, o que pude observar sobre existência do Grêmio foi apenas a existência de uma sala destinada ao mesmo. Não houve mobilização dos alunos para criação da entidade e tampouco os professores se sensibilizaram para a importância da agremiação dentro da Unidade Escolar. Nesta escola, a única “voz” dos interesses dos alunos é formada pelos representantes de classe.

A mesma situação foi observada na “Escola B” , com um diferencial: ali existe um colegiado de representantes de classe, mas que não chega a formar um Grêmio Estudantil.

Na “Escola C”, por sua tradição, o grêmio tem uma ação mais efetiva, promovendo atividades que congregam os alunos, muito embora tenha notado que acontece ali uma forte influência político-partidária extra-escolar.

Isso provoca uma luta surda de poder entre a agremiação e os demais escalões que compõem a organização da escola.

Somente para exemplificar, cito a informação dada pelo diretor da “Escola C”, sobre o seu grêmio:

“Atualmente o presidente do Grêmio é pelego da Secretária de Educação. Ele não está preocupado em fazer um bom trabalho no colégio. Sua preocupação é vigiar o Conselho Comunitário, porque é contra ele. Até a Diretoria do Grêmio entrou na Justiça pedindo intervenção no colégio.”

b) Currículo

Antes usado apenas para servir como relação das matéria ou disciplinas ministradas e organizadas, o termo *currículo* ganhou hoje um sentido mais amplo, abrangendo toda a vida e todo o programa da escola, incluindo aí atividades a elas correlacionadas.

A coordenadora pedagógica do turno matutino da “Escola A”, em sua entrevista, entende currículo como sendo:

“tudo o que acontece na vida do aluno, do professor e até da família desse aluno. Currículo é a vida da escola, incluindo os programas e até as atividades extra-classe.”

Como esta escola não apresentou seu projeto pedagógico, não elaborou uma proposta de ensino e nem traçou suas linhas de ação, fica difícil para seus profissionais de educação trabalharem em conjunto visando os mesmos fins. Ali não se tem em mente o tipo de aluno que se quer formar, ou mesmo qual a metodologia a ser utilizada.

Falar de currículo fica então no campo da teoria e da utopia.

Conversando informalmente, detectei que a Secretaria de Educação é quem envia os conteúdos mínimos, e, a partir destes, os professores fazem os seus planejamentos, acrescentando os conteúdos que julgam importantes.

A coordenadora pedagógica do turno vespertino da “Escola B” entende currículo como:

“...toda a vida da escola. É tudo aquilo que o aluno traz com ele, suas experiências, as experiências que aprende na escola, as coisas que a escola oferece para ele. O currículo é muito mais amplo do que aquela proposta que a gente recebe da Secretaria”.

Já a coordenadora pedagógica dos turnos matutino/noturno, da mesma escola, afirma que para o currículo se efetivar, proporcionando um bom resultado é necessário que:

“os professores tenham uma integração maior entre si. Por exemplo, ao planejar, eles deveriam aproveitar o mesmo texto para estudar ciências, português e todas as disciplinas possíveis. Se não der para integrar por disciplinas, poderia integrar por áreas: área de ciências humanas, área de biológicas, área de exatas. Mas os professores não concordam, falam que o conhecimento é específico de cada disciplina”.

Pelo que foi observado na “Escola B”, apesar dos esforços despendidos pela diretora e coordenadoras pedagógicas, não há uma unidade de propostas em relação ao ensino ministrado naquela Unidade.

O currículo, do ponto de vista do coordenador do turno vespertino da “Escola C”:

“trata das atividades que a escola planeja com a finalidade de desenvolver a educação integral do aluno e, também, buscar a consecução dos objetivos almejados para a aprendizagem desse aluno”.

Um dos coordenadores pedagógicos da “Escola C”, mostrou sua preocupação com o currículo, que, na sua Unidade, não incorporou uma proposta de interdisciplinidade:

“Quando for planejar, é necessário que todas disciplinas convirjam para um ponto só. Que ideal de homem nós queremos? Que homem nós estamos querendo formar? O que estamos

querendo com Língua Portuguesa? Matemática? Ciências? E aí a gente tem que ver o currículo. Porque o currículo não é só a grade, é muito mais que isso e envolve uma proposta pedagógica que, ao meu ver, as escolas não estão tendo... Infelizmente, nós estamos trabalhando, cada um, a seu modo. O professor trabalha Português e nem sabe o que o professor de Matemática está trabalhando e nem pra quê. Cada um está fazendo alguma coisa. Tentando fazer alguma coisa, mas pra quê? Que objetivo é esse? Não tem um objetivo comum?"

Essa declaração somente confirma o que observei na três escolas pesquisadas: existe, genericamente, uma falta de proposta própria, uma definição do tipo de aluno a ser formado e uma acomodação por parte de todos os atores do "fazer escolar" no que diz respeito às normas ditadas pelo Poder Central.

2.2. Aspectos Internos da Vida Escolar - Âmbito do Ensino

a) Planejamento de Ensino

" O processo de ensino, efetivado pelo corpo docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdo, métodos, incluindo meios e formas organizativas e condições. O professor dirige esse processo, sob condições concretas das situações didáticas em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos." (Libâneo, 1991: 92)

Em relação ao planejamento de ensino, a Delegacia Metropolitana de Educação (DEME), estabelece no calendário escolar, a "Semana do Planejamento", que acontece alguns dias antes do início das aulas.

A esse respeito, uma das coordenadoras pedagógicas pesquisada esclareceu:

"Nós marcamos a Semana do Planejamento dos dias 28 a 31 de janeiro(1991). Preparamos textos para estudo dos professores,

planejamos a maneira melhor de se fazer um planejamento em conjunto(sic). Mas não deu certo. No turno matutino apenas dois professores compareceram no primeiro dia (História e Educação Artística). Depois não veio mais ninguém nos outros dias.”(Escola A)

Com exceção dos docentes da 1ª fase, que comparecem às reuniões de planejamento na “Escola A”, todos os demais professores demonstraram desinteresse pelo assunto. A ausência foi total em todos os turnos e séries.

Informalmente pude perceber, em conversas, que a falta de interesse geral era motivada por uma pseudo auto-suficiência, que pode ser percebida em um dos depoimentos:

“Eu não venho mais a essas reuniões. Isso só serve pra gente perder tempo. Eu já tenho 18 anos que dou aula. Já sei tudinho o que devo ensinar. Então pra que vir aqui? Já tenho tudo planejado faz tempo.”(Professora de Português, 8ª série - Escola A)

Em entrevista com o diretor dessa mesma escola, perguntei sobre a Semana de Planejamento, sua importância no ensino e o papel do diretor no planejamento, recolhi a seguinte resposta:

“Minha responsabilidade é manter a escola organizada, limpa, sem faltar nada. A parte pedagógica é de responsabilidade da coordenação pedagógica e dos professores. Para dar conta de tudo isso na escola tem de ser super-homem. E eu não sou.”

O que pode ser observado na “Escola A”, é um método que se repete, de maneira mais ou menos idêntica nas duas outras unidades pesquisadas. Com pequenas diferenças, existe uma autonomia consentida e convencionada: os professores trazem de casa seus planos de ensino já prontos e entregam para a coordenadora pedagógica. Ou, como em alguns casos, existe a prática de uma reunião quinzenal para um “planejamento” das aulas.

A importância do planejamento não é levada em consideração e com isso fica prejudicada toda a relação da escola com a sociedade, suas aspirações e necessidades.

Somente na “Escola B”, pude perceber uma tentativa de mudança desse procedimento.

A sua coordenadora pedagógica explicou-me que na Semana de Planejamento a sistemática utilizada é a leitura de um texto sobre educação com os professores, seguindo-se um debate sobre o mesmo. Depois de esgotado o assunto todos os envolvidos no processo se dedicam a planejar. Mesmo assim, na “Escola B”, o único componente básico do planejamento considerado é um levantamento dos conteúdos que irão ser trabalhados durante o ano letivo.

Colhi depoimentos, em todas as escolas, em todos os turnos e séries e com todos os profissionais, que levam a uma conclusão dramática: seja por falta de estímulo, de livros, de preparo, de coordenação, de direção, o planejamento não é prática comum, tornando o trabalho de ensinar um processo desassociado e distante das realidades onde as escolas estão inseridas.

“Nós não sabemos nem como montar o planejamento. Montamos o planejamento numa folha separada com o conteúdo base, pra depois partir para um planejamento com o conteúdo formal, já com o livro na mão.”(Professora “Escola C”)

“Não é fácil trabalhar com tantos professores assim. A realidade da “Escola C” é outra. Nós temos no matutino 42 professores das mais variadas matérias. Reunir todos eles não é fácil...Esse ano eles alegaram problema dos livros que não vieram. Ai eu perguntei para eles porque não pegavam os livros do ano passado e não planejavam? A diferença de um livro para outro não pode ser tão grande assim”(Coordenadora Pedagógica “Escola C”)

“Nessa semana de planejamento, se você for pensar bem, fazer o planejamento em 1 dia? Em 2 dias? Primeiro você tem que conhecer esse aluno, só depois que você conhecer esse aluno, você está conhecendo ele, já tem entrosamento com ele, é que você pode elaborar dali, um planejamento. Então se você, por exemplo, coloca nos primeiros dias: planejamento e estipula os dias, a data para trabalhar os conteúdos, esse planejamento já começa errado, por aí. É preferível dar mais um tempinho para o professor entrosar com o aluno e verificar as condições para se planejar.”(Coordenador Pedagógico “Escola A”)

São três exemplos marcantes de uma metodologia de trabalho que despreza completamente os aspectos técnicos-educacionais, fazendo prevalecer comportamentos viciados e um discurso comodista e equivocado pois ignora que além da existência de um conteúdo mínimo a ser desenvolvido junto aos alunos, o planejamento flexível em sua essência e portanto pode ter seu rumo alterado todas as vezes que se fizer necessário.

b) Currículo

Antes usado apenas para servir como relação das matéria ou disciplinas ministradas e organizadas, o termo *currículo* ganhou hoje um sentido mais amplo, abrangendo toda a vida e todo o programa da escola, incluindo aí atividades a elas correlacionadas.

A coordenadora pedagógica do turno matutino da “Escola A”, em sua entrevista, entende currículo como sendo:

“tudo o que acontece na vida do aluno, do professor e até da família desse aluno. Currículo é a vida da escola, incluindo os programas e até as atividades extra-classe.”

Como a “Escola A” não apresentou seu projeto pedagógico, não elaborou uma proposta de ensino e nem traçou suas linhas de ação, fica difícil para seus profissionais de educação trabalharem em conjunto visando os mesmos fins. Ali não se tem em mente o tipo de aluno que se quer formar, ou mesmo qual a metodologia a ser utilizada. Falar de currículo fica então no campo da teoria e da utopia.

Conversando informalmente, detectei que a Secretaria de Educação é quem envia os conteúdos mínimos, e, a partir destes, os professores fazem os seus planejamentos, acrescentando os conteúdos que julgam importantes.

A coordenadora pedagógica do turno vespertino da “Escola B” entende currículo como:

“... toda a vida da escola. É tudo aquilo que o aluno traz com ele, sua experiências, as experiências que aprende na escola, as coisas que a escola oferece para ele. O currículo é muito mais amplo do que aquela proposta que a gente recebe da Secretaria.”

Já a coordenadora pedagógica dos turnos matutino/noturno, da mesma escola, afirma que para o currículo se efetivar, proporcionando um bom resultado é necessário que:

“Os professores tenham uma integração maior entre si. Por exemplo: ao planejar, eles deveriam aproveitar o mesmo texto para estudar ciências, português e todas as disciplinas possíveis. Se não der para integrar por disciplina, poderia integrar por áreas: área de ciências humanas, área de biológicas, área de exatas. Mas os professores não concordam, falam que o conhecimento é específico de cada disciplina.”

Pelo que foi observado na “Escola B”, apesar dos esforços despendidos pela diretora e coordenadoras pedagógicas, não há uma unidade de propostas em relação ao ensino ministrado naquela Unidade.

O currículo, do ponto de vista do coordenador do turno vespertino da “Escola C”:

“trata das atividades que a escola planeja com a finalidade de desenvolver a educação integral do aluno e, também, buscar a consecução dos objetivos almejados para a aprendizagem desse aluno”.

Um dos coordenadores pedagógicos da “Escola C”, mostrou sua preocupação com o currículo, que, na sua Unidade, não incorporou uma proposta de interdisciplinidade:

“Quando for planejar, é necessário que todas disciplinas convirjam para um ponto só. Que ideal de homem nós queremos? Que homem nós estamos querendo formar? O que estamos querendo com Língua Portuguesa? Matemática? Ciências? E aí a gente tem que ver o currículo. Porque o currículo não é só a grade, muito mais que isso e envolve uma proposta pedagógica que, ao meu ver, as escolas não estão tendo... Infelizmente, nós estamos trabalhando, cada um, a seu modo. O professor trabalha

Português e nem sabe o que o professor de Matemática está trabalhando e nem pra quê. Cada um está fazendo alguma coisa. Tentando fazer alguma coisa, mas pra quê? Que objetivo é esse? Não tem um objetivo comum?"

Essa declaração somente confirma o que observei na três escolas pesquisadas: existe, genericamente, uma falta de proposta própria, uma definição do tipo de aluno a ser formado e uma acomodação por parte de todos os atores do “fazer escolar” no que diz respeito às normas ditadas pelo Poder Central.

c) Aperfeiçoamento em serviço e assistência pedagógica aos professores

No período em que permaneci na “Escola A” a DEME ofereceu vários cursos para os professores do ensino fundamental. No caso da primeira fase, os cursos foram oferecidos por área e por série; e na segunda fase foram efetuadas oficinas e reuniões pedagógicas dos núcleos. Os cursos e oficinas, de um modo geral, foram ofertados no turno vespertino e a escola dispensava os professores para participarem desses eventos. Quando se tratava das professoras da primeira fase, os alunos eram dispensados das aulas. No caso de professores de segunda fase, do turno vespertino, eles eram orientados pela coordenadora pedagógica para deixarem algum exercício ou atividade afim de que os alunos executassem durante a ausência dos mesmos.

Sobre as oficinas, uma professora da primeira fase falou:

“ Foi muito bom. Essa nova visão que estão dando da matemática, atualmente, é muito melhor que a antiga. Os alunos estão gostando muito mais. Foi muito proveitoso para mim participar dessa oficina.

De acordo com a coordenadora pedagógica dos turnos matutinos e noturnos da “Escola B”:

“A Metropolitana tem dado encontros, oficinas em período curto mas não tem faltado. E não é só para a primeira fase não. Na 2ª fase é por disciplina e tem sido muito bom.”

À época da observação das escolas, pude acompanhar alguns cursos importantes, como patrocinado pelo Centro Aberto de Prevenção às Toxicomanias, que durante 60 horas ensinou técnicas aos professores da rede de ensino.

Enquanto estive na “Escola C”, acompanhei de perto o trabalho da DEME em oficinas e treinamentos, por áreas de conhecimentos e por núcleos, para os profissionais da 5ª à 8ª séries.

Colhi depoimentos que ressaltam a importância desse trabalho como o da professora de ciência daquela Escola:

“A gente percebe que a DEME está tentando suprir um pouco as deficiência, a falta de recursos humanos das escolas....
Por exemplo, as oficinas de ciências. Foi muito bom. Aprendi as metodologias, novas formas de trabalhar com os alunos.
Gostei muito do que vi....”

Por falta de verbas, as escolas não têm condições de aplicar uma reciclagem permanente junto aos professores, mas os dispensam de suas atividades para que eles possam participar de cursos oferecidos por outras entidades

Sobre a assistência pedagógica aos professores fiz algumas observações que muito me preocuparam.. De acordo com o diretor da “Escola A” não existe a prática de reuniões pedagógicas regularmente e os coordenadores da área se queixam dos professores.

De acordo com os professores dessa escola as aulas administradas nem sempre têm a qualidade necessária. Quer por falta de incentivos, materiais didáticos. Neste “jogo de empurra” quem sai perdendo é o aluno.

Os professores mais antigos pedem a volta do orientador pedagógico que segundo eles os ajudavam em seus trabalhos junto aos alunos. Por sua vez os coordenadores pedagógicos alegam falta de tempo para um acompanhamento efetivo, apesar de atenderem os encaminhados pelos professores.

Segundo a diretora da “Escola B”, na medida do possível, a equipe técnica ali existente procura dar assistência pedagógica aos professores, com reuniões quinzenais nas quais são discutidos e analisados os fatos acontecidos no período para que sejam tomadas posições e atitudes.

Foi nessa escola que pude observar que os professores têm maior autonomia para o trabalho, utilizando outras metodologias que não somente aulas expositivas. A professora de português falou de sua experiência:

“Este ano quis inovar, mudar as aulas de literatura. Então fui até à Biblioteca, selecionei algumas obras para que os alunos pudessem lê-las...

Meu objetivo foi colocar os alunos em contato com a literatura, para não ficar só no livro texto. Pretendia que eles tivessem uma pequena informação sobre conhecimentos literários. “

Segundo depoimento da Diretora, as professoras de geografia e história *“diversificam o trabalho, usando novas metodologias, como a GVGO e o Painel Integrado com os alunos.* De acordo como a coordenadora pedagógica dos turnos matutino/noturno:

“Aqui tem alguns professores de pós-graduação da Profa. Zilda. Eles disseram que tem muita coisa boa. Depois que eles começaram a fazer esse curso a gente nota que eles inovaram muita coisa boa aqui na sala de aula. É muito importante o professor estar se reciclando, se atualizando..

E complementou:

“O que falta, hoje, aos professores, é criatividade, boa vontade. Em vez de ficar reclamando que está faltando isto ou aquilo na escola, porque eles não mudam a metodologia.? Olha aí esse G.V.G.O, ou o Painel Integrado. Que recurso ou material

didático gastou? Nenhum.”

Do ponto de vista disciplinar as três Unidades Escolares pesquisadas

não apresentam problemas graves de indisciplinas dos alunos, a não ser um ou outro fato isolado. Mesmo assim, como no caso da “Escola B”, as coordenadoras pedagógicas substituem a figura do Orientador Educacional, abolida do sistema estadual de ensino.

