

RESSALVA

Alertamos para ausência de “Referências Bibliográficas não enviadas pelo autor no arquivo original.

MARIA JOSÉ BERALDI

**A PRODUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA NA ÁREA DE
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (1991-2000)**

**MARÍLIA
2003**

MARIA JOSÉ BERALDI

**A PRODUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA NA ÁREA DE
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (1991-2000)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília para a obtenção do título de Mestre em Educação
(Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).
Orientadora: Dra. Lourdes Marcelino Machado.

**MARÍLIA
2003**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	22
1. 1 Visão Histórica da Pós-graduação.....	22
1. 2 Criação da CAPES e CNPq.....	39
1.2.1 Criação da CAPES.....	39
1.2.2 Criação do CNPq.....	41
1. 3 UNESP-Campus Marília - Interiorização da Pós-graduação no Estado de São Paulo.....	42
CAPÍTULO 2 - CONTEÚDOS GERAIS E METODOLOGIAS	51
2. 1 Síntese Descritiva dos Conteúdos das teses e dissertações.....	56
2. 1. 1 Dissertação de Abdian.....	56
2. 1. 2 Dissertação de Ferreira D	60
2. 1. 3 Dissertação de Turrini.....	62
2. 1. 4 Dissertação de Ferreira A	62
2. 1. 5 Tese de Reis.....	64
2. 1. 6 Tese de Carvalho.....	66
2. 1. 7 Dissertação de Correa.....	71
2. 1. 8 Dissertação de Rossi.....	72
2. 1. 9 Tese de Borguetti.....	74
2. 1. 10 Dissertação de Rodrigues.....	75
2. 1. 11 Dissertação de Júnior.....	77

2. 1. 12	Dissertação de Faria.....	78
2. 2	As metodologias predominantes nas teses e dissertações.....	80

CAPÍTULO 3 - TEMÁTICAS MAIS RELEVANTES E

	PREFERENCIAIS	89
3. 1	Autonomia e democratização	89
3. 2	Formação dos Diretores: liderança e gestão participativa....	93
3. 3	Qualidade Total: qualidade da educação e de ensino.....	100
3. 4	Políticas de mudança na Escola.....	107
3. 5	Municipalização das Escolas: descentralização da Educação.....	112

CAPÍTULO 4 - OS AUTORES MAIS INFLUENTES

	NAS PRODUÇÕES.....	117
4. 1	Pensamento de alguns autores na Administração Educacional.....	11
4. 2	Autores mais consultados nos trabalhos estudados.....	15
5.	CONCLUSÕES FINAIS	137
6.	REFERÊNCIAS	145
7.	ANEXOS.....	148

Maria José Beraldi

**A PRODUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNESP/MARÍLIA NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO (1991-2000)**

Banca Julgadora

Presidente-Orientadora: Professora Dra. Lourdes Marcelino Machado
Examinador : Professor Dr. Paschoal Quaglio
Examinador : Professor Dr. Hugues D'Ans

Marília, 5 de Dezembro de 2003

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo presente da vida;

À Maria Auxiliadora, Mãe e Mestre;

À Congregação da FMA pelo espaço e tempo que me ofereceu para crescer culturalmente;

À Ir. Maria Benedita Schalch (in memorian) grande Pedagoga, que me acompanhou espiritualmente passo a passo neste meu estudo.

Às irmãs de minha Comunidade, pelo apoio e participação na luta para atingir meus objetivos;

À Professora Dra. Lourdes Marcelino Machado, pela acolhida e dedicação na orientação, durante estes três anos;

Ao Professor Dr. Paschoal Quaglio e ao Professor Dr. Pe.Hugues D'Ans, pelas oportunas sugestões que aprimoraram e enriqueceram este trabalho;

Aos meus familiares, pelo acompanhamento e incentivo na minha caminhada;

Aos professores e funcionários da Faculdade Auxilium de Lins que me ajudaram e me incentivaram durante os estudos, em especial Prof. Imerson, Profa. Sônia, Profa. Silvani, Ir. Beatriz e Geralda.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa: Djeisson, Graziela, Júlia, Márcia, Helen e Fabiane, pela amizade e ajuda nos momentos de nossos encontros.

A todos os funcionários da UNESP pela atenção e delicadeza no atendimento sempre que precisei, principalmente as secretárias da Pós-graduação e as bibliotecárias da UNESP.

DADOS CURRICULARES

NASCIMENTO: 21/11/1948 - Taquaritinga - SP-

FILIAÇÃO: Eugênio Beralde

Jorgina Kitagawa Beralde (in memorian)

1956-1963 - Ensino Fundamental - Tupã, SP.

1964-1966 - Magistério - Tupã, SP e Campo Grande, MS.

1972-1974 - Especialização no Método Montessori-Lubienska de Lenvai

São Paulo -SP

1970-1985 - Professora e Coordenadora Pedagógica nos cursos Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - Campo Grande,

Corumbá, Cuiabá e Lins.

1977-1981 - Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração e

Supervisão Escolar - C.Grande, Corumbá e Lins.

1989-1981 - Curso de Atualização Religiosa e Teológica (CART) -

Campo Grande, MS.

1986-1988 - Curso de Espiritualidade Salesiana - Roma - Itália.

1989- 1991- Diretora de Ed. Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Cuiabá -Mt.

Presidente da AEC/MT - Cuiabá - Mt.

1992-1999 - Tesoureira de Escolas - Campo Grande - Corumbá - Lins

1994 -2002 - Delegada dos Ex-alunos das FMA - Campo Grande - Corumbá

Lins.

1997-2000 - Curso de Administração de Empresa (incompleto)

2002-2003 - Professora Universitária na FAL de Lins, SP.

BERALDI, M. J. *A Produção do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília na área de Administração da Educação (1991- 2000)*. Marília, 2003. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

O estudo sobre o conhecimento em Administração da Educação no Brasil, nas produções do Programa de Pós-graduação da UNESP em Marília, apresenta de início, um histórico do desenvolvimento da Pós-graduação e em seguida relata como surgiu a UNESP em Marília. Descreve também as metodologias usadas pelos pesquisadores com uma pequena síntese dos conteúdos de cada dissertação e tese, dando a perceber que de um modelo administrativo centralizador e autoritário, a administração escolar tentou passar para modelos descentralizadores desejando tornar a Escola mais participativa. Neste sentido o estudo apresenta a evolução da maneira de administrar com mais liderança, maior participação da comunidade educativa. Apareceram os planejamentos nas escolas, seguindo períodos de destaques, em etapas de planos escolares, planejamento tecnicista, enfrentamento do tecnicismo, restabelecimento do planejamento e enfim o planejamento para o sucesso. Encontramos muitos temas relevantes que foram abordados em quase todas as dissertações e teses, como a autonomia, a democratização, a formação dos diretores, a liderança, a gestão participativa, a qualidade total da educação e do ensino, e por fim as políticas na mudança da Escola. Finalizando, o estudo apresenta os autores mais influentes e mais citados nos trabalhos, chegando à conclusão que no Brasil houve um grande crescimento da educação, porém no campo administrativo a alternância dos modelos autoritário-centralizador e autoritário-descentralizador impediu a criação de modelos administrativos próprios para nortear a administração escolar. O modelo que se apresenta na administração escolar é um misto de iniciativas pessoais que não passam de releituras de interpretações de teorias administrativas moldados em conceitos tayrolistas, fayolianos e mesmo fordistas, pois a administração da educação se apoiou muito na administração empresarial.

Palavras-chave: Administração Escolar- Planejamento - Democratização - Liderança - Autonomia - Qualidade total.

BERALDI, M. J. *A Produção do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília na área de Administração da Educação(1991-2000)*. Marília, 2003. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRAT

The studies concerning the knowledge in Administration of Education in Brazil, by means of production of the Post-graduation Program at UNESP/Marília, primarily presents a description of the evolution of Post-graduation and in addition to that, it reports how UNESP emerged in Marília. It also describes the methodologies used by researchers with a small synthesis of the issues of each dissertation and thesis, leading to the understanding of a concentrated and authoritarian model of administration. School administration has tried to overcome decentralized model in order to turn school into more participative environments. As such, the studies show the evolution of the way of administering with more leadership. And better participation of the educative community. School plans have showed up, following periods of prominences, in stages of school plans, technician plans, facing technicism, re-establishing the planning and thus planning towards success. Several important themes have been found in schools, which were presented in almost every dissertation and thesis, with autonomy, democratization, formation of directors, leadership, participative management, total quality in education and teaching methods, and finally, policies in the changes of the school. To come to an end, the studies present the most influent authors and the most quoted ones in works of such area, coming to the conclusion that, in Brazil, there has been a great growth in education, however in the administrative field, the changing of authoritarian-centralized and authoritarian - decentralized methods have blocked creation of administrative models of their own to guide school administration. The model that is shown in school administration is a mixture of personal dealings that are nothing but re-readings and interpretations of administrative theories, framed by Taylorist, Fayoliani, and Fordist concepts, seen that the administration of education has been too much based upon the business administration.

Key-words: school administration - Democratization - leadership - Autonomy - Planning - Total quality.

SIGLAS

AEC/Mt - Associação das Escolas Católicas de Mato Grosso

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BANESER - Banespa Serviços

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DRE - Delegacia Regional de Ensino

FAFI - Faculdade de Filosofia

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FATECS - Faculdades de Tecnologias

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FFC - Faculdade Filosofia e Ciências

FIRB - Faculdades Integradas Rui Barbosa

FMA - Filhas de Maria Auxiliadora

GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Método Deming de Administração

MEC - Ministério de Educação e Cultura

OEA - Organização dos Estados Americanos

PADCT - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológicos

PDCA - Plan, Do, Check, Act (Planejar, executar, verificar e ação corretiva)

PEC - Programa de Educação Continuada

PEGQ - Projeto de Especialização na Gestão de Qualidade

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SE - Secretaria Estadual

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura mostrar a produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/ Marília na área de administração da Educação na década de 90. Servi-me da Internet para conhecimento sobre as Unidades da UNESP, para o estudo da Pós-graduação, o que revelou um quadro surpreendente em todo o Estado de São Paulo, nos mais diferentes cursos e com ampla extensão e abrangência.

Foram realizadas consultas sobre os programas a partir dos relatórios da CAPES e CNPq. Dos relatórios da CAPES, estavam disponíveis na internet, os relatórios dos três últimos anos da década de 90, isto é, anos de 98,99 e 2000. Para os anos anteriores, de 91 a 97 foram conseguidos os relatórios da Biblioteca da UNESP Campus Marília cuja foto aparece logo a baixo:



Identificadas as teses e dissertações defendidas durante a década de 90, foram selecionadas as da área de administração educacional, resultando apenas 9 dissertações e 3 teses que foram o objeto do meu estudo. As dissertações foram:

1. Gestão Escolar: Implicações para um ensino de qualidade (2000)
2. Escola e Mudança: um olhar sobre a escola submetida a processos de reformas instituídas. (2000)
3. Políticas Educacionais Paulistas da década de 90: a reorganização da Rede Pública Escolar. (2000)
4. Delegacias de Ensino: o conflito entre o diálogo e poder. (2000)
5. Política Educacional: a pretendida participação popular? (2000)
6. O Planejamento Participativo: Um Exercício Democrático na Escola. (1999)
7. A Educação e a Qualidade Total: análise e interpretações. (1999)
8. Diretor de Escola: autonomia e Democratização. (1998)
9. As ações administrativas nas Organizações escolares: fundamentos e influências. (1992).

As teses foram:

1. Dimensão da Autoridade: Um estudo sobre o papel do diretor da Escola. (2000)
2. A Municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília. (2000)
3. Planejamento Escolar: Visão Possível. (1999).

Todos foram trabalhos mais empíricos, porém, trazem um certo embasamento teórico, e comentários dos dados obtidos, ora através de entrevistas, ora através da aplicação de questionários, ora através da observação direta ou indireta.

É interessante notar que todos, ou quase todos, afirmam que no Brasil não houve uma teoria administrativa escolar própria, mas que esta se serviu muito de modelos importados do exterior, e mais ainda, quase sempre seguindo os modelos tradicionais das Organizações Empresariais, nos moldes de Taylor, Fayol, Weber, e outros.

1. Nesta mesma introdução, apresento uma pequena síntese Benno Sander, em seu livro "Gestão da Educação na América Latina - Construção e reconstrução do conhecimento" (1995), visto que o livro ilustra a relação histórica que existe entre a construção do conhecimento na Administração Pública e a construção do conhecimento na Administração da Educação, mediante cinco enfoques que interessam ao presente trabalho: 1. o enfoque jurídico, 2. o tecnocrático, 3. o comportamental, 4. o desenvolvimentista e 5. o sociológico. (SANDER, 1995, p. 5).

1.1 Pode-se dizer, com esse autor, que durante todo o período colonial até as primeiras décadas do século XX, sobressaiu o enfoque jurídico, pois a tradição jurídica da época estava apoiada no direito administrativo romano que tinha um caráter todo normativo e um pensamento dedutivo.

1.2 Já na década de 30, que é um período de recessão em que o pensamento estava voltado para o fator econômico, o enfoque passa a ser tecnocrático pois assume características de um modelo-máquina preocupado com a produtividade e a eficiência. No campo da administração da educação, este enfoque enfatiza a adoção de perspectivas e soluções organizacionais e administrativas enraizadas no pragmatismo instrumental. Aparecem assim, as grandes figuras de Anísio Teixeira e Quirino Rbeiro. O primeiro segue a linha de James e Dewey e o segundo segue a linha de Fayol, Carneiro Leão e Lourenço Filho.

1.3 A partir da década de 40 surge o enfoque comportamental, dando ênfase às relações humanas, dinâmicas de grupo, formação de lideranças e comportamento organizacional sob influência dos estudiosos, principalmente dos Estados Unidos.

1.4 Após o período de guerra, o movimento dominante foi o de implantar políticas e planos de desenvolvimento, surgindo assim o enfoque desenvolvimentista com objetivos econômicos e sociais em que sobressai a influência da OEA e a UNESCO.

1.5 Nas décadas de 60 a 70 a administração pública e a gestão da educação desempenham uma função essencialmente política, sociológica e antropológica, aparecendo o enfoque sociológico. Conforme apresenta Benno (1995), os fatores que influenciaram a existência desse enfoque foram:

- a ação das associações profissionais de educadores;
- o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em administração;
- o apoio da cooperação internacional. (SANDER, 1995, p. 26).

Surge nesta época a ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação).

A evolução do conhecimento da Administração da Educação serve-se dos termos eficiência, eficácia, efetividade e relevância, paradigmas estes, relacionados com quatro dimensões, respectivas: econômica, pedagógica, política e cultural. (SANDER, 1995, p. 55).

É interessante dizer que a eficiência é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados, com o mínimo de recursos, energia e tempo. Assim, sendo o valor supremo da eficiência é a produtividade. Este critério teve muita importância na escola clássica de administração, por Fayol, Taylor e Weber.

Já a eficácia é um critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas. No caso da administração da educação há uma preocupação com a consecução dos objetivos educacionais.

A administração efetiva tem como critério político a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa. Quanto maior for a participação da comunidade maior será a efetividade.

E por fim, aparece a relevância que é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor.

Quando se fala sobre o Comportamento Organizacional, destacado no enfoque comportamental devemos lembrar a inter-relação de três dimensões:

- dimensão Institucional,
- dimensão individual,
- dimensão grupal.

Sendo que elas dão origem a três construções de gestão da educação: administração burocrática, administração idiossincrática e administração integradora. (SANDER, 1995, 84).

A administração burocrática é aquela herdada por Weber, enfatizando a dimensão institucional, preocupando-se com o cumprimento de leis e normas.

A administração idiossincrática é uma derivação das teorias psicológicas de administração associadas ao movimento das relações humanas. Enfatiza o indivíduo e tem um sistema aberto.

A construção da administração integradora preocupa-se com os aspectos sociológicos e psicológicos procurando integrar o indivíduo e a instituição. Esta construção integradora tenta superar o individualismo como o autoritarismo burocrático dos modelos tradicionais de administração.

Nesta síntese da construção do pensamento administrativo, há três diferentes orientações epistemológicas:

- 1) administração estruturalista

2) administração interpretativa

3) administração dialógica

A administração estruturalista enfatiza a dimensão institucional e objetiva o comportamento organizacional, enquanto a administração interpretativa enfatiza o individual e é subjetiva. Já a administração dialógica enfatiza a totalidade e a contradição multidimensional. (SANDER, 1995, p. 95).

2. Depois desta síntese sobre o livro de Benno Sander, nesta mesma introdução, trato sobre a metodologia usada neste trabalho: 2.1 análise de conteúdo conforme BARDIN (1977).

Conforme esta autora, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX, e o primeiro nome a se destacar foi H.Lasswell quando em 1915 fez análises de imprensa e de propaganda. A partir daí os departamentos de ciências políticas continuaram a desenvolver esta metodologia com grande paixão. (BARDIN, 1977, p. 15).

A análise de conteúdo no dizer de Bardin é: "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" e tem como objetivos: "a ultrapassagem da certeza e o enriquecimento da leitura". (BARDIN, 1977, p. 28-31). Para ser mais precisa Bardin diz que: "a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". (BARDIN, 1977, p. 38).

Em outro plano a mesma autora diz que a intenção da análise de conteúdo "é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)". (BARDIN, 1977, p. 38). Esta inferência é uma dedução lógica, isto é, para se obter uma consequência. A análise de conteúdo tem como objeto a linguagem uma vez que trabalha com a palavra .

Em outra colocação Bardin faz outra definição: "A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". (BARDIN, 1977, p. 19).

A mesma autora apresenta as funções da análise de conteúdo que seriam a função heurística e a função de administração de prova. Quando se refere à função heurística trata-se de uma análise para "ver o que dá", é uma análise que enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. Quanto à segunda função de administração de prova é uma análise com questões ou afirmações para serem verificadas confirmadas ou infirmadas. É a análise para servir de prova. Para esclarecer melhor estas duas funções cito o que diz Bardin:

Na prática, as duas funções de conteúdo podem coexistir de maneira complementar. Tal produz-se, sobretudo quando o analista se dedica a um domínio da investigação, ou a um tipo de mensagens pouco exploradas, onde faltam ao mesmo tempo a problemática de base e as técnicas a utilizar. Neste caso, as duas funções interactivam, reforçando-se uma à outra. A análise às cegas, aplicando de maneira quase aleatória (pelo método de tentativa e erros) procedimentos de inventário e de classificação, por exemplo (primeiro os mais fáceis de manejar) pode fazer surgir hipóteses que, servindo então de guias, conduzirão o analista a elaborar as técnicas mais adequadas à sua verificação. Enquanto que, por outro lado, os analistas já orientados à partida para uma problemática teórica, poderão, no decorrer da investigação, "inventar" novos instrumentos susceptíveis, por sua vez, favorecer novas interpretações. Isto explica que, aquando destes procedimentos de "leituras sistemáticas" mas não sistematizadas, há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico (hipóteses, resultados) que se enriquece ou se transforma progressivamente, às técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, grelhas de análise, matrizes, modelos). Este vai e vem contínuo, possibilita facilmente a compreensão da freqüente impressão de dificuldade no começo de uma análise, pois que nunca se sabe exatamente "por que ponta começar". (BARDIN, 1977, p. 30 -31).

Bardin sintetiza sua definição quando diz que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações", ou ainda: "a análise de conteúdo pode ser uma análise dos "significados", (exemplo: análise temática possa ser também uma análise dos "significantes".(análise léxica, análise dos procedimentos) (BARDIN, 1977, p. 31 e 34).

2.2 É oportuno tratar sobre a análise documental uma vez que também este tipo de análise estará sendo utilizado, visto que os documentos a serem analisados serão as teses e dissertações.

A análise documental trabalha com documentos, é feita por classificação e indexação, e tem como objetivo a representação condensada da informação, para a consulta e armazenagem. Para definição diz J. Chamier que análise documental é:

" uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência". (BARDIN, 1977, p. 45).

Portanto, podemos perceber uma diferença entre análise de conteúdo e análise documental, pois enquanto a primeira trabalha com o conteúdo, isto é, com as mensagens, através da comunicação, a segunda trabalha com documentos.

É oportuno observar que este estudo consistiu em verificar, nos trabalhos analisados, quais as teorias de Administração estão presentes e identificar os temas apresentados e quais metodologias foram usadas nos trabalhos.

Depois de discorrer sobre os enfoques e os paradigmas multidimensionais e focalizar as dimensões destes paradigmas, e ter visto um pouco da metodologia sobre a análise de conteúdo, inicia-se o primeiro capítulo com uma visão histórica sobre a Pós-graduação no Brasil, que teve início nos anos 65, com o Parecer CFE 977/65, dando abertura para a pesquisa, mas somente nos anos de 1970, o Poder Público começou a implantar medidas para a instalação da Pós-graduação no país.

A criação da CAPES e do CNPq no ano de 1951, que vieram contribuir para o aumento da procura dos cursos de Pós-graduação uma vez que eles auxiliavam com recursos financeiros através de bolsas e incentivos para a pesquisa.

Neste mesmo capítulo há um pequeno histórico da criação da UNESP, em Marília, uma vez que, o objeto da pesquisa está concentrado nas produções da década de 90, neste Campus.

No segundo capítulo há apresentação de uma síntese descritiva dos conteúdos de cada tese e dissertação e as metodologias mais usadas nos trabalhos pesquisados, mediante o emprego da Análise de Conteúdo. A análise das dissertações e teses, finaliza este capítulo destacando os procedimentos metodológicos que predominaram, isto é, que foram mais usados, como: questionários, entrevistas e observação direta.

O terceiro capítulo apresenta as temáticas mais relevantes e preferenciais. Em quase todas as dissertações são focalizados os temas sobre a autonomia e democratização, temas bem atuais e muito discutidos e pretendidos por todas as escolas e em todos os setores da sociedade.

Um outro tema muito discutido é a formação dos diretores, sua liderança e gestão participativa. Quando se fala neste tema são colocados todos os tipos de liderança e discute-se a gestão participativa em algumas instituições onde a comunidade educativa tem voz e vez.

Outro tema que se apresenta com destaque é a "Qualidade Total", e como a Escola também é uma grande Organização onde se produz o conhecimento não poderia deixar de mencionar como qualidade da educação e do ensino.

Ainda neste terceiro capítulo são apresentadas as políticas de mudança na Escola; neste aspecto, as pesquisas expressam claramente as colocações de Nóvoa e de Mello. Neste assunto os autores dos trabalhos declaram que houve poucas mudanças e reformas tendo como consequência muita insatisfação entre os professores, mas também alguma coisa de positivo aconteceu como por exemplo a democratização da gestão educacional. E para concluir este capítulo não poderia faltar o tema da municipalização.

No quarto capítulo são apresentados os autores mais influentes e mais citados como Saviani, Silva Jr., Mello, Barroso, Machado e outros mais, que aparecem nas estatísticas. Todos que deram sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento no campo da Administração Educacional.

Em conclusão, são salientados os pensamentos mais relevantes nesta década sobre a evolução do conhecimento em Administração Educacional que foi o objeto desta minha pesquisa, inferindo que apesar do desenvolvimento crescente nesta área, o Brasil, ainda não possui um corpo teórico neste setor. Isto porque a Administração da Educação muito se espelhou nos modelos de administração empresarial que valoriza o capitalismo, fazendo do administrador uma pessoa autoritária detentora do poder. E como conclusão, constata-se que se a educação é a tábua de salvação da sociedade, a administração da educação deve tornar-se participativa, democrática. Só assim, a escola será eficaz.

Depois desta introdução, podemos iniciar o primeiro capítulo, no qual observa-se a evolução do ensino superior em todo o Brasil e a criação da UNESP com seu Campus em Marília.

CAPÍTULO 1

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Antes de entrar no estudo propriamente dito sobre o tema da evolução do conhecimento em Administração Escolar na análise das produções da UNESP, é muito válido fazer um retrospecto histórico sobre a pós-graduação a nível de Brasil e ver todo seu desenvolvimento até os dias atuais.

1. 1 Visão histórica da Pós-graduação

Toda nossa cultura é herança da Europa no período colonial. Nesta época o Brasil não possuía ensino superior e aqueles que pretendiam continuar seus estudos feitos com os jesuítas deveriam procurar a Universidade de Coimbra, para os estudos de Teologia e Direito e a Universidade de Montpellier, para a medicina. Naquela época, aqui no Brasil, o ensino ministrado pelos jesuítas era completamente alheio às exigências e necessidades da Colônia. Não havia pesquisa e experimentação. Transmitia-se um saber fechado, rigorosamente ordenado e hierarquizado, sob a égide da teologia, sendo repetidas as mesmas aulas, a cada ano.

Portanto, os que iam para o exterior tinham a possibilidade de crescer culturalmente, e assim a Universidade de Coimbra passou a ter um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais. Nela formaram-se quase todos os homens graduados no Brasil, nos primeiros séculos de nossa existência.

Em 1808, quando a família real aportou na Bahia os comerciantes da localidade se reuniram e deliberaram solicitar ao Príncipe Regente a fundação de uma universidade literária. Esta solicitação não foi atendida, porém o Príncipe Regente criou um curso de cirurgia, anatomia e obstetrícia neste mesmo ano.

Ainda em 1808, cria-se no Rio de Janeiro a Academia da Marinha, e em 1810 a Academia Real Militar que tinha como objetivo formar os Oficiais e os Engenheiros Civis e Militares.

Também nesse mesmo ano, 1808, surgiram os cursos de anatomia e cirurgia para a formação de cirurgiões militares. Em 1809, cria-se o curso de medicina e em 1813, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro.

Vários cursos são criados na Bahia e no Rio de Janeiro. Na Bahia, em 1808, cria-se a cadeira de economia, e em 1812, os cursos de agricultura, em 1817 o curso de química e desenho técnico.

No Rio de Janeiro, em 1812, é criado o laboratório de química e em 1814, o curso de agricultura. Surgiram também alguns cursos avulsos como: matemática superior no ano de 1809, em Pernambuco, desenho e história no ano de 1917, em vila Rica e retórica e filosofia no ano de 1921, em Paracatu, Minas Gerais.

Uma outra Escola Superior que surge em 1816, é a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios com o objetivo de formação técnica. Todas estas instituições educacionais foram criadas pela família real, D. João VI, e mantidas por ele. Estas Instituições tinham um cunho laico e estatal, dando origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto de nossas instituições de ensino superior até a República. Mais tarde surgem os cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, em 1827.

A primeira Universidade criada pelo governo federal foi a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, pelo decreto 14.343 de 7/9/1920, embora desde 1915, esta criação já tivesse sido autorizada.

No ano de 1925 o decreto 16.782-A, no seu artigo 260, autorizou a criação de outras instituições universitárias determinando os Estados que poderiam ter universidades, a saber: Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Em 1934 foi criada a USP, uma das primeiras universidades de pesquisa no país, surgindo como centro de renovação e de formação de elites culturais e políticas.