Com isso ocorre uma sobrecarga de trabalho sobre os coordenadores pedagógicos que ficam sem tempo, conforme alegam os três da “Escola C”, para realizarem suas funções plenamente. A coordenadora pedagógica daquela escola desabafa:

“Temos feito poucas reuniões de áreas, porque é tanto serviço, tanta coisa que vai acumulando, acumulando. O ideal seria que a gente fizesse todo semestre. Que a gente se reunisse, fizesse uma análise do que foi planejado, daquilo que foi dado, onde parou, onde está tendo defasagem.”

Esse pensamento é comungado pelo coordenador pedagógico do turno noturno daquela Escola e por todos os outros com quem conversei durante a pesquisa, o que encaminha para uma conclusão que falta uma proposta pedagógica em todas as Unidades observadas e isso faz com que os coordenadores trabalhem de modo isolado, sem propostas concretas para os professores, e, por isso mesmo, não detêm a autoridade necessária quando é preciso apresentar novas alternativas de trabalho, novas metodologias, etc.

Apesar desse desacerto, encontrei na “Escola C”, professores como o de história de geografia, preocupados com o processo pedagógico desenvolvido e, independentemente da coordenação da área, se reúnem e trocam experiências e avaliam o trabalho que vêm desenvolvendo.

Nessa mesma escola, a coordenadora pedagógica do turno vespertino ilustrou suas dificuldades com uma explicação:

“Existe uma resistência muito grande para as reuniões por parte dos professores. Conseguir um dia para reunir todos, dificilmente a gente consegue. A não ser os de Português e Matemática que todos os dias estão na escola... Com relação à matemática, outro dia eu fiz uma reunião com o pessoal para a gente ver a proposta mínima dos guias curriculares. Depois a gente verificou o conteúdo das escolas particulares, comparando também para ver o que foi dado até agora, independente de ter tido greve e tudo. Por exemplo, todo mundo já deu todo o conteúdo.”

Some-se a esta dificuldade, fruto da “movimentação” dos profissionais entre diversos estabelecimentos, a uma outra encontrada em todas as unidades observadas: a falta de professores para matérias específicas tais como Química e Física. Isso faz com que os raros “especialistas” assumam até 11 turmas em uma escola (Química, 2º semestre, “Escola C”).

Para o agravamento do quadro técnico-pedagógico vem, como efeito cumulativo e devastador a falta de materiais de trabalho e didático condizentes com as necessidades escolares.

Nas três escolas pesquisadas os profissionais reclamaram das condições de trabalho, a partir da baixa qualidade do quadro giz, que não permite muitas vezes aulas expositivas, discussões e debates.

Tudo isso reflete-se na performance do aluno e, conseqüentemente na sua avaliação, objeto de estudo na parte que se segue.

d) Sistemática de Avaliação dos Alunos

Dentro do processo de ensino a avaliação escolar busca determinar a correspondência dos objetivos propostos com os resultados obtidos e a partir daí orientar todas as tomadas de decisões quanto as atividades didáticas a serem colocadas em prática a seguir.

Verifiquei, nas três escolas observadas, modos diversos de avaliação.

Na "Escola A" a avaliação da aprendizagem dos alunos é feita através das provas bimestrais e dos trabalhos e/ou questionários feitos durante o bimestre.

As provas são realizadas na primeira semana depois de vencido o bimestre, sendo que nessa semana as aulas são suspensas e os alunos fazem duas provas ao dia.

As avaliações são cercadas por um clima de tensão e não existe nessa escola, um projeto de avaliação do aluno e de orientação e acompanhamento do desempenho do mesmo. De acordo com a coordenadora pedagógica do matutino, quando maioria da turma sai mal na prova ou no teste, o professor faz outra prova ou dá um trabalho para ajudar.

De acordo com o Regimento Escolar em vigor, a média mínima exigida para aprovação é 5,0 (cinco). Muitos professores e os coordenadores de turno e pedagógico são de opinião de que a média deve subir para 6,0 (seis). Mas encontram obstáculos tanto da Secretaria de Educação como na Inspeção Escolar. Estes órgãos usaram o argumento de que o Regimento Escolar é padrão para todas as escolas públicas estaduais.

Na "Escola A", pude observar a avaliação sendo realizada como controle dos alunos, demonstrando o poder que os professores tem de aprovar ou reprovar. Alguns professores utilizam a avaliação como um instrumento para punir os alunos desinteressados e/ou indisciplinados.

Observei também, nesta escola, alguns professores retirando ou acrescentando pontos às notas dos alunos de acordo com o comportamento dos mesmos.

Ali trabalha um grupo de professores que acredita que os alunos só estudam se forem pressionados. Com base neste entendimento, eles utilizam a nota para melhorar a disciplina dentro da sala de aula.

Nem todos os professores entregam à coordenadora pedagógica as avaliações para análise antes de serem reproduzidas. O resultado são provas mal elaboradas, com perguntas ambíguas ou confusas.

"...esse trabalho é importante porque o aluno visualiza suas notas e tem que justificar porque não alcançaram uma boa nota. Isso faz eles pensarem que devem estudar mais, se dedicarem mais".

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos da "Escola B", o procedimento é a aplicação de provas bimestrais e elaboração de trabalhos pelos alunos. A última semana do mês correspondente ao bimestre é dedicada à avaliação. Nessa ocasião, os alunos fazem duas provas por dia e não há aulas. Quanto ao processo de avaliação, diz a diretora:

"Nosso regimento foi fruto da angústia geral da escola: pais, professores, alunos. Os professores reclamavam que os alunos estavam passando sem saber, os pais reclamavam que o filho não sabia nada e os próprios alunos reclamavam que a aprendizagem não estava suficiente. Na época nós tínhamos uma portaria que dizia o seguinte: se o aluno tirou 0,0, 1,0 ou 2,0 o ano todo, então se anulava todas essas notas dele e fazia-se uma prova de recuperação especial. Se o aluno tirasse cinco estava aprovado. Esse foi um colapso no ensino."

Com o intuito de combater os efeitos de tal portaria a diretora explicou, em seu depoimento, que alguns segmentos da escola interessados na mudança da avaliação ali aplicada, reuniram-se e formaram uma comissão que passou a visitar outras escolas, tirar idéias, levantar dados sobre o assunto nos regimentos das escolas visitadas.

Com base nos dados coletados e com a fundamentação legal proporcionada pela Lei 7.044/82 encontraram uma abertura para a elaboração sistemática de avaliação da escola. As mudanças ocorridas no regimento, ainda de acordo com a Diretora, foram amplamente discutidas com a comunidade, professores e alunos das 7^{as} e 8^{as} séries.

Dessa forma, o resultado das discussões redundou no seguinte, como explica a coordenadora pedagógica do turno matutino:

"Agora, o aluno tem que completar 28 pontos no quarto bimestre, ou seja, manter 7,0 na média. Mas nós adotamos uma quinta prova, chamada de prova final. No meu entender, esse 7,0 é um incentivo para o aluno entrar de férias mais cedo. Os professores são de opinião de que o aluno que alcança média 7,0 ele retém 70% do que foi ensinado. Assim, esse aluno terá base para série seguinte".

Explicando a introdução da 5a prova, a coordenadora pedagógica do vespertino completou:

"Na 5a prova o aluno deve completar 30 pontos porque aí ele consegue a aprovação com a nota mínima de 6,0. A escola divide o total obtido nas avaliações por 5"

Em relação à qualidade das avaliações a serem aplicadas no ano letivo, as coordenadoras pedagógicas fazem questão de analisá-las junto ao professor, questionando a validade dos conteúdos trabalhados, os objetivos a serem atingidos e a construção das perguntas apresentadas.

Pelo que pude observar em relação a esse trabalho, os professores não oferecem resistência e na maioria das vezes concordam com as sugestões das coordenadoras.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem dos alunos da “Escola C”, o procedimento é a aplicação de provas bimestrais e de questionários e/ou trabalhos durante o bimestre. A última semana do mês correspondente ao bimestre é destinada à avaliação. Os alunos fazem duas provas por dia e não têm aulas.

Não existe nessa escola, um projeto de avaliação que busque identificar as causas do fracasso do aluno e de orientação e acompanhamento do mesmo. A média mínima exigida para aprovação é 5,0, determinada pelo Regimento Escolar. Muitos professores e os coordenadores dessa escola são de opinião de que a média deve subir para 6,0. Mas encontraram obstáculos tanto na Secretaria de Educação como na Inspeção Escolar. Estes órgãos usaram o argumento de que o Regimento Escolar é padrão para todas as escolas estaduais.

Também nesta escola pude observar na “Escola C” que a avaliação como instrumento de controle dos alunos. Existe entre os professores a crença de que os alunos só trabalham mediante coação, para isso eles utilizam a nota para conseguirem disciplina dentro da sala de aula. Em um universo de 94 professores também encontrei docentes que se preocupam verdadeiramente com a aprendizagem de seus alunos e sabem utilizar a avaliação enquanto mecanismo verificação da aprendizagem levando em consideração a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos.

Uma das queixas dos coordenadores pedagógicos está centrada na elaboração das provas:

Gosto de olhar as provas elaboradas pelos professores, porque a gente vê que tem perguntas mal elaboradas, perguntas muito ambíguas, porque às vezes há um baixo rendimento naquela disciplina, uma reprovação em massa na sala. Às vezes tem perguntas que a gente não entende, quanto mais o aluno".

Mas nem sempre essa prática é possível porque temendo ver suas provas analisadas e avaliadas, muitos professores as entregam na última hora para serem datilografadas e reproduzidas, não possibilitando que os coordenadores pedagógicos as vejam.

e) Recuperação

A "Escola A" não tem a prática de fazer recuperação paralela ou contínua com os alunos que não alcançaram média durante o bimestre letivo. A recuperação que acontece nesta escola é a especial no fim do ano. No entanto, pelo que pude observar, não se trata de uma recuperação dos conteúdos que os alunos não aprenderam, mas da notas que eles não alcançaram, uma vez que essa recuperação é feita através de trabalhos ou provas, sem que os conteúdos tenham sido novamente trabalhados com os alunos. A recuperação "especial" é realizada depois do 4o. bimestre para os alunos que não atingiram a média 5,0. Na opinião da coordenadora pedagógica do noturno,

. "...essa recuperação especial é um arranjo. Só não passa quem não quer, porque o aluno que fica de recuperação faz a prova, tira um 5 e passa, porque as notas anteriores são anuladas "

Neste sentido a professora de Química diz:

"Nosso regimento (escolar) está caduco. Não corresponde à realidade atual. A gente aperta o aluno durante o ano todo, ele fica de recuperação, vem aqui, assiste umas aulinhas, tira cinco e passa. Acaba sendo aprovado sem ter aprendido quase nada".

Também na “Escola B” não existe uma prática oficial de efetuar uma recuperação contínua para os alunos que obtiveram baixo aproveitamento no bimestre. Mas de acordo com a diretora:

“Em nossa escola todos os professores são interessados, preocupados com o aproveitamento dos alunos. Por isso, eles estão sempre pedindo que os alunos façam alguma pesquisa, algum trabalho durante o bimestre, antes até das provas. Estes trabalhos já são uma forma de estudo para esses alunos”.

A professora de Matemática por sua vez, demonstra sua preocupação com o aproveitamento dos alunos:

“Eu sei que a minha matéria não é fácil, que os alunos têm dificuldades, mas eu não posso afrouxar. Tenho que exigir o máximo deles. Sei que eles são capazes e darão conta, se esforcarem. Por isso, sempre dou exercícios para Casa, valendO nota, para incentivar que eles estudem. Não sou daqueles professores que “ferram” os alunos. Pelo contrário, com esses trabalhos que passo, eu sei que estou ajudando”.

O professor de Ciências acrescentou:

“Nossa preocupação é se os alunos estão aprendendo, se estão com notas boas. Se não estão, a gente dá trabalho, dá outra prova, que é para o aluno melhorar. Eu mesmo, na semana passada, dei uns exercícios para os alunos mais fracos, para eles recuperarem as notas baixas, para que eles não sejam reprovados assim, sem mais nem menos”.

A respeito da recuperação especial, a coordenadora pedagógica esclareceu que:

“...a recuperação especial na escola não é apenas a semana de recuperação como era feito antes. O professor prioriza os conteúdos que quer reforçar e trabalha com todos os alunos: os que vão fazer prova final e os que ficaram direto para a recuperação especial. Só no dia da prova final é que o aluno em recuperação especial não fica na sala. Depois das provas finais os professores dão aquelas aulas que toda escola dá de recuperação e aí aplica a prova. Só que na nossa escola o conteúdo a ser reforçado é maior”.

Oficialmente não existe na “Escola C” a prática de se efetuar a recuperação para os alunos que obtiveram baixo aproveitamento no bimestre. Mas, de acordo com o coordenador pedagógico do turno noturno:

"A gente tem alguns professores que, quando percebem que está havendo muita reprovação, que está havendo um aproveitamento baixo na sala eles dão trabalho, outra prova... Essa recuperação paralela é feita pelos professores quando eles percebem que há necessidade".

A professora de Matemática da 7ª série é uma das que trabalham a recuperação contínua com seus alunos:

"Eu estou dando aulas de recuperação nas minhas turmas aos sábados. A gente aproveita que a escola está vazia e traz os alunos. A frequência é boa, porque eles têm consciência de que precisam dessas aulas".

Já a recuperação especial acontece depois do 4º bimestre, para os alunos que não atingiram a média 5,0. Segundo a coordenadora pedagógica do turno matutino:

"...a nossa recuperação especial é aquela que anula todas as notas obtidas durante o ano, ficando só a nota de recuperação".

O coordenador do turno vespertino concorda:

"Acho isso um absurdo; já devia ter mudado. No fim recupera a nota e não o aluno, porque no fim de uma semana ou duas não dá para recuperar o conteúdo".

A professora de ciências da 8ª série afirma:

" Isso é utopia. Um 5,0 nesse sistema, com uma provinha fácil não significa nada. O aluno passa, mesmo. Depende do compromisso do professor".

f) As funções da Coordenação Pedagógica nas escolas pesquisadas

O trabalho de assistência ao professor é uma das funções do coordenador pedagógico. Segundo uma coordenadora de área, no turno vespertino, essa tarefa consiste em:

"...participar das reuniões pedagógicas, assessorar os professores nas reuniões de planejamento e na escolha das atividades extra-classe, acompanhar o desempenho dos alunos e participar dos Conselhos de Classe".

Na "Escola A" cada turno tem a sua coordenadora pedagógica, encarregada de dar assistência didática aos professores.

Durante o período em que permaneci nessa escola fazendo a observação do cotidiano, pude perceber que somente a coordenadora pedagógica do turno vespertino fazia reuniões sistemáticas com os professores, ao mesmo tempo em que prestava a eles a assistência necessária. Já a coordenadora pedagógica do turno matutino não fazia reuniões com a equipe e o tempo que permanecia na escola se isolava na sua sala, só procurando os professores quando tinha alguma recomendação para os mesmos. E também apresentava problemas de relacionamento com a coordenadora de turno.

A coordenadora pedagógica do noturno se relacionava bem com todos os demais funcionários, mas dedicava a maior parte do tempo ao atendimento de alunos, com os quais mantinha uma convivência cordial.

Não pude observar, a bem da verdade, um trabalho efetivo e eficaz das coordenadoras pedagógicas da "Escola A". Apesar de todas elas afirmarem que trabalham muito, que não têm tempo para outras atividades, o que pude ver na prática dessas profissionais foi o isolamento na sala a elas destinada. Quando perguntei sobre as suas funções, as respostas obtidas não foram semelhantes, pois cada uma abordou concepções diferentes, o que vem demonstrar a falta de consciência da sua tarefa e a inexistência de um projeto

que congregue os objetivos e esforços de todos os que estão envolvidos no trabalho da comunidade escolar.

Os depoimentos a seguir mostram como as coordenadoras pedagógicas vêem suas funções:

"Verificar se o professor está seguindo o calendário escolar; verificar se o professor tem elaborado as provas corretamente, dentro das normas e providências para que essas provas sejam rodadas; acompanhar o desenvolvimento dos alunos através das fichas de avaliação que elaborei" (Coordenadora do Matutino).

"As funções do coordenador pedagógico são tantas que eu até já esqueci algumas. O mais importante é acompanhar o trabalho do professor na sala de aula, sentar com ele, ajudá-lo a preparar suas aulas, ver o planejamento e verificar se ele está registrando tudo direitinho no diário de classe" (Coordenadora do Vespertino)

".. organizar o material didático para o professor, não deixar faltar material e providenciar para que esse material seja rodado a tempo; atender os alunos; atender os pais ou responsáveis que aparecem por aqui, dar respaldo às ações do diretor".
(Coordenadora do Noturno)

Diante de tais depoimentos, podemos perceber que não existe, na "Escola A", uma preocupação com um ensino de qualidade, uma vez que as pessoas que ali trabalham gastam seu tempo em atividades mecânicas, desvinculadas de um projeto maior, que é uma proposta pedagógica ótima para a escola.

A "Escola B" conta com o trabalho de duas coordenadoras pedagógicas. A do turno matutino tem um contrato de 30 horas e por isso ela vai à escola todas as manhãs e duas vezes à noite, para completar sua carga horária. Ela é dinâmica e sempre mais falante, expressa seu ponto de vista sobre a Educação Escolar da seguinte forma:

"Nós entendemos que a procriação (sic) da cultura letrada é fundamental na aquisição do conhecimento, é fundamental como mecanismo de transformação social. Acreditamos que a transformação da Sociedade passa pelos caminhos do saber. Quanto mais a escola tornar seu objetivo específico de trabalho -

o saber - mais ela ajuda essa sociedade nesta transformação. Porque se a pessoa não domina conhecimento algum, se ela não tem competência nem para passar num concurso, se a escola não cumpre bem o seu papel, que é de ensinar, de transmitir valores, de conduzir os alunos a aprender a elaborar os seus próprios pensamentos, ela está fazendo o jogo forte do poder".

As duas coordenadoras pedagógicas se dizem conscientes da importância do papel que desempenham na escola e acreditam a boa qualidade do ensino ao trabalho desenvolvido por elas.

Para a coordenadora do turno vespertino:

"O pedagogo é fundamental na escola para gerar certas discussões em momentos de planejamento, em momento de reuniões de professores, para aguçar a curiosidade dos professores para estas descobertas. Porque o professor que não trabalha bem a sala de aula... ele está fazendo o jogo do sistema. Então é aquele professor descomprometido, que falta muito. Nós vivemos este tipo de caso aqui na escola: professor descompromissado que falta muito, que não dá boas aulas; então ele está fazendo o jogo do sistema. Discutimos muito isso aqui na escola".

Apesar dessas declarações, o que pude observar no trabalho da coordenação pedagógica da "Escola B" foi que as coordenadoras estão muito mais preocupadas com o formalismo burocrático do que com as questões inerentes às funções que exercem. O trabalho da coordenadora pedagógica do turno matutino está mais centrado no atendimento ao aluno - talvez pelo fato de ser habilitada em Orientação Educacional - no atendimento aos pais que procuram a escola, na verificação do preenchimento dos diários de classe e no acompanhamento da elaboração das provas bimestrais. As reuniões pedagógicas acontecem quinzenalmente, nas sextas-feiras, quando os alunos são dispensados das aulas após o recreio. Também elas organizam, juntamente com a Diretora, o Conselho de Classe que acontece bimestralmente.

A falta de uma proposta pedagógica para a escola se faz presente no dia-a-dia, apesar das coordenadoras afirmarem a sua existência. O que observei foram professores trabalhando segundo suas propostas pessoais e tendo, como proposta única, a oriunda da Secretaria da Educação. Em reunião com as duas coordenadoras pedagógicas da "Escola B", sobre a necessidade de uma programação concreta, colhi o seguinte depoimento:

"Esse ano (1992) nós começamos a implantar a proposta da Secretaria. Dentro dessa proposta é claro que houve uma discussão muito profunda e a proposta de lá abre essa discussão. Que o importante não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada com esse aluno. Agora temos clientela de classe média alta (quase rica) e temos também muito pobre aqui dentro. Então, é muito discutido com os professores na época do planejamento que negando a cultura de origem do aluno, estamos negando o próprio aluno, negando o próprio grupo social. Então a escola não está a favor do povo e sim, necessariamente, contra o povo".

Em relação ao envolvimento do professor com a nova proposta a coordenadora pedagógica do turno matutino foi enfática:

"O que a gente mais pede ao professor é que ele seja sensível a esse respeito e a partir daí ajudar os alunos mais de perto a fazer sua trajetória até chegar durante seu percurso, para alcançar o objetivo planejado pelo professor, ver onde ele quer chegar. E eu acho que nossos professores são sensíveis nesse sentido de dar atividades paralelas, reforço para os alunos. Já tem essa proposta de trabalho na escola".

A coordenadora pedagógica do turno vespertino da "Escola C" disse o seguinte sobre o seu trabalho:

"O coordenador pedagógico hoje é polivalente. Ele, aqui na escola, tem trabalhado na parte de orientação, por exemplo: atendimento a alunos, atendimento a pais. Agora, atendimento ao professor e essa parte pedagógica mesmo, de acompanhar, de verificar a execução dos planos, dos conteúdos que estão sendo dados, fica um pouco a desejar; porque é tanta coisa, que uma escola como a nossa, que tem 22 salas, tem 35 professores à tarde. Então tem hora que você não sabe se atende aluno, se atende pai ou se atende professor. Você é de tudo um pouco na escola".

No sistema estadual de ensino, o critério de alocação do coordenador pedagógico é por turno, independentemente do número de professores. Numa escola grande, como é a "Escola C", realmente fica muito difícil o coordenador desenvolver um trabalho produtivo e eficiente com o número elevado de professores e alunos.

A falta do Projeto da Escola agrava ainda mais esse problema. O coordenador pedagógico do noturno acredita que tem feito um bom trabalho com os professores, no sentido de dar assistência pedagógica didática, uma vez que tem cumprido suas funções dentro do que é estabelecido. Ao ser perguntado sobre as funções do coordenador pedagógico, ele respondeu:

"As funções do coordenador pedagógico são organizar o material para o professor, por exemplo, mandar rodar essa prova; verificar se o professor está cumprindo o calendário escolar, verificar se os diários estão sendo preenchidos corretamente. Basicamente as funções se resumem nisso".

Ao ser questionado se tais funções poderiam ser atribuídas a qualquer pessoa, uma vez que o trabalho é mecânico, ele negou:

"O diário de classe é uma coisa muito importante. A Inspeção vem aqui e olha tudo. Se tiver alguma coisa errada, a escola é advertida. Não tem nada de mecânico verificar diário".

Perguntei se o coordenador, através do diário de classe, conseguia verificar se o professor estava trabalhando os conteúdos em função do que foi planejado:

"Olha, essa questão de acompanhar o preenchimento do diário conforme o planejamento do professor não tem tido muito resultado aqui. Haja visto que os professores, muitos deles, nem fazem planejamento".

Quando o coordenador foi perguntado sobre quantos professores trabalhavam no *noturno* e deles quantos haviam entregue seus respectivos planejamentos, o mesmo admitiu ignorar estes quantitativos, o que considerei um absurdo.

2.3. - Aspectos internos da vida escolar: as tarefas de apoio administrativo.

A Secretaria Geral é órgão que, dentro da escola, responde por toda a documentação da própria Unidade Escolar, seus professores e seus alunos. Sob seu controle encontra-se:

a) Escrituração Escolar

Que vem a ser o registro de todos os dados relativos à vida escolar do aluno, tais como *ficha cadastral dos alunos, prontuário, registro e controle do rendimento escolar (mapas com os resultados das avaliações), registro e controle do resultado final (censo, ano, classe, cargas horárias etc.)*. Tudo organizado em um *Arquivo Organizado* que engloba as pastas de cada turma da escola, e em cada pasta de turma a vida do aluno e o prontuário do mesmo.

b) Documentação da Escola

Segundo informações das secretarias das escolas observadas, todos os documentos da escola estão arquivados na própria secretaria e estão sob a responsabilidade do Secretário Geral. Nas três escolas, o *arquivo morto* está abrigado em grandes armários e é organizado por ordem alfabética. Nas unidades “A” e “B” obtive todas as informações necessárias, o que já não aconteceu na Escola “C”, onde o Secretário Geral detém a guarda de tudo e negou-se a colaborar, insinuando inclusive a seus subordinados que fornecessem “dados aproximados” porque ele não via *relevância na pesquisa*”.

c) Atendimento aos pais e alunos

Nas três Unidades Escolares observadas pude verificar que o relacionamento das mesmas com a comunidade ocorre dentro da rotina. Quem atende os pais, assim que eles chegam na escola é o coordenador de turno que depois de ouvi-los faz o encaminhamento a quem de direito.

Quanto aos alunos, eles transitam livremente pelas escolas e, quando necessário, procuram o pessoal competente, seja na secretaria, na coordenação pedagógica ou de turno e, até mesmo, na diretoria.

d) Provimento de material de consumo

De acordo com as informações obtidas nas secretarias, a DEME envia às escolas, trimestralmente, material de consumo. Entretanto, segundo o diretor da "Escola C", nem sempre esse material é suficiente para as necessidades e é preciso racionar o seu uso. Quando, por exemplo, o papel "chamex" está no fim e não há perspectivas de recebimento imediato, é feita, segundo o mesmo diretor, uma reunião com o Conselho Comunitário para que este autorize se fazer uma coleta entre os alunos para a compra do que for suficiente.

e) Serviços Gerais

Os serviços de limpeza da "Escola A" são realizados pelos auxiliares de serviços gerais, em número de onze, sendo que quatro trabalham no turno matutino, quatro no vespertino e três no noturno. No turno matutino duas das auxiliares de serviços gerais já são idosas, sendo que uma delas já não tem mais condições físicas de executar o trabalho. Por isso está em desvio de função, carimbando as carteirinhas dos alunos. A outra funcionária ficou encarregada de tirar o pó das carteiras e mesas e o trabalho mais pesado ficou

por conta das outras duas funcionárias, que tem que trabalhar muito para efetuar toda a limpeza da escola. Vez por outra o diretor, juntamente com um grupo de alunos faz um mutirão e consertam as carteiras que estão estragadas, trocam lâmpadas e executam pequenos consertos como endireitar tomadas ou fechaduras.

Os serviços de limpeza da "Escola B" são realizados pelos auxiliares de serviços gerais, em número de doze, que são distribuídos quatro em cada turno. Os reparos pequenos, como trocar lâmpadas ou consertar carteiras, são feitos pelos funcionários da escola.

Pelo que pude observar na "Escola C", os serviços de limpeza são realizados pelos 20 auxiliares de serviços gerais assim distribuídos: 7 trabalham pela manhã, 7 no turno vespertino e 6 no turno noturno. Esse número de funcionários é insuficiente pra cuidar de toda a escola. Nessa escola não há um depósito de lixo. Por falta de dinheiro para adquirir um o lixo retirado era atirado na calçada. Um das preocupações do Conselho Comunitário foi conseguir com a empresa de limpeza pública (Comurg), uma caçamba que ficasse permanentemente na porta da escola.

Eventualmente o Conselho Comunitário faz um mutirão de limpeza com a participação dos pais, alunos, professores e funcionários.

Segundo a Presidente do Conselho:

"...a gente fala para os alunos que eles não são obrigados a participar do mutirão, que minha função como professora também não é essa. Mas não vamos conviver com a sujeira. Vamos tentar. E sempre dá muito resultado. Além da gente limpar a escola, o aluno vem aqui e participa. Além de ele não sujar mais a escola, de não escrever mais nas paredes, ele não deixa mais os colegas fazerem isso. Eu já vi, aqui, aluno dar cascudo no outro porque ele escreveu na parede..."

3 - Articulação Externa Dos Serviços Escolares

3.1. - Relações entre as escolas e os órgãos centrais e intermediários do sistema de ensino

A educação pública estadual, com se sabe, é administrada pela Secretaria de Educação, auxiliada pelas Delegacias de Educação. O órgão estadual que está diretamente ligado à escola é a Delegacia Metropolitana da Educação - DEME - e é dela que emanam as orientações mais específicas, assim como a avaliação e o controle do trabalho desenvolvido pela escola. As atividades, recomendações, orientações emitidas pela DEME são comuns a todas as escolas.

A relação das "Escolas A e B" com a DEME e a Secretaria de Educação era cordial, não apresentando pontos de estrangulamento. O relacionamento da "Escola C", no entanto, era tenso tanto em relação à Delegacia Metropolitana de Educação como em relação à Secretaria de Educação. Ocorre que esta pesquisa aconteceu justamente num período de atritos entre a Escola C e os órgãos superiores, por razões de divergências quanto à orientação política da Secretária da Educação, principalmente pelo acintoso controle da Escola por parte desta. Por exemplo, as visitas dos inspetores escolares nessa escola acontecem bimestralmente enquanto que o usual em relação a outras escolas é anualmente. Obviamente esse clima de tensão refletia-se dentro da escola, onde também se manifestavam conflitos. Uma das coordenadoras de turno disse a esse respeito:

"É muito difícil. Mesmo nas decisões internas a gente tem recebido uma certa pressão da Delegacia. Mesmo decisões de turno, como problemas de entrada de alunos. O Delegado de Educação veio aqui para colocar aluno para dentro da sala de aula, um aluno que tinha sido impedido de frequentar a sala de aula enquanto não comparecesse com os pais. Foram dados 15 dias para que a família comparecesse. Enviamos um comunicado à família, tudo direitinho. E aí vem o Delegado aqui para colocar

o aluno para dentro da escola. É um sério desrespeito até pelas normas internas da escola".

Em seu depoimento, a Presidente do Conselho Comunitário, referiu-se ao clima de antagonismo entre a "Escola C" e os órgãos da Administração Central:

"Ninguém quer trabalhar contra. A gente quer trabalhar junto. É princípio nosso aqui da "Escola C". Não é trabalhar contra a Escola A, B, C ou D ou contra o secretário A, B, C ou D. É trabalhar junto. Agora, nós queremos definir o espaço de cada um. A gente nunca concordou com essas ingerências, com essas tentativas de intervenção na escola, principalmente depois dos diretores eleitos".

Mas as divergências não estão restritas apenas entre a "Escola C", a Secretaria de Educação e o Delegado de Educação. Elas se espalharam pelos funcionários desses dois órgãos:

"A "Escola C" é um antro de rebeldes. Nada do que nós propomos eles aceitam, estão sempre contra. Agora inventaram essa tal de gestão democrática ou colegiada, não sei direito. Isso é só para não trabalhar, para não cumprir nossas determinações. Eles fazem reunião para tudo. Quando eles não querem fazer o que nos determinamos, eles trazem pais e alunos para brigarem com a gente. Se eu fosse delegado, já tinha feito uma bela de uma intervenção lá".

Esse clima tenso, em que partes medem forças, acaba por interferindo na administração da escola, vez que provocava resistência entre os órgãos centrais e a direção da "Escola C".

4. Os Estilos de Gestão e a ação do diretor nas escolas pesquisadas.

Destaca-se neste tópico os estilos de gestão para caracterizar melhor um dos elementos deste estudo: **a atuação do diretor.**

Para melhor compreensão, é feita uma descrição por escola.

4.1. - Escola A

A “Escola A” é administrada pelo Diretor, de forma centralizada. Verifica-se uma relação de poder dentro da escola e, mesmo quando ausente, percebe-se a autoridade do Diretor. Segundo um professor entrevistado: “É muito difícil democratizar a escola, se o sistema de ensino é autoritário e exerce um poder muito grande sobre quem está nela.”

Outro ponto que fica bem claro na observação é a dicotomia entre as atividades administrativas e as atividades pedagógicas. O diretor acredita que seu papel está centrado na administração da escola e que as questões pedagógicas estão a cargo dos respectivos coordenadores. Ele diz:

“Um Diretor que cumpre direitinho o seu papel, executa as funções determinadas pela Cartilha do Módulo e pelo Regimento, é um bom Diretor. Minha responsabilidade é manter o bom funcionamento da escola. A parte pedagógica é de responsabilidade da coordenação pedagógica e dos professores”.

Com esse depoimento pode-se constatar que a especialização, a fragmentação do trabalho pedagógico está presente na escola onde cada um cumpre estritamente a sua função e não avança nas discussões sobre o papel da escola e os objetivos de uma instituição de ensino, formadora do homem do futuro. O trabalho encontra-se fracionado e não se nota uma preocupação em trabalhar de forma global, integrando-se atividades administrativas (meio) e atividades pedagógicas (fim).

O Diretor dessa escola foi reeleito e ocupa o cargo há 7 anos. Segundo seu próprio depoimento, ele candidatou-se à reeleição para refazer sua imagem perante a comunidade escolar:

“Durante a primeira gestão eu fui muito autoritário. Vários professores e funcionários saíram da escola por minha causa. Eu era muito mandão. Percebi que meu jeito de dirigir estava errado. Que ninguém dirige uma escola desse porte sozinho. Aos poucos,

fui buscando colaboração de todos e hoje, considero-me um Diretor democrático.”

Na entrevista, garantiu a existência de um plano da escola feito em equipe (direção e coordenações), mas que o mesmo foi encaminhado à Secretaria de Educação, não ficando cópia na escola. Mas a falta desse plano pedagógico torna-se evidente a partir do momento em que se vai mergulhando no cotidiano escolar. O diretor tem por única meta aparente “administrar” e se vangloria de dirigir uma escola organizada e, segundo ele, dentro dos padrões, uma escola “rica” porque tem televisão e vídeo cassete, além de alugar uma máquina de xerox para atender não somente a si mesma, mas a todas as pessoas que buscam esse serviço, com o objetivo de angariar fundos para a escola.

Ele tem um estilo autoritário e centralizador facilmente percebível. Desautoriza decisões colegiadas e tomadas em reuniões. Uma professora (que pediu não ser identificada) relatou e confirma essa visão:

“No primeiro semestre decidimos em reunião que, se um determinado aluno da 5ª série C “aprontasse”, ele seria suspenso por 8 dias. Esse aluno cometeu falta grave em seguida. Vim até o Diretor e relatei o fato de que o aluno veio armado com uma faca para a escola e começou a ameaçar os colegas que considerava “inimigos”. Pois ele (o Diretor) não deixou que o aluno fosse punido, dizendo que um bom sermão resolveria o caso dele”.

Segundo o próprio diretor, ele dá autonomia para a secretária geral, para as coordenadoras de turno e coordenadoras pedagógicas. Mas pelo que pude observar em troca existe uma cobrança excessiva e uma vigilância e controle das ações dessas profissionais. Tudo que não sai de acordo com seu desejo ou sai errado ela não assume sua parcela de culpa. Ou seja, não existe realmente autonomia.

4.2. - Escola B

Administrada por uma Diretora e sua equipe técnico-pedagógica a “Escola B” sofre de carência de recursos para seu pleno funcionamento. Mesmo assim a comunidade escolar apelou para que a diretora se candidatasse à reeleição e sua recondução ao cargo deu-se através de uma chapa única que obteve 96% dos votos (o que demonstra plena aceitação do trabalho por parte das pessoas envolvidas no processo da escolha).

Por falta dos recursos necessários a diretora é solicitada a fim de resolver problemas do cotidiano que vão desde a falta de gás, da complementação da merenda, até mais graves como indisciplina de alunos, atendimento aos pais, acompanhamento de limpeza do prédio e a busca de material de expediente. São tantas tarefas no dia-a-dia que a diretora se cansa e não tem tempo para repensar a escola e o seu próprio papel.

Na “Escola B”, oficialmente aplica-se um modelo de gestão tradicional, mas observei uma diretora aberta, que não costuma tomar decisões sem antes ouvir sua assessoria e buscar, dentro das possibilidades, uma forma democrática de trabalhar. De acordo com um professor do turno noturno:

“...nossa escola é muito boa. A Diretora costuma ouvir nossas opiniões, gosta que a gente participe da vida escolar e dá toda liberdade pra gente trabalhar. Eu garanto a você que são poucas as escolas que agem assim”.