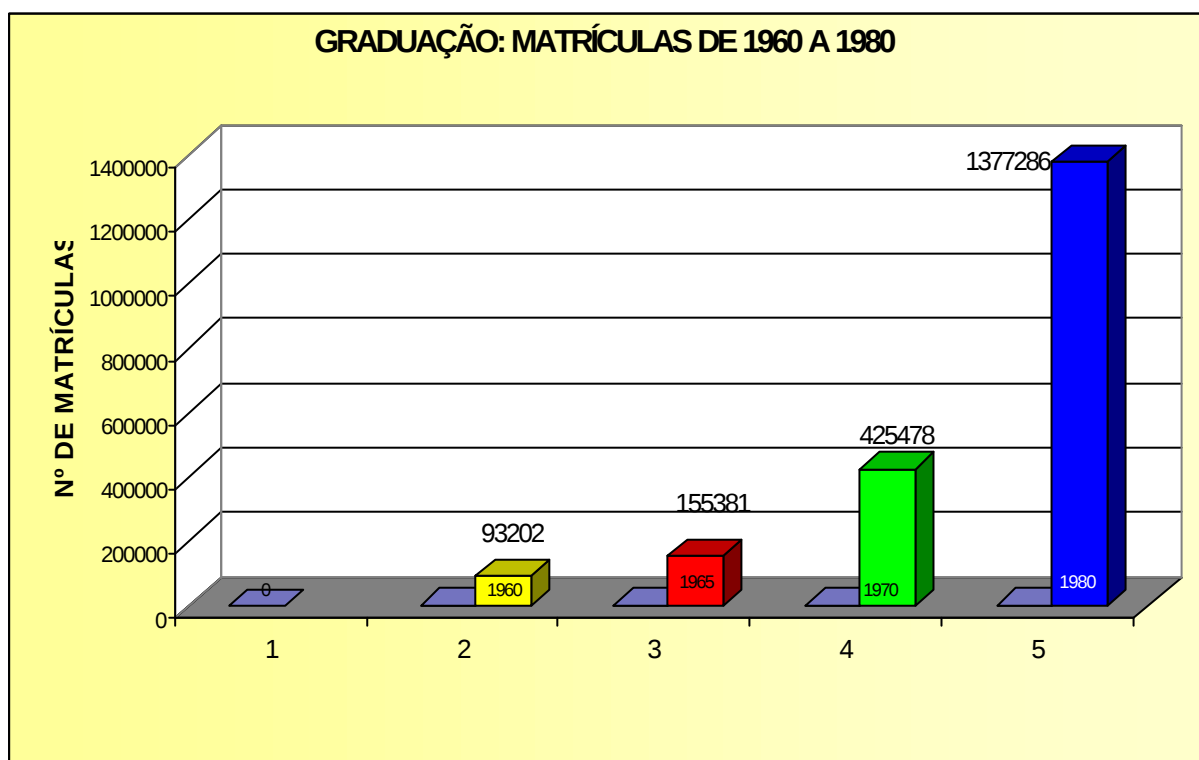
A partir de 1937, as instituições universitárias sofrem modificações na sua estrutura e organização sob o autoritarismo do Estado. Assim a universidade firma-se como uma Instituição predominantemente de ensino sem se preocupar com a pesquisa.

Em 1948, um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelo presidente da República, foi enviado à Câmara que não o acolheu e, ali ficou até 1952, quando a Comissão da Câmara dos Deputados resolveu abrir um debate oral para ouvir educadores brasileiros sobre a importância do projeto.

Anísio Teixeira foi convidado a participar do debate. Mas somente em 1961, doze anos mais tarde o projeto lei foi levado ao plenário para ser aprovado e tornar Lei. (SOUZA, 1970 p. 17)

Ao longo dos anos 50 e 60 o ensino superior passou por um surto de expansão no país. O número de universidades existentes no país cresceu de 5, em 1945, para 37 em 1964. Nesse mesmo período, as Instituições isoladas aumentaram de 293 para 564.

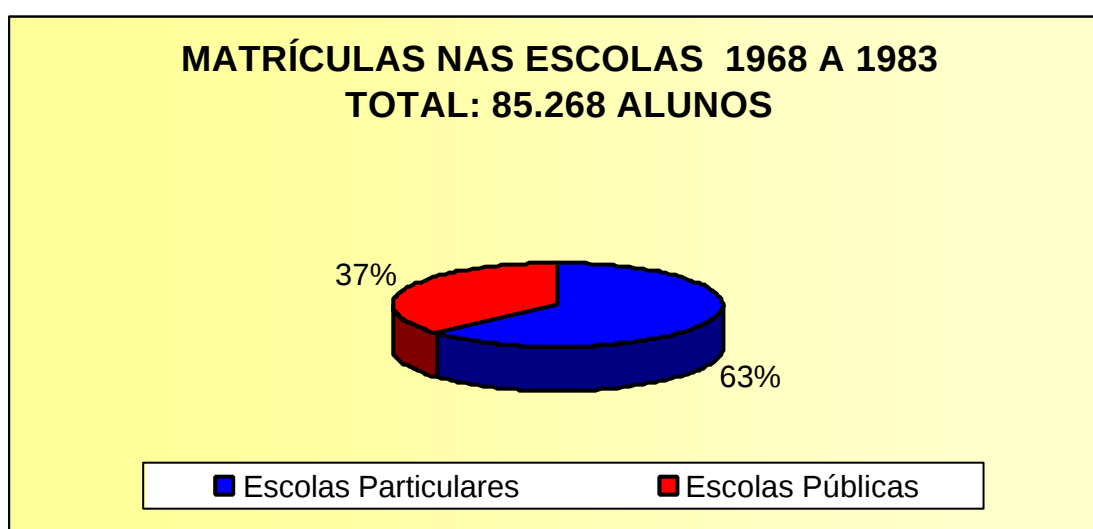
Na década de 60 até o final de 80, houve uma grande expansão das universidades; enquanto o total de matrículas em todo o país evoluiu de 93.202 em 1960 para 155.781 em 1965, para 425.478, em 1970 atingindo 1.377.286 em 1980 o percentual de matrículas nas instituições particulares nos mesmo anos foi de 44,3%, 42,8%, 50,5% chegando a 64,2%. (BRISOLLA E GUEDES, 1994, apud LANDI, 2000, p. 6). É o que podemos observar no gráfico abaixo:



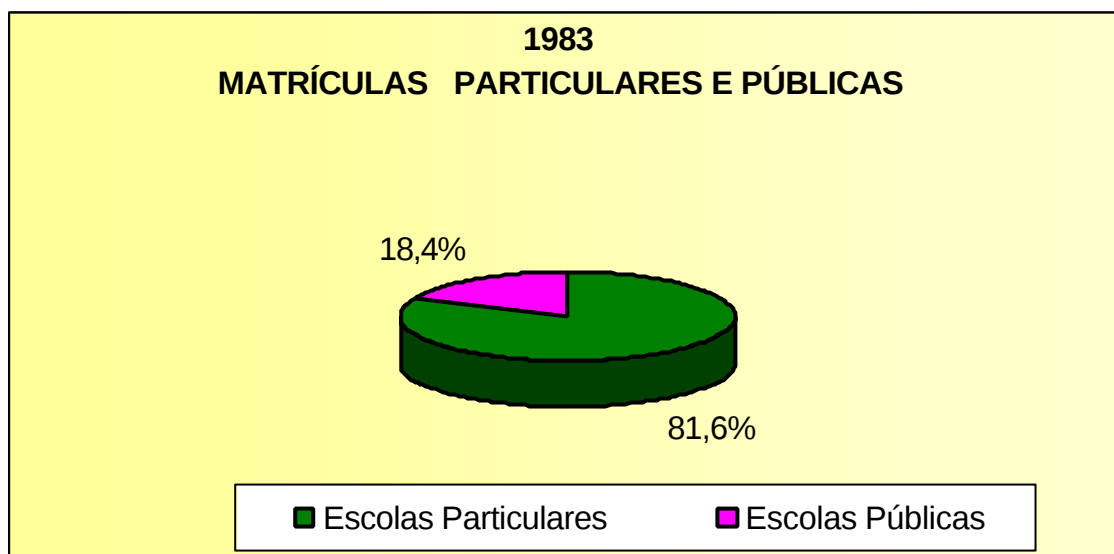
Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

Este crescimento foi muito significativo na região Sudeste, principalmente em São Paulo, onde se concentrou o processo de multiplicação das Instituições Superiores isoladas.

Em 1968 São Paulo tinha 85.268 alunos matriculados nos cursos de graduação sendo 63% em escolas particulares e 37% em escolas públicas, em 1983 as matrículas atingiram 449.556 sendo 367.066 em instituições privadas, isto é, 81,6%. (IBGE, 1993, apud LANDI, 2000, p.7). Verificar o gráfico abaixo:



Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.



Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

No ano de 1983 foi ainda maior a demanda das escolas privadas em nível superior, com 81,6% diminuindo muito a demanda da escola pública para 18,4%. O que influenciou nesta procura foi a qualidade de ensino que as particulares estava oferecendo.

Mesmo assim, pode-se dizer que a expansão das universidades aconteceu tanto no setor privado como público. No setor público foram criadas as grandes universidades estaduais e federais, a saber:

- UNICAMP, em Campinas em 1966;
- UFSCAR, Federal de São Carlos em 1970;
- UNESP, Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" em 1976, pela reunião dos Institutos isolados.
- Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo em 1969, que se tornou órgão mantenedor das faculdades de tecnologia (FATECS).

Na década de 80, houve uma estagnação no ensino superior. Mas na década de 90 o ensino superior volta a crescer no Brasil, principalmente no Estado de São

Paulo. Enquanto entre 1980 e 89, a elevação das matrículas foi de apenas 10,2%, de 1989 a 1998, a taxa subiu para 40% no Brasil e 38,8% em São Paulo.

Em 1998, das 2.125.958 matrículas nos cursos superiores de graduação no Brasil, 678.706 localizavam-se em São Paulo, isto é, 31,9%. (LANDI, 2000, p.7)

Com a nova Lei 4024, lei de diretrizes e bases da educação nacional as autorizações e concessões para funcionamento de curso superior se fariam por etapa. No ano de 1965, é que o Conselheiro Clovis Salgado vai solicitar ao Conselho Federal de Educação (C.F.E), que se conceituasse os cursos que tratava o artigo 69 da LDBEN. Este artigo rezava assim:

"Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos, à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (VILLALOBOS, 1969 P.238-246).

Depois surge o Parecer 977/65 cujo relator foi o Conselheiro Newton Sucupira. Este Parecer historia a origem e o desenvolvimento da pós-graduação.

O Parecer CFE 977/65 apontava para a realização de cursos em dois ciclos sucessivos, equivalentes aos de *master* e *doctor* da sistemática norte americana, fixando exigências mínimas para sua realização e para a expedição dos respectivos diplomas. O parecer estabelecia, também, as diretrizes que orientariam a implantação da pós- graduação:

- Currículo flexível, respeitada a necessidade de matérias dentro da área de concentração e complementares (áreas afins ou domínio conexo);
- Escalonamento em dois níveis: mestrado e doutorado;
- Duração mínima de um ano para os mestrados e dois para os doutorados;

- Independência entre o mestrado e doutorado - não sendo aquele pré-requisito para esse; podendo ser o mestrado, também tomado como um primeiro estágio rumo ao doutorado-possibilidade de sequência;
- Distinção entre os graus -acadêmicos/pesquisa x profissionais;
- Divisão dos cursos em duas fases: a primeira relativa a aulas e a segunda destinada à confecção do trabalho final;
- Acesso diverso - respeitada certa afinidade com a área do curso;
- Seleção rigorosa dos candidatos;
- Regime de tempo integral;
- Necessidade de credenciamento dos cursos para o reconhecimento de seus diplomas.

Em 1966, pelo Parecer 431 do Conselho Federal de Educação, foi confirmada a distinção entre mestrado e doutorado no tocante a duração mínima dos cursos - 1 e 2 anos- e características do trabalho final - dissertações e tese. Em meados de 1968, um grupo de trabalho, composto por intelectuais e políticos, foi convocado pela Presidência da República para elaborar uma proposta de reforma universitária. Surgiu assim o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

A reforma universitária de 1968 vinculou o magistério superior aos graus de mestre e doutor e estabeleceu a estrutura básica da pós-graduação no país.

As propostas para a pós-graduação eram com três finalidades:

- formar professores competentes para o ensino superior;
- estimular a pesquisa científica por meio da formação de pesquisadores;
- assegurar o treinamento de alto padrão para técnicos e trabalhadores intelectuais;

Com a Lei 5.540/68, deu-se a formalização da necessidade de um curso de pós-graduação - *stricto sensu*, para o ingresso e progresso na carreira do magistério superior.

Em seguida vieram os Decretos nos.63.343/68 e 67.350/70, que tratavam da implantação dos Centros Regionais de Pós-graduação, cuja criação foi uma sugestão direta do GTRU. Estes Centros tinham por objetivo a formação de professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando a elevação dos níveis de qualidade. Um outro objetivo era estimular a pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores.

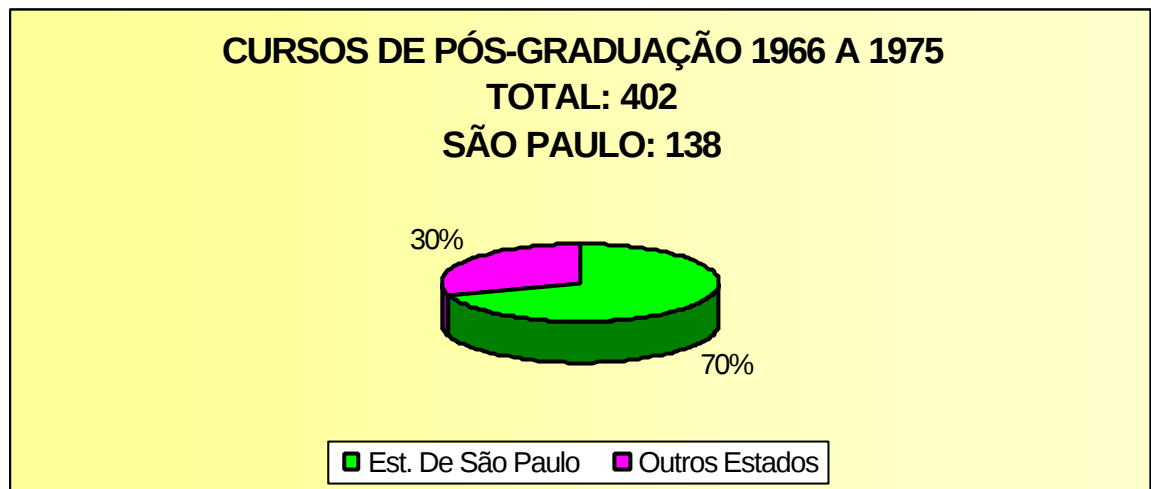
De início foram instalados cinco Centros nas seguintes regiões:

- Norte-Nordeste - funcionando na Universidade Federal de Pernambuco;
- Centro-Leste –UFRJ;
- Centro-Oeste - UFMG;
- Sul - UFRGS;
- Sudeste – USP.

Embora a criação da pós-graduação com o Parecer 977/65, estabeleceu esta abertura para a pesquisa, somente em 1970, o Poder Público começou a baixar normas e a implementar medidas para a instalação da pós-graduação no país com um mínimo de articulação e organicidade capaz de preparar docentes para o 3º grau. (SILVA, 1999, p.189).

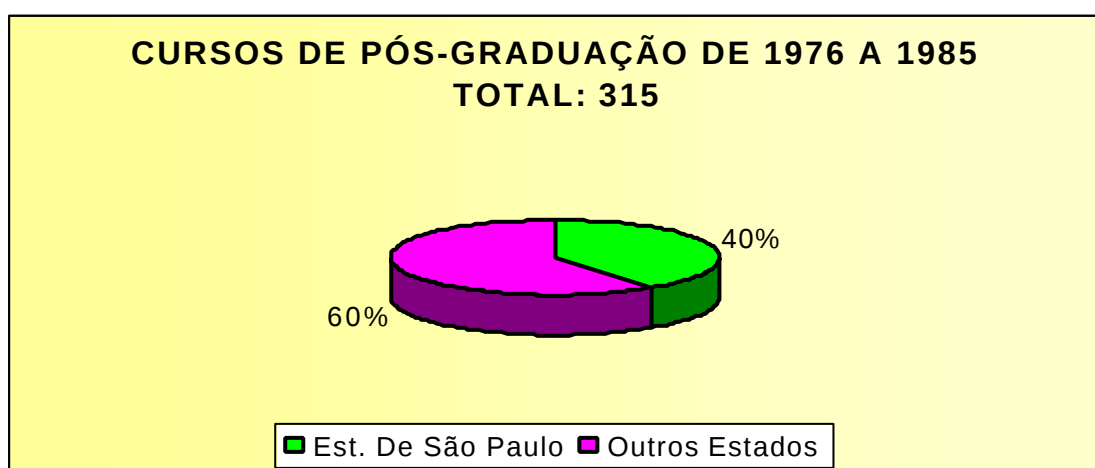
No início da década de 70, era muito reduzido o número de professores qualificados para a orientação de mestrados. Como eram recentes os programas de pós-graduação, eram poucos os doutores, isto justifica a importação de docentes do exterior.

Entre 1966 e 1975, foram criados 402 novos cursos de pós-graduação principalmente em São Paulo. Em relação aos cursos de doutorado o estado de São Paulo se destacou. Dos 138 cursos criados entre 1966 a 1975 mais de 70% eram paulistas. É o que podemos observar no gráfico a seguir:



Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

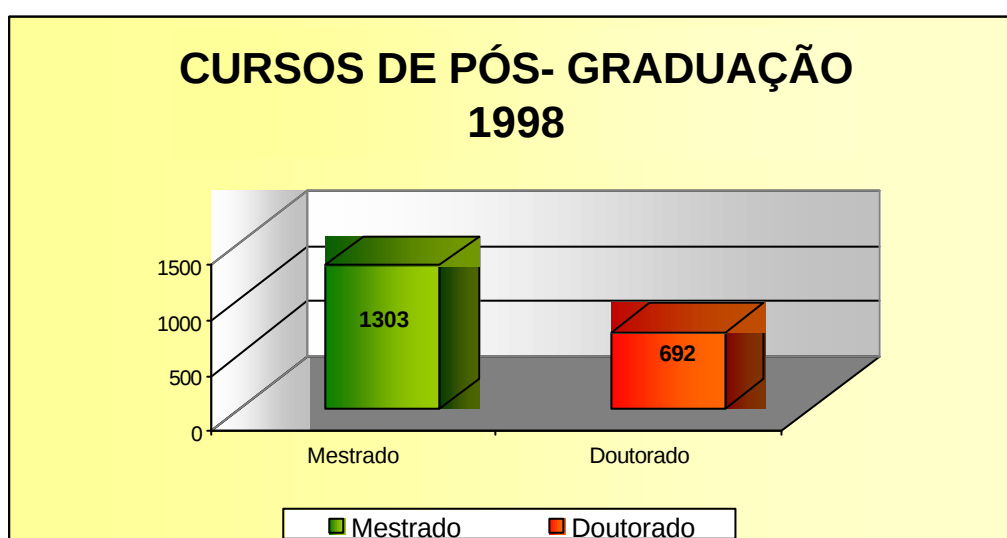
Com relação aos cursos de pós-graduação nível de mestrado nos anos 1976 a 1985 foram criados 315 cursos novos. Só no Estado de São Paulo teve 40% deles. Já no doutorado de 1976 a 1985 foram criados 167 cursos. Ver gráfico abaixo:



Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

Comparando os dois gráficos, constata-se que nos anos de 66 a 75 o Estado de São Paulo mantinha um grande índice de cursos, e nos anos de 76 a 85 houve um grande crescimento nos outros Estados, e no Estado de São Paulo já não era necessário tanta expansão devido seu crescimento em anos anteriores.

Em 1998, em todo o Brasil os cursos de mestrado eram 1.303 e os de doutorado 692, com maior incidência das áreas de Ciências da Saúde e de Ciências Humanas, no mestrado. Como se observa no gráfico abaixo:



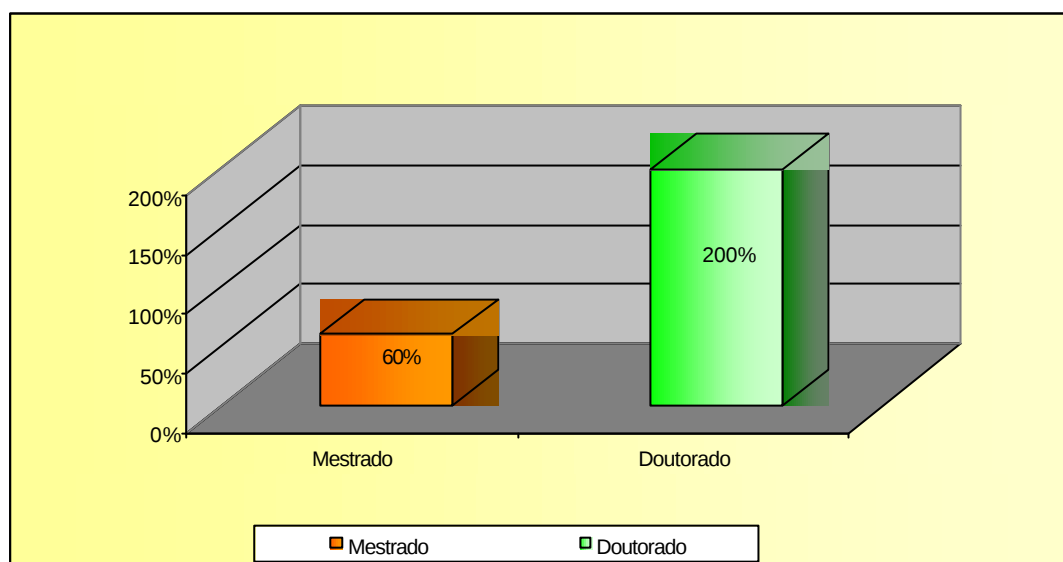
Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

O gráfico demonstra que a demanda maior era para o mestrado pois a pós-graduação ainda estava engatinhando e portanto é óbvio que deveria ter mais opções de curso do que o doutorado, visto que a procura era maior.

No período de 1989-1998, o número de cursos de mestrado aumentou de 40% e o de programa de doutorado mais de 60% em todo o Brasil, e o crescimento das

matrículas nestes cursos foi de 60 % no mestrado e 200% no doutorado. (LANDI, 2000, p.16-24). Ver gráfico abaixo:

CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS DE PÓS-GRADUAÇÃO



Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

Observando o gráfico dos anos de 89 a 98, percebe-se que a criação de cursos de doutorado foi maior que a de mestrado porque a demanda foi maior pela necessidade da preparação de docentes. Era urgente a exigência desta preparação em nível superior.

Conforme um relatório da CAPES, de 1974, a pós-graduação no Brasil apresentava um baixo índice de conclusão de mestrados: 14,5% entre 1971 e 1973, e um percentual pouco significativo de concluintes mestres dedicados à docência: 47,7%, visto que a maioria optava pelo ingresso em empresas estatais. Então, em 1975, o Plano Nacional de Pós-graduação que estava inserido no II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), estabeleceu a garantia de financiamento estável para os cursos de pós-graduação, a elevação dos padrões de desempenho e um plano de expansão do sistema. Os recursos

conseguidos foram de 3,5 milhões de cruzeiros que deveriam ser gastos na contratação de professores e funcionários, na concessão de bolsas de estudo e na instalação de novos cursos. Foi estabelecido o alvo de formar 16.800 mestres e 1.400 doutores.

O segundo Plano Nacional de Pós-graduação foi estabelecido pelo Decreto 87.814/82 de 16 de novembro de 1982. Este segundo plano foi muito criticado por ter se baseado em uma concepção restrita de ciência que visava dificultar a estruturação de cursos de pós-graduação em áreas profissionais e canalizá-la para áreas de ciências básicas - Física, Biologia.

O terceiro Plano Nacional de Pós-graduação aparece em 1986, com o objetivo de consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalizar a pesquisa nas universidades, e a integrar a pós-graduação no sistema de ciência e tecnologia, inclusive na área de produção.

Os anos 80 e 90, marcaram a expansão dos cursos de pós-graduação e incremento de sua produção intelectual. Em 1987, pela Lei 7.596 foi dado um estímulo à busca de qualificação por meio dos cursos de pós-graduação. É o IV PNPG favorecendo os docentes de 1º e 2º graus com cursos de pós-graduação, pois teriam vantagens salariais de 5, 10 ou 15%, caso tivessem respectivamente, certificados de Aperfeiçoamento, Especialização ou Grau de Mestre. O decreto 94.664 de 1987, confirmou a provação desse Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos.

Conforme o Parecer CFE n.977/65, a pós-graduação *Strito Sensu* - integrada pelo mestrado e doutorado - é constituído pelo ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação e que visam desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico. O programa de pós-graduação brasileiro compreende:

- Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado.

O primeiro mestrado em Educação no Brasil foi instalado na PUC-RJ, em 1965. Dez anos depois, em 1975, eram 17 os mestrados em Educação. Tais cursos passaram a seguir as orientações contidas no Programa de Pós-graduação em Educação, elaborados pela CAPES, com o propósito de elevar o nível acadêmico desses cursos.

O início dos primeiros programas de Pós-graduação em Educação aconteceu sob o regime totalitário, pós-golpe de 1964. Sendo assim, o Estado valeu-se de diversos mecanismos de persuasão para impor sua ideologia, inclusive deixando marcas na legislação do ensino superior, Lei 5.540/68, direcionando a criação de um sistema nacional de pós-graduação a partir da regulamentação contida no Parecer 77/69 do CFE.

A pós-graduação caracteriza-se, inicialmente, como um lugar e o tempo institucionais para a realização da pesquisa bem como para a preparação dos pesquisadores. Nesse sentido, ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der como processo de pesquisa. Ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa se aprende e se presta serviços à Comunidade.

Os Programas de Pós-graduação, pelas atuais exigências, podem ser estruturados de modo flexível. A partir da proposta do Programa, via de regra, tem sido organizados em áreas de concentração e linhas de pesquisa. As linhas e grupos de pesquisa são a referência central para a docência, para a definição dos núcleos de estudos, para o delineamento da temática das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes, que devem ser relevantes.

Portanto, o objetivo principal da pós-graduação é estimular a pesquisa científica, através da formação de pesquisadores, além de formar professores para a educação superior, aptos a gerar novos conhecimentos na ciência e tecnologia, contribuindo assim para a formação do aluno, pois neste nível de educação, segundo Severino (1998),

não basta contar com bons professores, no sentido tradicional de conferencistas é preciso contar com docentes que sejam simultaneamente docentes e pesquisadores.

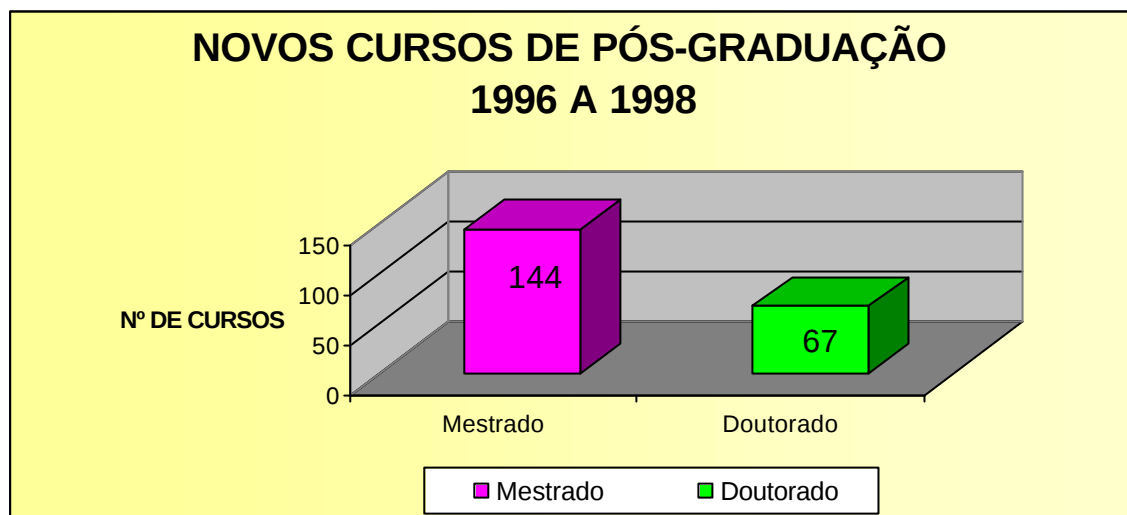
A produção científica desse corpo de pesquisadores docentes e discentes, precisa ser intensa e sistemática. Na pós-graduação todos os professores precisam estar efetivamente envolvidos na execução de pesquisas, mas não apenas no processo de orientação das pesquisas, e sim na própria pesquisa porque não se ensina pesquisar sem estar pesquisando. É na prática da pesquisa que a pós graduação encontra sua legitimação, a que se justifica se tiver em vista a criação sistemática de um conhecimento novo, seja teórico, empírico ou histórico.