Talvez por sua formação em pedagogia, a diretora preocupa-se com os aspectos técnicos e com a qualidade do ensino. No entanto ela tem consciência de que a política adotada pelo sistema estadual de ensino exige que o diretor ocupe a maior parte do seu tempo com trabalhos burocráticos, que poderiam ser exercidos pela secretaria geral. Ao comentar as dificuldades encontradas para empreender uma gestão democrática na escola, a diretora afirmou:

“Para a DEME, as escolas que procuram trabalhar dentro de um modelo de gestão mais participativo - em que o diretor procura

compartilhar as decisões com os diversos segmentos da escola - são escolas cuja administração é fraca e o diretor é omissivo".

Ao que a secretária geral complementou:

"Os funcionários da Metropolitana consideram bom aquele Diretor que cumpre todas as normas estabelecidas pela DEME, que frequenta regulamente aquele órgão e que coloca toda a papelada em dia".

De acordo com a professora de matemática da 5ª série, a gestão da atual Diretora é muito boa, mas não se pode esquecer o trabalho exercido pela diretoria anterior:

"...a antiga Diretora colocou a casa em ordem, acabou com a bagunça que existia aqui, participando de todas as reuniões da DEME e da Secretaria de Educação e respeitando as decisões tomadas nessas reuniões".

Para esta mesma professora, a atual Diretora veio resgatar o verdadeiro papel da escola, que é o de ensinar:

"...a maior preocupação da nossa Diretora é com o aluno; se estão dando boas aulas, se as notas estão boas. Se não estão, a gente dá trabalho, dá outra prova, que é para o aluno melhorar. Eu mesmo, na semana passada, dei uns exercícios para os alunos mais fracos, para eles recuperarem as notas baixas, para que eles não sejam reprovados, assim, sem mais nem menos".

No seu depoimento, a Diretora esclareceu que, dentro do possível, dá autonomia a seus auxiliares para que eles possam desenvolver bem o seu papel na escola:

"... isso não significa deixar esses profissionais "soltos", sem uma orientação. Gosto de descentralizar as ações aqui dentro da escola, mas legalmente, a responsabilidade maior aqui dentro, é minha, que sou a Diretora".

4.3. - Escola C

A "Escola C" é administrada pelo Diretor e pelo Conselho Comunitário em uma tentativa de gestão colegiada. Durante meu tempo de observação acompanhei uma luta interna que lá se travava. De um lado os

defensores de uma gestão participativa. Do outro os antagonistas da democratização da administração cujos argumentos eram de que a gestão ali proposta não levaria a nada e as decisões do Conselho Comunitário sufocavam o Diretor, impedindo-o de tomar, por conta própria, as suas decisões. Por um terceiro lado estavam a DEME e a Secretaria de Educação, contrárias a tanta democracia no âmbito da escola. As argumentações desse grupo coincidiam com aqueles que estavam do outro lado do poder dentro da Unidade Escolar.

À época em que se deu a pesquisa havia, realmente, uma tentativa de socializar as decisões tomadas na escola. Sobre essa questão a coordenadora do turno matutino esclareceu:

"...Então a gente não decide nada aqui, nem administrativamente nem pedagogicamente, sem antes encontrar o grupo, os outros vice-diretores, com as coordenadoras pedagógicas e, dependendo da situação, o Conselho Comunitário também. E decidimos conjuntamente. Os problemas que aparecem, a gente procura decidir com eles; a gente tem autonomia para isso e quando é um problema mais do cotidiano, é lógico que a gente toma as medidas necessárias e depois comunica para a direção.

(...) Quando é algum problema que vai afetar mais pessoas, que pode ter outras conseqüências, a gente tem como prática definir juntos, qual é a melhor atitude a ser tomada".

A esse respeito pude observar que, fora pequenas questões do dia-a-dia, as decisões mais sérias eram tomadas em conjunto. Percebi que o Conselho Comunitário só se reunia, extraordinariamente, para debater e decidir casos graves que surgiam e, ordinariamente, para analisar o funcionamento da escola e planejar alguma ação futura. Os coordenadores de turno e pedagógicos tinham autonomia para atuarem e os professores, por sua vez, também gozavam de liberdade para o desenvolvimento de seus trabalhos. Em seu depoimento, o Diretor esclareceu:

"...Não tenho a intenção de resolver tudo sozinho. Nem posso.

Aqui tem um Conselho Comunitário, que também foi eleito e que

deve, por isso, participar das decisões aqui do colégio. O que eu faço, é acatar essas decisões.”

Do grupo que apoia a gestão colegiada, a professora de Ciências diz:

“Só acredito que a educação possa mudar se as decisões forem tomadas em conjunto pelas pessoas que estão na escola. As decisões que são tomadas de cima para baixo, sem consultar ninguém, não merecem nem ser ouvidas, quanto mais cumpridas, pois eu não participei delas”.

Já o grupo que se contrapõe à democracia na escola e que advoga uma gestão mais autoritária, centrada na figura do Diretor que tudo sabe e decide, de acordo com as determinações tanto da DEME como da Secretaria de Educação, defende outro ponto de vista.

Um professor que só aceitou ser entrevistado se fosse mantido no anonimato esclarece:

“Esse negócio de direção colegiada, de decisão tomada em conjunto com os outros, é coisa de “frouxo”, de quem não sabe dirigir, de quem não tem as rédeas na mão. Escola é coisa séria, que exige pulso firme, decisões claras e na hora. Não pode ficar esperando o grupinho ter tempo para se reunir e decidir sobre as coisas”.

4.4. - O Diretor como Animador da Equipe.

Durante o período em que permaneci na “Escola A” pude observar que o Diretor, com base no Regimento Escolar, distribuía funções a cada segmento da escola. Na ausência do Diretor quem responde pela Unidade é o coordenador de turno. Conforme já foi dito anteriormente, o Diretor era

assíduo no turno matutino, ia poucas vezes no vespertino e no noturno, não permanecendo nestes dois turnos o período todo.

Observei também que o Diretor ficava, durante seu tempo na escola, ocupado com questões burocrático-administrativas.

Como ele é graduado em Educação Física, não se envolve nas questões técnicas, deixando os coordenadores pedagógicos com esta parte da responsabilidade. Assim, a coordenadora pedagógica do turno matutino justificou a ausência do Diretor na dinâmica do processo pedagógico:

"Nosso Diretor é muito ocupado com as coisas da escola. Ele tem muito documento para analisar, administrar a escola, ver se tudo está funcionando bem e ainda tem que estar sempre lá no DEME, participando de reuniões. Do Conselho de Classe ele participa, mas das coisas do dia-a-dia é com a gente mesmo".

Ficou bastante clara a fragmentação do trabalho pedagógico na "Escola A", e que cada um executa a atividade que lhe é atribuída sem maiores envolvimento com o trabalho dos outros.

Com relação à "Escola B", a distribuição das funções de cada segmentos também seguia o Regimento Escolar. Conforme já descrito anteriormente, a Diretora dava assistência a todos os turnos e sempre se mantinha informada a respeito do funcionamento da escola:

"...a nossa Diretora é sobretudo pedagoga e ela participa demais da vida da escola e das questões pedagógicas, ela analisa, discute. Ela é muito comprometida com a parte da educação. Ela também participa do Conselho de Classe."

O que foi observado é que, nessa escola, o trabalho pedagógico desenvolvido procura alcançar uma qualidade real de ensino, apesar de faltar uma proposta que realmente apresente as metas a serem perseguidas por toda a comunidade escolar.

Durante todo o período em que permaneci na “Escola C” observei que o Diretor distribuía as funções de cada segmento da escola e, ainda, delegava certos poderes a cada um. Por exemplo: no caso da ausência do Diretor, quem respondia por seu papel era o coordenador do turno. As questões técnico-educacionais ficavam a cargo das orientadoras pedagógicas. As decisões mais sérias eram tomadas via Conselho Comunitário.

O Diretor ausentava-se muito da escola. Ele elaborou um horário, juntamente com o Secretário Geral, para que sempre estivesse um deles na Unidade Escolar e para que houvesse cobertura durante os três turnos. Não sei se essa foi a razão mas, durante os 4 meses que passei na “Escola C”, observando seu funcionamento, poucas vezes encontrei-me com o Diretor em qualquer dos turnos. Apesar disso, ao ser perguntado pela observadora de que foram ele utilizava o tempo que passava na escola, sua resposta foi:

"Eu estou sempre aqui na escola, nos três turnos. É tanta coisa para fazer, tanto papel, tanto problema... às vezes só saio de minha sala depois que todo mundo já foi embora. Fico estudando, analisando documentos. Outras vezes nem chego a entrar na sala, porque as pessoas vêm conversar comigo, contar problemas, pedir conselho. Vem muito pai na escola e eu gosto de atender todos. Tem muito aluno que me procura, também".

Observei também que, por sua formação acadêmica - Educação Física-o Diretor procurava não se debruçar a fundo sobre as questões técnicas-educacionais-pedagógicas, ficando com a parte burocrática-administrativa de providenciar documentação e suprimentos junto às repartições pertinentes.

Em seu depoimento, a coordenadora do curso vespertino justificou a ausência do Diretor:

"O diretor não participa do processo de avaliação, nem acompanha. Devido tanta atribuição, às atividades que ele tem o diretor, quando pode, aparece no Conselho de Classe. Mas em termos de atuar, saber, de acompanhar o aproveitamento do

aluno, não. Fica mais a cargo do coordenador pedagógico. Porque é tanta coisa que não sobra tempo para ele se preocupar com essas coisas".

O mesmo aconteceu em relação ao trabalho dos professores. Ao ser questionado se ele exercia algum tipo de trabalho, de avaliação ou mesmo de controle do corpo discente, o diretor respondeu:

"Aqui o trabalho é dividido. Como temos uma direção colegiada, o primeiro passo foi estabelecer as funções de cada um, para não sobrecarregar ninguém. Então a parte pedagógica ficou com o coordenador pedagógico. É esse profissional que faz esse trabalho. É função dele. Está até no Regimento. Então, eu cobro muito de cada um, que façam a sua parte que eu faço a minha".

Na verdade a alma da "Escola C" é o Conselho Comunitário. É ele quem busca as mudanças que se fazem necessárias. Talvez até porque sua Presidente esteja sempre na escola e se interesse, realmente, por tudo que ali acontece. Ou se por força do Conselho ou pelo dinamismo da presidência, a ligação escola-comunidade se faz através desse colegiado.

Durante meu tempo na "Escola C" havia sempre um clima tenso, de pressões internas, contrárias à gestão colegiada e de pressões externas, da DEME e Secretaria de Educação, também contrárias ao modo como a escola estava sendo dirigida. Esta inquietação tomou conta de todos os segmentos da escola, pois o risco de intervenção pairava, ameaçador, sobre a escola e estava presente em todas as conversas.

A intervenção de fato ocorreu, no 1º semestre de 1992, sob a resistência da maioria dos professores, alunos e funcionários da escola. Foi um episódio triste, que remontava aos tempos da ditadura, em que a Polícia Militar foi chamada para conter os manifestantes. A comunidade saiu em defesa da escola, assim como as universidades, sindicatos, setores organizados da sociedade, políticos e etc. Mas depois de algumas semanas, a

resistência foi dominada e a intervenção aconteceu. Ato arbitrário por parte da Secretaria de Educação, como a demissão do Diretor (eleito), suspensão de professores e outros, foram cometidos. Depois de negociações, o ex-diretor foi reintegrado nos quadros da “Escola C” e as suspensões foram canceladas. Ficou uma lição de como as tentativas de democracia são tratadas.

CAPÍTULO III

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS CONDICIONANTES ESCOLARES

No capítulo anterior foram expostos, detalhadamente os resultados da observação do cotidiano vivenciado nas escolas, envolvendo os elementos organizacionais gerais, especificamente os pedagógicos e administrativos. Este capítulo é dedicado a uma análise de conjunto e a reflexões sobre a articulação desses aspectos, utilizando como roteiro os elementos constitutivos da Organização escolar para melhor compreender o funcionamento da escola sob diferentes formas de gestão.

1. Considerações gerais

As escolas públicas estaduais que foram investigadas apresentam-se, quanto à aspectos institucionais, físicos e materiais e a condições de trabalho do pessoal, bastante semelhantes. Como se verá, também em relação às práticas de gestão escolar elas se assemelham, muito embora se diferenciem formalmente em sua estrutura de funcionamento. Com efeito, todas têm condições físicas razoáveis, atendem aos três turnos, mantêm uma equipe técnico-pedagógica, as funções do pessoal são determinadas no Regimento Escolar etc.

As observações realizadas nas três escolas da Rede Pública Estadual deixaram claro a inexistência de uma proposta institucional de atendimento às necessidades e interesses da população escolar e da comunidade como um todo. Na falta de projeto pedagógico, as práticas de gestão dessas escolas são marcadas por pouca originalidade reiterando, de certa forma, o modelo já conhecido de funcionamento da educação pública oficial.

Minha observação vem confirmar os crônicos problemas do ensino em nosso país. A vida interna de uma escola pública pouco difere da grande maioria das escolas, mantendo-se sob uma rotina que raramente se altera. É visível o quanto a escola, independentemente de seu estilo de gestão e de tentativas de inovação organizacional, movimenta-se por diretrizes e normas vindas "de fora". Tem razão Calaça (1993: 142):

"... pode-se afirmar que a organização pedagógica e administrativa, ou melhor a própria vida da instituição, é ordenada de fora para dentro. Tanto do ponto de vista formal quanto do informal é quase inexistente o espaço de decisão da escola. O que se verifica é o ritual de uma prática meramente reiterativa, apoiada na observância de normas, prática que tende a se perpetuar a despeito da adoção da eleição para escolha do diretor".

É em torno dessa idéia que se analisa, a seguir, os aspectos do *planejamento, organização, direção e coordenação, avaliação e acompanhamento*, a partir das escolas pesquisadas.

2. Os elementos constitutivos da Organização Escolar nas escolas pesquisadas

a) Planejamento

Neste item procurou-se levantar a existência ou não do Projeto Pedagógico da Escola e os procedimentos utilizados para sua elaboração e a prática de planejamento de ensino e de aula utilizada em cada uma das escolas observadas.

Os estudos e pesquisas produzidas nos últimos anos concordam, no geral, que o planejamento escolar é um meio de programar as ações que se deseja executar durante o ano letivo. Numa unidade escolar, o planejamento apresenta-se sob três formas que se articulam entre si: o plano da escola (denominado, também, de Projeto Pedagógico da Escola), o plano de ensino e o plano de aula. O projeto pedagógico da escola é o plano administrativo e pedagógico da unidade escolar no qual, de acordo com Libâneo (1991: 230),

"...se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização de clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa".

O plano de ensino é um roteiro organizado que procura traduzir, em termos mais concretos e operacionais, o que o professor fará na sala de aula ao longo de um período letivo, destacando basicamente os objetivos, conteúdos e métodos.

O que ficou evidente nas três escolas observadas foi a ausência do projeto de escola, que realmente viesse traçando os rumos da educação escolar em cada instituição. Em nenhuma das escolas constatou-se um clima de busca de autonomia *a serviço do processo de ensino e aprendizagem dos alunos*. Em nenhuma foi verificado um sistema de gestão satisfatório a despeito do esforço de alguns diretores, professores e especialistas. As práticas de gestão não apresentam nem competência técnica nem política, se entendermos por isso uma estruturação organizacional com um mínimo de racionalidade operacional e atingimento de resultados em termos da qualidade do trabalho e do aproveitamento dos alunos.

Constatei que as escolas públicas estaduais de Goiás, no biênio 91/92 (época em que foi realizada a pesquisa), ainda não haviam conseguido superar as barreiras tecnicistas e burocratizantes utilizadas pela Delegacia de Ensino expressar no Regimento Escolar datado de 1984 que, de acordo com Calaça (1993: 142),

"define os objetivos da escola segundo os objetivos da Lei nº 4024/61, impregnados da concepção liberal; e a forma de organização e gestão escolar inspirados na visão tecnicista da Lei nº 5692/71".

Desta forma, apesar do discurso da democratização da escola e do ensino já ter completado uma década, continua difícil para os atores da comunidade escolar romper as barreiras que se interpõem entre eles e um projeto de uma escola aberta, criativa, eficiente.

Mesmo assim, o tecnicismo não pode ser responsabilidade sozinho por essa situação. O que pude observar nas escolas visitadas foi a

falta de interesse por parte do corpo docente em participar da Semana do Planejamento e, principalmente, usá-la como instrumento de autonomia para elaborar suas próprias metas, seu próprio sistema de trabalho, de modo a oferecer aos alunos um ensino sistematizado, organizado e de qualidade.

Mesmo nos casos das "Escolas A" e "Escola B", que mantinham o hábito do planejamento quinzenal, o que se verificava era a mera repetição dos conteúdos já selecionados no livro didático.

Por sua vez, o sistema escolar e as instâncias intermediárias não conseguem propor uma política de gestão que lide bem com a relação centralização/descentralização e que assegure as condições para a elaboração e efetivação do projeto pedagógico da escola.

De acordo com Pimenta (1990: 21),

"admitir um projeto significa ter consciência do que se quer, ou seja, se falo em projeto pedagógico, tenho de ter, previamente, clareza de que me estou pautando em determinadas concepções de Educação e de Ensino"

Assim, uma escola que se quer ser democrática precisa definir uma nova qualidade que, entre outras questões, passa pelo planejamento escolar que, a partir da própria realidade, possa prever ações administrativas e pedagógicas para encaminhar formas de intervenção na realidade para transformá-la.

Constitui um dos requisitos dessa nova qualidade não só a garantia de condições materiais de trabalho, com prédios em bom estado de conservação, materiais didáticos de qualidade e em quantidade suficiente e

módulo de funcionários preenchido, como também a valorização profissional do professor, através de salários e oportunidades de formação em serviço.

Tais ações, para terem êxito, precisam ser fruto de um esforço coletivo que envolva toda a comunidade escolar. A participação de todos os setores - educadores, alunos, funcionários e pais - nas decisões a respeito dos objetivos e funcionamento da escola, junto com uma prática de gestão eficaz, darão melhores condições de exigir dos escalões superiores do legislativo e do executivo, as condições materiais e intelectuais para uma escola pública de boa qualidade.

b) Organização

Conforme foi indicado no capítulo I, tomei o conceito de "organização escolar" em sentido mais amplo porque, se for reduzido a "administração" há uma tendência de acentuar-se apenas os aspectos legais e burocráticos. Ao falarmos em "organização", queria pensar em algo dinâmico, implicando mútuas interações de elementos e uma constante reflexão em cima da prática cotidiana.

A ação de dispor um sistema estruturado de elementos e de aplicar normas de acordo com princípios e diretrizes, frequentemente avaliados, em vista de objetivos, faz com que o conceito de "organização" seja muito mais rico do que o de "administração", embora muitas vezes se confundam na prática. Ou seja, a organização escolar seria, então, um ramo

da ciência pedagógica que tem como objetivo fundamental proporcionar os conhecimentos necessários acerca dos métodos de direção do trabalho escolar; consiste em revelar as particularidades do sistema de direção da escola. Ela se ocupa, assim, dos fatores que condicionam o processo da educação em seu conjunto, dentro e fora da sala de aula e da escola, em horário de aula ou extra-classe, em atividades escolares e extra-escolares. Entendendo assim, não se teria maiores dificuldades em usar os termos organização escolar como sinônimo de gestão escolar.

Fazem parte da organização escolar os princípios fundamentais de direção de escola, os métodos e procedimentos de orientação da ação, as atividades técnico-administrativa e pedagógica, a atividade do diretor e a coordenação da equipe etc.

Entretanto, identifiquei nas escolas observadas uma racionalidade tecnocrática traduzida basicamente numa hierarquização de funções que se agrupam em quatro segmentos: o corpo administrativo (diretor, coordenador de turno, secretário e os demais auxiliares), o corpo técnico-pedagógico, o corpo docente e o corpo discente. Apesar da criação do Conselho Comunitário nas escolas públicas estaduais, ele não aparece nos organogramas apresentados pelas escolas e, à exceção da "Escola C", onde este Conselho aparece de forma atuante, nas demais escolas ele é apenas mencionado. A ênfase na racionalidade técnica e burocrática poderia significar que, ao menos, a escola funciona; mas nem isso acontece. Por outro, poder-se-ia supor que as idéias de participação, de eleição dos dirigentes, de administração colegiada, resultasse numa escola dinâmica e

criativa; infelizmente não é o que acontece. Explicando a organização atual da escola, Calaça (1993: 143) assim se posiciona:

"... em nome, ainda, dessa dita forma de organizar racionalmente o trabalho escolar, apesar da direção da escola ter sido eleita, a participação da comunidade na definição da política educacional ou mesmo dos fins da escola e do conteúdo vai-se tornando cada vez mais remota".

O que ocorre é que, mesmo pressionada pela sociedade, que clama por um atendimento satisfatório e de boa qualidade, a escola pública atual não consegue se desvencilhar do excesso de burocratização do sistema educacional vigente e, freqüentemente, de práticas viciadas do serviço público.

Ao elencar os problemas encaminhados pelas escolas públicas estaduais, a Delegacia Metropolitana de Ensino não ignora a dicotomia que existe entre o administrativo e o pedagógico. Acontece que o próprio sistema estadual institui uma prática meramente controladora, ou seja, a dicotomia também existe nos próprios órgãos de administração do sistema de ensino e acaba por manifestar-se no cotidiano das escolas.

Confirmando a existência dessa dicotomia, Calaça (1993: 145) diz que "de fato, a prevalência de padrões tecnicistas na organização e gestão da escola tem privilegiado a dimensão administrativa e secundarizado a pedagógica".

Um sistema educacional que pouco se preocupa em assumir os fins da educação e em conhecer melhores interesses da clientela, a

tendência é adotar um sistema burocratizado de educação, no qual o aspecto administrativo, é privilegiado e o pedagógico, diminuído. Daí porque os diretores que tendem para uma ação pedagógica mais coerente com uma prática voltada para o crescimento do aluno, são considerados fracos ou omissos. De fato, minhas observações atestam que nas escolas pesquisadas administração é sinônimo de burocracia. A administração não é vista enquanto atividade-meio e sim como atividade-fim que tem, como ponto de partida e de chegada, ela mesma. A produtividade da escola não é analisada sob o ponto de vista pedagógico e sim sob o aspecto administrativo, formal.

Na "Escola B" percebe-se a preocupação com os rumos tomados pela administração central e com a falta de um projeto pedagógico mais voltado para os alunos oriundos das classes populares. Há, da parte dos professores, coordenadores e direção uma preocupação com o modelo educacional vigente (ainda baseado nos pressupostos da racionalidade técnica dos anos 60-70); todavia, não conseguem fazer uma análise mais profunda do direcionamento político-econômico que orientou a educação desde aquela época. Nessa escola, todos estão insatisfeitos mas, ao mesmo tempo, não conseguem superar a camisa de força tecnicista nem caminhar em seus próprios pés rumo a uma nova política pedagógica.

Por sua vez, a Secretaria da Educação e a Delegacia de Ensino não avançam nas propostas educacionais e insistem num modelo de gestão burocratizado, tecnicista, que obriga o diretor a se envolver com uma pilha de papéis (formulários, estatísticas, etc.), que poderiam muito bem ser de responsabilidade de outra pessoa, na escola.

Portanto, a organização escolar que se faz necessária é uma organização competente pedagogicamente, que seja capaz de modificar o quadro atual da escola que se tem hoje.

Segundo Pimenta (1990: 22),

"a organização escolar é, por assim dizer, o conteúdo do trabalho coletivo de professores e pedagogos na construção do projeto pedagógico - projeto este com clareza de seus fins, que se efetive no cotidiano; por isso é construção, não está pronto, acabado, mas se faz com profissionais competentes/comprometidos".

Colocar a organização administrativa da escola precisa a serviço do pedagógico significa, no entender de Pimenta (1990: 22),

"- compor turmas, turnos e horários adequados a critérios pedagógicos que favoreçam a aprendizagem;
- prever capacitação em serviço e assistência didático-pedagógica constante aos professores, de forma a assegurar o retorno dos benefícios para a escola;
- definir equipes didático-pedagógicas (orientação pedagógica e educacional) de assessoria à atividade docente na escola;
- assegurar horários para reuniões pedagógicas, abrindo espaço para a discussão sobre questões de ensino, para troca de experiências, para o estudo sobre temas de Educação que favoreçam a melhoria da qualidade do trabalho docente;
- articular as disciplinas do currículo de modo a assegurar conteúdos orgânicos;
- acompanhar o rendimento dos alunos e prever formas de suprir possíveis requisitos, sem rebaixar o nível de ensino".

Ou seja: reorganizar a escola para que ela seja capaz de analisar a sua prática e, a partir daí, traçar novos caminhos que almejem um ensino de boa qualidade. Desta forma, a participação dos professores na

organização da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nas suas formas de administração será mais democrática na medida em que estes dominarem os conteúdos e as metodologias dos seus campos específicos, bem como o seu significado social, pois só quem domina as suas especificidades numa perspectiva de totalidade é capaz de exercer a autonomia na reorganização da escola, a fim de melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela contribuição da democratização do saber.

O importante, nesse caso, é criar no corpo docente das escolas a capacidade de pensar e agir, num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora. De acordo com Warde (1992: 85),

"Do ponto de vista formal, não há nada de novo em se afirmar que a autonomia da Escola é estratégia necessária para a qualificação do ensino; que ela implica liberdade da escola para decidir e agir; que em última instância, autonomia é o direito que a escola tem de elaborar seu projeto educacional, executá-lo mediante recursos disponíveis, avaliá-lo e revê-lo quando e se necessário".

Nas três escolas observadas, verificou-se que nenhuma soube utilizar a autonomia de que dispunha para traçar um projeto pedagógico coerente e eficaz, que estabelecesse, em primeira mão, o tipo de cidadão que pretendiam formar. É com o projeto pedagógico que se torna possível a busca de princípios e metas comuns, negociados entre os profissionais da escola, para atingir aqueles objetivos de formação propostos por Pimenta (1993: 78). Segundo essa autora, "formar o novo cidadão (o cidadão

necessário) no aluno significa formá-lo com capacidade para ter uma inserção social crítica/ transformadora na sociedade em que vive".

É com vistas a esse "novo cidadão" que a escola deve equipar-se, isto é, estruturar seu sistema de gestão. Gadotti (1992: 74-75), denomina esta escola de "Escola Cidadã".

"Só uma escola pública popular poderá promover mudanças. Isso exige, certamente, o fortalecimento da sociedade civil, que reúne as diversas categorias de educadores e trabalhadores em serviços públicos educacionais...
... o saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta. O fim da educação é a formação da consciência crítica e a transformação social".

É nesse ponto que o aspecto administrativo não pode prescindir do pedagógico porque, para organizar a escola, é necessário que se leve em conta alguns aspectos que parecem ser meramente administrativos, mas que, no entanto, afetam diretamente o trabalho exercido na sala de aula. A rotina do funcionamento da escola pode ser a possibilidade do diretor aperfeiçoar, continuamente, sua competência administrativa não perdendo de vista a prática educativa.

No entanto, o que ocorria nas escolas observadas era um trabalho fragmentado em que cada profissional, dentro de suas atribuições, trabalhava de forma desarticulada, supervalorizando o seu trabalho em detrimento do trabalho desenvolvido por seus pares. Faltava nessas escolas uma organização interna fundamentada no compromisso político de formação do cidadão, com base numa filosofia da educação capaz de, ao

mesmo tempo, delinear o tipo de aluno que pretendia formar e proporcionar a esse aluno um ensino de qualidade.

A questão da estruturação de um sistema de gestão pode ser analisada a partir dos posicionamentos das pessoas a respeito do Conselho Comunitário. Como se sabe, uma alternativa de gestão é entregar o processo de tomada de decisões a um Conselho e não a ocupantes de cargos. Com relação a isso, nas escolas estudadas, foram observadas duas posições a respeito do Conselho Comunitário, como órgão colegiado de direção: uma, do pessoal encarregado da administração do sistema, e outra, dos protagonistas dos Conselhos Comunitários. Observe-se a visão oficial e a visão das "bases".

A visão oficial é a de que os diretores estão sem possibilidade de organizar o trabalho da escola, por isso o entregam ao Conselho. O Conselho é formado com predominância por professores e funcionários da escola e os pais se afastam por este motivo.

Na visão da base é que os professores querem mais proporcionalidade nos Conselhos, ao que se contrapõe o fato de existir uma outra instância específica para as deliberações dos professores, que é a Congregação.

Uma e outra visão revelam que há um risco de ingovernabilidade quando se supervaloriza o papel dos Conselhos, pois tende-se a confundir a democracia com a fusão dos poderes além da dificuldade de se tomar decisões num grupo em que oscila demais a participação de seus membros.

Os próprios protagonistas da socialização, que são os professores, pais, alunos, funcionários e os diretores, admitem uma crise de participação. Do nosso ponto de vista, o órgão colegiado é importante como detentor da função consultiva, deliberativa, de direção política, mas não de gestão do cotidiano.

Seria útil aos que defendem uma função executiva ao Conselho Comunitário atentarem para o alerta de Paro (1986: 14) sobre a prática alternativa de gestão que se coloca contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola.

"Ela procura constituir-se, mais precisamente, numa reação ao caráter autoritário das relações que dominam o interior da escola, como de resto em qualquer tipo de organização em nossa sociedade. A escola, assim só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituído pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola...

Não conseguindo dar conta das verdadeiras causas de dominação na sociedade, esta posição mostra-se impotente para agir contra tais causas, ou seja, para transformar as condições concretas em que se dá tal denominação, em direção a uma organização social mais avançada"

A democracia de consenso é, também, uma aspiração entre os protagonistas da implantação dos conselhos. A opinião corrente sobre a candidatura de professores ao cargo de diretor é a de que não seria favorável para a escola a existência de vários candidatos, porque se trata de um grupo de convivência diária e, portanto, os conflitos prejudicariam o trabalho da escola como um todo. Tal segmento defende uma candidatura única, consensual entre os atores da escola.

Existe uma grande preocupação com os mecanismos que os representantes eleitos para o Conselho da Escola teriam para desempenharem suas funções, pois os membros do Conselho apenas representam diversos segmentos da comunidade escolar, não são seus delegados nas reuniões do Conselho, não podem levar suas próprias opiniões ou posições mas, sim, as de seus representados. Daí a necessidade de institucionalizar a participação dos pais e dos alunos em associações que exerçam o papel de intermediários entre o conjunto dos sujeitos e o Conselho, a exemplo da Congregação, para o segmento dos professores. O perigo é tornar a instância intermediária tão institucionalizada, tão fechada, que acabe inibindo a participação dos diferentes grupos, como nas sociedades corporativizadas.

A tendência na administração colegiada é de que os órgãos colegiados de direção são os responsáveis pela direção política da escola e os impessoais, pela gestão administrativa. Todavia, na prática, é o diretor que continua tendo a responsabilidade do que funciona e do que não funciona na escola: esse fato não mudou e dele se originam os problemas de descrédito sobre os órgãos colegiados.

Na realidade, esta é uma questão de cultura política e institucional, que não se resolve somente através da legislação, embora esta seja importante na criação de condições favoráveis para a democratização da escola. A idéia que se defende é a da responsabilidade compartilhada.

Supõe uma mudança de mentalidade na gestão das escolas: assim, o nível de participação é um sintoma do nível de interesse.

A educação escolar é uma tarefa social que deve ser compartilhada pela sociedade, talvez a única, em termos de especificidade: alguns setores da sociedade ainda defendem que a escola é um assunto estritamente profissional e que, portanto, somente os professores devem gerenciar.

Talvez devido a essas dificuldades e limitações, pude verificar que em nenhuma das escolas observadas o Conselho Comunitário cumpria o seu papel, nem mesmo na "Escola C" onde pretendeu-se institucionalizar a administração colegiada.

Na "Escola A", de acordo com seu diretor, o Conselho só era convocado para "resolver os problemas mais complicados, que necessitam de apoio ou, mesmo, do respaldo" como, por exemplo, aprovar a cobrança de uma taxa dos alunos para contratar professores para substituir os faltosos.

Na "Escola B", o Conselho se reunia no início do ano para, segundo a diretora, "aprovar as atividades propostas pela escola" e extraordinariamente, sempre que necessário. Não havia a prática de reuniões ordinárias do Conselho Comunitário nesta escola.

A "Escola C", por sua vez, apresentou um Conselho Comunitário bem estruturado, dinâmico e em pleno funcionamento. No entanto, ao invés de ser um órgão consultivo e normativo, transformou-se em um órgão administrativo, assumindo a direção da escola, deixando para o diretor as tarefas burocráticas como o preenchimento de papéis, participação nas reuniões promovidas pela DEME e Secretaria de Educação e atendimento aos pais.

c) Direção e Coordenação

Consideramos a direção e a coordenação no mesmo plano, denotando a atuação do diretor de escola como gestor e animador da equipe escolar. Paro (1986:23) diz que a coordenação tem a ver "com as relações dos homens entre si", com a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo.

Quando se pensa no funcionamento da escola, o que nos vem à lembrança à primeira vista um administrador, um gestor e, como consequência, a figura do diretor. Sua importância é inegável, de depende boa parte da dinamização da vida da escola no que se refere ao "emprego racional do esforço humano coletivo" (idem:23). Mesmo numa gestão colegiada, compartilhada, o dirigente escolar é o responsável direto pela organização e funcionamento das atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

A direção/coordenação implica algumas qualidades como liderança, dinamismo e disposição política para lidar com as questões das

relações humanas internas e da articulação da escola como os órgãos superiores e com a comunidade escolar. A essas qualidades, podemos acrescentar o conhecimento dos métodos e procedimentos de administração, o compromisso político com o processo educativo e ligação entre aspectos administrativos e pedagógicos.

Uma das principais características da direção é a de assegurar, na atividade de coordenação das pessoas envolvidas, a natureza *pedagógica* da instituição escolar. Por isso, não se pode deixar que o administrativo sobrepuje a função precípua da escola - que é ensinar. Não que as questões administrativas não sejam importantes, mas devem estar a serviço do pedagógico. De acordo com BORGES (1992: 19).

"A superação da contradição administrativo/pedagógico implica que, sem desconsiderar a importância de uma administração escolar competente enquanto atividade-meio, não se pode perder de vista a primazia do pedagógico, que diz respeito aos fins que buscamos atingir na educação; na verdade, é pela via do pedagógico que se realiza a própria natureza da instituição escolar".

Sendo assim, o diretor deve desenvolver a capacidade dirigente e técnica, fundamental para o desempenho de suas funções. Exercer a direção significa saber delegar tarefas mas, também, coordenar efetivamente o trabalho a ser feito e cobrar retorno.

No caso da "Escola A", o diretor, apesar de não se ver como tal, era autoritário, centralizador, exercendo uma "liderança" baseada no medo e insegurança de seus funcionários. De acordo com seu

próprio depoimento, ele candidatou-se à reeleição para se retratar perante a comunidade escolar.

"Durante a primeira gestão eu fui muito autoritário. Vários professores e funcionários saíram da escola por minha causa. Eu era muito mandão. Percebi que meu jeito de dirigir estava errado. Que ninguém dirige uma escola desse porte sozinho. Aos poucos, fui buscando a colaboração de todos e hoje considero-me um diretor democrático".

Apesar dessa declaração, o que se observou na análise do cotidiano dessa escola foi exatamente o contrário: apesar de ter reavaliado seu comportamento, o diretor continuou autoritário e centralizador. Um exemplo do autoritarismo do diretor foi relatado pela coordenadora do turno matutino. A escola havia alugado uma máquina de xerox para atender às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade. No entanto, só o diretor tinha a chave da máquina e não a entregava a ninguém. Quem precisasse de cópias na ausência do diretor, fica sem elas. Outro exemplo foi a chave do almoxarifado. O diretor segurava o mais que podia o material de expediente. Quando eu estagiava na secretaria pude observar que os funcionários ficaram dois dias sem poderem trabalhar por falta de carbono e fita para máquina.