Da relação ensino-pesquisa decorre a fecundidade de ambos, porque a prática de ensino se constitui, nessa relação, como atividade mediadora da construção e difusão do conhecimento. O professor precisa ser um bom pesquisador para ensinar com eficácia. Em se tratando do aluno, a sua experiência de aprendizagem só será fecunda e significativa se for uma efetiva vivência de construção do conhecimento. (SILVA, 1999, p.189-193)

Tendo visto o caminhar da educação superior no Brasil, constatamos que atualmente a sociedade passa por profundas transformações políticas ideológicas, tecnológicas, éticas e culturais e que por sua vez exige profissionais nas mais diferentes áreas com perfis e características totalmente novos, portanto, é necessário e imprescindível preparar professores para a educação superior, e a pós graduação se presta também para isto.

Nos finais da década de 90, isto é, nos anos de 96 a 98, muitos cursos foram criados a nível de mestrado e doutorado, sendo 144 de mestrado e 67 de doutorado,

embora a demanda maior da parte dos ingressantes tenha sido a nível de doutorado. Ver gráfico abaixo:



Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

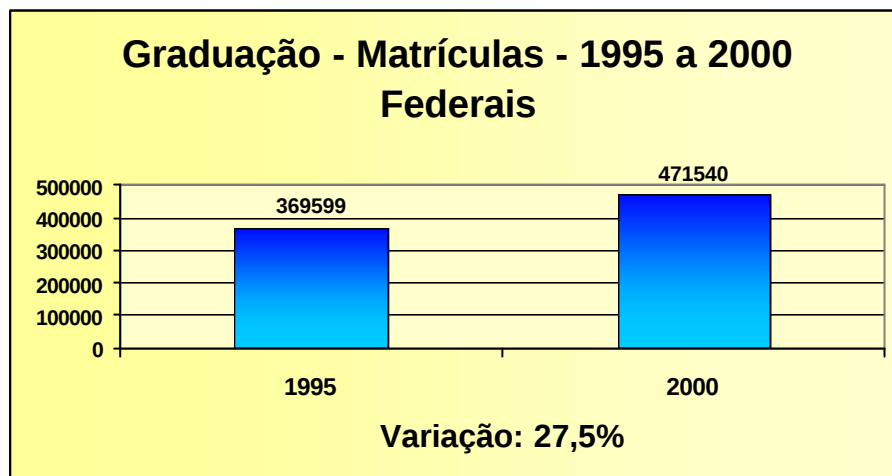
O programa de estudos de mestrado e doutorado caracteriza-se por grande flexibilidade deixando amplas liberdades de iniciativa aos candidatos que terão assistência e orientação de um diretor de estudos. A integralização dos estudos necessários ao mestrado e doutorado será expressa em unidades acadêmicas previamente definidas.

Entende-se Áreas de Concentração o campo específico de conhecimento que constituirão o objeto de estudo escolhido pelo candidato e por domínio conexo não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.

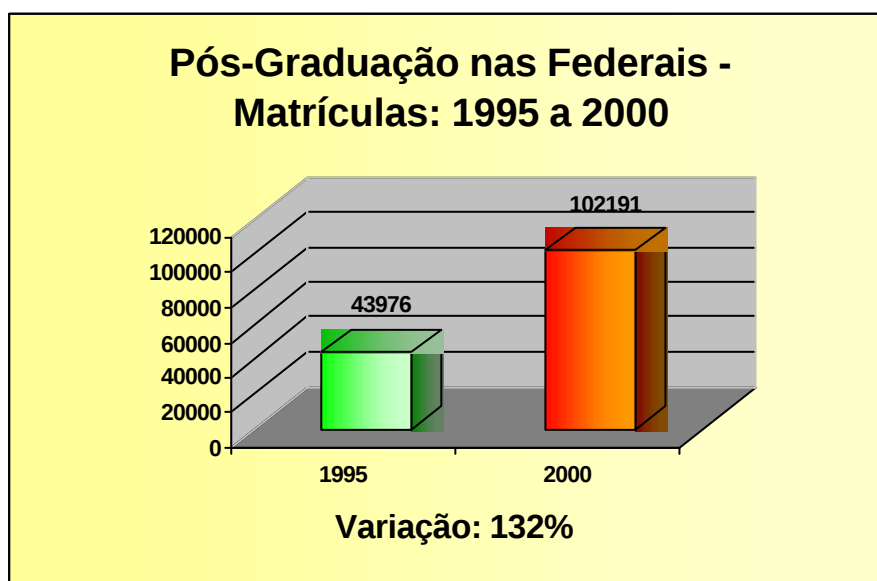
Ao concluir este breve histórico da pós-graduação, pode se afirmar que somente na década de 90, é que cresceu sua demanda. De acordo com o MEC:

" O sistema de pós-graduação teve um crescimento significativo entre 1994 e 1999. No mestrado o número de cursos aumentou em 1.159 para 1.339 e o no. de alunos, de 43 mil para 53,9 mil... e no doutorado o número de programas passou de 616 com pouco mais de 19 mil alunos para 727 com 28,9 mil alunos". (MEC – n.8,ano 2000, p. 13).

Conforme foi constatado pelo estudo feito, o ensino superior tem crescido muito ultimamente, basta ver uma pesquisa bem recente que nos aponta a Folha de São Paulo fazendo um levantamento nas Universidades Federais. É o que se observa nos gráficos abaixo:



Fonte: GOES, A. *O avanço da Pós nas Federais*. Folha de São Paulo. São Paulo. 6 de maio, 2000. Caderno Cotidiano p. C 1.



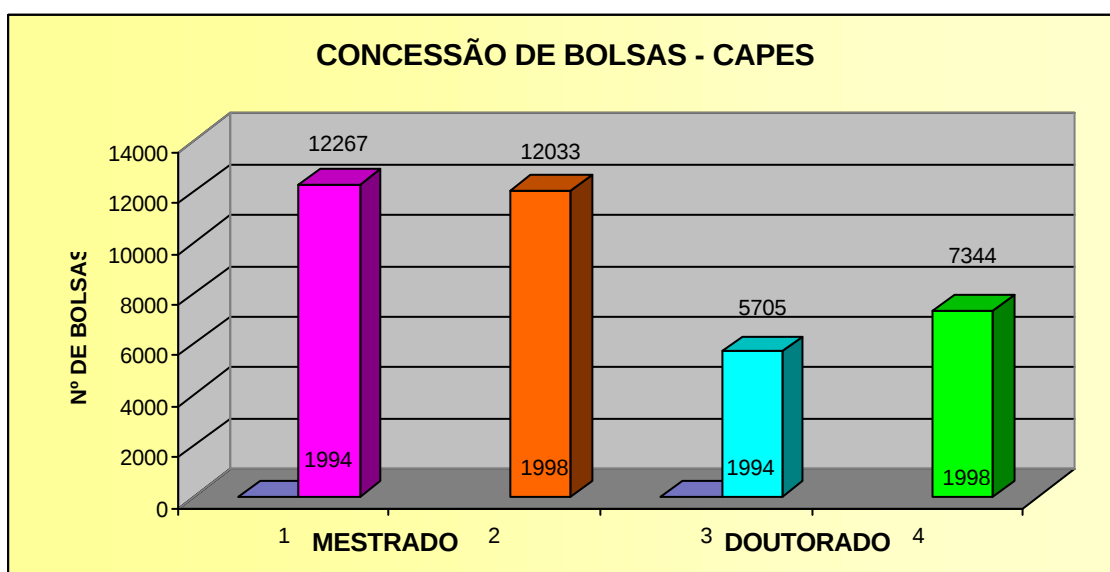
Fonte: GOES, A. *O avanço da Pós nas Federais*. Folha de São Paulo. São Paulo. 6 de maio, 2000. Caderno Cotidiano p. C 1.

Nestes dois gráficos apresentados constata-se que nos últimos 5 anos, as Federais deram um grande impulso no ensino superior, pois as matrículas de graduando teve uma variação de 27,5% entre os anos de 95 a 2000. Enquanto que na Pós graduação o salto foi maior ainda com uma variação de 132% de 95 a 2000, isto devido à demanda de pessoal qualificado na docência.

1. 2 Criação da CAPES e CNPq

1.2.1 Criação da CAPES

A CAPES foi instituída como campanha em 1951, tendo como objetivo primordial, investir na formação dos quadros universitários através da concessão de bolsas no país e no exterior. Esta concessão de bolsas se deu principalmente no nível de doutorado: de 5.705 em 1994, foi para 7.344 em 1998, enquanto que para o mestrado o nível manteve-se praticamente estável de 12.267 bolsas em 1994, baixou para 12.033 em 1998. (LANDI, 2000, p. 24). Vide gráfico abaixo:



Fonte: LANDI, F.R. (Coord. geral). *Indicadores de Ciência, Tecnologia e inovação em São Paulo*. 2001/FAPESP. São Paulo. FAPESP, 2002.

Pelo gráfico observa-se que as bolsas são mais para o mestrado que para o doutorado, embora nos últimos anos as bolsas de doutorado tenham aumentado muito e as de mestrado até abaixaram um pouco. Mesmo assim as bolsas de mestrado continuam em alta em comparação com o número das de doutorado.

Desde a sua criação, a CAPES, vem cumprindo seu objetivo principal de subsidiar o MEC na formulação de políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando, através da concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior. Ela é a única agência de fomento à pós-graduação no Brasil, a manter um sistema de avaliação de cursos reconhecido e utilizado por outras instituições nacionais.

À frente da CAPES o papel desempenhado por Anísio Teixeira foi de fundamental importância no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil. A direção do INEP, impulsionou o desenvolvimento da pesquisa, principalmente através da criação do Centro Nacional e da rede de Centros Regionais das Pesquisas Educacionais. Conforme citado anteriormente, a CAPES foi criada como Campanha e, na gestão de Anísio Teixeira, transformada em Comissão com a finalidade de investir na formação dos quadros universitários através da concessão de bolsas. (AUTORES ASSOCIADOS, Revis. da Educ. n.14, p.131-149)

Atualmente, são atribuições da CAPES:

- Elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-graduação; acompanhar e coordenar a sua execução; elaborar planos de atuação setoriais ou regionais; promover estudos e avaliações necessários ao desempenho de suas atividades; fomentar estudos e atividades que, direta ou indiretamente, contribuam para o desenvolvimento e consolidação das instituições de Ensino Superior; apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional;

manter intercâmbio e contato com outros órgãos da Administração Pública ou entidades privadas nacionais e internacionais, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à consecução de seus objetivos.

1.2.2 A criação do CNPq

À mesma época do surgimento da CAPES, também foi criado o CNPq.

A idéia de criar uma entidade governamental específica para fomentar o desenvolvimento científico no país surgiu antes da criação do CNPq. Desde os anos 20, integrantes da Academia Brasileira de Ciências já falavam no assunto como consequência da primeira guerra mundial. Em 1931, esta Academia sugeriu formalmente ao governo a criação de um Conselho de Pesquisas. Porém, somente em maio de 1936, cinco anos após, o então Presidente Getúlio Vargas enviou ao Congresso uma mensagem para a criação de um Conselho de Pesquisas Experimentais, mas infelizmente a idéia não foi aceita pelos parlamentares.

Anos mais tarde, o Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança, propôs ao governo a criação de um Conselho Nacional de Pesquisa e, em 1949, o Presidente Eurico Gaspar Dutra nomeou uma comissão para apresentar um ante - projeto de lei sobre a criação do Conselho de Pesquisa, que culminou com a criação do CNPq, com o objetivo de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil. Desenvolvia atividades orientadas à promoção da área das ciências exatas e biológicas, fornecendo bolsas e auxílios para a aquisição de equipamentos para a pesquisa. (AUTORES ASSOCIADOS, Revis. de Educ.n.14, p. 143)

O CNPq foi criado pela Lei n.1.310 de 15/01/51 e transformado em Fundação pela lei n. 6.129 de 06/11/74.

A missão do CNPq é promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do País e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência e tecnologia. Suas atividades são regidas por seus Estatutos aprovados pelo Decreto n. 97.753 de 15/05/89 e por seu regimento interno aprovado pela Portaria MCT n.44 06/03/90. (CNPq, 2002, p. 1)

As atividades de fomento do CNPq encontram-se organizadas em Programas Básicos e Programas Especiais. Os Básicos são voltados às áreas tradicionais do conhecimento, e os Especiais são aqueles correspondentes às áreas estratégicas e campos multidisciplinares. Para a implementação desses programas, o CNPq opera um conjunto de instrumentos caracterizados em bolsas de diversas modalidades e auxílio à pesquisa.

De acordo com dados, somente do CNPq, as Instituições públicas têm em média recebido 85% de todas as bolsas de pós-graduação.

1. 3 UNESP – Campus Marília – Interiorização da Pós-graduação no Estado de S.Paulo

Em 1952 inicia-se com o processo n. 4.557/52, a discussão de criação de uma instituição pública de ensino superior, na cidade de Marília. Em 25 de janeiro de 1957 a lei n. 3.781, aprovada pela Assembléia Legislativa do Estado, e promulgada pelo governador Jânio Quadros, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, como Instituto Isolado.

Coube ao Professor Dr. José Quirino Ribeiro, Catedrático de Administração Escolar da FFCL da USP e primeiro diretor desta Faculdade, organizar as suas primeiras atividades.

É interessante observar através da carta que Quirino Ribeiro enviou ao governador do Estado, o tipo de Faculdade que desejavam criar: uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com alto nível e linha renovadora. Para que isto acontecesse ele salienta alguns requisitos como:

- * uma clientela de estudantes que fossem dedicados aos estudos;
- * uma escola moderna, estruturada, de modo a servir o interesse do público;
- * um corpo docente com rigorosas exigências de equilíbrio e independência moral, de capacidade científica e didática e de dedicação à educação;
- * turmas de alunos com limite de 20 alunos para se dar uma verdadeira educação;
- * Administração que sirva de fato ao interesse da educação, da pesquisa, e da cultura em geral;
- * Instalações e equipamentos de qualidade e quantidade satisfatória. Era imprescindível a Biblioteca.

Quirino Ribeiro batalhou muito para que este sonho dos marilienses se tornasse uma realidade. Fez várias viagens, esteve em contato com o prefeito, conseguiu uma comissão de cidadãos locais para organizar e levar avante os trabalhos. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília começou o seu primeiro ano de funcionamento com os cursos: História, Letras e Pedagogia. Com o apoio do povo de Marília, e a presença de autoridades a Faculdade teve sua solenidade de inauguração em 13 de janeiro de 1959, às 8 h 30m. Abençoou as instalações o Arcebispo-bispo de Marília D. Hugo Bressane de Araujo. Com o Decreto Federal n. 45.262 de 16/1/59, a Faculdade teve a inspeção prévia dos cursos a serem instalados.

A primeira aula inaugural foi em 1º de março com o tema: -Conquistas Recentes da Filologia – proferida pelo professor Dr.Segismundo Spina, docente-livre de Literatura Portuguesa da FFCL da USP. (ANAIIS, 1959 p.8-35).

Em 1976, pela Lei Estadual n. 952, de 30 de janeiro, foi criada a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Os antigos Institutos foram transformados em Unidades Universitárias, localizadas em diversas cidades do Interior paulista, todas subordinadas à Reitoria, localizada na Capital, incluindo a Faculdade de Filosofia, Ciências de Letras de Marília:

Criada em 1976, a partir dos então chamados Institutos Isolados de Ensino Superior, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, mantém 25 unidades universitárias em 16 cidades do Estado de São Paulo, na Capital e no litoral, em São Vicente. Mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, é uma das maiores e mais importantes universidades brasileiras. A UNESP oferece 141 opções de cursos de graduação, que habilitam os alunos em 51 profissões, nas três grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Biológicas e Exatas. A excelência dos cursos é garantida, entre outros fatores, pelo alto nível do seu corpo docente, formado por 3.124 professores, sendo que 85% deles trabalham em regime de dedicação integral e 96% tem titulação de mestre e doutor. Há, à disposição de alunos e professores, museus e 23 bibliotecas. Outro fator que assegura a qualidade do ensino é a infra-estrutura da Universidade, que inclui 630 salas de aula, 1.900 laboratórios hortos, biotérios, jardim botânico e fazendas, perfazendo uma área total próxima a 6 milhões de m2. A UNESP conta ainda com um Hospital das Clínicas, com 406 leitos, além de hospitais veterinários e clínicas de odontologia, psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia. (UNESP- Campus de Marília, folheto informativo, p.4). Pode-se observar um bloco da UNESP na foto abaixo:



A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras em 1976, passou a ser a Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação da UNESP, Campus de Marília. Por decisão do Conselho Universitário Provisório da UNESP, os cursos de História, Letras e Ciências foram suprimidos. A Faculdade recebeu por transferência de Assis, o curso de Filosofia e o correspondente departamento. Foi criado o curso de Biblioteconomia. O curso de Pedagogia teve um novo impulso com as habilitações em Educação Especial.

A Unidade de Marília, que tinha como destaques, em termos de número de alunos, os cursos de Letras, História e Ciências, ficou reduzida aos cursos de Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais e Biblioteconomia.

De 1976 a 1978, foi a época da reformulação. A Unidade de Marília contava com um corpo docente relativamente bem titulado, o que levou alguns professores a levantarem a hipótese de que a sobrevivência da unidade estaria intimamente ligada à capacidade que teria de promover qualidade de ensino. Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, que já existiam, passaram a ser incrementados ainda mais, como uma condição preliminar para a instalação de uma pós-graduação *stritu sensu*.

Um dos argumentos mais fortes para que isto acontecesse era a posição geográfica da cidade de Marília.

Marília era um dos centros educacionais mais avançados geograficamente, em relação às áreas centrais do país. Os cursos de pós-graduação em Educação, então existentes, situavam-se na Capital - USP e PUC, em Campinas -Unicamp e São Carlos - UFSCAR.

Conforme Wilsom de Faria (1985), um dos responsáveis diretos pela implantação da pós-graduação em Marília, a idéia da criação de um mestrado em Educação foi amadurecendo paulatinamente. Uma das primeiras tentativas de criação foi tomada pelo professor José Antonio Tobias, a qual não se concretizou. O mesmo aconteceu com a professora Josefina Chaia -chefe do Departamento de Administração e Supervisão Escolar.

O professor Wilson de Faria, juntamente com um grupo de docentes, consultou a comunidade acadêmica da UNESP onde já funcionavam cursos ligados à Educação, ou seja: São José do Rio Preto, Araraquara, Assis, Presidente Prudente e Rio Claro. Fez essa sondagem com o objetivo de obter um possível apoio à idéia da criação de um curso de pós-graduação em Educação, e a possível colaboração a tal iniciativa. (SANTOS, 2000, p. 45-51)

A sondagem aconteceu através de um questionário enviado aos professores doutores e de maior titulação de cada uma das unidades já mencionadas, além

de contatos pessoais. Era diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Dr. Manoel Lelo Belotto, que deu como último ato de sua Administração, a aprovação para a formação da comissão que realizaria a pesquisa. A comissão, presidida pelo professor Dr. Wilson de Faria e composta pelos professores doutores José Misael F. do Vale, Vilmo Guimarães Melo, Otto Danna e Sadao Omote, redigiu o relatório que deu origem ao projeto de criação do curso de pós-graduação em Educação, remetido à Reitoria em fins de 1985.¹ Este relatório permaneceu na Reitoria até ser encaminhado ao professor Antonio Christofolletti, que na qualidade de relator, indicou a necessidade de algumas alterações para a sua aprovação. Uma das alterações mais significativas referia-se à redução do número de áreas de concentração.

Neste mesmo ano de 1985, inicia-se o encaminhamento do processo de criação do curso de Pós-graduação com o ofício n. D-295/85 do dia 29/10/85 dirigido ao Reitor da UNESP de São Paulo, Dr. Jorge Nagle.²

É interessante ressaltar a justificativa da implantação do curso de Pós-graduação em Educação na cidade de Marília, tendo como motivo principal a significativa história do curso de Pedagogia, cujos professores já acumulavam experiências de extensão e de especialização por longos anos, como também as condições materiais do Campus, em termos de instalações, equipamentos e locais de trabalho docente e de pesquisa.

Um outro motivo que justificava a implantação era a localização geográfica de Marília. Também aparecem nesta justificativa as duas áreas de Concentração:

¹ Ver anexo 1: Ofício remetendo o projeto para a instalação da Pós-graduação assinado pelo Presidente da Comissão: Prof. Wilson de Faria.

² Ver anexo 2: Ofício encaminhando o processo do Curso de Pós-graduação ao Reitor, assinado pelo Diretor Alvanir de Figueiredo.

- Ensino na Educação Brasileira
- Administração da Educação Brasileira. (PROCESSO n. 470/85, fls. 11e12)³

Quando o processo ressalta a importância da área de Administração diz:

(...)é preciso pensar a Administração como Ciência, como conhecimento estruturado e ao mesmo tempo como prática social historicamente realizada. Se de um lado é fundamental submeter a Administração à crítica de seus fundamentos teóricos, de outro é indispensável analisar em profundidade a prática administrativa existente, situada, porque somente a prática pode permitir a avaliação correta da teoria e ensejar avanços no interior da ciência humana. São evidentes os profundos reflexos dessa questão na formação profissional do administrador da educação e no dimensionamento político do seu trabalho.(Processo n. 470/85 fls.13).

Quanto às orientações curriculares específicas de cada Área de Concentração, no processo ficou bem esclarecido que na Área de Ensino na Educação Brasileira seriam abordadas como orientação básica as questões de ensino e aprendizagem e na Área de Concentração sobre a Administração da Educação Brasileira buscou-se organizar-se através de um conjunto de disciplinas que contemplem equilibradamente os três pólos de referência, a saber: administração e organização da Educação no Brasil, Supervisão, administração e ensino e Legislação do Ensino. (PROCESSO, n. 470/85, fls 19 e 20)⁴. A comissão colocou neste mesmo processo o Regulamento do Curso de Pós-graduação em Educação ressaltando os objetivos gerais, a organização administrativa, o corpo docente e discente, o regime didático, a dissertação do mestrado e as disposições finais. (PROCESSO n. 470/85 fls 22 a 31).⁵ E por fim, é colocado no processo a relação do corpo docente composto de 25 professores, cujos nomes, titulação e procedência pode-se ver. (PROCESSO, n.470/85 fls. 72 e 73).⁶

³ Ver anexo 3: Justificativa com duas razões determinantes da implantação do Curso de Pós graduação.

⁴ Ver anexo 4: Orientações Curriculares específicas sobre as áreas de Concentração: Ensino na Educação Brasileira e Administração da Educação Brasileira.

⁵ Ver anexo 5: Regulamento do Curso de Pós-graduação em Educação.

⁶ Ver anexo 6: Quadro do Corpo de Professores Orientadores do Curso de Pós-graduação em Educação.

Passaram-se mais de dois anos desde a constituição da primeira comissão para a elaboração do relatório. A reestruturação, em 1988, ficou a cargo dos professores Wilson de Faria e Celestino Alves da Silva Junior.

Uma vez definida a área de concentração, Ensino na Educação Brasileira, o professor Wilson encarregou-se de elaborar o novo currículo, enquanto o professor Celestino dedicou-se à organização administrativa.

Em maio, pela Portaria n.027/88 (17/05/88), o Conselho de Curso de Pós-graduação se responsabiliza pela implantação do programa em Marília. O Conselho foi inicialmente coordenado pelo prof. Dr. Wilson de Faria, tendo como membros o prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior, o prof. Dr. Sadao Omote, a prof. Dra. Yolanda de Castro e Souza e como suplentes a Prof. Dra. Leonor Maria Tanuri e o prof. Dr. Lauro Frederico B. da Silva. E assim inicia-se o programa de pós-graduação em Educação em Marília no ano de 1988. (SANTOS, 2000, p.48-49) A princípio com uma área de concentração apenas. Somente mais tarde é que aparece a segunda área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, que perdura até hoje. A primeira área de Concentração possui quatro linhas de pesquisa, sendo:

- 1- Ensino, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento humano;
- 2- Educação Especial no Brasil;
- 3- Ensino, Abordagem Técnico-Pedagógica;
- 4- Educação, Saúde e Comunidade.

A segunda área de Concentração sobre Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira tem duas linhas de pesquisa que são:

- 1- Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares;
- 2- Filosofia e História da Educação no Brasil.

O objetivo da Pós –graduação em Educação, através destas duas áreas de concentração visa a formação de:

- pesquisadores para a área de Educação;
- docentes para o Ensino Superior; e
- profissionais especializados para a área de Educação.

A Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, concentra nas Ciências humanas a maior parte de suas atividades. Em função disso, tornou-se importante centro de debates, com a realização de inúmeros seminários e jornadas de âmbito nacional e internacional. De seus cinco cursos de graduação, quatro são na área de Humanidade: Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia.

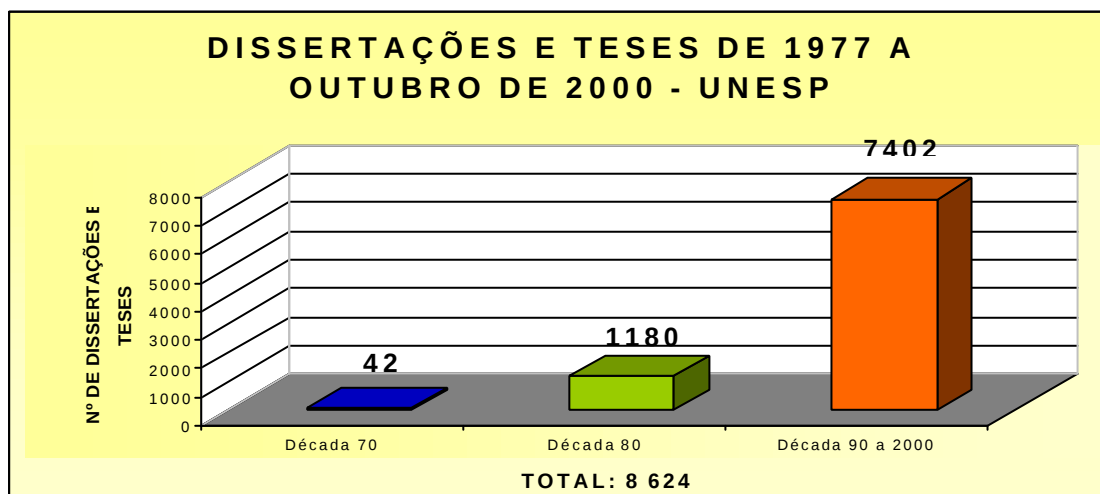
Hoje a FFC conta com 1.787 alunos e está situada numa área total de 352.285,43 m², possuindo 16.544,57 m² de área construída, contando com 130 professores, 1.497 alunos de graduação, 290 alunos de pós-graduação com 146 servidores técnicos e administrativos. Possui 9 departamentos de ensino com 27 salas de aula. Sua Biblioteca tem um acervo de 68.732 livros, 2.361 títulos de periódicos. Possui 16 laboratórios, 2 auditórios, livraria, serviço técnico de informática, unidade de assistência médica, moradia estudantil para 64 alunos e uma creche com 37 crianças.