Os exemplos são banais e de rotina, mas mostram o quanto fica limitada a "coordenação do esforço humano coletivo" por atitudes mesquinhas como essas, aliás, mais comuns do que parece.

Na "Escola B", o que observei em relação à atitude da diretora foi a tentativa de descentralização de poder, buscando distribuir funções entre os profissionais da escola. O clima da escola era tranquilo, não se

percebendo resquícios de centralização ou autoritarismo, tão comuns nas escolas da rede pública.

Indagada a respeito, a diretora explicou:

"Dentro do possível, eu gosto de ouvir as pessoas que trabalham na escola, principalmente as coordenadoras de turno e pedagógica, que são minhas auxiliares diretas, juntamente com a secretária geral. O que foi decidido em conjunto, eu faço, mesmo que minha opinião tenha sido outra. Democracia é assim. Agora, tem coisas que eu resolvo sozinha, sem perguntar a ninguém: são coisas do dia a dia, simples, que têm pouca importância. Por isso eu não vou ocupar ninguém como, por exemplo, chamar a atenção de um aluno, ouvir reclamação de pai. Isso é função minha e não é preciso tirar ninguém do seu serviço para resolver essas coisas".

Dessa forma, utilizando-se da liderança que tem frente à comunidade escolar, a diretora busca a participação de todos os segmentos existentes, de forma saudável e compartilhada. Todavia, é oportuno observar que quando a "Escola B" foi indicada pela Delegacia, o foi porque a diretora era tida como "laissez faire". Efetivamente, há nessa escola algumas características que denotam esse estilo de gestão, principalmente quando se observou que a diretora praticamente faz o que decide a equipe, valendo mais o "espírito de corpo" que marca o cotidiano da escola. Nesse caso, o papel de direção parece obscurecer-se frente ao "poder local" instaurado na vivência do dia-a-dia escolar.

Na "Escola C" a situação é diferente das duas anteriores. No entender da coordenadora pedagógica do turno matutino,

"nós, temos uma direção colegiada. Nosso Conselho Comunitário funciona bem e nada é resolvido sozinho, sem ouvir o Conselho".

De fato, o Conselho Comunitário é forte, atuante e, talvez por isso, sobressai mais que o diretor. Pelo que foi observado, o diretor não tinha voz ativa, uma vez que todas as decisões eram tomadas pelo Conselho Comunitário. A função do diretor se resumia a tarefas estritamente administrativas, na participação em reuniões promovidas pela DEME e Secretaria da Educação e nas reuniões do Conselho Comunitário do qual, de acordo com o Regimento, é membro nato.

A direção colegiada da "Escola C", no entanto, não era aceita por toda a comunidade escolar. Havia, à época da pesquisa, um bloco de resistência formado por cerca de 9 professores, mais o secretário geral, que não aceitavam a forma de gestão exercida na escola. Esses professores, mais antigos na escola, preferiam o modelo mais tradicional de direção, centrado na pessoa do diretor. Depois de muito insistir, consegui que um desses professores desse seu depoimento, sob a promessa de que permanecesse incógnito:

"Esse pessoal que está aí na direção, no Conselho Comunitário é tudo do PT. Só estão aqui fazendo política, sem se importar com a escola. Eles não se preocupam com os alunos, com o tipo de ensino que tem aqui dentro da escola; o negócio deles é política, é brigar com o governo"

De fato, o relacionamento da "Escola C" com a Delegacia de ensino e Secretaria de Educação era cercado de tensão e desconfiança e, à época da pesquisa, pairava sobre ela a ameaça de intervenção, o que acabou ocorrendo alguns meses mais tarde. A escola em questão sofria interferência direta do delegado de ensino com a finalidade de demonstrar a força que

tinha e seu repúdio ao tipo de gestão ali desenvolvida. O diretor, por sua vez, acreditava na gestão colegiada como forma de descentralização de decisões e ações. Defendia a divisão de tarefas e se confessava "pouco entendedor das questões pedagógicas" e por isso preferia deixá-las a cargo dos coordenadores pedagógicos.

Por causa de pontos de vistas tão divergentes o clima na "Escola C", era tenso, formal e cheio de desconfiança, conforme já relatado o Capítulo II. Ou seja, a direção colegiada, em princípio uma prática positiva por promover autonomia e participação, acabou por tornar-se, contraditoriamente, o pomo de discórdia da própria escola.

Tal clima de disputa e de medição de forças entre a "Escola C" e a Delegacia de Ensino não existia nas escolas A e B que não apresentavam problemas de relacionamento nem com a DEME nem com a Secretaria de Educação, uma vez que se "enquadravam" nas normas estabelecidas por esses órgãos.

O estudo da gestão escolar, entendida como os princípios e processos de direção e organização escolar, põe em destaque a estrutura de poder dentro da qual se movem certas exigências de racionalidade do processo organizacional e de coordenação do trabalho conjunto que se realiza na escola. Desse modo, destaca-se o papel do diretor de escola enquanto agente integrador e articulador das ações encaminhadas ao atingimento dos objetivos sociais e pedagógicos de instituição escolar.

Não é que o diretor constitua-se em único "gestor" da vida escolar. Mas em qualquer modelo de gestão organizacional que se adote, alguém precisa responder mais diretamente pelo funcionamento da instituição para dar-lhe unidade de ação, integrar os diversos serviços, coordenar o trabalho conjunto. Por outro lado, somente com a participação ativa de todos os membros da instituição escolar nas decisões sobre objetivos e metas de funcionamento pedagógico e administrativo, ter-se-á melhores condições de pressionar os segmentos superiores através dos Conselhos de Classe e da atuação dos pais e da comunidade. Neste sentido, o diretor junto aos demais membros da escola e com o concurso das associações de pais e outras entidades da comunidade devem constituir um núcleo de pressão para que haja atendimento dos interesses das camadas trabalhadoras em relação à educação de seus filhos.

Minha principal constatação, no entanto, não vai por esse rumo. O que se revela nas escolas é uma grande irracionalidade que não consegue proporcionar às camadas populares a apropriação do saber, nem desenvolver nos alunos a capacidade crítica de entendimento da realidade. Uma administração escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social tem que preocupar-se com a reversão da atual situação de irracionalidade. Para a escola desempenhe seu papel na transformação social, precisa ter racionalidade interna, buscando em sua natureza seus objetivos específicos, princípios, meios e métodos adequados para alcançar uma administração geral interna (Cf. Paro 1986:54).

A participação da comunidade faz parte da gestão democrática da escola, pois é a comunidade o real substrato de um processo de

democratização das relações na escola. A democratização se faz na prática e apesar de ser guiada por uma concepção teórica, a democracia só se efetiva por atos.

Faz-se necessário recolocar no centro das discussões o repensar crítico das próprias atitudes pessoais que visem um relacionamento entre professores, alunos, comunidade, diretores e demais agentes da educação real, aberto e cooperativo.

Ainda se vê em muitas escolas públicas a presença do autoritarismo escamoteado por um discurso liberal e até progressista. Contudo, esse discurso não consegue esconder a falta de participação coletiva e a subordinação às ordens hierárquicas que tanto bloqueiam o processo de transformação interna das escolas públicas.

Para superar essa situação, primeiramente, a escola precisa passar por uma reflexão analítica dos educadores, pais e alunos para que juntos percebam os interesses de grupos que nela interagem. Os diversos interesses contraditórios que se dão nas relações dentro do espaço escolar precisam ser conhecidos por todos para que possam, em conjunto, encontrar saídas para resolver tais contradições, tendo como objetivo um ensino de qualidade.

Em se tratando da escola como o local onde se busca o saber historicamente produzido e considerando-se a boa gestão como utilização racional de fins determinados e coordenação do esforço da equipe escolar, é

preciso examinar em que medida os fatos e relações presentes no cotidiano escolar podem ocorrer racionalmente, isto é, com os recursos e esforços adequados para atingir os objetivos de forma econômica (Paro, 1986: 19-20).

O processo de ensino-aprendizagem exige pré-condições para a sua realização, entre elas, as atividades do diretor, os serviços de secretaria, a assistência escolar. Por outro lado, a escola envolve o próprio ensino e a aprendizagem desenvolvidos dentro e fora da sala de aula.

A administração escolar sob uma visão transformadora não é sinônimo de supervisão e controle, mas sim de uma grande coordenação de esforço humano que realize a racionalidade do trabalho que, no caso, está encaminhado para a realização da tarefa de ensino e aprendizagem.

Para que se atinja a democratização da escola pública é preciso do acesso dos pais e da participação dos mesmos nas decisões que dizem respeito aos seus interesses incluindo, por exemplo, a escolha de diretores. Esta escolha constitui apenas um dos condicionantes institucionais da participação na escola. Entre estes condicionantes existem ainda a ação de grêmios estudantis, associações de pais e professores e Conselhos de Magistério deliberativos que derrubem a estrutura burocratizada e hierarquizada que costuma constituir uma escola e sua administração interna.

O impacto da eleição de diretores sobre a democratização da gestão escolar deve ser bem analisada para não sofrer influências

corporativistas e políticas. Deve-se estudar os limites do sistema eletivo e as medidas necessárias para o incremento desta democratização. Não se pode esquecer de considerar os efeitos do provimento de diretores por eleições em relação à qualidade do ensino público oferecido e o exame de outras medidas que devem ser conjugadas com a eleição para promover o alcance efetivo de objetivos educacionais junto ao interesse da comunidade atendida.

Diante de tudo o que foi explicitado acima e a realidade encontrada nas escolas observadas, posso dizer que o trabalho exercido pelas direções dessas escolas está longe de alcançar um ensino que realmente seja de qualidade, seja através da organização do trabalho da escola, seja pela dinâmica da direção.

Percebe-se claramente uma discrepância entre o discurso e a prática dos mecanismos de gestão da escola. Não existe, de fato, uma preocupação com as questões pedagógicas nem com a prática cotidiana exercida na sala de aula.

O que se observou nas "Escolas A, B e C" foram preocupações formais em cumprir o que já está determinado, seja em relação à administração seja em relação à prática pedagógica exercida pelos professores em sala de aula.

d) Controle e avaliação

Outro dos componentes da Organização e gestão da escola é o controle e avaliação, entendendo controle como acompanhamento, verificação. Cabe ao diretor verificar se o funcionamento da escola está de acordo com o que foi planejado coletivamente e, através desse acompanhamento, avaliar os pontos positivos e negativos do planejamento. De acordo com Tierra (1986: 50)

"... é em relação ao próprio plano e suas conseqüências em termos de ensino-aprendizagem, que se processa a avaliação. São, então, analisados tanto a efetividade (resultados do ensino-aprendizagem) como a eficiência do plano (qualidade) em seus componentes e inter-relações fundamentais (desde os objetivos até o próprio sistema de avaliação em questão). Por sua vez, essa avaliação é desenvolvida com vistas a corrigir deficiências, sanar dificuldades, etc., e/ou manter condições e processos satisfatórios".

Assim, para que o controle e a avaliação se concretize no âmbito escolar torna-se necessário que o diretor esteja sempre presente na escola, buscando e armazenando as informações necessárias e, ao mesmo tempo, levantando os motivos que levaram ao cometimento das falhas e tentando eliminar as deficiências que forem surgindo.

Esse trabalho de controle só foi observado na "Escola B", uma vez que a diretora procurava estar sempre presente na escola e se inteirar de tudo o que estava acontecendo. No entanto, como a escola em questão não tinha, formalmente, seu Projeto Pedagógico, a preocupação do diretor e de seus auxiliares se restringia ao acompanhamento (ou controle) das atividades executadas. Sem um plano a seguir não era possível fazer sua avaliação.

Na "Escola A", como já foi descrito anteriormente, o diretor freqüentava mais o turno matutino e raramente aparecia nos outros turnos. Não exercia nenhum controle no trabalho desenvolvido na escola, a não ser no seu funcionamento formal como limpeza do prédio e cumprimento dos horários estabelecidos.

Na "Escola C" esse controle era feito pelos coordenadores de turno e acompanhado, de perto, pela presidente do Conselho Comunitário. O diretor não se envolvia com tais questões, uma vez que a administração dessa escola era "colegiada".

Por outro lado, é necessário dizer que inexistente por parte do sistema estadual de ensino uma política de administração escolar explícita que dê condições materiais, financeiras e intelectuais aos diretores para que eles possam gerir competentemente a escola. Em parte, tal situação tem a ver, também, com a secundarização dos estudos e pesquisas em Administração Escolar nas agências de formação como as faculdades de educação.

e) Condições de trabalho do professor.

É responsabilidade da sociedade, em especial do Estado, oferecer condições satisfatórias para o trabalho de professores e profissionais de educação, se é que almejamos uma mudança na qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, Paro (1982:43) diz:

"Para avaliar o peso dessas condicionantes materiais na promoção do autoritarismo basta atentar para as dificuldades que se apresentam, para estabelecer relações dialógicas, numa sala de aula repleta de alunos, a um professor desestimulado, sem nenhum assessoramento pedagógico, com a deficiente formação profissional que pode conseguir e com inúmeras preocupações decorrentes do baixo nível de vida proporcionado por seu salário".

É comum, nas três escolas observadas, se encontrar professores com mais de um vínculo empregatício, seja para completar sua carga horária, seja para aumentar seus rendimentos. Na "Escola B", por exemplo, que só tem uma turma de cada série tanto no turno matutino como no noturno, os professores de História, Geografia e Ciência por exemplo completam sua carga horária em mais 2 ou 3 escolas, conforme o seu contrato (se de 20 ou 40 horas). Esses professores reclamam muito dessas condições de trabalho:

"A situação dos professores $\frac{3}{4}$ a nossa situação $\frac{3}{4}$ que têm que correr de uma escola para outra, é muito estafante. Além de tudo a gente depende de ônibus. Se ele quebra, fura um pneu ou atrasa, pronto! Aí atrapalha tudo".

Fica mais complicado para o professor quando o coordenador de turno, ao preparar o horário das aulas, não leva em consideração essa migração. Segundo um professor entrevistado na "Escola A":

"Eu dou as três primeiras aulas aqui na 2ª e na 5ª feira. Depois, saio correndo pra pegar o ônibus e ir até o 'José de Assis' dar as duas últimas aulas. E eu só tenho meia hora para chegar lá".

Essa vida corrida dos professores reflete-se no cotidiano da sala de aula, comprometendo a qualidade do ensino, pois o professor, atarantado em tantas aulas a ministrar, correndo de um lado para outro, não tem tempo

para se informar dos acontecimentos diários, assistir um noticiário ou ler um jornal.

Atualização, reciclagem, especialização... são pouquíssimos os professores que têm condições de fazer. Somente os cursos (pouquíssimos) promovidos pela Delegacia Metropolitana é que são freqüentados pelos professores. Assim mesmo porque existe uma certa obrigatoriedade em fazê-los. O que se observa é que os professores estão cansados, desiludidos em relação à sua carreira e sem disposição para lutar por melhores condições de trabalho.

A esse respeito, desabafa uma professora do noturno da "Escola C":

"Às vezes eu acho que esse salário tão baixo é de propósito. Como a gente ganha pouco, tem que trabalhar muito para ganhar um pouquinho mais. Ai não tem tempo pra ficar exigindo do governo. Acho que é isso que ele quer".

Munidos desse pensamento, os professores procuram cumprir, dentro do possível, sua carga horária, apesar do cansaço proveniente de tantos empregos. A preocupação maior é com o cumprimento do programa. O cansaço, os horários apertados, a sobrecarga de trabalho, acabam por repercutir na dinâmica das relações internas da escola como por exemplo, nas Escolas A e B, que não têm o hábito de programarem reuniões esporádicas. Nestas escolas, os professores só se reúnem, informalmente, nos minutos destinados ao recreio.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo principal estudar as relações entre a organização e gestão da escola e do ensino com a atuação do diretor, através da observação do cotidiano vivenciado em 3 escolas públicas estaduais. O que se procurou extrair da pesquisa foi: 1o.) as atribuições do diretor tal como se apresentavam no cotidiano; 2o.) como os elementos constitutivos da Organização escolar - planejamento, organização (em sentido estrito), direção/coordenação, acompanhamento/avaliação - se movimentavam conforme padrões ou estilos de gestão da escola, em termos de atingir seus objetivos específicos.

No Capítulo I procurou-se retratar a problemática da gestão escolar tal como mostram os estudos já realizados sobre o tema. Foram apresentadas as várias compreensões da administração escolar, em especial a que parte dos conceitos da administração empresarial e as que a criticam, em favor de

postular práticas gestionárias alternativas. Para oferecer uma concepção que servisse de referência para a análise dos dados, formulamos uma proposta assentada nos elementos constitutivos da organização e gestão escolar e abordamos alguns aspectos mais específicos das relações entre gestão escolar e ensino tais como a autonomia da escola, o conceito de "qualidade", a formação continuada de professores, as condições de trabalho do professor.

No Capítulo II cuidei da apresentação dos dados colhidos basicamente da observação das escolas mas utilizei, também, de entrevistas e conversas mais informais com o pessoal. Fiz nesse capítulo uma descrição minuciosa do dia-a-dia da escola em termos da organização geral dos serviços escolares e de ensino e da ação dos diretores em termos de estilos de gestão. No Capítulo III procurei completar a análise já ensaiada no capítulo anterior baseando-nos, no geral, no desenvolvimento dos elementos constitutivos da Organização Escolar e como apareceram nos estilos gestão de cada escola pesquisada. O que transpareceu dessa análise é que as escolas não apresentam uma prática de gestão que possa ser considerada eficiente e eficaz em face dos objetivos perseguidos pela escola. Nas escolas pesquisadas esbarrei que pode ser chamado de "poder local", isto é, mecanismos internos que surgem da "liberdade" de decisão por parte dos que fazem a escola no dia-a-dia e que acabam por constituir-se em força decisória maior do que todas as normas ditadas a partir da legislação que regulamenta a vida e mesmo de propostas mais progressistas. Com isso o papel do diretor se enfraquece. Não é que se queira postular práticas autoritárias ou centralizadoras. O que fica enfraquecido

é o seu papel de principal agente de coordenação e emissão de conceitos teórico-pedagógicos.