Por tudo que existe e se faz na UNESP, percebe-se que esta Entidade vem atendendo a clientela de Marília como também de outras cidades vizinhas e até de outros Estados, como é o caso da pós-graduação. (CARRARA,K. www.marília.unesp.br/administração/histórico).

CAPÍTULO 2

CONTEÚDOS GERAIS E METODOLOGIAS USADAS

Depois de apresentar uma visão histórica da Educação Superior no Brasil, da criação da UNESP em Marília, do surgimento da CAPES e CNPq, que muito contribuíram para o avanço da Pós-graduação no Brasil, percebe-se que o crescimento da pós-graduação no Brasil foi expressivo⁷, conforme se observa no gráfico abaixo:

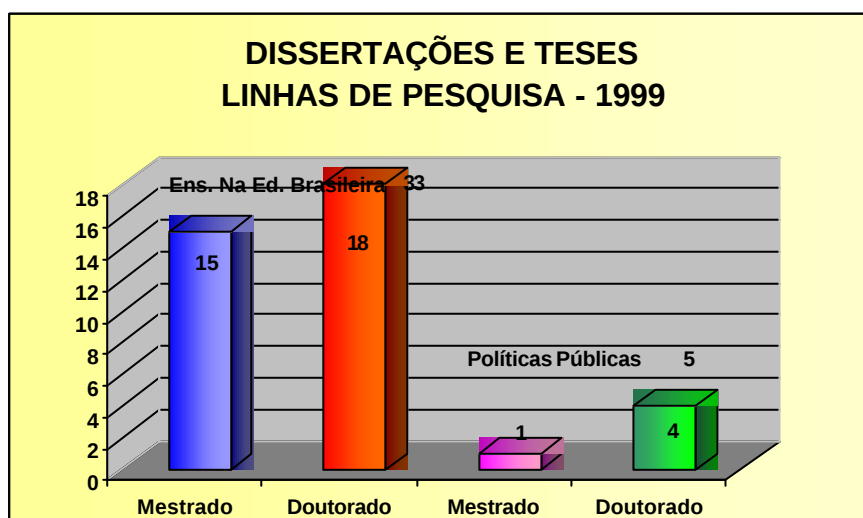


CAPES- Quadro Demonstrativo das Teses e Dissertações produzidas por docentes e alunos da UNESP.2001. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. acesso em 9 jan. 2001 às 18:33.

⁷ Ver o anexo 7: Dissertações e Teses produzidas por docentes e alunos da UNESP.

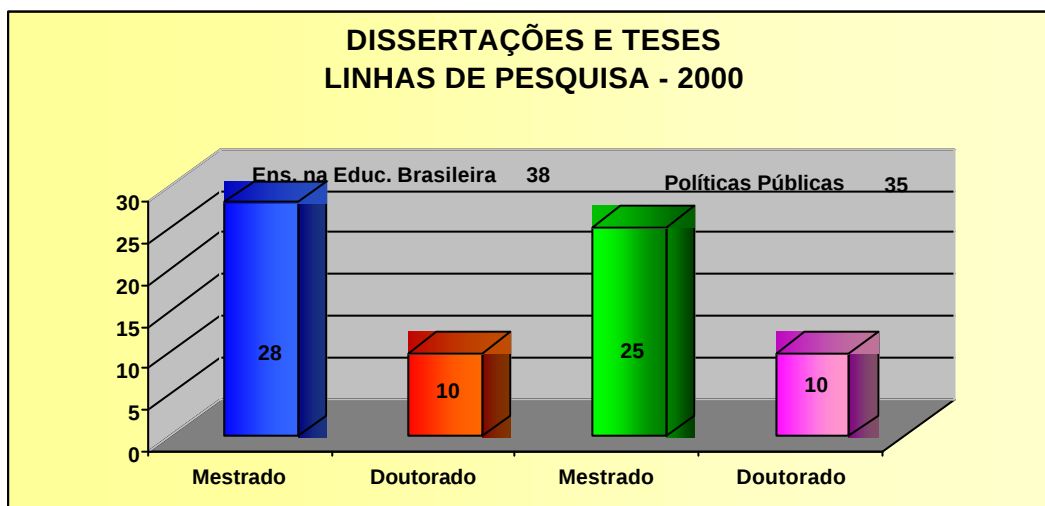
A pós-graduação estava apenas no início, na década de 70 e, portanto, as primeiras produções começaram nos anos de 77 a 79, com um pequeno número, conforme o gráfico que foi apresentado.

Nos anos anteriores de 1999 o Programa de Educação, na área Concentração sobre Ensino na Educação Brasileira teve uma demanda maior e assim a produção foi maior num total de 33, enquanto que na área de Concentração Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira foram apenas 5 conforme pode ser observado no gráfico abaixo:



Fonte CAPES- Relatório do ano de 1999. UNESP/Marília. Disponível
Em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 12 jan. às 17:42.

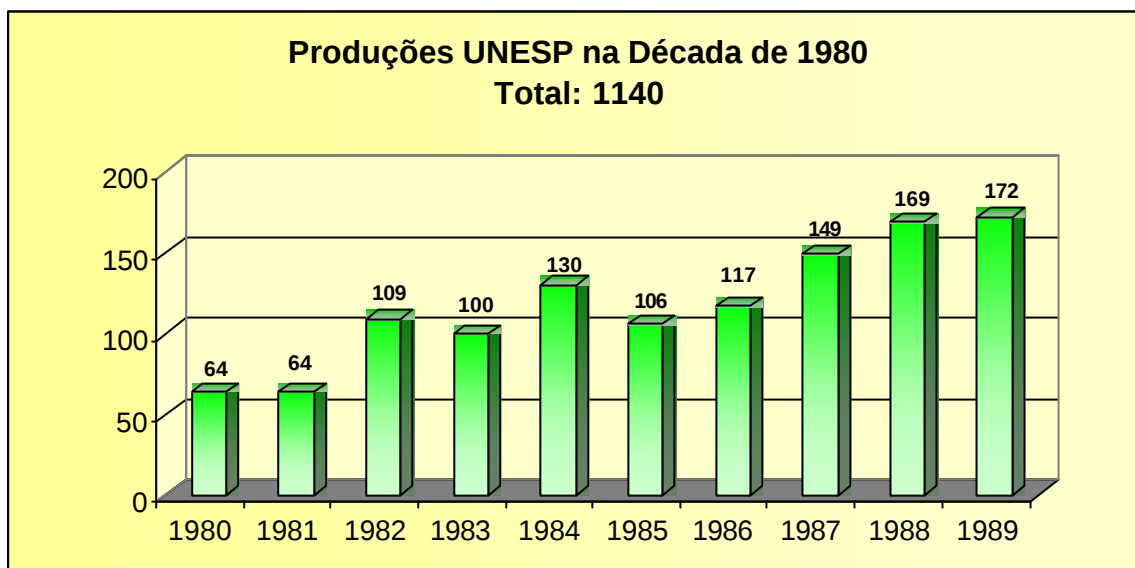
No ano de 2000, as produções da área de Concentração sobre Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira cresceram muito em relação ao ano anterior, num total de 35, enquanto que as área de Concentração do Ensino na Educação Brasileira abaixou no doutorado e aumentou no mestrado, conforme observa-se no gráfico abaixo:



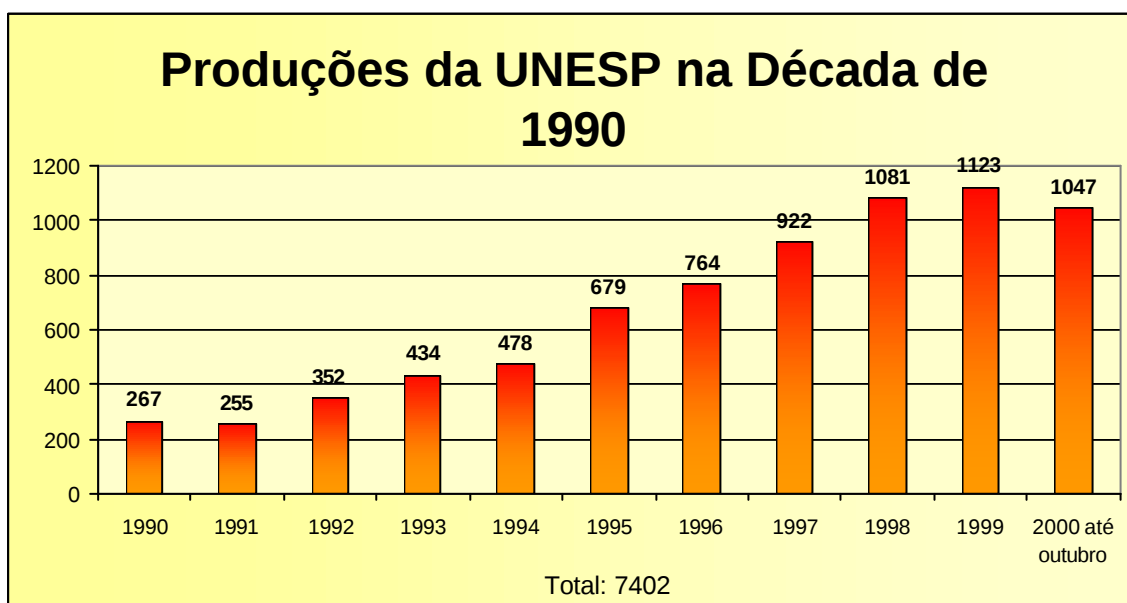
Fonte CAPES- Relatório do ano de 2000. UNESP/Marília. Disponível
Em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 12 jan. às 17:42.

As produções da UNESP no Programa de Pós-graduação em Educação, a maioria é da linha de pesquisa Ensino na Educação Brasileira, sendo pouco as produções da linha de Políticas Públicas, conforme o último relatório da CAPES e também da Biblioteca da UNESP.

Na década de 80, as produções não passaram de 200 cada ano, conforme pode ser constatado no gráfico abaixo:



CAPES- Quadro Demonstrativo das Teses e Dissertações produzidas por docentes e alunos da UNESP.2001. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. acesso em 9 jan. 2001 às 18:33.



CAPES- Quadro Demonstrativo das Teses e Dissertações produzidas por docentes e alunos da UNESP.2001. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. acesso em 9 jan. 2001 às 18:33.

Na década de 90, como a procura do mestrado e doutorado aumentou, conseqüentemente aumentaram as produções, sendo que nos últimos anos, as produções ultrapassaram o número de 1000 ao ano, como pode ser visto no gráfico da página anterior.

Para o presente trabalho de pesquisa no Programa de Educação, na área de Políticas e Administração da Educação Brasileira foram selecionadas apenas 12 produções da década de 90, referentes à Administração Escolar, cujos conteúdos e metodologias serão analisados. Destas produções, 3 são teses de doutorado e 9 são dissertações de mestrado.⁸

O eixo teórico que orienta as produções é a apresentação de modelos de administração escolar, ora sendo o modelo racional, modelo anárquico, modelo político e sistema social, como também um estudo das ações administrativas nas organizações escolares e teorias administrativas como Administração Científica, Teoria Clássica, Teorias das Relações Humanas, Teoria da Burocracia, Teoria da Contingência e Teoria do Comportamento Organizacional, com seus respectivos representantes, Taylor, Fayol, Mayo, Weber e Simon.

Em relação às temáticas, enfatiza-se os desafios da qualidade do ensino e autonomia da Escola como também a urgência da formação do diretor educador.

Parte das dissertações e teses contempla as discussões sobre as reformas e inovações que aconteceram nas escolas, a liderança e a gestão participativa, a qualidade total do ensino e da educação, as políticas de municipalização e a descentralização na educação.

O objetivo de conhecer a produção do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP-Marília constituiu-se no fio condutor do estudo, razão pela qual buscou-se identificar as referências teóricas adotadas pelos diferentes autores, assim como as posturas metodológicas adotadas.

⁸ As Teses e Dissertações com seus respectivos autores encontram-se no anexo 8.

2.1 Síntese descritiva dos conteúdos das teses e dissertações

2.1.1 Dissertação de Abdian

Começando pela dissertação de Abdian, posso dizer que seu trabalho de pesquisa aborda características políticas, sociais e econômicas que estão incluídas em todo processo educacional. Seu trabalho mostra que o papel democrático da gestão é essencial para a efetivação de um ensino que priorize valores de participação, autonomia na organização escolar e sobretudo a formação do cidadão integral. (ABDIAN, 2000, p.6).

A autora narra de forma muito detalhada como conduziu sua pesquisa e como fez a análise das entrevistas. Ela escreve sobre o objetivo de sua pesquisa que é estudar a gestão escolar e suas implicações, para um ensino de qualidade, analisando o desempenho do diretor da organização e suas relações com a atividade docente e com o trabalho pedagógico. Ela discorre sobre gestão participativa que visa qualidade total na produção. Apresenta uma visão neoliberal, onde o produto deve ter adaptabilidade, ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade. (ABDIAN, 2000, p. 49).

A qualidade é uma meta desejada por todos, em qualquer área. É portanto, uma palavra que está em todos os discursos políticos, e em todas as camadas sociais. Assim a problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, porém, ultimamente alcançou um alto grau de centralidade.

Cabe ressaltar que qualidade é um conceito de múltiplos significados, segundo Enguita (1999), qualidade refere-se à realidades distintas e cambiantes.

A princípio, qualidade queria dizer tão-somente melhoria de recursos humanos e materiais dos sistemas escolares, assim, quanto mais recursos humanos e materiais, maior seria a qualidade. Depois o conceito passou a significar a eficácia do processo, isto é, conseguir o melhor resultado com o mínimo de custo. Atualmente o conceito se identifica com os resultados obtidos pelos escolares.

Assim, o termo "qualidade" referindo-se ao sistema educacional significa que mais pessoas possam ter acesso ao ensino geral, isto é, que todos tenham "igualdade de oportunidades"

No mundo do ensino, a busca da qualidade refere-se à passagem da melhoria quantitativa à qualitativa.

No campo dos negócios, o problema da qualidade também não é novo, antes, trata-se de estratégia de mercado; sua busca supõe uma organização particular do processo produtivo. Por fim, a qualidade é mensurável e tem custo. Tudo isto, quando se trata de qualidade no setor empresarial. E no campo educativo?

Ultimamente muito tem preocupado aos educadores, a qualidade, sendo que eles se espelham nos modelos empresariais também.

Quem deu início ao programa de "Escola de Qualidade Total" aqui no Brasil foi Cosete Ramos. Para ela a solução para a crise educacional do país reside na concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total. Assim, a estratégia inovadora de transformação da escola partiria de baixo para cima, de cada escola, para a melhoria global do sistema educativo nacional.

Interessante que Cosete Ramos, concorda em aplicar na escola o Método Deming de Administração.

Para que a Qualidade Total possa acontecer no campo educacional é necessário quebrar algumas barreiras, como por exemplo a "centralização da administração",

o "isolamento pedagógico" e a influência dos grupos formais ou sindicatos. Não é o caso de se delongar sobre estes pontos. O importante é investir na idéia de que na "excelência" e na "qualidade" da Educação é necessário mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores.

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Não existe "qualidade" com dualidade social, isto é, quando há discriminação, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade. Portanto, aqui no Brasil, a qualidade ainda está muito longe de existir. (ENGUITA, 1999 Apud GENTILI, 1999, p.94 - 110).

Ainda recorda a necessidade da competência lembrando que nos últimos 10 anos tem sido muito valorizada nas empresas. Essa competência designa saber ser mais que saber fazer. Não deixa de ressaltar alguns comportamentos para uma atuação produtiva como: disponibilidade, colaboração e participação. Qualidades estas, que levarão certamente à qualidade total quando se trata de educação e de ensino. (ABDIAN, 2000, p. 75-76).

Quando se trata de falar dos modelos de Administração de Escola, Abdian recorda alguns autores brasileiros como José Quirino Ribeiro, Wagner Estelita Campos, Anísio Teixeira como pessoas que enquadraram as escolas enquanto estabelecimento de ensino fazendo parte do mundo das organizações de tipo burocrático, onde o controle e a regulação do trabalho eram realizados para que as leis e normas fossem obedecidas. Estas escolas valorizavam a racionalidade. Portanto nesta época prevalecia na administração escolar a tecnocracia e a racionalidade. (ABDIAN, 2000, p. 96).

Ela relembra os modelos de Administração Escolar de acordo com a classificação de Lima em 1998, onde apresentou os seguintes modelos:

- modelo racional
- modelo anárquico
- modelo político
- sistema social

Para Lima (1998), o modelo racional tem objetivos claros e consensuais e também uma metodologia clara, enquanto que o modelo anárquico tem objetivos conflitantes e uma tecnologia ambígua. O modelo político tem objetivos conflitantes, mas uma tecnologia clara. Já o sistema social tem objetivos consensuais e uma tecnologia ambígua. (LIMA,1998 apud, ABDIAN, 2000, p. 97).

Esta mesma autora aborda sobre a autonomia e a participação na Escola. Quando ela apresenta a autonomia, diz que esta deve ser construída no cotidiano da escola através das relações estabelecidas com o sistema externo e com os próprios integrantes da organização. A autonomia está sendo muito usada pelas políticas educacionais e é apresentada como uma das necessidades para uma escola de qualidade. (ABDIAN, 2000, p. 106).

A análise desta dissertação deu a perceber que a autora deixou claro que em se tratando de Administração Escolar no Brasil, os estudos têm se servido muito da Administração de Empresa, porque a Administração escolar não possui um corpo teórico em sua área, é o que podemos constatar quando ela diz: "Os estudos na área da Administração Escolar do Brasil demonstram que ainda não se construiu um corpo teórico nesta área, sendo que ela adota orientação da Administração de Empresas, buscando seu modelo e eficiência." (ABDIAN, 2000, p. 8).

2.1.2 Dissertação de Ferreira D.

Quanto à dissertação de Ferreira (1992), que tinha como objetivo principal o estudo das ações administrativas nas organizações escolares da rede pública estadual de Bauru, chega-se a deduzir que também estas escolas se viram obrigadas a importar referenciais teóricos administrativos da área empresarial. Como conteúdo de sua dissertação Ferreira apresenta as teorias administrativas com seus respectivos representantes, a saber:

- Administração científica com Taylor;
- Teoria clássica com Fayol;
- Teoria das relações humanas com Mayo;
- Teoria da burocracia com Weber;
- Teoria da contingência e teoria do comportamento organizacional com Simon.

Em cada uma das correntes administrativas ele ressalta algumas características. A administração científica de Taylor apresenta: estabelecimento de métodos, hierarquia rígida, minuciosa divisão do trabalho; administração centralizada, regras e procedimentos formais; separação entre planejamento e execução; sua estrutura é piramidal; as comunicações são verticais descendentes; sua amplitude de controle, estreita; racionalização do trabalho; predomínio da interação vertical.

A teoria clássica apresenta muitos níveis hierárquicos, a organização é formal, existe a departamentalização, o poder é centralizado e há estabelecimento de princípios.

Já a teoria das relações humanas mostra uma organização informal, considera os aspectos motivacionais, tem menos níveis hierárquicos, o trabalho é

desenvolvido em equipe; a administração é participativa; há predomínio da interação lateral sobre a vertical; existe maior flexibilidade nas comunicações, a amplitude de controle é mais ampla, a administração é relativamente descentralizada com uma estrutura organizacional flexível.

A teoria da burocracia apresenta uma hierarquia de autoridade, caráter legal das normas e regulamentos, caráter racional e divisão do trabalho, caráter formal das comunicações; impessoalidade nas relações, existe uma competência técnica e meritocrácia; a administração é separada da propriedade; e existe uma previsibilidade do funcionamento.

Enquanto que a teoria da contingência tem uma organização de natureza sistêmica com um ajuste entre a organização, ambiente e tecnologia.

Quanto à teoria do comportamento organizacional as características são: integração dos objetivos organizacionais e individuais, definição de estilos de administração; motivação humana e sistema de administração.

Diante de toda pesquisa realizada o autor chega à conclusão que as escolas, alvos de seu trabalho, se enquadram no modelo burocrático de organização. Para ele na estrutura organizacional da S.E., é nítida a aplicação dos princípios de Fayol, e a clássica separação entre o planejamento e a execução que se observa nas relações entre a administração superior da S.E. e as escolas, encontra em Taylor a sua fundamentação. (FERREIRA, D.1992, p. 134).

Finalizando a síntese dos conteúdos, foi possível constatar como ele mesmo concluiu que, a influência das teorias administrativas deu-se mais no nível estrutural da S.E., enquanto que na escola, ela não foi tão incisiva e marcante. (FERREIRA, D.1992, p. 155).

2.1.3 Dissertação de Turrini

A autora Turrini (1999) em sua dissertação "Planejamento Participativo: um exercício democrático na Escola" aborda a gestão democrática, a partir do estudo do Colégio Ômega. Em primeira mão faz uma pesquisa do número de alunos dos anos 90 a 96 na Delegacia de Araçatuba.

Para a autora, nos anos 90, persistiram os desafios da qualidade de ensino e da autonomia da Escola, temas que serão abordados nas temáticas relevantes. Ela fala muito sobre a gestão democrática da escola, que também será aprofundada nas temáticas preferenciais e relevantes, e sobre o Conselho de Escola. (TURRINI, 1999, p. 25).

A autora também enfatiza o projeto educativo. Para ela: "O projeto muitas vezes é confundido com o plano. O plano diretor da escola, como conjunto de objetivos, metas e procedimentos faz parte do projeto, mas não é todo o seu projeto." (TURRINI, 1999, p. 23).

Esta pesquisa foi empírica e não houve apresentação de muita teoria.

2.1.4 Dissertação de Ferreira A .

Na dissertação de Ferreira (1998), sobre o "Diretor da Escola: autonomia e democratização" foi apresentado o conteúdo sobre a formação do diretor educador pois o autor apresenta a urgência desta formação para que tenha competência e concepções democráticas como podemos constatar em sua fala: [...] urge a necessidade de formar educadores com saber e habilidades, para conduzir o processo escolar com competência e concepções democráticas que tornem a escola um espaço para o diálogo. (FERREIRA, A. 1998, p. 14).

Para Ferreira a administração escolar deve acontecer sempre em equipe, e deve haver participação de todos na tomada de decisões:

Ao se trabalhar em equipe, parece não haver relação nenhuma do poder burocrático com as formas ou métodos de se definir as metas, tudo indica que se reparte as responsabilidades. Cada participante se sente responsabilizado pela decisão que ajudou tomar e passa a perseguir sua realização. (FERREIRA, A. 1998, p. 50).

Ferreira ainda relembra o panorama de como caminhou a administração escolar nas últimas décadas falando das suas tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas.

Ele apresenta a tendência tradicional pois o professor estava no centro das atenções educacionais, ele vigiava, aconselhava os alunos, corrigia e ensinava a matéria. O diretor era um fiscal que garantia a manutenção da ordem e a reprodução do sistema.

Na tendência renovada o centro das atenções passa a ser o aluno como um ser livre, ativo, social e curioso. O interessante nessa corrente é o processo de aprendizagem. Esta tendência é da década de 30, com a escola Ativa, da Escola Nova.

Nos anos 70, aparece a tendência tecnicista, porque a aprendizagem se apresenta numa abordagem sistêmica de ensino. O professor e o diretor são especialistas em aplicar manuais, restringindo a criatividade aos limites da técnica.

Já nos anos 80, os educadores buscam melhorar a educação a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas. Ficam no auge a Pedagogia libertadora, a Pedagogia Crítico-social. (FERREIRA, A. 1998, p. 56 e 57).

Ferreira também fala sobre a autonomia dos administradores em todos os sentidos. Em relação às verbas, não houve autonomia; ele diz que: "A autonomia financeira passa a ter sentido, à medida em que a escola aplica seus recursos em projetos educativos que se reverterem em benefícios do aluno." (FERREIRA, A. 1998, p. 106).

Continua o discurso sobre a autonomia na contratação dos professores, entre outros.

Enfim, ele apresenta a autonomia como uma condição para a melhoria do ensino: "É preciso estar atento à autonomia da escola como uma das condições de melhoria do ensino." (FERREIRA, A .1998, p. 105).

E por fim, ele fala que a Escola - Padrão não teve o acompanhamento que se esperava, pois a sua avaliação ficou a cargo da comunidade local, quando na realidade deveria ter tido um melhor acompanhamento do Estado. (FERREIRA, A . 1998, p. 125).

2.1.5 Tese de Reis

Em uma tese de doutorado Reis apresenta: "Dimensão da Autoridade: um estudo sobre o papel do diretor da Escola". Neste trabalho Reis focaliza muito a autoridade e o poder.

Para ele a autoridade nada mais é do que, a entidade legitimadora do poder, mais precisamente de sua concretização, ou daquilo que se chama o uso que se pode fazer, ou que se faz desse poder. (REIS, 2000, p. 22).

Quando fala do poder, discorre sobre as formas de poder conforme French e Raven, relacionando este poder com a autoridade. Assim aparecem cinco formas de poder:

- poder de recompensa;
- poder de coerção;
- poder de especialista;
- poder referente;
- poder legítimo.

O poder de recompensa é quando o indivíduo pode premiar aqueles que reconhecem e o obedecem suas determinações. O poder de coerção é aquele que tem capacidade e possibilidade de punir os desobedientes. O poder especialista é aquele que se reafirma através de qualidades especiais, que os outros não possuem. O poder referente é aquele que se percebe quando o indivíduo se populariza a tal ponto de ser reconhecido pelos seus prestígios. Poder legítimo é aquele que é legitimado pela autoridade de que ocupa o cargo. (REIS, 2000, p. 160).

Ainda discorrendo sobre o poder, o autor comenta que poder indica sempre um dualismo: controle e consentimento, liberdade e dependência; ainda diz que poder é dominação, é poder-fazer, ou se fazer obedecer. (REIS, 2000, p.83).

Conforme suas pesquisas, infelizmente percebe-se que na administração escolar existe um vazio de autoridade e uma exacerbação do poder [...] (REIS, 2000, p. 25).

Falando da situação atual da sociedade diz que:

Vivemos num século de grandes guerras, descobertas tecnológicas e científicas, avanços especiais e da globalização. É a era da realidade virtual. É neste quadro tão contemporâneo que estamos sendo atingidos por uma avalanche de incertezas e porque não dizer, indefinições, principalmente sociais. (REIS, 2000, p. 13).

A autoridade está em crise nos dias atuais, porque muitos procuram usar da autoridade como um *status* para se projetar na sociedade. Outras vezes a concentração do poder e da autoridade faz gerar inúmeros problemas de relacionamento, de insatisfação, falta de motivação, e outros que afetam o indivíduo e a organização.

Conforme deu para perceber, os problemas enfrentados pelos administradores escolares são de ordem disciplinar, administrativos, pedagógicos, psicológicos e sociais.

Quando se trata de problemas sociais são de toda natureza: problemas de carência alimentar, vestuário, carência afetiva, violência, gravidez precoce, saúde, drogas,

deestruturação familiar, desemprego, falta de perspectiva profissional e de vida, enfim são inúmeros os desafios atuais.

E por sorte, o autor constata que apesar de todos estes problemas, "[...] houve uma evolução não só no conceito, mas na própria prática administrativa. O aspecto positivo que se percebe é a mudança ocorrida nos modelos autoridade/autoritarismo para autoridade/respeito/diálogo. (REIS, 2000, p. 131).

O autor não deixa de comentar sobre a classificação de Weber no que diz respeito à autoridade, apresentando os três tipos:

- autoridade racional;
- autoridade tradicional;
- autoridade carismática.

A autoridade racional é aquela autoridade legal que vem das ordenações superiores. É legitimada. A autoridade tradicional é a mais comum e a autoridade carismática é aquela que se exerce por qualidades de liderança.

Por fim, o autor chega a dizer que:

O modelo adotado administrativo pelos diretores, se é que existe um, também é centralizador e em determinadas situações apresenta pequenas aberturas democráticas. Essa alternância de modelos, ora autoritário-centralizador, ora autoritário-descentralizador, tem impedido a criação de modelos administrativos próprios para nortear a administração escolar. (REIS, 2000, p. 108).

2.1.6. Tese de Carvalho

A seguir a tese de Carvalho, cujo tema é: "Planejamento Escolar: Visão Possível". Seu trabalho está composto de cinco capítulos com assuntos referentes a planejamento em geral e planejamento Escolar com idéias colhidas entre os administradores de escolas.

A princípio, o autor faz uma explanação sobre planejamento classificando-os em racional ou normativo e participativo. Para ele, o planejamento racional é denominado clássico, normativo, tradicional e até mesmo usual. Nesta sua fala cita Gandin (1995): "Sob a ótica própria, Gandin identifica três questões que estão respondendo por três grandes linhas de planejamento: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo. (GANDIN, 1995 apud CARVALHO, 1999, p. 22).

Comentando, ele diz que o gerenciamento da qualidade total é o mais conservador e o planejamento estratégico é próprio do meio empresarial.

Ele chega até definir o que seja um planejamento quando diz: "o planejamento é um processo sistematizado que se projeta e se registra em documentos denominados plano, programa e projeto." (CARVALHO, 1999, p. 26).

O autor também recorre a Demo (1994), para falar sobre o planejamento participativo. No dizer dele, Demo aponta três componentes essenciais para que aconteça um planejamento participativo. Esses componentes são:

- formação da consciência crítica;
- como enfrentar os problemas detectados;
- necessidade de se organizar. (DEMO, 1994, apud, CARVALHO, 1999, p. 43).

Quando o autor se refere às dimensões do planejamento escolar, apresenta a dimensão política e a pedagógica. Para ele a dimensão política constitui-se de ideais e, idéias por realizar. Está voltada para o futuro, e a dimensão pedagógica é uma dimensão mais operacional, não deixando de ser política também, uma vez que a atividade educacional não é neutra.

Esta dimensão pedagógica tem a tarefa de viabilizar as tomadas de decisões ocorridas na dimensão política, traduzindo-as em ação. (CARVALHO, 1999, p. 101-106).

Carvalho também faz um pequeno histórico sobre a evolução do planejamento escolar. Inicia dizendo que o "planejamento escolar" na rede estadual teve início na rede pública de São Paulo com o decreto de 29/1/70 destacando alguns momentos importantes:

- 1) período de planos que vai até 1969;
- 2) planejamento tecnicista iniciado a partir de 1970;
- 3) planejamento "democrático" com a volta do governo civil, a partir do governo Montoro 1983;
- 4) plano diretor do Programa de reforma do governo Fleury (1991);
- 5) plano de gestão do programa de Educação do governo Mário Covas(1995).

Ele recorda que desde a década de 30, com o lançamento do "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova", já se havia cogitado a idéia de um plano de educação, e na década de 60, surgiu na administração escolar a idéia, não de planejamento, mas de Plano Escolar e somente em 1964, com a implantação e consolidação do regime militar instituiu-se o Plano Escolar. (CARVALHO,1999, p.136-137).

Continuando o pequeno histórico, o autor diz que o General Medici tomando posse, como Presidente da República em 30/10/1969 faz um decreto em 29/01/70, introduzindo nas Escolas, com vigência até os dias atuais a famosa semana de Planejamento que deve acontecer na 1ª semana do ano letivo.

Ainda comentando sobre o planejamento escolar, Carvalho, dá a perceber em sua exposição, que nos anos 70, o planejamento caracterizou-se pela tecnicidade, que embora sofrendo revezes, ainda persiste até hoje em alguns meios educacionais.

Ficou bem claro que o planejamento escolar foi concebido e implantado em 1970.

E quanto ao Plano Escolar começou a ser denominado Plano Diretor com a implantação da Escola-Padrão em 1992. (CARVALHO, 1999, p. 138-157).

Está bem claro para o autor que o Plano Escolar tem por função resumir as grandes metas da escola, e nada mais é que o espírito da escola feito matéria, ou seja, o seu projeto pedagógico posto no papel [...] é também chamado de Plano Diretor, ou Plano de Desenvolvimento da Escola. Ele compreende o Plano de curso, os planos de Ensino, os planos de trabalho da APM, Conselho, Grêmio e outras informações, tais como horários, organizações de serviços, atividades, entre outros. (CARVALHO, 1999, p. 176).

Carvalho fala também sobre o papel do diretor como sendo o grande articulador do projeto da Escola. Para tanto, deve conhecer os detalhes do plano de sua escola, acompanhar de perto a sua execução, participar das reuniões, estudar os demonstrativos de aproveitamento, visitar a sala de aula, estar sempre visível e disponível para professores, alunos, pais e funcionários. Fazendo assim, estará contribuindo para a sua escola ser uma Escola eficaz.

Quando se refere a escola eficaz, Carvalho cita Mello (1994):

De acordo com a referida autora, a partir de revisão realizada por Purkey & Smith, de estudos com referentes delineamentos, chega-se a um núcleo básico de características das escolas eficazes em relação aos seguintes aspectos:

- presença de liderança
- expectativas em relação ao rendimento do aluno
- tipo de organização, atmosfera ou clima da escola
- natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos
- distribuição do tempo
- tipo de acompanhamento e avaliação dos alunos
- estratégias de capacitação de professores
- relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito e região)
- apoio e participação dos pais. (MELLO, 1994 apud CARVALHO, 1999, p. 117).

Enfim, a tese de Carvalho foi sobre planejamento, suas dimensões políticas e pedagógicas, demonstrando através de um breve histórico a evolução do planejamento no Estado de São Paulo. Em seguida ele faz a sua pesquisa com os diretores,

230 de 51 municípios Paulistas em 6 Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo. Após fazer a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa apresenta uma pequena fala sobre a crise da educação nos dias atuais.

É muito interessante notar que todo seu trabalho de pesquisa foi sobre uma única pergunta: O que é o planejamento Escolar?

E para finalizar, o autor apresenta uma visão futura com maior possibilidade de realização uma vez que a partir de 1998, uma nova visão de planejamento escolar se apresenta voltada mais para o sucesso e para um novo plano de gestão. Para o autor a implantação do planejamento escolar durou um pouco mais de 30 anos, predominando no Estado de São Paulo os documentos e regulamentos da SE com uma concepção tecnicista ou melhor, clássica: diagnóstico, decisão, ação e avaliação.

Pelo estudo feito, ainda podemos inferir que o planejamento escolar passou por estes períodos:

- Planos escolares -1965-70;
- Planejamento tecnicista - década de 70;
- Enfrentamento do tecnicismo - década de 80;
- Restabelecimento do planejamento - 1991-94;
- Planejamento para o sucesso.

(CARVALHO,1999, p. 226)

Carvalho conclui que a escola deve mudar, a partir do planejamento participativo que permite democratizar a cultura escolar, razoavelmente autoritária e resistente. O planejamento participativo é apropriado para dar conta da dimensão política do planejamento. (CARVALHO, 1999, p. 242-243). Por isso, a necessidade também da preparação dos profissionais da educação para esta mentalidade de planejamento comunitário. Isto acontecerá quando toda a comunidade for envolvida na

educação escolar e estiverem dispostos a trabalhar juntos no planejamento em suas duas dimensões política e pedagógica.

2.1.7 Dissertação de Correa

Uma outra dissertação, objeto de estudo foi a "Escola e Mudança: um olhar sobre a escola submetida a processos de reformas instituídas" de Correa.

Logo nas primeiras páginas de sua dissertação a autora inicia colocando idéias reformadoras. Ela faz uso do discurso de Lima (1992) para apresentar o novo discurso das novas políticas de modernização da Escola que por sinal são muito interessantes:

As ideologias reformadoras apresentam o novo discurso e as novas políticas de modernização da escola com as palavras chaves "descentralização"- "competência"- "autonomia" e "formação continuada": é essencial a racionalização do sistema com menores despesas, aumentar a qualidade (questão que se sucede ao aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade. Em suma, torna-se indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência. (LIMA, 1992 apud CORREA, 2000, p. 13).

A autora discursa, ainda, um pouco sobre o conceito de territorialização baseando-se em Barroso (1995). Para ele, conforme, as colocações a territorialização é um fenômeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidade, entre o Estado e a Sociedade. Vejamos:

A territorialização das escolas caminha no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional ou regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisões, contextualizando a ação política. (BARROSO, 1995 apud. CORREA, 2000, p.27-32).

Correa, também não deixa de falar da democratização da Escola, colocando-a como condição para a transformação social. Ela cita Wittman, (1992) quando diz:

Uma administração inovadora onde a "in-novo-ação" muda para o novo, articulando teoria e ação mergulhadas e comprometidas com o emergente

emancipador. Toma o partido da esperança histórica, dos construtores do amanhã. (WITTMAN, 1992 apud CORREA, 2000, p. 55).

A autora continua dizendo que a administração educacional não pode prescindir da participação da comunidade nas decisões, quanto às políticas, as prioridades que irão dar suporte ao planejamento e ao desenvolvimento de sua gestão.

Quando Correa aborda sobre a gestão democrática, cita Mello (1994), dizendo que na década de 80 não existiu gestão democrática:

Nos anos 80 conforme afirma Mello, a gestão democrática inexistiu e apresenta noções equivocadas de como construí-la; que a confusão em que vivem as escolas entre o centralismo, autoritarismo de gestão e de relações com a comunidade; é impossível inferir que "não foi possível democratizar a gestão do sistema escolar paulista através de convergências e pactos, ela ainda se faz com conflitos e pressões do órgãos centrais. (MELLO, 1994 apud CORREA, 2000, p. 147).

2.1.8 Dissertação de Rossi

A dissertação de Rossi, Delegacias de Ensino: conflito entre diálogo e poder, é composta de quatro capítulos, precedidos por um prefácio, no qual a autora faz um breve relato de sua experiência educacional durante o período militar até os dias atuais.

No primeiro capítulo a autora apresenta o panorama do governo Mario Covas e as diretrizes educacionais que nortearam os seus 4 anos de gestão. Enfoca a ineficiência da SE pelo gigantismo de sua máquina burocrática e ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino.

Em seguida, no segundo capítulo, coloca o trabalho das Delegacias com as escolas da rede; no terceiro capítulo apresenta o fechamento das Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo e os motivos para este acontecimento, os critérios utilizados pela equipe técnica que realizou o trabalho; e no quarto capítulo trata de um estudo da Delegacia de Ensino de Penápolis e os motivos que levaram ao seu fechamento.

A autora fala também sobre o neoliberalismo dizendo que:

O neoliberalismo é uma ideologia nascida no seio do capitalismo, uma nova fase do capitalismo liberal, devido à crise do Estado Nacional ocasionada pelo processo de globalização da economia. O neoliberalismo contesta o Estado Nacional como provedor de direitos sociais e políticos e estimula os indivíduos a se pronunciarem como consumidores e não como cidadãos. (ROSSI, 2000, p. 29).

Rossi também menciona algumas diretrizes para a revisão do papel do Estado na Educação como:

- Melhoria da qualidade de Ensino;
- Mudanças nos padrões de gestão;
- Racionalização organizacional. (ROSSI, 2000, p.38)

Ela apresenta ainda, a Política e a Técnica na Educação. Para ela o Projeto Escola Cara Nova foi dividido em duas vertentes básicas:

- projetos de planejamento escolar da rede e,
- projetos pedagógicos.

Os projetos de planejamento escolar da rede consistia na reorganização das Escolas, isto é, 1^a a 4^a e 5^a a 8^a e Ensino Médio em prédios diferentes. A Municipalização do Ensino Fundamental, a informatização da rede e o cadastramento de alunos.

Quanto aos projetos pedagógicos seriam:

- Classes de aceleração;
- Educação continuada;
- SARESP - Sistema de Avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo;
- Salas ambientes;
- Educação à distância;
- Jogos escolares;
- Prevenção também se ensina;
- Livro didático;
- Comunidade presente;

- Informatização Educacional
- Direitos humanos;
- Facilitando mudanças educacionais;
- Recuperação nas férias. (ROSSI, 2000, p. 62)

A autora também comenta um pouco sobre a territorialização. Para ela esta territorialização compreende cinco aspectos importantes:

- a desconcentração;
- a descentralização;
- a autonomia;
- a parceria;
- e a participação. (ROSSI, 2000, p. 73).

2.1.9 Tese de Borguetti

A tese de Borguetti sobre a Municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília, traz como conteúdo no primeiro capítulo a Descentralização na Educação comentando os dois tipos de descentralização, sendo que a descentralização administrativa segue linhas de uma estrutura de comando e a outra descentralização política procura desenvolver poderes de decisão a ponto de atingir a população localizada fora do âmbito do serviço público.

A autora comenta também, as modalidades de descentralização e desconcentração como a municipalização, a regionalização e a nuclearização. (BORGUETTI, 2000, p. 16-19).

É apresentado ainda o Banco Mundial como o guardião da descentralização e as idéias sobre o neoliberalismo. Em seguida é tratado o termo municipalização a partir de Fernando de Azevedo, que acreditava ser o Município a melhor

instância para reorganizar a escola nos moldes de escolanovismo e chegar à democratização. Também menciona Anísio Teixeira que em 1957 defendeu num Congresso Nacional: A Municipalização da Escola Primária.

A autora comenta ainda sobre a municipalização nas décadas de 60, 70 e 80 dizendo que esta última, de 80, foi a década na qual se concretizou a municipalização no Estado de São Paulo.

Borguetti discorre sobre qualidade de ensino, que melhorou em Marília, especialmente do ponto de vista dos pais dos alunos. Apresenta a gestão participativa, fazendo uma diferença entre os termos administração e gestão utilizando uma conceituação de Barroso que considera a administração predominantemente política e gestão como predominantemente técnica. É apresentado também a gestão participativa ou gestão democrática, o tema da autonomia como uma conquista necessária. (BORGUETTI, 2000, p. 114-130).

Ainda como conteúdo desta dissertação, a autora comenta sobre os Conselhos de Classe e por fim chega à conclusão que em Marília o processo de municipalização aconteceu com eficiência e pode ser colocado como modelo a ser seguido por outros municípios. (BORGUETTI, 2000, p. 134-153).

2.1.10 Dissertação de Rodrigues

Quanto à dissertação de Rodrigues sobre Política Educacional: a pretendida participação popular, os conteúdos apresentados são sobre um novo panorama mundial e o papel da educação, na qual ressalta o fim do *Homo economicus* do século XIX e

XX e o advento do *Homo Culturalis* do século XXI. Apresenta o Banco Mundial com suas metas, como:

- aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução de gasto público, reforma tributária) e estímulo a poupança privada;
- reforma (privatização) do Sistema de Previdência;
- estímulo ao investimento privado em infra-estrutura;
- flexibilização do mercado de trabalho (redução de encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);
- reforma do sistema educacional;
- implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para grupos mais pobres;
- reforma institucional e reestruturação do Estado. (RODRIGUES, 2000, p. 18).

Em seguida, o autor trata sobre a participação destacando os tipos, níveis e qualidades da mesma:

Conforme Diaz Bordenave (1994) a participação pode ser: espontânea, imposta, voluntária, provocada, dirigida ou manipulada.

- espontânea: grupos de vizinhos, "panelinhas", "gangs" sem organização estável ou propósitos definidos, pretendem a satisfação psicológica de pertencer, expressar-se, dar e receber afeto, obter reconhecimento e prestígio;
- impostas: (rituais de iniciação, disciplina, escola, exército) O indivíduo para fazer parte do grupo é obrigado a realizar certas atividades.
- voluntárias: (Sindicatos, associações profissionais, cooperativas), quando o grupo é criado pelos próprios participantes para a realização de objetivos comuns através de organização e métodos também próprios.
- provocadas: dirigidas ou manipuladas: (extensão rural, serviço social, desenvolvimento de comunidade, educação em saúde, trabalhos de pastoral), quando agentes externos "ajudam" o grupo através da manipulação a atingir seus próprios objetivos.
- concedidas: (participação nos lucros e decisões das empresas) parte da influência dos hierarquicamente subordinados passa a ser considerada legítima pelos superiores. (RODRIGUES, 2000, p.33).

Em seguida, o autor, coloca a participação como uma necessidade imprescindível na educação. Apresenta a participação formal na Escola citando o Conselho de Escola como um canal oficial capaz de estimular a participação.

Rodrigues ainda salienta a necessidade de uma maior democratização nas escolas para que estas, tenham uma participação mais efetiva da comunidade.

Coloca os Amigos da Escola como uma forma de participação efetiva dos pais e mestres no projeto pedagógico.

Serve-se da Lei No. 10.309 de 6/5/99 quando trata da disponibilidade dos prédios escolares para o uso da comunidade local.

E por fim, Rodrigues relata, no último capítulo, as experiências de participação informal registradas em cinco escolas do sistema público de ensino.

2.1.11 Dissertação de Júnior

A dissertação de Júnior N. sobre a Educação e Qualidade Total: análises e interpretações, faz uma síntese histórica desde Adam Smith na clássica obra: "A riqueza da Nações" e depois destaca a divisão do trabalho com as idéias de Fayol e Taylor, expressando uma síntese dos princípios da Administração Científica de Taylor.

Apresenta as idéias de Willian Edwardes Deming sobre a qualidade total, e finalmente no último capítulo, Júnior faz suas considerações sobre o método que aplica a qualidade total.

2.1.12 Dissertação de Faria

A autora Faria em sua dissertação sobre Políticas Educacionais Paulistas da década de 90: a Reorganização da rede pública escolar - uma experiência compartilhada, traz como assunto principal a reorganização da Escola por faixas etárias, reorganização, esta que criará espaços físicos adequados às necessidades das diferentes faixas etárias. Crianças e jovens diferem nos aspectos físicos, sociais e psicológicos e precisam que isso seja levado em conta. Permitirá também, que crianças e adolescentes ocupem seus espaços, distribuam seu tempo, organizem seus horários e se relacionem com professores e colegas de forma compatível com sua idade. Para que isso ocorra será necessário que:

- a escola de 1ª a 4ª série disponha de salas especialmente mobiliadas, e equipadas com materiais pedagógicos adequados à faixa etária que atendem;
- o espaço escolar seja organizado de modo a permitir que crianças pequenas se localizem e se desloquem com facilidade e segurança;
- mais materiais pedagógicos, sucata, impressos, jogos, fiquem disponíveis nas salas de aula;
- o pátio tenha brinquedos adequados à faixa etária.

Faria coloca que a SE de São Paulo havia estabelecido que: "a reorganização de ensino será feita gradualmente, sem atropelos. Os delegados de Ensino, supervisores, diretores e professores vão realizá-la, passo a passo, com a ajuda dos Conselhos de Escola e das autoridades municipais. A Comunidade deverá participar intensamente desse processo. (SE, 1995 apud FARIA, 2000, P. 199). Porém, isto não aconteceu, na prática.

Já a escola de 5ª série em diante, implementará laboratórios e salas ambientes. Investirá em computadores, oficinas, bibliotecas e quadras poli-esportivas.

Um outro fator importante é que o diretor e sua equipe poderão administrar a escola com maior tranquilidade e eficiência, pois irão se concentrar nas possibilidades e problemas de uma mesma faixa etária e com o mesmo perfil. (FARIA,2000, 140-142).

A reorganização da rede física propiciaria melhores condições de trabalho aos professores e direção, tais como:

- extensão de carga horária semanal de 40 horas - aulas para professores de CB à 4ª série das escolas que viessem a funcionar em dois turnos;
- ampliação das possibilidades de constituição de jornada docente com menor número possível de escolas;
- implementação das atividades de coordenação pedagógica, para todas as escolas, com conseqüente melhoria de desempenho pessoal e profissional;
- implementação das atividades de coordenação pedagógica, como espaço para reflexão coletiva possibilitando o desenvolvimento de um trabalho participativo;
- simplificação a gestão escolar, com o favorecimento de estruturas escolares menos diversificadas. (FARIA, 2000, p.148).

Faria comenta que com a posse dos novos Delegados de Ensino, em maio/95, iniciou-se a nova fase da educação paulista, denominada pelos órgãos centrais como "A Escola de Cara Nova - um único projeto com múltiplas ações". Seleção e posse, duas iniciativas que fizeram parte das ações preliminares necessárias para alavancar o projeto de melhoria da qualidade de ensino e estão intrinsicamente ligadas à questão de racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão.

Após um ano e Implantação do Projeto Educacional Escola Padrão, as expectativas em relação a ele não se confinavam pois percebia-se manifestações de descontentamento de pais, queixas de professores e funcionários, culminando com a recusa de várias escolas em

participarem da segunda fase de escolhas das novas escolas, rejeitando o projeto. (FARIA, 2000, p. 79).

Faria comenta sobre o Fórum Permanente de Educação realizado em Andradina em 31 de agosto de 1995, no qual deu a perceber o descontentamento de todo o povo em relação à reorganização considerada como imposição e anti-democrática.

2. 2 As metodologias predominantes nas teses e dissertações

A maioria das pesquisas realizadas e apresentadas foi empírica com embasamento teórico dentro da administração escolar.

A dissertação da autora Turrini seguiu a metodologia do estudo de caso, estudo exploratório com análise sistemática dos dados coletados. Sua dissertação sobre "Planejamento Participativo: um exercício democrático na Escola" nos possibilita uma visão sobre o exercício democrático numa Escola. Com apenas quatro capítulos a autora abordou algumas considerações teóricas sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola numa gestão democrática, apresentando aspectos administrativos e pedagógicos do Planejamento Participativo fazendo a pesquisa no Colégio Ômega de Araçatuba, através de questionários e entrevistas com 10 professores, 12 alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, 1 diretor, 1 coordenador, 2 auxiliares da coordenação e 2 funcionários da administração. No final faz suas análises e apresenta suas conclusões.

Já o autor Reis em sua tese de doutorado sobre a "Dimensão da Autoridade: um estudo sobre o papel do diretor de escola" apresenta o método de análise, o

método científico onde ele mesmo diz: "nosso trabalho utilizará como procedimento metodológico (referência) um modelo híbrido composto de descrição e comparação." (REIS, 2000, p. 34).

As técnicas que foram usadas nesta tese foram a da observação assistemática, o questionário, a entrevista semi-estruturada.

Ele mesmo ao apresentar o método utilizado diz:

[...]estaremos fazendo uso da descrição e da comparação para analisar poder e autoridade do diretor de escola para aprendermos juntos a realidade investigada o que ela entende por poder e autoridade, além de sabermos como será possível o estabelecimento de comparações entre o sujeito idealizado enquanto poder e autoridade e o que de fato ocorre no cotidiano das escolas. (REIS, 2000, p. 35).

Conforme o que demonstrou o autor acima, serviu-se de visitas a três escolas, uma pública central e outra de periferia e uma privada central, usando a observação e a aplicação de questionários para 50 diretores pertencentes às regiões de Assis, Prudente, Regente Feijó e Marília. Fez também entrevistas com 30 diretores.

Já o autor Ferreira A. em seu trabalho utilizou entrevistas semi-estruturadas, realizadas individualmente com 10 diretores da Escolas-Padrão de São José do Rio Preto no período de 1992 a 1995 e depois disto fez análise das entrevistas utilizando as categorias da Bardin (1977). (FERREIRA, A . 1998, p. 88).

As escolas entrevistadas eram 50% da periferia e 50% do centro com condições sócio-econômicas diferentes.

O trabalho foi desenvolvido em seis capítulos onde o autor apresenta a administração da educação como defesa e sustentação da cidadania, discorrendo sobre a formação do diretor como um compromisso social pesquisando nas Escolas-Padrão e por fim, apresentando a análise e interpretação dos dados, e inferindo suas considerações finais.

Um outro trabalho de Ferreira sobre "As ações administrativas nas Organizações Escolares - fundamentos e tendências" cuja pesquisa foi na cidade de Bauru,

mediante questionários para 40 diretores da Rede Estadual, foi apresentado em cinco capítulos elencando as teorias principais da administração com suas características e fazendo a apresentação e discussão dos dados coletados nas Escolas Estaduais. Neste seu trabalho o autor chega à conclusão de que:

A escola pública de 1º e 2º graus foi determinado pela inexistência de um modelo administrativo adequado a sua especificidade. Assim sendo a escola se fundamentou em referenciais teóricos transplantados de teorias e modelos administrativos do setor empresarial. (FERREIRA, D. 1992, p. 12).

A autora Abdian, cujo tema de pesquisa foi: "Gestão Escolar: Implicações para o ensino de qualidade, também usou a mesma metodologia dos autores anteriores como a entrevista e questionários fazendo sua pesquisa numa escola mantida pela Nestlé.

A princípio a autora faz um pequeno histórico da evolução da escola em cursos profissionalizantes e qualificação geral; e em seguida ao seu embasamento teórico, faz a análise dos dados coletados.

Conforme demonstraram alguns autores em suas pesquisas, serviram-se de entrevistas semi-estruturais que são entrevistas que se apresentam sob forma de um roteiro preliminar de perguntas, que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem a liberdade de acrescentar novas perguntas a esse roteiro, com o objetivo de aprofundar e clarificar pontos que ele considera relevantes aos objetivos do estudo. (MOURA, 1998, p. 78).

Quanto às metodologias vale discorrer um pouco sobre as mais usadas nas dissertações e teses. Quase todas usaram entrevistas, observação, questionários, estudos exploratórios, entre outros.

Quanto à dissertação de Correa, cujo nome é "Mudança na Escola", sua pesquisa foi feita na cidade de Adamantina numa escola de 1º grau, hoje, Ensino Fundamental, conforme a nova LDB. A autora aplicou questionários para alunos, pais, funcionários e inspetores de alunos. Entretanto, para a coleta de dados junto aos componentes

da Administração escolar: diretor, coordenadores e professores fez-se uso de entrevistas. Muitos destes materiais a autora anexou no seu trabalho, principalmente o material de apoio técnico pedagógico através de relatórios.

A entrevista é uma das técnicas que permite um relacionamento mais aproximado entre o entrevistado e o entrevistador. No dizer de Barros:

Entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistado e o entrevistador. As entrevistas segundo a forma de operacionalização podem ser classificadas em estruturadas e não-estruturadas. As entrevistas são estruturadas quando possuem questões previamente formuladas, isto é, o entrevistador estabelece um roteiro prévio de perguntas, não há liberdade de alteração dos tópicos a fazer inclusão de questões frente às situações. Nas entrevistas não-estruturadas, o pesquisador busca conseguir, através da conversão, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, os aspectos considerados mais relevantes de um problema de pesquisa. (BARROS, 1986, p. 110).