Minha constatação é de que só é possível interferir no processo de transmissão/assimilação de conhecimentos, na educação formal, quando for ultrapassada a barreira criada por quem vive a escola e mantém práticas nem sempre compatíveis com objetivos pedagógicos. A gestão democrática, promessa política e plataforma de estudos teóricos, transforma-se, na prática, em um arranjo informal entre os envolvidos naquele instante e local. Ali se estabelecem regras, adaptadas às próprias conveniências e a questões político-partidárias, gerando visões distorcidas do processo escolar e a disputa doméstica de poderes.

Acredito ter contribuído no sentido de mudar essa situação incômoda e limitante com a denúncia e levantamentos feitos a partir deste trabalho. Foi uma pesquisa árdua que esbarrou em preconceitos e conceitos "ajustados" pelo espírito de corpo de quem vivencia a escola e que, por isso mesmo, provocou a sonegação de informações capazes de produzir uma fórmula final de como resolver a questão.

O trabalho busca encaminhar soluções para que a escola escape da fragilidade da democracia no formato como está implantada. E vale, também, como uma reflexão profunda sobre o futuro da situação educacional brasileira, sua organização, seu sistema de formação de profissionais de direção e apoio técnico-administrativo, as condições de trabalho dos professores e, o que é mais

importante, os reflexos de tudo isso sobre o aluno, objetivo e fim da própria escola.

É esse espírito que norteia as considerações finais em torno do estudo que ora se conclui sobre a organização e administração escolar.

O período de transição política caracterizado pelo avanço no processo de democratização do país favoreceu o desenvolvimento de políticas que fortaleceram a atuação da sociedade civil para a construção da democracia.

Nesse contexto, as instituições educacionais puderam rediscutir sua prática, o significado de seu trabalho pedagógico e as formas de gestão desenvolvida pelas escolas, destacando-se a necessidade de se pensar a gestão do público a partir de uma concepção democrática. Tais discussões repercutiram nas formas de gestão das escolas levando a acertos e equívocos.

Entre os ensinamentos extraídos deste estudo sobre gestão da escola, surge a constatação de que não basta simplesmente uma mudança semântica mas, fundamentalmente, uma cultura que valorize os princípios democráticos. O termo gestão, isolado da prática democrática, constitui mera abstração. O termo em si não contempla o significado democrático. Neste sentido, torna-se imperativa a busca de enfoques que privilegiem a discussão da ética na política e da participação e da gestão da educação centrada na perspectiva democrática da administração da esfera pública.

A abertura democrática criou condições que permitiram efetivar novas formas de participação popular e de reorganização dos movimentos

sociais. Dessa forma, os setores progressistas de educação buscam um redirecionamento do conteúdo e da prática educacional no sentido de torná-los instrumentos de construção de uma nova cidadania.

Esse enfoque, que é de natureza pedagógica, coloca em questão as formas de organização da escola, contrapondo-se a toda uma visão conservadora de educação baseada no centralismo das decisões, na concepção burocrática, nos esquemas formais e preservação e de preservação e reprodução do poder.

Torna-se imperativo, então, uma reflexão no campo educacional, referente à passagem de uma administração mais centrada na concepção autoritária para uma administração centrada nos princípios democráticos. Tal processo demanda não só uma mudança no conceito de administração e de gestão mas, especialmente, uma mudança teórica no conteúdo da administração e da própria natureza e prática social da escola.

Os conceitos de democracia e prática democrática precisam ser compreendidos e interpretados no interior da escola para, a partir daí, estabelecer um processo de gestão que fundamentalmente esteja vinculado ao objetivo pedagógico, político e culturais da escola.

É hora, portanto, de formular conceitualmente as referências que orientam a gestão com base na democratização da escola e das relações escolares, tendo como meta o aprimoramento do ensino. Nesse sentido, é importante considerar que a teoria e a prática da democracia se dilataram

historicamente e que a democracia constitui “um valor universal”. De acordo com Fonseca (1994:83):

“ O sentido democrático empregado para qualificar a condução de um processo de gestão está intimamente ligado aos valores da sociedade, da cultura da escola e, fundamentalmente, à concepção de cidadania e de saber que se promove para este exercício, de transformação da escola e da sociedade. Nesse sentido, não se pode desvincular a gestão democrática do processo pedagógico educativo mais amplo. A escola educa e enforma o cidadão por suas relações pedagógicas”.

A gestão democrática passa pela natureza social da escola, não se restringindo apenas aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa. Ou seja, não é possível uma escola autoritária desenvolver uma gestão democrática. Ainda segundo Fonseca (1994:85),

“... a gestão democrática tem uma dimensão exógena e uma dimensão endógena. A primeira está ligada à função social da escola, à sua vocação democrática no sentido de democratizar o conhecimento produzido e socializado por ela. A segunda refere-se à forma de organização interna da escola, contemplando os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, político e administrativo da escola, ou seja, à forma como é administrada a escola”.

A concepção de gestão democrática não tem sido interpretada com base na totalidade do processo educativo e em seu significado político-social. Em muitos casos a idéia de gestão fundamentada nos princípios e valores democráticos tem sido interpretada de forma parcial, ou seja, tomando fatos isolados do processo de gestão como determinantes do processo democrático como é o caso, por exemplo, da eleição como forma de escolha de diretores escolares. Foi, sem dúvida, uma importante conquista dos educadores para a descentralização do poder e para construção da autonomia da escola. No entanto, não se pode tomar essa prática como a única determinante capaz de

garantir a gestão democrática; por si só, a forma de escolha de diretor por meio de processo eletivo não é garantia de gestão democrática nem de alcance dos objetivos escolares.

Com efeito, o processo da gestão democrática precisa ser construído no interior e no cotidiano da escola, num quadro de correlação de forças entre o instituído politicamente e o construído democraticamente.

A construção de um progresso de gestão centrado nos valores e princípios democráticos e tarefas educativa da escola representa uma das mais importantes atividades públicas, inclusive porque a escola constitui-se no "locus" de formação do cidadão como um ser social histórico e o sujeito de relações.

A cultura democrática cria-se com prática democrática. Todavia, os princípios e as regras dessa prática, embora ligadas à natureza universal dos valores democráticos, têm uma especificidade intrínseca à natureza da escola e ao projeto social de cada escola ou sistema escolar.

A escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por toda sua ação pedagógica e essencialmente educativa.

O processo democrático vive da ação coletiva. Tal processo implica a participação da equipe escolar na definição de suas políticas e de seus projetos educacionais, o que leva a ressaltar a necessidade do projeto pedagógico. Não se trata, simplesmente, de elaborar um documento, mas de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado,

que exhibe o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

O projeto pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Além disso, ao se construir um processo democrático de decisões, é preciso que o sistema de gestão segure a instauração de uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza as instâncias de decisão.

De acordo com Veiga (1995:14),

“...o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato procurando preservar a visão de totalidade. Nessa caminhada, será importante ressaltar que o projeto pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade”

A principal possibilidade de construção do projeto pedagógico passa pela autonomia relativa da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Desse modo, é preciso

entender que o projeto pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, a forma de gestão a ser desenvolvida e a participação da comunidade nessa gestão.

A busca de uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. Para que o enfrentamento dessa ousadia se efetive, é necessário que a escola busque um referencial que fundamente a construção de seu projeto pedagógico que se tem e no que se quer alcançar, tendo como meio um padrão de gestão coerente.

Nesse sentido, o alicerce da proposta pedagógica deve ser uma teoria pedagógica crítica, viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino e atender à população majoritária que frequenta a escola pública. Segundo Freitas (1991:23):

“As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta de correlação de forças às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer do próprio “chão da escola”, com o apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola”.

O que interessa reforçar, aqui, é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico-burocrático. A luta da escola é pela descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. Sendo assim, o projeto pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido.

Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico na escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola, nessa perspectiva, é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e as contradições dessa sociedade.

Nas três escolas pesquisadas os diretores garantiram a existência do projeto pedagógico, entretanto, não o apresentaram. No período da presença da pesquisadora nas escolas, verificou-se que, na verdade, esse projeto não existia. É claro que as escolas funcionavam, tomavam-se decisões, tiravam-se medidas nas reuniões, mas eram ações pulverizadas, sem conexão, com alguma exceção na “Escola B”).

A “Escola C”, à época da pesquisa, esforçava-se para implantar uma gestão colegiada, mas as próprias relações internas impediram-na de desenvolver um trabalho coeso e ampliar os debates no interior da escola em torno de seus objetivos. A falta do projeto pedagógico ficava, cada vez mais evidente, na própria prática pedagógica ali desenvolvida: desconectada, permeada por ações pulverizadas.

Sem um projeto pedagógico que realmente represente as aspirações da equipe escolar, que trate da organização do trabalho da escola como um todo, dificilmente a escola conseguirá alçar vôos mais altos e cuidar, efetivamente, de sua vocação precípua: ensinar com qualidade.

O projeto pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que pretendem, requer a definição dos fins. Dessa forma, todos os atores deverão definir conjuntamente o tipo de cidadão que pretendem formar.

Aliada à definição do tipo de cidadão a ser formado, o projeto pedagógico deve levar em consideração, também, a sua organização administrativa. Sobre essa questão, é importante ressaltar a distribuição dos profissionais de acordo com sua formação e lotação. Referimo-nos especificamente à presença dos coordenadores pedagógicos.

Num processo de racionalização (ou enxugamento) dos quadros das escolas, a Secretaria da Educação do Estado extinguiu a função de coordenação de área e só permitia, à época da pesquisa, que cada escola tivesse somente um coordenador pedagógico por turno. Ora, numa escola do porte da “Escola C”, com 22 turmas por turno, cada turma com média de 9 professores - que trabalho efetivo e eficaz um coordenador pedagógico pode fazer?

Trata-se um ponto polêmico que extrapola os muros da escola e vai atingir os comandos mais altos da educação. Os educadores precisariam assumir algumas bandeiras de luta: a primeira seria lutar para aumentar o número de coordenadores pedagógicos nas escolas; a segunda enfocaria o retorno dos coordenadores de área com horas/atividade e competência para executarem tal tarefa; e a terceira, com a negativa da primeira, seria explicitar bem as funções do coordenador pedagógico partir das limitações de se ter um único profissional no turno.

A descentralização das tarefas, aqui, é de extrema importância, juntamente com a unificação de metas, propósitos, objetivos. Mas para que a escola funcione com maior efetividade, são necessárias mudanças na formação dos profissionais da educação que estão atuando na escola.

Professores das três escolas observadas, ao serem entrevistados a respeito de sua formação enquanto educador, foram unânimes em fazer uma crítica à inadequação dos cursos de formação oferecidos, à realidade dos alunos e da escola, embora não tenha ficado claro que noção teriam de "realidade dos alunos e da escola". Queixam-se, também, do excesso de teoria frente à ausência de atividade prática ou de uma relação efetiva entre teoria e prática.

A quase totalidade dos professores entrevistados dizem que seu próprio desempenho não é satisfatório. Consultados sobre quais os fatores determinantes das deficiências de sua prática e por eles mesmos apontados, responsabilizaram as condições materiais dadas para a realização da atividade docente. Nestas "condições" indicam desde os aspectos físicos das escolas, a inexistência do material didático-pedagógico, o excesso de alunos nas classes e até a ausência do policiamento nas unidades escolares, principalmente no turno noturno.

A baixa remuneração dos professores é apontada como condicionante do desempenho não satisfatório, bem como o "corre-corre dos professores de uma escola para outra."

Outros pontos de estrangulamento na busca do aprimoramento do ensino tiveram como alvo os alunos, como “falta de base da clientela” ou o seu “baixo nível”. As razões apontadas por todos os entrevistados, para o baixo rendimento são as condições dos próprios alunos. E são especificadas estas condições como: falta de base, baixo nível sócio-econômico, ambiente familiar, formação social, condições alimentares, exercício de atividades paralelo à escola, falta de interesse, falta de maturidade, entre vários.

Secundariamente às explicações postas no próprio aluno, os professores vêem os aspectos relativos à escola e aqueles atributos, genericamente, ao sistema do ensino onde são citados desde “a procura de quantidade em detrimento à qualidade”, a “falta de seleção” e quando não, à “falta de merenda escolar” ou à sua quantidade.

Torna-se importante ressaltar, aqui, que os professores, ao referirem-se aos obstáculos para um melhor desempenho de seu trabalho, apontam sempre motivos alheios a eles próprios. No entanto, ao discutirem o baixo desempenho dos alunos indicam, quase sempre, razões que se concentram nas próprias condições destes últimos.

É evidente que não se trata de superestimar a atuação do agente pedagógico como fator único ou determinante das condições sobre as quais se realiza a prática pedagógica mas, também, é certo que o professor se sente objeto nunca como sujeito nesse processo.

Não se entenda isto como postulação de algo ideal, mas o fato é que, se por um lado os professores percebem e discutem as más condições salariais e de trabalho, por outro estão longe de preocupar-se em buscar uma compreensão do ato educativo, do seu significado no interior do processo educacional, pelo menos no que diz respeito aos professores entrevistados. É, talvez, aí que se encontre um nó a ser desatado ao se pensar a partir das condições de autonomia possíveis da escola e da elaboração de um projeto pedagógico que realmente corresponda às necessidades de cada ator que se encontra no âmbito escolar.

De tudo isso, dois aspectos surgem como fundamentais. O primeiro insere-se na condição assumida pelo professor de seu salário deficiente, aquém de suas necessidades e do desgaste de sua força de trabalho no exercício da atividade profissional. O segundo é o interesse por qualificar-se, quando muito para melhor situar-se na estrutura hierárquica existente na escola, para fazer jus à qualidade de titularidade garantida pelo Estatuto do Magistério.

Para que este quadro se transforme, torna-se necessária uma mudança na política de valorização do professor, composta de plano de cargos e salários, estabilidade profissional e garantia de continuidade do trabalho iniciado na escola. Outro ponto fundamental para a eficácia do trabalho desenvolvido na escola é a implementação de programas de formação contínua e profissional e de seu pessoal, principalmente do pessoal docente. Esta formação deve estar intimamente articulada com o projeto pedagógico da escola, no quadro dinâmico de formação - ação organizacional e de incentivo à

prática de trabalhos de investigação-ação que possam contribuir de maneira efetiva à melhoria das condições de ensino.

Mas as mudanças não devem parar aí. Creio que as universidades - no que diz respeito à formação de professores - devem conscientizar-se mais do papel preponderante que desempenham e fazerem a conciliação entre o discurso em defesa da democratização da escola e a elaboração de um currículo capaz de, pelo menos, formar seus profissionais para enfrentarem as lutas requeridas por essa democratização.

Neste sentido, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, defende uma base comum nacional apoiada na concepção sócio-histórica de educador, articulada com a realidade regional e local. De acordo com Brzezinski (1994:28-29):

“A Base Comum Nacional será pensada em termos de eixos curriculares, em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção sócio-histórica de educar e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional norteado pelos eixos curriculares.”

É formado com base nesses eixos curriculares que se pretende um novo profissional da educação capaz de assumir com competência não só a sala de aula, mas a coordenação pedagógica ou a direção da escola.

Quanto ao processo de escolha dos diretores de escola, considero a eleição um importante passo para a democratização da escola, mas não é o único. Mas nem por isso deve ser desconsiderado. Todavia, defendo que o candidato tenha em seu currículo conhecimentos relacionados com a gestão,

organização do trabalho pedagógico e, pelo menos, um esboço de um projeto pedagógico para a escola que pretende dirigir.

Examinando o já exposto, a razão de ser da escola não ser administrada, supervisionada, inspecionada mas, sim, a prática pedagógica em que a criança e o jovem relacionam-se entre si, com programas, idéias, valores, ciências, cultura, arte, equipamentos, livros, desafios e problemas concretizando a missão da escola de criar as oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber.

Com relação a tudo isso é que tem sentido a gestão escolar que, para tornar viável um projeto pedagógico globalizador e interdisciplinar, deve prever formas democráticas de organização e funcionamento da escola, incluindo as relações de trabalho no seu interior. Relações de trabalho que devolvam à escola seus principais agentes ou atores: alunos e professores, ajudados permanente e diretamente pelos pais, que representam e trazem consigo a realidade que os cerca e por eles vivenciada.

Por esta ótica, as instituições escolares (Associação de Pais e Mestres, Congregação, Grêmio Escolar, Conselho Comunitário, Representantes de Turmas) desempenharão um relevante papel, desde que estejam sintonizadas para viabilizar um projeto político-pedagógico proposto..

Não será a eliminação dos especialistas (coordenadores da área, coordenador pedagógico, orientador educacional), nem a descentralização dessas funções, delegando essas atividades específicas aos professores, ou

ainda, não é apenas a eleição direta para diretor, que irão garantir o sucesso da prática pedagógica e da gestão democrática.

A respeito da eliminação da função de especialistas, as três escolas observadas ressentem-se da ausência de um profissional que atenda especificamente aos alunos, fora da sala de aula, professores, coordenadores, diretores, pais e alunos advogam a necessidade de uma pessoa que acompanhe e oriente os alunos, de acordo com suas necessidades, no âmbito escolar. Os professores mais antigos, ao defenderem a necessidade desse profissional, o fazem com a convicção de que, sozinhos, eles não conseguirão proporcionar uma formação mais completa aos alunos. Por outro lado, acreditam que a simples volta dos orientadores educacionais, nos moldes antigos, também não resolverá muita coisa, uma vez que “os tempos são outros e a proposta de sociedade também é outra.”