Um outro procedimento muito usado foi o questionário, pois trata-se de um instrumento para levantamento de informações. Ele pode ser feito com perguntas abertas e fechadas ou a combinação dos dois tipos .

Para Moura, os questionários são muito criticados: [...] os questionários são muitas vezes criticados pelo fato de conterem itens preestabelecidos, o que impede os respondentes de expressarem completamente suas opiniões. (MOURA,1998, p. 87).

Mas ao mesmo tempo é muito útil e menos dispendioso, conforme o mesmo autor:

[...]eles se constituem em instrumentos bastante úteis, quando se quer obter informações a respeito de um grande número de pessoas, com um custo mais baixo e em um tempo mais curto do que o necessário, caso sejam utilizadas técnicas que exigem um contato direto e individual com os participantes da pesquisa. (MOURA, 1998, p.87).

No que diz respeito à observação como técnica de coleta de dados tratar-se de um meio importante para se ter um conhecimento claro e preciso, pois nela o indivíduo que a usa aplica atentamente os sentidos a um objeto. No dizer de Barros:

A técnica da observação, do ponto de vista dos estudos e trabalhos científicos, oferece a vantagem de possibilitar contato direto com o fenômeno, permitindo assim a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais. É

preciso porém que o observador se preocupe em não criar impressões subjetivas. (BARROS, 1986, p. 82).

Falando ainda sobre as técnicas observacionais o autor Moura as classifica:

[...] as técnicas observacionais podem ser classificadas em dois grandes grupos: observação participante e não-participante.

[...] na observação "participante" ocorre uma grande interação entre o observador e os participantes da pesquisa... o observador assume um determinado papel dentro do grupo e participa das atividades que o caracterizam.

[...] na observação "não-participante", o observador não se envolve com o contexto a ser observado, realizando suas observações à distância, sem participar como membro da situação. (MOURA, 1998: 65 e 67).

A observação é uma técnica usada para colher informações sobre algum fenômeno, registrando-as, tendo um contato direto com as pessoas que são os sujeitos de nossa observação.

Ainda apresentando as metodologias mais usadas posso acrescentar que Júnior em sua dissertação sobre a Qualidade Total: análises e Interpretações, usa o método descritivo-comparativo, dando início a uma visão histórica desde Adam Smith na clássica obra "A riqueza das Nações", depois destacando a divisão do trabalho com as idéias de Fayol e Taylor. Em seguida fala sobre a qualidade, a inspeção ao método de gerenciar. No bojo de sua dissertação, o autor apresenta algumas idéias do preconizador do movimento pela qualidade: Willian Edwards Deming e evocando algumas idéias de autores brasileiros que foram influenciados por Deming. Junior fala também sobre o movimento da qualidade total e a Educação Brasileira, e concluindo faz suas considerações sobre o método que aplica a qualidade total e o discurso que a justifica. É um estudo bem aprofundado comparando as idéias de Deming com as de Fayol, fazendo uma síntese dos Princípios da Administração Científica de Taylor. (JUNIOR, 1999, p.13 e 25).

Já a autora Faria, em seu trabalho aborda publicações sobre a reorganização da rede escolar paulista, classificando-as em duas categorias: pró e contra as

medidas. Na primeira categoria insere-se o pensamento oficial, a partir do Parecer do Conselho Estadual de Educação e, na segunda, o que pensam as entidades de classe de magistério.

Faria, estuda muitos documentos elaborados pela SE. Um deles que fundamenta as medidas propostas é uma coletânea de textos, Mudar para melhorar: uma escola para criança, outra para o adolescente.(FARIA, 2000, p. 46).

Faria, analisa várias publicações sobre a reorganização da rede. Um deles é o Parecer No. 674/95 que aprovou por unanimidade a decisão da Comissão Especial. Este Parecer foi aprovado em 8/11/95.

Um outro documento citado pela autora é a publicação periódica cujo 1º número, intitulado : "Colóquios sobre a Reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo". (FARIA, 2000, p. 161 e 169).

Faria aponta o pensamento das entidades de classe do Magistério. Analisa o Boletim informativo, o Diretor, n.º 2,1996 do Sindicato de Educação do Magistério Oficial de São Paulo com um editorial assim: "Reorganização da rede - muito barulho para resultados discutíveis". Em seguida, a autora compara outros editoriais de anos seguintes - março de 1998 - na Coluna Opinião do Associado, a matéria: Horror Pedagógico, que revela um posicionamento totalmente oposto ao anterior. Também cita um outro jornal da APASE, n. 57, 1998, do Sindicato dos Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, que reflete o ponto de vista da classe sobre as mudanças realizadas nos três primeiros anos de gestão paulista. (FARIA, 2000, p.182 e 186).

A autora ainda comenta sobre o Fórum Permanente de Educação realizado em Andradina em 31 de agosto de 1995. Neste Fórum deu para perceber o descontentamento de todo o povo em relação a reorganização considerada como imposição e anti-democrática. (FARIA, 2000, p. 194 e 195).

Faria, faz seu estudo e pesquisa de Campo no Curso de Pedagogia da Faculdades Integradas Rui Barbosa de Andradina (FIRB). Para tal pesquisa, a autora usa o questionário, que foi respondido pela direção, corpo docente e discente, os pais de alunos de todas as escolas reorganizadas nos oito municípios num total de 32 escolas, incluindo as já municipalizadas. (FARIA, 2000, p. 214).

O trabalho apresenta alguns dados estatísticos de alunos matriculados por idade nas diferentes escolas de São Paulo: Federal, Estadual, Municipal e Particular predominando sempre a escola estadual: 79,7 %. Faria, apresenta a rede estadual composta por 6.637.000 alunos, 6.700 escolas, 360.000 profissionais do ensino e 62.000 funcionários. Um contingente que foge ao controle dos órgãos centrais. (FARIA, 2000, p. 97).

A autora Rossi (2000), em sua dissertação sobre "Delegacias de Ensino: o conflito entre diálogo e poder" com quatro capítulos, apresenta em seu prefácio um breve relato de sua experiência educacional vivida durante o período militar até os dias atuais. Depois dos quatro capítulos e a conclusão apresenta os documentos oficiais e os artigos de livros com uma lista de tabelas, quadros e figuras e uma relação de abreviaturas.

No primeiro capítulo, Rossi enfoca o panorama do governo Mário Covas e as diretrizes educacionais que norteiam os seus quatro anos de governo. Enfatiza a influência da S.E. pelo gigantismo de sua máquina burocrática e ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino.

O segundo capítulo, apresenta o trabalho das Delegacias com as escolas da Rede. Ela diz que a partir de 95, os delegados de Ensino teriam que submeter-se a um processo seletivo através de uma proposta de trabalho para cada Delegacia de Ensino pretendida.

O terceiro capítulo, trata do fechamento das Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo e os motivos para este acontecimento; os critérios utilizados pela equipe técnica que realizou o trabalho. Ela relata que 40% das delegacias foram fechadas.

No quarto e último capítulo, a autora apresenta um estudo da Delegacia de Penápolis e os motivos que levaram ao seu fechamento. Ela chega à conclusão de seu estudo que a preocupação da Secretaria durante o governo de Covas, foi o Planejamento, a Reestruturação e a Gestão do Sistema. (ROSSI, 2000, p. 2-9).

Como a própria autora diz, sua pesquisa é de natureza qualitativa e visa contribuir na área de Administração Escolar Pública. (ROSSI, 2000, p. 15).

Quanto ao método usado foi como ela mesma julga ser: "compreensivo-interpretativo, usada nesta pesquisa para apreender a carga significativa deste fato, constrói-se como um jogo alternativo de reflexão, crítica, descrição e interpretação à luz da história contemporânea. (ROSSI, 2000, p. 17). Quanto às técnicas foram usadas as seguintes:

- história da vida;
- análise de documentos;
- estudo de caso.

Uma outra dissertação, de Rodrigues (2000) sobre "Política Educacional: a pretendida participação popular?" com seus cinco capítulos, enfatiza no início o panorama mundial e o papel da educação. Em seguida os tipos, níveis e qualidade de participação, a participação formal nas escolas e por fim, as experiências de participação informal registradas em cinco escolas do sistema público de ensino. Faz sua pesquisa empírica nas atas dos Conselhos de três escolas.

Por fim, a dissertação de Borguetti (2000) sobre "Municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília", com uma metodologia de análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas.

A análise documental é sobre os textos das Leis municipais e Estaduais; as entrevistas foram feitas com 39 indivíduos: Prefeito municipal, Secretária da Educação, Assessoria Administrativa, Assessoria Técnica, Coordenadora e Supervisora de Ensino, Diretor da Escola selecionada, 16 professores, 16 pais e Diretor Estadual do Sindicato dos Professores.

Sua dissertação apresenta quatro capítulos, os quais, abordam sobre a descentralização de Ensino, a Municipalização em Marília, a Qualidade de Ensino, Gestão Participativa e Democrática, chegando à conclusão de que no município de Marília o processo de municipalização aconteceu e pode ser um exemplo a ser seguido. Borguetti realizou seu trabalho de pesquisa em quatro escolas municipais de Marília. Usou como técnicas a entrevista, o questionário e a análise de documentos.

Com esta síntese descritiva, de cada dissertação e tese, e seus procedimentos metodológicos, pode-se agora, com segurança ver nos capítulos que se seguem as temáticas mais relevantes e os autores que mais contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento em Administração da Educação.

CAPÍTULO 3

TEMÁTICAS MAIS RELEVANTES E PREFERENCIAIS

Através da presente pesquisa é possível perceber os temas relevantes sobre a administração escolar, como defesa e sustentação da cidadania, a formação do diretor, compromisso social, e outros.

No tocante à "administração escolar" não houve um corpo teórico que sustentasse um sistema organizacional próprio. Houve uma adaptação das teorias de Administração de Empresa utilizando-se de seus princípios em atividades educacionais.

3. 1 Autonomia e democratização

Aqui no Brasil, a tendência em adotar os princípios da administração geral para a educação é tratada por José Quirino Ribeiro em seu livro: " Ensaio de uma teoria da Administração Escolar". (RIBEIRO, 1978 apud FERREIRA, A, 1998 P.3) Para ele:

Na administração da grande Empresa Escolar o objetivo direto é o trabalhador, a estrutura, o financiamento, tudo, é claro, a serviço do educando, que sem embargo, coloca-se como objeto indireto. Nesse sentido, a Empresa Escolar é semelhante às demais: à hospitalar, à de transporte, e a que outras grandes empresas se lembrar. (RIBEIRO, 1978 apud FERREIRA, A, 1998, p. 23).

Hoje em dia, apresenta-se a função do diretor escolar como não sendo só a função técnica mas fundamentalmente política, pois sua luta é administrar e liderar as

participações populares, na medida que aumenta os interesses dessas classes na reivindicação de qualidade nos serviços educacionais.

Na LDBEN no. 4024/61 estava bem claro as funções dos diretores com um caráter bem conservador como: fiscalizar, orientar, prever e estimular.

É bom recordar que o decreto Estadual Paulista no. 7510/76, esclarece as funções do diretor tais como: distribuir tarefas, cumprir e fazer cumprir, transmitir, opinar, providenciar, indicar, controlar, aprovar, autorizar, propor, estabelecer, convocar, aplicar, decidir, apurar, conceder, avaliar, responsabilizar-se coordenar, entre outras. Essa relação de verbos abstraídos da legislação mostra um sistema centralizador e burocrático.

No dizer de REIS quando se fala sobre as funções do diretor, ele cita Quirino Ribeiro e Carlos Mascaro, dizendo que essas funções são divididas em três tipos:

- funções pedagógicas;
- funções sociais;
- funções burocráticas.

Na função pedagógica encontram-se a orientação do trabalho docente, orientação de outras atividades escolares, aperfeiçoamento e experimentação de novos processos de ensino.

Na função social, temos a integração da escola na comunidade e o aproveitamento integral das instalações.

Na função burocrática compete ao diretor o controle do cumprimento da legislação e supervisão de provisão das necessidades. (REIS, 2000, p. 108). Hoje em dia, a Escola necessita de um diretor que valorize o pedagógico, e administrando os recursos financeiros concentre-se na produção e construção do conhecimento.

Percebe-se atualmente, uma grande preocupação sobre a formação do administrador escolar, como um educador.

Um dos autores consultados, FERREIRA A. cita em seu trabalho vários outros autores quando fala da qualificação e requalificação dos educadores:

Muitos são os autores que nos alertam para a importante qualificação e requalificação dos educadores. Entre eles Arroyo (1996), Mello (1983), Patto (1986), Nóvoa (1996), Vale (1995), Serbino (1986,1992), Paro (1986,1997).... Há uma relação importante da qualidade da escola com a qualidade dos educadores. (FERREIRA, A, 1998, p. 52).

Este mesmo autor diz muito sobre a autonomia, visto ser o seu tema central, juntamente com democracia, pois a autonomia passa pelo processo democratizante da escola pública. Ele cita SILVA, quando diz que a autonomia só existe na Escola-Padrão: "[...] para aqueles que acreditam haver alguma autonomia na escola, esta ocorre unicamente nas chamadas Escolas-Padrão." (SILVA, 1996, Apud FERREIRA, A, 1998, p. 97).

Quando se trata de autonomia, ela é necessária para quem ensina, para quem administra e a todos que participam do processo educativo. É necessário estar atento à autonomia da escola como uma das condições de melhoria do ensino.

Trazendo presente esta autonomia TURRINI reflete:

O tema da autonomia da Escola encontra suporte na própria Constituição promulgada em 1988, que institui a "democracia" participativa e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder "diretamente"... Nos anos 90 persistiram os desafios da qualidade de ensino e da autonomia da Escola. (TURRINI, 1999, p.42).

O tema da autonomia vem sendo badalado por todos os sinos, ao lado da cidadania e são categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor. Mas para que se consiga isto, é necessário uma organização no sentido de, ao construir a autonomia pessoal, conquistar uma emancipação social.

Na Escola Pública esta autonomia continua suscitando estudos e discussões, pois esta escola, ainda permanece presa a estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, sujeita a ações disformes e mutantes.

Cabe pois a Escola Pública dar um passo a mais neste sentido de conquistar esta autonomia, pois não pode ser responsável perante o seu próprio trabalho quem não tem

nenhuma autonomia de decisão e escritor Barroso já dizia em seus escritos sobre administração escolar: "[...]a autonomia é uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico, social, de acordo com suas próprias leis". (BARROSO, 1986, Apud TURRINI, 1999, P.46)

Também Correa coloca algo em sua pesquisa sobre autonomia. Para ela as relações entre as pessoas e o grupo não podem estar fundamentadas num antagonismo e sim numa solidariedade das autonomies. Para ela, isto é uma conquista somando todos os esforços de ambas as partes, instituição e comunidade. É o que nos deixa entrever em seu discurso:

Viver na Instituição escolar, uma dinâmica com características essencialmente educativas que possa levar à autonomia pessoal, implica não apenas a aceitação das normas e regras do sistema escolar, mas um esforço interativo de crescer como instituição sócio-cultural e deixar aflorarem iniciativas compartilhadas. Essas relações entre pessoas e grupos não podem estar fundamentadas num antagonismo, mas sim numa solidariedade das autonomies. Educar-se, tornar-se cidadão é uma aceitação das idéias comunitárias. Ninguém atinge a esse estágio isoladamente, mas através de uma confluência de diferentes autonomies conquistadas coletivamente: a autonomia pessoal, profissional, gestonária e pedagógica". (CORREA, 2000, p. 106).

Para a autora, elaborar o seu próprio regimento é um exercício de autonomia e participação da comunidade escolar, um direito de cidadania. A participação e autonomia são princípios tratados de forma abrangente e articulados a um projeto de escola comprometida com sua função de ensinar. Este discurso da autonomia não deve ser um discurso vazio, mas deve definir-se em favor das prioridades, visando reverter a baixa produtividade do ensino. Ela deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade de ensino. (CORREA, 2000, p. 129).

Quando Borguetti (2000), faz suas colocações sobre autonomia e gestão democrática enfatiza que as duas andam de mãos dadas, e uma não pode prescindir da outra. Ressalta que sem autonomia os educadores não podem dar uma direção e uma identidade da própria escola:

A autonomia é fator relevante em uma gestão democrática [...] a autonomia é indispensável, pois só conseguimos trabalhar com uma proposta pedagógica que tenha sentido se a possuímos. Sem autonomia fica difícil para os educadores darem uma direção e uma identidade própria à escola. (BORGUETTI, 2000, P. 122).

É sobre a gestão democrática que as pessoas conquistam a cidadania conforme Borguetti:

Numa gestão democrática as decisões são partilhadas com a comunidade escolar e as divergências devem ser superadas com o intuito de buscar a qualidade de ensino (...) é por meio da gestão democrática que os indivíduos avançam na conquista da cidadania, pois, à medida que tomam decisões em conjunto, vão percebendo e vivenciando seus direitos e deveres, aprendem a respeitar e expandir limites, aprendem a conviver com idéias divergentes. (BORGUETTI, 2000, P.115).

3. 2 Formação dos diretores: liderança e gestão participativa

Através da leitura e análise das várias dissertações e teses como temas relevantes posso salientar a preocupação pela formação dos administradores escolares, visto que o tempo atual no qual se vive é de grandes desafios. Vive-se numa nova ordem mundial caracterizada pela globalização, mundialização do capital, pela tecnologia e domínio da informação do conhecimento, pelo virtualismo das relações humanas e sociais. Sendo assim, o administrador escolar deve ter competência para tal função. Esta competência se adquire com a formação.

No dizer de Vale, o diretor da escola ocupa uma posição muito importante e seu desempenho depende muito de sua competência, e os resultados na escola são melhores quando a autoridade de seu diretor fundamenta-se mais na competência e menos no poder legal. (FERREIRA, A, 1998, p. 45).

Acredita-se que antes de tudo o administrador escolar deve ter liderança. Esta liderança que é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação humana à consecução de um ou de diversos objetivos específicos. A liderança deve ser considerada em função dos relacionamentos que existem entre as pessoas em uma determinada estrutura social.

São muitos os tipos de liderança, mas aqui mencionarei apenas cinco:

- liderança autocrática;
- liderança paternalista;
- liderança permissiva - *laissez-faire*;
- liderança participativa ou democrática;
- liderança situacional.

Em se tratando do administrador escolar, a liderança autocrática é quando sua autoridade é legitimada, isto é, mais pelo poder que autoridade lhe confere do que por carisma. Neste tipo de liderança a comunidade não participa das decisões. Este diretor determina os programas, faz os planos mais importantes; só ele conhece a seqüência dos passos futuros nas atividades do grupo. Só ele dita as atividades dos membros e o padrão de inter-relações entre eles.

A liderança paternalista é uma liderança autocrática muito comum em governos, empresas e religião. Neste caso o diretor é amável, paternal, cordial ante as necessidades do seu rebanho, mas sente que deve tomar as decisões mais importantes em nome do grupo e pelo bem do grupo. O diretor paternalista pensa por todos.

O líder permissivista ou *laissez-faire* é um produto de uma sociedade em transição. Para ele a melhor forma de dirigir é não dirigir em absoluto, deixando que os indivíduos maduros tenham uma completa liberdade, sem guia e sem controle ou ajuda. O

administrador escolar se assumir este tipo de liderança terá conseqüências desastrosas e insatisfatórias.

Quanto a liderança participativa ou democrática é aquela onde o grupo atua por participação, os membros trabalham em conjunto. Dá-se a máxima importância ao crescimento e ao desenvolvimento de todos os seus membros. Numa escola onde o diretor tem este tipo de liderança, todos convivem amigavelmente, o trabalho progride de maneira suave e espontânea, mesmo quando o diretor está ausente.

E por fim, a liderança situacional é aquela em que o líder pela sua sabedoria sabe aplicar as três armas básicas da liderança: autocrática, democrática e permissiva, conforme a situação se apresentar. O sucesso do diretor está em saber usar tal e qual método, de acordo com a situação do momento. Esta é a melhor liderança que pode existir.

Também, Junior apresenta seu parecer sobre a liderança dos administradores e a capacitação permanente dos recursos humanos da Escola como condição para o sucesso:

A capacitação permanente de seus recursos humanos se constitui um pilar de sustentação da escola, tendo em vista que só assim será possível a ela, como Instituição, crescer, fortalecer-se e, em última análise, sobreviver [...] Os administradores devem ter o perfil dos líderes, que são mais visionários, que apostam nas pessoas e que apoiam as mudanças, que administram participativamente, que encoraja o trabalho em equipe e nunca estão satisfeitos com os resultados obtidos, acreditando que sempre é possível melhorar o processo. (JUNIOR, 1999, p. 84-85).

Para Júnior, o líder deve estar sempre preocupado em tornar as condições de trabalho sempre possíveis, oferecendo um clima de satisfação e de participação de todos os integrantes do processo:

O líder busca a cooperação, preocupando-se em tornar a atividade interessante e oferecendo as melhores condições possíveis de trabalho, tudo isto numa atmosfera contagiante de energia e entusiasmo. O líder envolve ativamente o pessoal na tarefa, ouvindo e acatando suas propostas, fazendo com que participem das decisões e elogiando o esforço individual e coletivo. (JUNIOR, 1999, p. 87).

Nunca se falou tanto como nos dias atuais, em gestão participativa. Pela pesquisa feita, pode-se colher em todas as teses e dissertações este tema. É uma urgência da Escola atual caminhar para este tipo de gestão, se quiser continuar existindo com qualidade total.

No dizer de Luck :

A participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetadas. (LUCK, 2001, p. 17).

É muito importante salientar as características de uma gestão participativa onde podemos constatar:

- compartilhamento da autoridade;
- delegação de poder;
- responsabilidade assumidas em conjunto;
- valorização e mobilização da sinergia em equipe;
- canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização;
- compartilhamento constante e aberto de informações.

Numa escola onde o administrador é um líder participativo e democrático aparecem bem estas características. (LUCK, 2001, p. 31).

Ferreira nos esclarece sobre a participação:

Ao tratar das tendências e desafios da administração escolar, cabe ainda indicar o processo participativo como desafio da atualidade que vem marcando importantes momentos na administração das escolas e definindo as suas diferenças. A época da Escola-Padrão, ainda que a participação, na opinião dos diretores, não tenha sido ideal, conquistou avanços importantes que vinham mudando o perfil da gestão nessas escolas. (FERREIRA, A, 1998, p. 33).

Abdian, quando comenta sobre a participação que deve acontecer na Escola, cita Lima (1991). Este autor:

Distingue vários tipos de participação através da seleção de quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento, orientação. A democratização pode ser feita através do voto diretamente ou através de uma participação mediatizada através de representantes. A regulamentação relaciona-se à existência de regras formais-legais que garantam a participação organizada. (LIMA,1991, Apud ABDIAN, 2000, p. 133).

A mesma autora faz notar que Barroso (1996), já havia tratado de uma cultura de participação e que a participação dos alunos na gestão das escolas é condição *sine qua non* para sua própria aprendizagem. (BARROSO,1996 Apud ABDIAN, 2000, p. 42).

A gestão participativa vem dar mais legitimidade à autoridade do diretor e o que se constata nos últimos anos que a administração escolar passou a ser mais participativa. No dizer de Vianna (1986), se confirma isto quando ele diz que: "[...]integrar escola-família-comunidade a partir de um processo de Planejamento Participativo efetivando de forma crítica, consciente e responsável, na tentativa de melhorar a qualidade e politizar o trabalho educativo realizado na Unidade Escolar. (VIANNA, 1986, Apud FERREIRA, A. 1998, p. 82).

Quando se trata gestão participativa entende-se dizer que o administrador escolar deve ser aquela pessoa que irá mobilizar esforços em torno de metas comuns, isto é, irá passar do eu para o nós. E para enfatizar esta ação detém-se no que diz Barroso (1992), quando apresenta três propostas para a gestão democrática:

- 1) trata da descentralização da administração da educação;
- 2) trata da gestão centrada na escola, onde ocorre a devolução de poderes e competências por parte da administração central e regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas;
- 3) refere-se ao desenvolvimento de uma gestão participativa nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento de uma gestão participativa nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisões e nas modalidades de funcionamento da organização. (BARROSO,1992, Apud TURRINI, 1999, p. 32).

Quando se trata sobre gestão participativa ou trabalho democrático, acredita-se que deve haver uma grande mudança na mentalidade de muita gente, a começar pelos agentes da própria escola. Esta mudança implica em ver a escola não como um aparelho

burocrático do Estado e sim uma conquista da Comunidade. Isto implica que a Comunidade, os usuários da Escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Também Borguetti (2000), discorre sobre a gestão participativa. Conforme seu discurso, baseia-se em Taylor e Fayol para mostrar o início da Administração:

No início do século XX, utilizaram-se o termo administração para explicar a teoria administrativa [...] a escola clássica buscava adequar as atividades administrativas aos interesses capitalistas. O primeiro movimento da escola clássica foi a administração científica de Taylor, no qual o trabalho era controlado e planejado por uma única pessoa - o administrador. Depois surge Fayol que marca a administração com a divisão do trabalho, o controle da disciplina, unidades de comando, unidade de direção, centralização hierárquica e acima de tudo solidariedade e lealdade. Em seguida surge a administração burocrática que tem por objetivo aumentar a capacidade de produção em menor tempo. (BORGUETTI, 2000, p. 107).

A autora ainda ressalta que na vida escolar a participação acontece numa gestão democrática: "Possuir uma gestão democrática significa aumentar o número de pessoas participando da vida escolar, e as relações sociais devem ser marcadas pela flexibilidade e sem autoritarismo." (BORGUETTI, 2000, p. 114).

Na dissertação de Rodrigues (2000), que o próprio título revela seu trabalho sobre participação e gestão participativa, apresenta logo de início o que vem a ser participação. Segundo ele, participação é:

- uma necessidade humana, e por conseguinte um direito das pessoas;
- justifica-se por si mesmo como processo e não pelos resultados;
- é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e aquisição compartilhada do poder;
- leva a apropriação do processo de desenvolvimento pelo povo;
- é algo que se aprende e se aperfeiçoa;
- pode ser provocada e organizada;
- é facilitada com a criação de fluxos de comunicação;
- deve respeitar as diferenças individuais;
- tanto resolve quanto gera conflitos;

- não pode ser sacralizada, pois o fato de um grupo adotar um enfoque participativo não supõe que todos devem participar em tudo o tempo todo. (RODRIGUES, 2000, p.36).

Ressaltando o valor da participação Rodrigues (2000), afirma que só através dela é que acontecerá a verdadeira democracia:

Pela participação e só pela participação, será possível mudar a ênfase da democracia de representativa para participativa, sem alterar fundamentalmente a sua estrutura, mas qualificando sua prática, através da capacitação de seus cidadãos que se fariam representar pela sua organização coletiva. (RODRIGUES, 2000, p. 128).

Discute-se muito sobre a participação, porém foi dado um grande passo sobre quando ressalta o valor do Conselho de escola, mas existe um longo caminho a ser feito conforme nos coloca Rodrigues (2000), escola como um canal oficial de participação: "Estruturado como um canal oficial capaz de estimular a organização e a participação popular na intenção de democratizar as relações pedagógicas nas escolas da rede pública." (RODRIGUES, 2000, p. 59).

Estes Conselhos de escola foram criados no final da década de 70, e o fato da escola trabalhar com este conselho vai revelar se sua gestão é democrática ou não. Uma outra manifestação de forma de participação efetiva dos pais e mestres no projeto pedagógico são os amigos da escola. (RODRIGUES, 2000, p. 74).

3.3 Qualidade total: qualidade da educação e do ensino

Conforme o próprio título deste item, pode-se afirmar que quase todas as dissertações e teses consultadas trouxeram os temas qualidade total, qualidade de ensino e qualidade da educação. Nunca se falou tanto como nos dias atuais sobre a qualidade total. Esta escola ideal de qualidade total é possível de se construir, principalmente onde reinar a gestão democrática e participativa, e para isto Turrini, apresenta umas características peculiares desta escola como:

- ser um espaço aberto, sem limites ou fronteiras;
- ser um dos pólos de cultura e educação;
- colocar-se como uma Instituição a serviço do cidadão;
- tornar-se um lugar permanente de discussão de idéias inovadoras. (TURRINI, 1999, p. 5).

Turrini defende a qualidade total, em todo o seu trabalho. Se a escola atual fizer o que nos apontou Turrini, acredito que estará abrindo caminhos novos para se chegar a esta qualidade de ensino e educação tão almejada pela nossa sociedade. E conforme nos aponta Barroso (1992), para melhorar a qualidade de ensino existem algumas idéias centrais como:

- aumentar a visibilidade de ensino;
- recuperar uma nova legitimidade para a escola pública;
- participar na definição de uma política educativa local;
- globalizar a ação educativa;
- racionalizar a gestão de recursos. (BARROSO,1992,Apud TURRINI,1999, p. 51).

Em algumas dissertações e teses o tema qualidade vem associado à gestão participativa e à autonomia, pois vários autores concordam que a qualidade total é uma consequência das duas categorias bem trabalhadas.

Observa-se na sociedade atual que existe muita competitividade entre as empresas e até mesmo entre as escolas, pois na sociedade quem quer sobreviver deve juntar suas forças internas para mostrar ao mundo o melhor de sua produção.

No dizer de Reis esta competitividade contribui para a excelência da qualidade:

Atualmente a palavra de ordem é a competitividade. Para tanto, as escolas devem ter qualidade que diferencie cada qual das demais. Assim, todo seu pessoal deverá estar envolvido na busca desta qualidade suprema, pois o mercado altamente competitivo e seletivo, só aceitará as melhores escolas. (REIS, 2000, p.179).

Para uma educação e um ensino de qualidade todos devem estar envolvidos no processo, mas sobretudo os professores, pois a qualidade de ensino passa pela sala de aula como afirma Ferreira: De nada valerá o trabalho do diretor se o seu esforço não for dirigido para a melhoria da qualidade da aprendizagem que ocorre na sala de aula." (FERREIRA, A. 1998, p. 70). É na sala de aula que se concentram todos os esforços de transformação.

Como deu para perceber nos discursos dos diretores na pesquisa de Ferreira, o ponto de partida para a melhoria de qualidade está no processo pedagógico e uma nova escola surgirá na medida em que a sala de aula for enriquecida com o trabalho competente dos professores. E um dos meios para que isto aconteça é tratar bem o projeto educativo pedagógico, uma vez que cada escola é única e seu projeto é *sui generis*. (FERREIRA, A.,1998, p. 17).

Já Abdian, quando apresenta esta qualidade em educação e ensino apresenta duas visões sobre educação: uma civil democrática e outra produtivista. Conforme seu ponto de vista, a visão democrática encara a educação visando o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia, enquanto que a visão produtivista representa preparação do indivíduo para o ingresso na divisão social do trabalho. (ABDIAN, 2000, p.85)

Acredita-se que, na realidade, acontece estas duas visões, embora infelizmente a que tem predominado é a visão produtivista. Vale dar um voto de

confiança na boa vontade dos novos administradores escolares deste novo milênio, que procura a satisfação do cliente, para que em nossas escolas toda a comunidade educativa, possa estar envolvida no processo de educar e ensinar para a cidadania com qualidade total.

Ainda relevando a qualidade total, não poderia deixar de introduzir aqui o que nos diz Correa em sua dissertação quando ressalta o valor da LDB, que deu abertura para se chegar a esta qualidade total e também fortalecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Ela coloca que o Regimento de cada unidade escolar dará esta margem de abertura para a qualidade total e autonomia, percebe-se isto em suas expressões:

O regimento escolar, além de implementar os dispositivos da nova LDB, deve ser um mecanismo legal e necessário, para promover a gestão democrática da escola e elevar o padrão de qualidade do ensino; fortalecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira; valorizar a comunidade escolar através da participação nos colegiados; favorecer o desenvolvimento e profissionalização do magistério e demais servidores da educação e transformar os processos de avaliação institucional do desempenho das escolas e dos alunos...(CORREA,2000, p. 130).

Quanto à gestão participativa, Correa nos diz que a opção era de descentralizar e desconcentrar as ações, vejamos na íntegra o que ela nos diz:

Quanto à gestão administrativa, a opção declarada era de descentralizar e desconcentrar as ações, buscando uma organização gerida através de novas relações entre a escola e os órgãos centrais, entre a escola e a comunidade e entre os seus integrantes: alunos, professores e administradores, promovendo desta maneira:

- a reorganização da rede física escolar
- racionalização do uso de prédios e equipamentos
- municipalização do Ensino Fundamental
- reorganização do modelo pedagógico. (CORREA, 2000, p. 69).

Correa também aborda sobre o Projeto de Educação continuada (PEC).

Este projeto tinha como objetivo principal garantir um aperfeiçoamento contínuo dos professores. As ações deste projeto deveriam acontecer em três módulos, sendo que os dois primeiros constituíram-se de seis encontros, cada um com duração de oito horas. Ela mesma chegou a participar destes encontros. Falando da emergência de dinâmicas

autônomas e permanentes de mudança diz que existe um esforço de reconstrução da identidade da escola, apresentando três dimensões citadas por Rui Canário:

- uma dimensão de formação contínua: construir e avaliar um dispositivo de formação continuada de Professores, baseado na sua implicação na análise de práticas pedagógicas, de organização da escola e na solução de problemas reais;
- uma dimensão de inovação: construção de práticas pedagógicas alternativas, com base na modificação de atitudes e comportamentos dos vários componentes sociais envolvidos na escola (principalmente na relação escola-comunidade);
- uma dimensão de investigação a produção de conhecimentos é concomitante (e não prévia) com a produção de mudanças, ou seja, orienta a ação, permite avaliar seus feitos e elucidar o processo de mudança. (CORREA, 2000, p. 112, grifo do autor).

Ainda comentando a progressão continuada, a autora focaliza dois pontos que foram fortemente debatidos dentro e fora das unidades escolares que pensa-se ser interessante colocá-los uma vez que foram tão polêmicos até na mídia, nos órgãos educacionais públicos e privados, nas organizações sociais, nas universidades e também nos órgãos governamentais:

- 1°) O primeiro ponto foi a resistência a uma mudança desta magnitude que surgiu entre os profissionais da educação e entre as famílias diretamente envolvidas, as que têm filhos cursando esta etapa da escolaridade básica; para eles este sistema de progressão continuada nada mais seria que uma "promoção automática", os alunos não se preocupariam mais em estudar, em participar das atividades escolares, posto que, ao final do ano letivo não passariam mais pelo risco da reprovação.
- 2°) O segundo ponto foi o sentimento de insegurança do professor pela "perda de autoridade", muitas vezes, imposta aos alunos através da ameaça da reprovação ao final do ano, o que neste regime, não acontecerá. O aluno que participar, com frequência regular, às aulas, só poderá ser reprovado ao final de cada ciclo, por deficiência de aprendizagem, ou descumprimento das normas regimentais quanto à avaliação e estudos de recuperação de ciclo, caso seu aproveitamento tenha sido insatisfatório. (CORREA, 2000, p. 123).

Ainda comentando sobre qualidade total, Junior em sua dissertação "A Educação e a qualidade total: análises e interpretações", apresenta a administração na visão de Fayol, dizendo que é uma atividade comum a todos os empreendimentos humanos - família, negócios, governo - que sempre exigem algum grau de planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Para Fayol uma empresa deve ser dividida em atividades

ou funções distintas: 1) função técnica, 2) função comercial, 3) função financeira, 4) função de segurança, 5) funções contábeis e 6) funções administrativas.

Para a função administrativa Fayol estabelece alguns princípios como:

- 1) Divisão do trabalho
- 2) Autoridade e responsabilidade
- 3) Disciplina
- 4) Unidade de Comando
- 5) Unidade de Direção
- 6) Subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais
- 7) Remuneração Pessoal
- 8) Centralização
- 9) Cadeia escalar: do escalão mais alto para o mais baixo (Comando)
- 10) Ordem
- 11) Equidade: amabilidade e justiça
- 12) Estabilidade e duração (num cargo) do pessoal
- 13) Iniciativa
- 14) Espírito de Equipe. (JUNIOR, 1999, p. 27-29).

Fayol e Taylor se completam. Taylor se ocupou com o universo das tarefas no ambiente organizacional e Fayol deteve-se na estruturação dos processos administrativos, nas questões de ética e do poder da Organização.

Júnior, faz um pequeno histórico sobre o desenvolvimento pela qualidade total. Conforme o autor, a preocupação em gerar produtos de qualidade surgiu a partir dos

anos cinquenta, o interesse pela qualidade total nos serviços começou somente no início dos anos oitenta.

Na década de noventa, Willian Edwardes Deming criou e divulgou o Método, que tem por finalidade na administração servir os clientes com qualidade total. Este método recebeu o seu nome: Método Deming de Administração (DMA).

Deming, pretendia com este método levar a proposta a todo tipo de organização, qualquer que fosse o seu tamanho, do setor público ou privado, de transformação ou de serviços. Portanto atingiria as indústrias de manufatura, bancos, hospitais, escolas, clubes, entre outras.

Para Deming, o consumidor seria o elo mais importante da linha de produção, e a qualidade deveria visar as necessidades do consumidor, tanto atuais como futuras. Para o autor a forma de gestão do Método Deming de Administração (MDA) está fundamentado sobre três aspectos:

- 1) Definições operacionais;
- 2) O ciclo de Shewohart;
- 3) O controle estatístico do processo.

As definições operacionais determinam os parâmetros de um processo ou procedimento, fazem com que tenham o mesmo sentido em significados para todos os envolvidos.

O ciclo de Shewhart ou PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) P= planejar; D= execução; C= verificação; A= ação corretiva.

O controle estatístico: esta técnica cristaliza-se no instrumento dos gráficos de controle.

Este método de Deming se apoia em quatorze princípios que são:

- 1) Crie constância de propósito para a melhoria
- 2) Adote a nova filosofia - longe o pula-pula de cargos na administração
- 3) Cesse a dependência da Inspeção em massa
- 4) Acabe com a prática de aprovar orçamentos apenas baseado no preço
- 5) Melhore constantemente o sistema de produção e de serviços
- 6) Institua treinamentos
- 7) Adote e Institua a liderança
- 8) Afaste o medo
- 9) Rompa as barreiras entre os diversos departamentos
- 10) Elimine slogans, exortações e metas para os trabalhadores
- 11) a) Suprima as quotas para a mão-de-obra
b) Elimine objetivos numéricos para pessoal de administração
- 12) Remova as barreiras que privam as pessoas do justo orgulho pelo trabalho bem executado
- 13) Estimule a formação e auto-aprimoramento de todos
- 14) Tome a iniciativa para realizar a transformação. (JUNIOR, 1999, p. 53-60).

Aqui no Brasil surgiu em 1991, um projeto pioneiro para a implementação de programas que conduzissem à qualidade total nas escolas. Este trabalho foi feito pela Fundação Christiano Ottoni, junto à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais por iniciativa do Secretário Walfrido Silvino de Moraes Guia Neto. (JUNIOR, 1999, p. 70).

Depois em nível Nacional o Projeto de Especialização na Gestão de Qualidade (PEGQ), que faz parte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (PADCT) do governo federal, foi responsável pela implantação de programas de qualidade total nas escolas. Também no mesmo nível o Conselho Federal de Educação criou a Comissão de Qualidade de Ensino, incumbindo-a da realização de nove seminários nacionais destinados a permitir o debate em torno da questão. (JUNIOR,1999, p.72-74).

3. 4 Políticas de mudança na Escola

Uma das dissertações coloca este tema bastante em evidência. A dissertação de Correa, a começar pelo seu título já mostra que o bojo de sua pesquisa é realmente esta mudança que deve acontecer na área da administração escolar. A princípio a autora relata três grande áreas em que a escola deve ser analisada conforme Nóvoa (1995):

- 1°) Estrutura física: recursos, turmas, edifício e organização do espaço
- 2°) Estrutura administrativa: gestão, direção, supervisão, tomada de decisão, professores, pessoal de apoio e relações com a comunidade.
- 3°) Estrutura social da escola: relações interpessoais internas, responsabilização e participação dos pais, democracia interna e cultura organizacional e social. (NÓVOA, 1995, APUD CORREA, 2000, p. 84).

Correa descreve a escola eficaz, escola que deve chegar à qualidade total do ensino e da educação, aspiração dos administradores atuais e do futuro. Para tanto, ela faz umas abordagens interessantes apresentando idéias de Nóvoa (1994), em paralelo com Mello (1995), educadores que em seus livros chegam a descrever os educadores do terceiro milênio:

NÓVOA	MELLO
Escolas eficazes apresentam:	Caracterizam as escolas eficazes:
- liderança organizacional	- presença de liderança
- autonomia da escola	- tipo de organização: atmosfera ou clima da escola
- organização do tempo	- organização do tempo e do espaço escolar
- formação do pessoal	- Estratégia de capacitação
- participação dos pais	- suporte e participação dos pais
- reconhecimento público	- natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos
- apoio das autoridades	-acompanhamento do progresso do aluno
- estabilidade profissional	-relacionamento com as instâncias
	Sistemas de Ensino

(NÓVOA, 1994 e MELLO,1995 APUD CORREA, 2000, p. 85).

Correa não deixa de explicitar em outros termos a necessidade de mudanças.

Menciona Canário e suas idéias sobre a lógica da reforma e a lógica da inovação:

Canário(1994) dizendo que inovação designa processos de mudanças mais restritas e de caráter setorial ou pontual, enquanto que a reforma surge como mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território público, federal, estadual e municipal, implicando políticas ligadas à redefinição de finalidades e objetivos educativos e as alterações estruturais no sistema a que se aplica". (CANÁRIO, 1994 , APUD CORREA,2000, p. 149, grifos do autor).

E para concluir sobre mudanças na escola a autora diz que as escolas paulistas têm grande dificuldade ao se depararem com as reformas instituídas para a melhoria da qualidade e do ensino.

Correa infere que só haverá mudanças efetivas: "quando elas forem decorrentes da necessidade de se resolverem situações, problemas locais e forem pactuadas coletivamente nas escolas, discutidas e decididas pelos docentes em sintonia com pais e alunos." (CORREA, 2000, p. 155).

É lamentável o que a autora nos apresenta sobre as mudanças em relação às pesquisas feitas com os diretores e professores das escolas:

[...] as mudanças propostas não tinham caráter aberto, vieram muito mais em forma de "pacotes fechados e acabados", definindo quase nenhuma, ou uma pequena margem de liberdade concedendo pouca autonomia para os agentes locais(diretores e professores). (CORREA, 2000, p. 164).

Estas poucas mudanças e reformas que aconteceram nas escolas tiveram como consequência muita insatisfação entre os professores. Estes, muitas vezes colocaram resistências devido estarem insatisfeitos. Correa diz que a situação é muito constrangedora:

[..um fator que levou a gerar insatisfação e resistência dos professores nas reformas foi uma 'desconstrução brusca e radical, sem levar em conta os anseios dos professores e sua permanência nos respectivos locais de trabalho, representou uma desvalorização desses profissionais e de suas práticas educativas'....outro fator foi 'o aumento do número de alunos por turma, aliado à diminuição de horas de trabalho coletivo'. (CORREA, 2000, p. 165).

A visão não tanto pessimista, mas com um olhar otimista, percebendo que a autora mesmo, diz que não houve tantas mudanças, houve um esforço para que tal acontecesse, e se não chegou a ser cem por cento, deixou marcas de positividade como nos aponta Mello, é o que nos transcreve Correa ao analisar com otimismo:

Não acredito que a década de 80 possa ser considerada uma década perdida em termos de educação. Embora não tenha sido uma década que deixou soluções, descobrimos a realidade cruel da educação brasileira, percebemos como não conseguimos de uma maneira geral, articular corretamente as soluções para os problemas que encontramos. Os anos 90, esses sim, passado esse espanto e os desacertos, em modo de ver e numa perspectiva otimista, prometem ser anos de definições, de maior clareza, de propostas muito mais articuladas, para finalmente encarar o que considero ainda o grande desafio, ou seja, a implementação das políticas - fazer as decisões chegarem à prática, acontece. (MELLO, 1995, Apud CORREA, 2000, p. 144).

Finalizando este assunto, pode-se inferir que de tudo o que Correa apontou, houve uma batalha para que surgissem mudanças, mesmo que não se tenha

chegado àquele ponto que se esperava, conseqüências positivas surgiram. É necessário ter olhos positivos para colher as questões de melhorias:

- 1°) A luta pela democratização da gestão educacional
- 2°) A garantia de um mínimo de recursos para a educação com vinculação de verbas
- 3°) A clareza sobre o falso dilema quantidade-qualidade, cresceu expansão mas não se garantiu a qualidade.
- 4°) O reconhecimento da importância e valorização do professor como categoria profissional
- 5°) A importância da discussão sobre a perspectiva de nova integração dos Estados e Municípios na meta de educação para todos. (CORREA, 2000, p. 145).

Já a autora Faria em sua dissertação "Políticas Educacionais Paulistas da Década de 90: A Reorganização da rede Pública Escolar - Uma Experiência Compartilhada", faz uma exposição de todo trabalho elaborado pela S.E. do Estado de São Paulo junto às escolas, para uma reforma educacional.

À princípio, a autora inicia dizendo que a reforma educacional se fundamenta em critérios de racionalidade técnica, perpassando os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos com três eixos norteadores:

- a melhoria da qualidade de ensino;
- a racionalização organizacional;
- e as mudanças nos padrões de gestão. (FARIA, 2000, p. 32).

Para a autora a reforma da Educação Paulista, promovida na gestão Covas, foi mais imposta do que dialogada. Não houve negociação e discussão das propostas, apesar do governo se dizer democrático. Não houve uma continuidade com os projetos já existentes, houve separação dos alunos por faixa etária, e não assumiram as

recomendações do Parecer 674/95. Quanto à ação do governo para esta reforma seriam estas:

- Extinção de 18 DRE
- Dispensa de 6.057 funcionários do BANESER e 2000 da FDE
- Não instalação de novas Delegacias de Ensino e de novas Escolas Padrão.
- Não contratação de 20.000 professores de Ensino Religioso e
- Extinção das Escolas-Padrão, estendendo seus benefícios à rede, unificando-a tais como gratificações, horário de trabalho pedagógico, coordenador pedagógico, maior jornada diária de aulas a todos os alunos.

Com todas estas medidas governamentais iniciou-se uma Escola de Cara Nova que foi oficializada pelo Decreto n.º 40.473 de 21 de nov/95, instituindo o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. (FARIA, 2000, p. 112-115).

Para garantir a eficiência do projeto de reorganização de escolas, de forma que o mesmo fosse bem sucedido, a S.E. elaborou e destinou aos principais protagonistas do processo, uma espécie de cartilha, cujo texto de apresentação traz expressões da Senhora Secretária de Estado da Educação Prof. Rose Newbawer, que afirma tratar-se de projeto que envolve apenas pessoas, carreiras, projetos de vida e afetará tanto o universo escolar como toda a sociedade. (FARIA, 2000, p. 132).

Embora houvesse bastante empenho e boa vontade do governo em levar adiante as novas políticas, não houve tanto êxito nestas reformas.

3.5 Municipalização das Escolas: descentralização na educação

Embora nem todas as dissertações focalizaram este assunto, o trabalho de Borguetti (2000), já pelo seu título: "Municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília" trata deste tema de maneira a enriquecer nossa pesquisa.

Conforme este autor, o termo Municipalização surgiu no Brasil em 1932, com Fernando de Azevedo (1932), com uma nomenclatura "princípio da localização do ensino", pois ele acreditava ser o município a melhor instância para reorganizar a escola nos moldes do escolanovismo e assim efetivar a democratização. Esse foi o primeiro ensaio a caminho da tese sobre a municipalização. Em 1957, Anísio Teixeira, participa do Congresso Nacional de municipalidades, defendendo a municipalização da Escola Primária.

Na década de 60, a idéia da municipalização reapareceu muito discretamente e veio, vinculada aos termos descentralização e participação. Já na década de 70, vários documentos tratam sobre a municipalização.

Enquanto na década de 20 e 30, a idéia da municipalização estava vinculada à melhoria do ensino, na década de 60, a idéia de municipalizar a educação vinha do objetivo de desobrigar o Estado de cumprir com algumas de suas funções.

Na década de 80, com o governo Montoro, a municipalização começou a se concretizar no Estado de São Paulo. Em muitos lugares, a municipalização, ao invés de melhorar a qualidade de ensino, acabou por acentuar as desigualdades regionais. À medida que os anos passam, a municipalização fica mais complexa. (BORGUETTI, 2000, p. 48-56).

Quando Borguetti apresenta seu estudo sobre a municipalização um tema que ela enfatiza bastante é a descentralização. Para ela, descentralizar é uma maneira de

desconcentrar o poder dos gigantescos órgãos centrais e dar uma autonomia relativa às instâncias menores. Existem dois tipos de descentralização: um chamado descentralização administrativa, que segue as linhas de uma estrutura de comando, e a descentralização política que procura desenvolver poderes de decisão ao ponto de atingir a população localizada fora do âmbito do serviço público.

Muitas vezes, o termo descentralização é usado como sinônimo de desconcentração, porém, tratá-los de maneira semelhante, acaba dificultando o entendimento do significado de descentralização.

Os processos de descentralização e desconcentração podem adotar três modalidades: a municipalização, a regionalização e a nuclearização.

A municipalização é uma forma de descentralização na qual permanece uma estrita separação entre funções de decisão e execução, pois, muitas vezes, o Estado passa a responsabilidade, porém falta o poder de decisão.

A regionalização da educação tem por objetivo superar desigualdades existentes entre municípios de determinada região.

A nuclearização é a modalidade que mais se aproxima da descentralização. (BORGUETTI, 2000, p. 14-24).

Para a autora a "descentralização ocorre quando o município é o responsável pelas tomadas de decisões, sem intervenções maiores. Caso haja muitas interferências, há a desconcentração, pois o município passa a ser responsável apenas pela execução de tarefas. (BORGUETTI, 2000, P. 153).

Ela enfatiza ainda que o Banco Mundial é o guardião que defende a descentralização tendo influência na política macroeconômica por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Na verdade o Banco Mundial ampliou a pobreza mundial, concentrou a renda e aumentou a exclusão. Na década de 40, ajudou os países a se reestruturarem, no período da pós-guerra. Nos anos 60 e 70, transferiu a força motriz do crescimento econômico dos Estados para as Empresas, especialmente as transnacionais. Na década de 80, o Banco Mundial, passou a atuar tanto como credor inflexível como instrumento dos outros credores para influir no ajustamento das economias dos países devedores impondo-lhes prioridade de pagamento da dívida externa.

Atualmente a função do Banco Mundial é o combate à pobreza por meio da educação, ou seja, quem possuir um ensino mínimo conseguirá melhores condições de vida.

A política educacional do Banco Mundial tem seus fundamentos nos modelos do mercado capitalista, introduzindo doutrinas econômicas neoliberais no campo educacional.

O neoliberalismo começou a se desenvolver a partir de 1979 com o governo de Thatcher, na Inglaterra e depois se alastrou pelo mundo todo. (BORGUETTI, 2000, p. 28 a 40).

O neoliberalismo é uma ideologia que procura responder à crise do Estado Nacional, ocasionado pelo processo de globalização, isto é, o processo de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. (MARRACH, 1996, Apud BORGUETTI, 2000, p. 41).

O neoliberalismo não conseguiu revitalizar o capitalismo mas conseguiu promover a desigualdade da sociedade.

Para entender o neoliberalismo é necessário entender a globalização do capitalismo. Em síntese, a história da globalização se resume em três fases:

- a primeira fase começa com as grandes navegações nos séculos XV e XVI;
- a segunda, com a revolução industrial do século XVIII;

- e a terceira fase é o domínio completo das empresas transnacionais na 2ª metade do século XX, a internacionalização das Empresas. Aqui o destaque maior é a expansão das multinacionais.

Nos anos 70 e 80, são os bancos e as Instituições financeiras que controlam o fluxo do dinheiro. (BORGUETTI, 2000, p.40-42).

Também Rodrigues (2000), aborda sobre a influência do Banco Mundial nas reformas educativas:

As propostas do Banco Mundial para as reformas educativas:

- 1) a prioridade é depositada sobre a educação básica.
 - 2) a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa
 - 3) a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa
 - 4) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados
 - 5) A convocação para uma maior participação dos pais e da Comunidade nos assuntos escolares.
 - 6) o impulso do setor privado e os organismos não governamentais (ONGS) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação
 - 7) a mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de 1º grau
 - 8) um enfoque setorial
 - 9) a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.
- (RODRIGUES, 2000, p. 19).

Percebe-se que a municipalização aconteceu em várias localidades, e o Banco Mundial contribuiu para que isto acontecesse no campo educacional.

Todos os temas apresentados pelos pesquisadores estão muito bem esclarecidos e vivenciados no contexto social em que foram explanados e muito mais em nosso mundo atual, no qual se vive num mundo de pluralismo ideológico com predomínio do neoliberalismo, num mundo globalizado, no qual a competitividade de mercado está sempre em primeira mão. A formação do diretor para enfrentar os desafios de uma sociedade excludente onde existe discriminação de classes sociais com a marginalização e exclusão dos mais pobres, onde reina o capitalismo, o desejo desenfreado de possuir, mesmo à custa dos mais humildes, o desemprego, e assim poderíamos elencar muitos desafios, o diretor escolar

deve estar preparado e com liderança assumir seu papel diante desta sociedade carente de autoridade carismática.

Tantos setores na sociedade devem mudar e em destaque a Escola, motivando o aluno para a educação integral, com formação para autonomia e a cidadania ativa. Nisto as políticas de administração escolar podem dar seus passos e iniciativas através de uma gestão mais democrática em que toda a comunidade tenha voz e vez.

Nunca se falou tanto em municipalização como nestas últimas décadas. O próprio contexto social atual leva a descentralizar a educação procurando oferecer uma educação de qualidade total. É possível? Sim, desde que todos se empenhem comunitariamente para eliminar a marginalização e a pobreza em todos os sentidos. Só assim, a administração será eficiente, eficaz e relevante, conforme deseja a sociedade atual, principalmente os menos favorecidos.

Não é fácil educar nos dias atuais porque existe uma gama de ideologias a interferir no processo educativo.

Enfim, pode-se inferir que os temas trazidos em evidência pelos pesquisadores estão bem inseridos no contexto social das pesquisas, como também no contexto social de nossa sociedade atual.

CAPÍTULO 4

OS AUTORES MAIS INFLUENTES NAS PRODUÇÕES

Após percorrer todas as dissertações e teses, focalizando as temáticas mais relevantes e preferências, pode-se observar também quais foram os autores mais citados. Pelo trabalho desenvolvido nas pesquisas infere-se que não existem muitos autores que escrevem sobre Administração da educação, pois em quase todas as dissertações e teses, os autores e os livros citados são os mesmos para fundamentar os estudos.