Desta forma, caminhar na direção da democracia na escola, na construção de sua identidade através da elaboração de um projeto pedagógico próprio, pressupõe um processo de construção coletiva e por isso mesmo democrática. Para que isso ocorra, torna-se necessário:

- o rompimento com as estruturas organizacionais hierarquizadas e fragmentadas;
- definição clara de princípios e diretrizes que estejam dentro do contexto sócio-político-econômico e que se projetem na nova proposta da escola;
- a participação (aqui entendida enquanto novo envolvimento) num ideário pedagógico que valorize a parceria e o diálogo através da ruptura de individualismos;

- conhecimento da realidade escolar assegurado através da permanente avaliação diagnóstica e análise da realidade, cujo objetivo é a busca de soluções aos problemas (individuais, coletivos ou da própria escola);
- planejamento participativo que assegure não só a conscientização dos profissionais da educação, mas que aprofunde compromissos através de metas claras e realizáveis, tendo como base os diagnósticos: geral, das áreas, por componentes curriculares, por grupos de professores, etc.;
- atualização constante do pessoal técnico (funcionários de todos os setores: secretária, bibliotecária, merendeira), isto é, formação continuada como via de acesso à competência necessária, pois sem ela será difícil solidificar uma proposta de organização coletiva na escola;
- coordenação administrativo-pedagógica competente e interativa que estimule, planeje, comande, avalie, apoie e dialogue continuamente;
- construção coletivamente de um projeto pedagógico como consequência de uma proposta de organização de trabalho coerente com os encaminhamentos referentes à transformação de uma sociedade que se propõe mais justa e democrática.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ABICALIL, Carlos Augusto. "Gestão da escola: democracia em questão". In: **Revista da Educação da CNTE**. nº 1, ano 1, jan/1993, p. 45-50.
- AGUIAR, Márcia Ângela. "Gestão Democrática da Educação: alguns desafios". In: **Em aberto**. 6, (36), Brasília, out/dez 1987
- _____. "Educação Básica novo modelo gerencial: uma contribuição ao debate". In: **Revista Tecnologia Educacional**. V. 20 (101). jul/ago 1991.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. "A pesquisa no cotidiano escolar". In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.
- ARROYO, Miguel. "A administração da educação é um problema político." In: **Revista Brasileira de Adm. da Educação**. 1(1) Porto Alegre, jun/1983, p. 36-46.
- _____. "Administração da Educação, poder e participação". In: **Educação & Sociedade**.(2) São Paulo, Cortez (2) jan. 1979, p. 36-46.
- _____. "Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira". In: **Caderno de Pesquisa**, (41) São Paulo, maio 1982, p. 28-37
- AVANCINE, Sérgio L. **Daqui ninguém nos tira: Mãe na gestão colegiada da Escola Pública**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1990.

- AZANHA, José Mário Pires. "Autonomia da escola, um reexame". In: A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. **Série Idéias**, (16) São Paulo: FDE, 1993.
- _____. "Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo". **Revista da Faculdade de Educação.(USP)**10(1)jan/jul 1984, p. 138-145,
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "O ensino fundamental e a busca de qualidade". In: Autonomia e a qualidade do ensino na Escola Pública. **Série Idéias**, (16) São Paulo: FDE, 1993, p. 28-36
- BORGES, Abel da Silva. "O diretor de escola. Profissão: esperança e paixão". **Série Idéias**, (12) SãoPaulo: FDE, 1992 p. 12-24.
- BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed.UCG, 1987.
- _____. "A formação do profissional da escola". **Revista Ande**. 13(20), São Paulo: Cortez, 1994, p. 21-29
- _____. "Desafios à implementação de uma política de formação de professores: salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação". Mimeografado, 1994.
- CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1993.

- CANEDO, Leticia Bicalho. "A administração escolar entre a realidade e a aparência". **Educação & Sociedade**.(29), São Paulo: Cortez jul. 1988, p. 152-165
- CARVALHO, Olgamir F. **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu, 1989.
- CASTEJON, Agostinho. "O poder na escola: elementos para uma análise crítica". **Revista da AEC**. Brasília (52), 1984.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- _____. **Introdução à Teoria Geral da Administração Escolar**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. "Administração escolar: seleção e desempenho". **Revista Brasileira de Administração e Educação**.1(1) Porto Alegre, jan/jun, 1983, p. 139-146
- _____. "O compromisso profissional do administrador da educação com a escola e a comunidade". **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, 3(1):44-50, jan/jun 1985.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.
- DIAS, José Augusto. "Direção de Unidade Escolar". In: BREJON Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo, Pioneira, 1973.

- DOMINGUES, José Luiz; DOMINGUES, Maria Hermínia M.S. "O processo etnográfico na pesquisa educacional". Goiânia, UFG, s/d, mimeografado.
- DOURADO, Luís Fernando. **Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?** Dissertação de mestrado. UFG/F.E. 1990.
- EZPELETA, J. & ROCKWEL L. "A construção social da escola". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 66(152):Brasília, jan/abr. 1985, p. 106-19.
- FÉLIX, Maria de F.C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. "A Administração na Nova República: caminho para a mudança ou mudança de caminho?". **Cadernos de Pesquisa**.(59), São Paulo ,nov/1986, p. 77-83
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.
- FISCHER, Nilton Bueno. "Qualidade de Ensino e os Desafios da Educação para a Contemporaneidade ou Escutas". In: **Anais do VII Endipe: Conferências, Mesas Redondas, Simpósios, vol. II**. Goiânia, 1994.
- FONSECA, Dirce Mendes da. (Org.) **Administração Educacional: um compromisso democrático**. Campinas, Papirus, 1994.
- FREITAS, Luís C. "A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização". Campinas, 1989, mimeo.
- FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

- FUSARI, José Cerchi. "A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar". In: *A autonomia e a qualidade do ensino na Escola Pública. Série Idéias* (16) São Paulo: FDE, 1993.
- _____. "A formação continuada de professores no cotidiano da Escola Fundamental". In: *O papel do diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1992, nº 12.
- GADOTTI, Moacir. *A Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, Papirus, 1992.
- GENTILLI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - visões críticas*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- GHIRADELLI JR. Paulo. "Introdução à radiografia do trabalho escolar". Rio Claro, UNESP, 1986, mimeografado.
- HELLER, Agnes. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. Campinas, Papirus, 1994.
- KRAMER, Sônia. "Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço". In : *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP*, 165, vol. 70, Brasília, mai/ago. 1989.
- KUENZER, Acácia Z.; MACHADO, Lucília Regina S. "A pedagogia tecnicista". In: Guiomar Namó de MELLO (org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.

- LE BOTERF, G. "A participação das comunidades na administração da educação". Rio de Janeiro. **Revista Administração Pública**. 16(1), jan/mar, 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1984.
- _____. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. São Paulo, PUC, 1990, Tese de Doutorado.
- _____. "Objetivos e conteúdos da Organização do Trabalho Pedagógico". Goiânia, UFG, 1991, mimeografado.
- _____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. "A Escola Pública que Queremos". Goiânia, UFG, s/d, mimeografado.
- _____. "A relação ensino-cidadania: impasses e perspectivas". Texto original de conferência proferida no Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, realizado em Goiânia, em 22/9/93, mimeo.
- _____. "Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG - apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional". In: **Cadernos da Educação**. (1) Goiânia: Faculdade de Educação, UFG, 1994, p. 35-49.
- LIMA, Sueli Azevedo de Souza da Cunha. "A organização do trabalho na escola: algumas alternativas". 1992, UCG, mimeografado.

- LOURENÇO FILHO, M.B **Organização e administração escolar**. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- LUCE, Maria Beatriz Moreira. “Administração da educação: polêmicas e ensaios da democratização”. In: **Em Aberto**.36 (6) Brasília, out./dez, 1987, p. 23-28.
- LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, Vozes, 1985.
- MACHADO, Antônio Berto. “Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola”. **Educação em Revista**.(9) Belo Horizonte, jul. 1989, p. 27-31,
- MAINARDES, Jefferson. “Autonomia e gestão democrática da escola: a experiência paranaense”. Ponta Grossa: UEPG, s/d, mimeografado.
- MAKARENKO, Apton. **La coletividad y la educación de la personalidad**. Lisboa, Progresso, 1977.
- MANACORDA, Mário A. Depoimento. **Revista Ande**.10(5) São Paulo: Cortez, 1986, p. 59-64
- MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar - uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. São Paulo, Atlas, 1991.
- MARX, Karl. “Manifiesto inaugural de la Asociación Internacional de los trabajadores”. In: Marx, Karl & ENGELS, Friedrich. **Obras escogidas**. Moscou: Ediciones em Língua Estrasñeras, 1951, t. 1, p. 346-54, citado em Paro, 1986:14.

- MELLO, Guiomar N. (Coord.). **Educação e transição democrática**. São Paulo, Cortez, 1985.
- _____. “Autonomia da Escola: possibilidades limites e condições”. In: Estado e Educação. **Coletânea CBE**. Campinas: Papirus, 1992. p. 185-213.
- _____. “Políticas Públicas de Educação”. In: **Estudos Avançados**. USP, 1991.
- _____. **Cidadania e Competitividade**. São Paulo, Cortez, 1990
- _____. “Ensino de 1º Grau: direção ou espontaneísmo”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (36), fev., 1981, p. 87-110
- MELLO, Guiomar Namo, *et alli*. **Educação e Transição Democrática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE CUBA. **Pedagogia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984
- MONLEVADE, João A. “Por um professor de qualidade”. **O Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 26/7/1994.
- MOTTA, Fernando C.P. “Administração e participação: reflexões para a educação”. **Revista da Faculdade de Educação**, 10(2), USP, jul./dez 1984.
- MOURA, Elaine Maria S. de. “Uma reflexão conjunta sobre o cotidiano da escola de 1º grau”. In: A construção do projeto de ensino e avaliação. **Séries Idéias**, (8), São Paulo: FDE, 1990.

- NAGLE, Jorge. "Os estudos de administração escolar no Brasil: proposta de reformulação". In: **Didática**.(18) São Paulo, 1982 p. 5-25
- NOBRE, Maria Cristina del Pian. "Qualidade de ensino e projeto democrático da sociedade brasileira". **Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Goiânia: CEGRAF, 1994.
- NOSELLA, Paulo. "A didática da administração escolar". In: **Educação & Sociedade**.(11) São Paulo, jan/1982, p. 92-98
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. "A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática na escola". **Série Idéias**,(16), São Paulo: FDE, 1993.
- PARO, Vitor H. "A gestão de escolas públicas de 1º e 2º graus e a teoria administrativa". **Revista Brasileira de Administração da Educação**. 4(2), Porto Alegre, jul./dez, 1986, p. 46-62.
- _____. "Administração de escolas de 1º e 2º graus e a natureza do processo de produção pedagógico". In: **Cadernos de Pesquisa**.(59), São Paulo, nov. 1986, p. 27-31
- _____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 1986.
- _____. "Eleições de diretores na escola pública". Texto apresentado no **XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação do ANPAE**, Rio de Janeiro, 1993.

- _____. "O caráter político e administrativo das práticas cotidianas da escola pública". Texto apresentado na **16ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 1993.
- _____. "A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais". **Cadernos de Pesquisa (65)**. São Paulo, maio, 1988, p. 11-20.
- _____. "A utopia da gestão escolar democrática". In: **Cadernos de Pesquisa**,(60), São Paulo, f ev. 1987, p. 51-53.
- _____. **Participação popular na gestão da escola pública**. Tese de livre docência, São Paulo, Feusp, 1991.
- _____. "Gestão da Escola Pública: a participação da comunidade". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 73, nº 174, 1992, p. 255-289.
- _____. "Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública". **Série Idéias**(12), São Paulo: FDE, 1992, p. 39-47.
- _____. "Natureza do trabalho pedagógico". **Revista da Faculdade de Educação**,v.19 (2) (USP), São Paulo, jul./dez.1993.
- PELLEGRINI, M.Z. "Administração participativa: teoria e praxis". **Revista Brasileira de Administração da Educação**, 4(2), Porto Alegre, jul/dez 1986.
- PESSOTTI, Alda Luzia. "Conselho Diretor; uma proposta de colegiado para democratizar uma escola de 1º grau?". **Revista Brasileira de Educação**, 4(2), Porto Alegre, jul/dez 1986, p. 30-35.

PICANÇO, Iracy Silva. "O professor frente à realidade da Escola Pública".

Revista Ande.1(5) São Paulo: Cortez, 1982, p. 31-35.

PIMENTA, Selma Garrido. "A construção do projeto pedagógico na escola de 1º grau". In: A construção do ensino e a avaliação. **Série Idéias (8)**, São Paulo: FDE, 1990.

_____. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo, Loyola, 1988.

_____. "Questões sobre a organização do trabalho na escola". In: A autonomia e a qualidade do ensino na Escola Pública. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, 1993, p. 78-83

PORTO, Maria do Rosário S. "Função social da escola". In: FISCHMANN, Roseli. **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo, Atlas, 1987.

PRAIS, Maria L.M. **Administração colegiada na escola pública**.

Campinas, Papirus, 1990.

RESENDE, Lúcia M^a. Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

RIBEIRO, José Querino. **Ensino de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo. Saraiva, 1988.

RIOS, Terezinha Azeredo. "A autonomia como projeto - horizonte ético político". In: A Autonomia e a qualidade do ensino na Escola Pública. **Série Idéias,(16)**, São Paulo: FDE, 1993, p.13-18

_____. "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". **Série Idéias, (15)** São Paulo: FDE, 1992, p. 73-77

RODRIGUES, Neidson. "Colegiado: instrumento de democratização".

Revista Brasileira de Administração da Educação. 3(1)Porto Alegre, jan/jun, 1985, p. :72-79

_____. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo: Cortez, 1986.

ROMEU, Sônia A. **Escola: objetivos organizacionais e objetivos educacionais.** São Paulo: E.P.U., 1987.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento.** Fortaleza: Edições UFC/ANPAE, 1982.

_____. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas da pedagogia e na administração da educação.** São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Edíógenes Aragão. "Participação, Autonomia e Co-gestão na Escola Pública". **Cadernos de Pesquisa.**(68) São Paulo, fev.1989, p. 99-105.

SANTOS FILHO, José Camilo dos, e CARVALHO, Maria Lúcia R.D. **Autonomia e gestão democrática da escola: obstáculos e possibilidades. Relatório de resultados parciais de pesquisa.** UNICAMP, 1993.

SANTOS, Oder José. "Organização do processo do trabalho docente - uma análise crítica". Belo Horizonte. V **Endipe.** 1989, mimeografado.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez, 1980.

- _____. "Sobre o papel do diretor na escola". In: **Revista ANDE**, (7) São Paulo: Cortez, 1984, p. 53-55
- _____. "A defesa da escola pública". In: **Ensino público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. "A formação profissional do educador; pressupostos filosóficos e implicações curriculares". **Revista ANDE**. (10) São Paulo: Cortez, 1991, p. 29-40
- SCHEIBE, Leda. "O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade". **Revista ANDE**.(12), São Paulo: Cortez, 1987, p. 11-14.
- SILVA JÚNIOR, Celestino. "A organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária". In: **Cadernos de Pesquisa**. (59) São Paulo, nov. 1986, p. 73
- _____. **A Escola Pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA, Rose Neubauer da. "A qualidade do sistema de ensino e a autonomia da escola." In: **A autonomia e a qualidade do ensino na Escola Pública. Série Idéias** (16), São Paulo: FDE, 1993, p. 19-27
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe**. Lisboa: Moraes, 1977.
- TEIXEIRA, Anísio S. "Natureza e função da administração escolar". In: TEIXEIRA, A.S. (org.). **Administração Escolar**. ANPAE, Salvador, 1968.

TEIXEIRA, Maria Cecília S. "Administração e trabalho na escola: a questão do controle". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 66(154)

Brasília, set/dez 1985, p. 432-447

_____. "Alternativas organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas." In: FISCHMANN, Roseli. **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo, Atlas, 1987.

TRAGTENBERG, Maurício. "Relações de trabalho no interior da escola". In: **Série Idéias**, (12). São Paulo: FDE, 1992, p. 48-50.

_____. "A escola como organização complexa". In: GARCIA, Walter Esteves (org.). **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill/FENAME, 1978, p. 15-70.

WARDE, Mirian Jorge. "Considerações sobre autonomia da escola." In: O Diretor- Articulador do Projeto da Escola. **Série Idéias** (15) São Paulo, FDE, 1992, p. 83- 96.

WEBER, Silke (org.). **Democratização, educação e cidadania: caminho do Governo Arraes, 1987-1990**, São Paulo, Cortez, 1991.

_____. "Escola Pública: gestão e autonomia". In: **Estado e Educação**. Coletânea CBE, Campinas: Papyrus, 1992, p. 215-222

_____. **Democratização, educação e cidadania**. São Paulo, Cortez, 1991.

- WILSON, Stephen E.D. "A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional." In: ANDRÉ, Marli. **Tecnologia Educacional**, (24), Rio de Janeiro: ABT, set/out 1978. p. 9-12
- WITTMANN, Lauro C. "Administração e planejamento, ato político". Porto Alegre: **Revista Brasileira e Administração**, 1(2)ANPAE jul/dez 1983, p. 10-22
- _____. "Fundamentos e perspectivas para gestão democrática da educação". **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, 4(2) jul/dez 1986, p. 12-21.
- VALE, José Mizael F. "Administração Educacional e Escolar". In: **Autonomia e a qualidade do ensino na Escola Pública. Série Idéias**, (16) São Paulo: FDE, 1993.
- _____. "O ensino de administração e a formação de administradores escolares". In: **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre 3(2), jul/dez 1985, p. 61-70
- _____. "O diretor de escola em situação de conflito". In: **Cadernos Cedes**, (6), São Paulo: Cortez, jun 1982, p. 37-50.
- VIANNA, Ilca O.A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: E.P.U. 1986.
- ZABOT, Micélio. "Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática". **Revista Brasileira de Administração da Educação**. 2(1) Porto Alegre, jan/jun 1984, p. 88-89

_____. "O Regimento Escolar como instrumento da organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar". **Revista Brasileira de Administração da Educação**. 4(2) Porto Alegre, jul/dez, 1986, p.63-66.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. "A teoria da administração educacional: ciência e ideologia". In: **Cadernos de Pesquisa**.(48) São Paulo, fev. 1984, p. 39-46.

p.