4. 1 O pensamento de alguns autores na Administração Educacional

Logo de início, pode-se dizer que Saviani foi um dos autores mais citados em todas as teses e dissertações. Em segundo lugar surge Paro, em terceiro Barroso e Silva Junior. Em seguida outros que não deixaram de contribuir com seus pontos de vista sobre a educação em geral, e alguns em particular, sobre a administração da educação propriamente dita.

Usando a mesma metodologia do segundo e do terceiro capítulo, isto é, percorrendo sobre cada tese e dissertação irei destacando os principais autores citados e suas contribuições para o trabalho das mesmas.

A começar pela dissertação de Ferreira que tinha por objetivo principal o estudo das Ações Administrativas nas Organizações Escolares, pode-se constatar que aparece Paro, quando discorre que a administração é susceptível de ser aplicada a qualquer tipo de organização, seja ela lucrativa ou não. Ele cita Paro (1997), dizendo que na Administração existem duas correntes de pensamento.

O autor se expressa assim:

[...] Paro chama a atenção para duas correntes de pensamento:

- 1.) que defende os procedimentos administrativos da escola sob a forma de adesão ao emprego dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista.
- 2.) de natureza mais radical, que nega a necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar. (PARO, 1997, apud FERREIRA, D.1992, p.2).

Comparando a administração escolar com a administração de empresa, Ferreira serve-se de Felix, (1987) quando diz: "Para Felix o funcionamento do sistema escolar na proposição de modelos de organização e a administração confirmou a existência de uma relação entre administração escolar e administração de empresa[...] (FELIX, 1987, apud FERREIRA, D. 1992, p. 2).

O autor Ferreira em sua dissertação sobre o Diretor de Escola: Autonomia e Democratização traz uma série de autores citados, principalmente quando trata sobre a qualificação e requalificação dos educadores como ele mesmo elenca: "Muitos autores que nos alertam para a importante qualificação e requalificação dos educadores. Entre eles, Arroyo (1996), Mello (1983), Patto (1986), Nóvoa (1996), Vale (1995), Serbino (1986,1992) e Paro (1996,1997). (FERREIRA, A. 1998, p. 52).

Ferreira também comenta sobre José Quirino Ribeiro (1978), citando em seu livro: "No Brasil, essa tendência em adotar os princípios de administração geral para a educação é tratada por José Quirino Ribeiro em seu livro: Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar". (RIBEIRO, 1978 apud FERREIRA, A 1998, p. 23).

O autor Ferreira comenta sobre Ribeiro (1978), discorrendo sobre o objetivo da grande empresa escolar: "[...] nesse sentido de empresa escolar é semelhante às demais: a hospitalar, a de transporte, e a que outras grandes empresas se possam lembrar". (RIBEIRO, 1978, apud FERREIRA, A, 1998, p. 25).

Ferreira cita Vale (1989), apresentando a posição que o diretor ocupa na escola e salienta o poder da sua autoridade quando é uma pessoa competente:

O professor Vale entende que o diretor da escola ocupa uma posição importante na estrutura do sistema escolar. Sabe que o bom desempenho da escola depende muito de sua competência para reunir esforços no desenvolvimento das atividades escolares. Os resultados na escola são melhores quando a autoridade de seu diretor fundamenta-se mais na competência e menos no poder legal. (VALE, 1988, apud FERREIRA, A, 1998, p. 45).

O autor usa a fala de Teixeira (1976), enfocando a função do diretor. Ele se expressa assim: "Para Anísio Teixeira a função do diretor educador é uma função de mando, mas atualmente está sendo mudado para uma função de serviço." (TEIXEIRA, 1976 apud FERREIRA, A, 1998, p. 60).

Também Silva (1996), entra em destaque na fala de Ferreira, quando comenta sobre a autonomia da Escola: "Para Silva: aqueles que acreditam haver alguma autonomia na escola, esta, ocorre unicamente nas chamadas Escolas-Padrão". (SILVA, 1996, apud FERREIRA, A, 1998, p. 97).

Barroso (1995), não poderia deixar de aparecer nesta dissertação analisada. Ele fala sobre as normas da escola que podem dificultar a autonomia da mesma: "Como entende Barroso as normas podem favorecer ou dificultar a autonomia da escola, mas são só por si (como a experiência demonstra todos os dias) incapazes de criar ou destruir." (BARROSO, 1995 apud FERREIRA, A, 1998, p. 103).

Quando Ferreira discorre sobre o planejamento participativo e a integração da escola-família, ele se serve da fala de Vianna (1986): "[...]integrar escola-família-comunidade a partir de um processo de Planejamento Participativo efetivando de forma

crítica, consciente e responsável, na tentativa de melhorar a qualidade e politizar o trabalho educativo realizado na Unidade escolar." (VIANNA, 1986 apud FERREIRA, A 1998 p. 129).

E ainda Ferreira não deixa de citar outros autores como: Alonso (1976), Enguita (1989), Gadotti (1990), Gentili (1994 e 95), Machado (1997), Mello (1994), Nagle (1982), Sander 1995), Nóvoa (1991;92, 93), todos eles, educadores que colaboraram e contribuíram com seus escritos para o desenvolvimento da educação no Brasil.

A autora Abdian em sua dissertação sobre "Gestão Escolar: Implicações para um ensino de qualidade" logo de início cita Barroso (1996), quando fala de uma "cultura de participação". (BARROSO, 1996 apud ABDIAN, 2000, p. 10).

Apresentando os modelos de Escola, Abdian cita Ribeiro, Wagner Estelita Campos e Anísio Teixeira:

Os estudos brasileiros anteriores, como os de José Quirino Ribeiro, Wagner Estelita Campos, Anísio Teixeira dentre tantos outros tomavam as escolas enquanto estabelecimentos de ensino fazendo parte do mundo das organizações de tipo burocrático, onde o controle e a regulação do trabalho eram realizados para que as leis e normas fossem obedecidas. Tais escolas valorizam a racionalidade. Prevaecem na administração escolar a tecnocracia e a racionalidade". (ABDIAN, 2000, p. 96).

Cotejando os modelos de Escola Abdian cita Lima (1998):

Modelos de escola conforme Lima:

- modelo racional: objetivos claros e consensuais e tecnologia clara
- modelo anárquico: objetivos conflitantes e tecnologia ambígua
- modelo político: objetivos conflitantes e tecnologias claras
- sistema social: objetivos consensuais e tecnologia ambígua

(LIMA, 1998 apud ABDIAN, 2000, p. 134).

Comentando sobre a cultura da colaboração, ela cita Barroso (1995):

"[...]promover na escola uma cultura de colaboração e de participação". (BARROSO, 1995 apud ABDIAN, 2000, p. 112).

Abdian, se expressa sobre a participação formal e informal usando o pensamento de Lima (1998):

A participação formal é uma forma de participação decretada e está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável. A não formal é realizada através de regras menos estruturadas formalmente produzidas nas intervenções diárias dos atores da organização. A participação informal é realizada através de regras informais, produzidas e partilhadas por pequenos grupos na organização. (LIMA, 1998 apud ABDIAN, 2000, p. 134).

No final de seu trabalho Abdian cita Barroso (1995), quando trata sobre a participação dos alunos na gestão das escolas: "Quanto aos alunos, Barroso destaca que a participação dos alunos na gestão da escola é uma condição essencial para a própria aprendizagem. Barroso fala da Cultura da participação". (BARROSO, 1995 apud ABDIAN, 2000, p.142).

Abdian, cita ainda, em seu trabalho outros autores como: Alves, Bruno, Felix, Gentili, Nóvoa, Saviani, Canário, Machado, Paro, Mello e Sander. Autores estes, que enriqueceram seu trabalho com suas contribuições valiosas em educação.

A tese de Reis sobre "Dimensão da Autoridade: um estudo sobre o papel do diretor de escola" coloca logo de início o autor Salomon (1993), apontando as três relevâncias da investigação para a pesquisa. Para este autor as três relevâncias apontadas são:

- relevância operativa, segundo a qual o problema deve encaminhar a investigação no sentido de buscar novos conhecimentos.
- relevância contemporânea, que implica na atualização e novidade da investigação
- A relevância humana, que deve considerar a utilidade e a ética no processo investigativo . (SALOMON, 1993 apud REIS, 2000, p. 21).

Mais adiante quando Reis aborda sobre a administração escolar, usa expressões de Dias (1997) que aponta como deve acontecer a administração: "Para Dias, a administração escolar é um processo que se verifica em diferentes níveis de um sistema escolar". (DIAS, 1997 apud REIS, 2000, p. 105).

O mesmo autor da tese faz a classificação das funções do diretor escolar, aparece a contribuição de Ribeiro e Mascaro sem citação bibliográfica: "Conforme Quirino

Ribeiro e Carlos Mascaro as funções do diretor da escola são divididas em 3 tipos: funções pedagógicas, sociais e burocráticas". (RIBEIRO E MASCARO, apud REIS, 2000, p. 108).

Quando Reis discorre sobre os princípios administrativos, recorre às idéias de Hora (1997), para expressar que a administração da educação se adapta ao modelo que a sociedade lhe impõe:

No Brasil, a administração da educação não se desvincula dos princípios administrativos empresariais, dada a sua característica de sociedade capitalista, em que os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e nos objetivos das organizações que devem se adaptar ao modelo que lhe impõe este tipo de sociedade. (HORA, 1997 apud REIS, 2000, p. 109).

Reis recorre também Wittman (1998), para caracterizar a escola como espaço privilegiado de democratização:

Lá para Wittman a escola é um espaço privilegiado de democratização. Nela, o indivíduo encontra condições necessárias para o desenvolvimento de suas aptidões cognitivas e para sua realização como ser humano e social. Com isto cresce sua responsabilidade sócio-econômica. (WITTMAN, 1998 apud REIS, 2000, p. 170).

Finalizando a análise dos autores da tese de Reis pode-se dizer que em seu trabalho, autores que tratam do papel do diretor em administração geral apresentam suas idéias como por exemplo: Alonso, Bernardes, Chiavenatto, Lourenço Filho, Mello, Paro, Saviani, Celestino e Vargas. E assim todos contribuem de uma maneira direta ou indireta para aprofundar sua tese.

A dissertação de Turrini sobre o : "Planejamento Participativo: um exercício Democrático na Escola", logo no início apresenta as idéias de Gadotti e Romão (1997), sobre a gestão democrática:

[...] a gestão democrática da escola (pública) implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores, ou menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários, assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI e RAMÃO, 1997 apud TURRINI, 1999, p. 5).

Em várias colocações a autora cita Barroso (1995), nas propostas para uma gestão democrática: "Barroso fala de três propostas para uma gestão democrática[...]" (BARROSO, 1995 apud TURRINI, 1999, p. 32).

E ainda discursando sobre autonomia: "Para Barroso: a autonomia é uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico, social, de acordo com suas próprias leis." (BARROSO, 1996 apud TURRINI, 1999, p. 46).

E ainda: "Conforme Barroso algumas idéias centrais para melhorar a qualidade de ensino[...]" (BARROSO, 1995 apud TURRINI, 1999, p.51).

Concluindo a apresentação dos autores na dissertação de Turrini, há que se considerar que não deixaram de contribuir para o enriquecimento de sua pesquisa estes autores: Demo, Gandin, Machado, Libânio, Lima, Mello, Motta, Nóvoa, Penin, Saviani, Turra e Vianna.

A tese de Carvalho sobre Planejamento Escolar: Visão Possível" cita Gandin (1994), quando relata as três grandes linhas de planejamento: "[...]sobre a ótica própria, Gandin identifica três questões que estão respondendo por três grandes linhas de planejamento: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo". (GANDIN, 1994 apud CARVALHO, 1999, p. 22).

O autor menciona Demo (1994), quando apresenta os componentes essenciais do planejamento participativo:

Temos três componentes essenciais no planejamento participativo citado por Demo:

- formação da consciência crítica;
- como enfrentar os problemas detectados
- necessidade de se organizar.

(DEMO, 1994 apud CARVALHO, 1999, p. 43).

Carvalho cita palavras de Barroso (1995) comentando Hodgkinson
discorrendo sobre as atividades na administração de uma organização. Ele se expressa assim:

Segundo Barroso(1995), para Hodgkinson, existem dois níveis de atividades na administração de uma organização: o primeiro tem a ver com o 'processo administrativo' e o segundo, com o 'processo de gestão'. O primeiro nível, o do 'processo administrativo' é essencialmente abstrato, filosófico, qualitativo, estratégico e humanístico. (BARROSO, 1995 apud CARVALHO, 1999, p. 63).

Na tese de Carvalho são mencionados também estes os autores: Gadotti, Gentili, Horta, Libâneo, Machado, Mello, Saviani, Silva Junior, Turra, Vale e Vianna.

A dissertação de Correa, sobre "Escola e Mudança: um olhar sobre a escola submetida a processos de reformas instituídas" apresentando a escola democrática, traz em relevância Gracindo (1995), com seu discurso:

A escola democrática necessita também garantir liberdade de atuação para professores e alunos. Essa liberdade precisa ser vista como sinônimo de responsabilidade, aquela que tem como seu principal atributo a conscientização dos direitos deveres pessoais e sociais de todos. Entre esses direitos e compromissos estão dois pontos relevantes na construção da qualidade do processo educativo: o currículo e o professor. (GRACINDO, 1995 apud CORREA,2000, p. 57).

Correa cita muitas vezes Machado sobre as reformas:

A reforma não avançou o quanto deveria avançar por ter se fixado mais nos aspectos operacionais do que nos conceituais, entre outras razões por questões corporativas e pela falta de interesse dos órgãos governamentais em realizar um processo de reflexão sobre os fundamentos e o contexto geral desenvolvido pelas políticas educativas. (MACHADO, 1998 apud CORREA, 2000, p. 67).

Quando trata das condições para se produzir ensino de qualidade:

As condições de trabalho pedagógico na escola, organização de espaço físico mais adequado à construção dos conhecimentos, melhores salários e recursos financeiros suficientes para a implementação de propostas inovadoras, são decisivos para produzir um ensino de qualidade. (MACHADO, 1998 apud CORREA,2000, p. 67).

A autora também cita muitas vezes Rui Canário. Uma das vezes é quando comenta sobre as reformas e inovações:

As reformas impostas "de cima para baixo" produzem mudanças formais, mas raramente transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas.

As inovações construídas nas escolas dificilmente encontram um terreno propício a multiplicar-se e a percorrer todo sistema educativo. Permanecem confinadas a um estatuto periférico, e, com frequência, os professores inovadores estão sujeitos a alguma marginalidade. (CANÁRIO, 1994 apud CORREA, 2000, p. 118).

Nesta dissertação ainda foram citados estes autores como: Barros, Freire, Lima, Mello, Nóvoa, Penin, Saviani, Silva Junior e Wittman.

A autora Faria na sua dissertação sobre "Políticas Educacionais Paulistas da década de 90: A Reorganização da rede pública escolar - Uma experiência compartilhada", inicia apresentando um pensamento de Nóvoa (1995), sobre a questão da territorialização que diz:

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e ação educativa a perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia de *strito senso*. (NÓVOA, 1995 apud FARIA, 2000, p. 19).

Depois, apresentando a onda neoliberal que assola o país, Faria cita Frigotto (1997), que finaliza seu discurso explicitando que os líderes desta situação social e econômica são Margareth Tacher na Inglaterra e Regan, nos EUA:

O neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo, nasce de um combate implacável, no início da década de 40 às teses keynesianas e ao ideário do Estado de bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é que o mercado é a lei soberana (...). A adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social tem início, todavia apenas no contexto da crise do capitalismo avançado da década de 70 e da crise do socialismo real. Os líderes desta investida pragmática são Margareth Tacher, na Inglaterra e Regan, nos EUA.. (FRIGOTTO, 1997 apud FARIA, 2000, p. 41).

Quando Faria remete a Educação brasileira frente à nova ordem mundial apresentando as ações governamentais, mencionando também a ideologia neo-liberalista, usa as expressões de Moreira (1997):

O que tem direcionado as ações políticas governamentais, na atual conjuntura é a ideologia neoliberal: cujas premissas básicas são: defesa de um mercado livre condutor de todas as formas de interação social, desregulamentação das atividades econômicas, estabilidade monetária, redução de benefícios sociais, estabelecimento de uma política de privatizações, enxugamento da máquina

administrativa, celebração do privado em detrimento do público, valorização da produtividade. (MOREIRA, 1997 apud FARIA, 2000, p. 45).

Em se tratando de administração, Faria cita Paro (1990): "Referindo-se à administração em seu sentido geral, argumenta que é a utilização racional de recursos para fins determinados". (PARO, 1990 apud FARIA, 2000, p. 94).

Faria apresenta a organização do trabalho, e dá os critérios que devem ser estabelecidos para tal evento, citando Silva Jr:

[...]a escola pública é um "local de trabalho" que, por sua finalidade, por sua natureza peculiar, supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das características do trabalho que aí se desenvolve. Esta tese, simples em sua formulação, revela-se, certamente, bastante complexa aos que, admitindo-a, pretendem promover a sua materialização. Organizar o trabalho nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo [...] implica, para além das dificuldades de ordem político-material, retomar e reanalisar todo um conjunto de conceitos e de significações que mais têm prejudicado do que favorecido o entendimento necessário, acerca das condições concretas em que a escola pública se realiza. (SILVA, Jr. 1990 apud FARIA, 2000, p. 150).

Apresenta também Lizete Arelaro quando comenta sobre as reformas acontecidas no Estado de São Paulo, num grande evento que aconteceu com o título de "Colóquios sobre a Reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo:

[...] considero um retrocesso histórico a proposta de dividir a escola de oito anos em 4 e mais 4. A SE está matando uma possibilidade, até inédita, de termos eventualmente, experiências interessantes no Estado de São Paulo. Existia um movimento bastante positivo, no sentido de que cada escola desenhasse isso, que para nós, constitui-se em questão de princípio: o seu projeto pedagógico. A avalanche da reforma não permite isso. Não há escola com projeto. A escola tem que se adequar a uma bobagem pedagógica chamada faixa etária. (ALELARO, 1982 apud FARIA, 2000, p. 170).

Na dissertação de Junior N. sobre "A educação e Qualidade total: análise e interpretações" aparecem vários autores. Logo de início, Junior, cita Oliveira (1994), abordando sobre qualidade:

Escolha dez ou doze termos geralmente mencionados por gerentes, consultores, professores de administração, entre os quais este: "qualidade". Abra em seguida os jornais e revistas especializadas. Conte quantas vezes um deles aparecerá. De longe, "qualidade" será o campeão. (OLIVEIRA, 1994 apud JUNIOR, 1999, p. 36).

Quando Junior define qualidade, utiliza uma expressão de Finger (1993): "Qualidade é uma nova forma de gerenciamento administrativo no setor produtivo que visa ao atendimento dos interesses e necessidades do cliente." (FINGER, 1993 apud JUNIOR, 1999, p. 37).

Também Moller (1992), é mencionado quando se trata de qualidade não só de produtos e serviços mas qualidade de recursos humanos:

Não é apenas a qualidade de produtos e serviços que é importante mas a qualidade das pessoas que fazem produtos e prestam serviços é igualmente crucial[...] portanto, se os funcionários são o recurso mais importante da empresa, ela deve investir no treinamento e desenvolvimento do pessoal. (MOLLER, 1992, apud JUNIOR, 1999, P.45)

Junior também menciona Sander (1995), quando diz que a administração supõe uma filosofia e uma política preestabelecida:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras preestabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa à unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) e se aplica a todos os setores da empresa - pessoal, material, serviços e financiamento. (SANDER, 1995 apud JUNIOR, 1999, p. 100).

Ainda aparece nesta dissertação o pensamento de Cosete Ramos (1992), quando discute sobre as barreiras que podem surgir numa empresa dificultando seu sucesso:

Algumas barreiras podem ocasionar o "fracasso" da Instituição como agência educativa. Para ela são três as barreiras que precisam ser vencidas:

- 1) centralização administrativa
- 2) isolamento pedagógico
- 3) influência dos grupos informais.

(RAMOS, 1992 apud JUNIOR, 1999, p. 88).

Também aparece Gentili (1996), expressando que quando a escola oferece a qualidade, está em vias de transformação: "O diretor decide aplicar os princípios da qualidade (método Deming) em sua escola, os professores e os alunos aceitam e decidem

aplicá-lo na prática diária, todos se encontram no comitê de qualidade e magicamente, a escola se transforma". (GENTILLI 1996 apud JUNIOR, 1999, p. 100).

Pode-se ainda dizer que nesta dissertação aparecem estes autores: Frederick Winslow Taylor, Harrington Emerson, Henry L. Gantt, Frank Gilbreth, Braverman e Lodi, prevalecendo os autores estrangeiros.

A dissertação de Rossi cujo tema é Delegacias de Ensino: o conflito entre diálogo e poder comentando sobre Guimar de Mello, cita Silva Junior quando diz que:

" Mello sintetizou em seu livro: Cidadania e Competitividade - Desafios Educacionais do Terceiro Milênio, toda a política educacional do governo PSDB. (SILVA, apud Rossi, 2000, p.26).

Ainda Rossi menciona pensamentos de Mello (1994), quando fala das prioridades educacionais:

Responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, onde inteligência e conhecimento são fundamentais. Qualificar a população para a cidadania. Lidar com novos parâmetros de difusão de conhecimentos dados pela informática e meios de comunicação de massa. Contribuir para recuperar e construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico. (MELLO, apud ROSSI, 2000, p. 26).

Quando Rossi trata das políticas para resolver os problemas que foram detectados, cita novamente Mello (1994):

- Rever padrão de financiamento e alocação de recursos.
- Rever o planejamento para a expansão e ocupação da rede física.
- Qualificar a gestão Escolar.
- Instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos.
- Estimular e criar modelos alternativos de formação de professores a nível de segundo e terceiro graus.
- Capacitar os docentes em serviço.
- Levantar dificuldades e alternativas de solução para a questão salarial.
- Optar por uma política do livro didático. Qualificar a demanda.
- Estabelecer diretrizes para articular a escola aos equipamentos de saúde, lazer cultura.
- Motivar a participação dos educadores na construção de consensos. (MELLO, 1994 apud, ROSSI, 2000, p. 28).

Rossi define o que vem a ser Educação servindo-se das expressões de Carneiro Leão (1918): "Educar não é ensinar apenas a escrever e a ler. É formar, desenvolver

e dirigir as aptidões individuais, melhorando-as, dando-lhes possibilidades novas, adaptando-as às necessidades da época, às exigências do momento e do meio. (LEÃO, 1918 apud, ROSSI, 2000 p. 44).

Ainda discursando sobre descentralização, Rossi cita Meirelles (1995):

A descentralização é uma técnica administrativa de simplificação e aceleração do serviço dentro da mesma entidade, diversamente da desconcentração, que é uma técnica administrativa de especialização, consistente na retirada do serviço dentro de uma entidade e transferência a outra, para que o execute com mais perfeição e autonomia. (MEIRELLES, apud, ROSSI, 2000 p. 56).

Quando Rossi apresenta a autonomia, menciona Azanha (1995):

É preciso uma clara consciência, por parte da Administração Estadual, de que a autonomia não é algo a ser implantado, mas algo a ser assumido pela própria escola. Não se pode confundir, a autonomia da escola apenas com a criação de determinadas condições administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir o compromisso com a tarefa educativa, e com relação a esse ponto, é preciso lembrar insistentemente que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula. (AZANHA, 1995 apud, ROSSI, 2000, p. 82).

Na dissertação de Rodrigues: Política Educacional: a pretendida participação popular?, logo no início cita Prais (1994), quando discursa sobre a administração colegiada:

A administração colegiada, ao se efetivar como prática democrática de decisões, deve ser capaz de garantir a participação de todos os membros da comunidade escolar, a fim de que assumam o papel de co-responsáveis no projeto de escola e, por extensão, na comunidade social. (PRAIS, 1994 apud RODRIGUES, 2000, p.9).

Quando Rodrigues apresenta a teoria da ação comunicativa, em dois momentos, ele cita Habermas:

Para Habermas, a ação comunicativa surge como uma interação de no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e de agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação, e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. (HABERNAS, apud, RODRIGUES, 2000, p. 39).

E ainda:

Dentro do enfoque da teoria da ação comunicativa, Habermas, coloca o cotidiano da escola, que é verificado na postura passiva contamina professores, pais, e alunos. Cada qual assume o papel definido pelo mercado e pelo poder administrativo:

- ao professor compete o papel de cumprir as metas que a burocracia do Estado estabelece, sem se preocupar se são factíveis ou não, se está havendo aprendizado ou não;
 - ao aluno, cumprir o papel de assistir as aulas, realizar as provas, sem se preocupar se o conteúdo apresentado tem alguma significação para sua vida;
 - o aluno trabalhador, do ensino noturno espera que a escola lhe assegure o diploma, passaporte para ocupar determinados nichos menos desprestigiados no mercado de trabalho;
 - o pai assume o papel de empregado do sistema produtivo, que diante da dificuldade de sobrevivência pouco tempo tem para assumir o papel de cidadão integral que cobra do Estado a educação de seu filho;
 - o diretor cumpre o papel de agente do poder administrativo na escola;
- (HABERMAS, apud, RODRIGUES, 2000, p. 46).

Rodrigues enfocando o problema da participação menciona Paro (1999):

Paro afirma ainda que independentemente das modificações estruturais que se faça na escola, o que preocupa é a falta de uma política de participação e de uma nova ética no interior das escolas. A baixa e desqualificada participação acontece pela situação de vulnerabilidade que envolve os pais e o temor que os alunos têm de ser punidos ou perseguidos pelos professores em represália por participarem do modo mais contundente. (PARO, 1999 apud, RODRIGUES, 2000 p. 67).

Quando trata da baixa participação, Rodrigues cita Paro (1999), novamente:

Paro enumera também alguns fatores que interferem na baixa participação: falta de tempo, falta de local e horário apropriado, falta de jeito para participar, dificuldade de falar em público, de expressar suas idéias, baixa estima e pouca convicção de que sua participação é importante. Tudo isso nos parece acontecer pelo excesso de formalismo desses encontros, pois a própria reunião pela forma que realizada é um instrumental por demais formal. (PARO, 1999 apud, RODRIGUES, 2000, p. 68).

Borguetti, em sua dissertação sobre a Municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília, apresenta o tema da municipalização utilizando idéias de Teixeira (1957), Romão (1988), Nascimento (1989), e Fonseca (1998). São deles estes argumentos:

- a) tomada de decisões mais próxima - os municípios podem atender melhor e detectar os problemas locais de forma mais eficaz.
- b) Agilidade administrativa - com as decisões sendo tomadas em nível local, os processos burocráticos tornar-se-ão mais eficazes devido à agilidade administrativa. Ocorre a simplificação nos processos decisórios, pois estes não precisarão passar pelas instâncias superiores para serem aprovados.
- c) "certa" independência financeira - o orçamento atenderá diretamente à educação. Os municípios poderão aplicar seus recursos da maneira que acharem mais conveniente, buscando a melhoria da educação.....(TEIXEIRA,ROMÃO, NASCIMENTO E FONSECA apud, BORGUETTI, 2000, p. 58 - 61).

Quando Borguetti enfoca a questão da gestão participativa cita Barroso (1997): "Para Barroso a administração é concentrada predominantemente política e gestão como predominantemente técnica." (BARROSO, 1997 apud, BORGUETTI, 2000, p. 111).

4. 2 Autores mais consultados nos trabalhos estudados.⁹

Fazendo um quadro geral de todos os autores consultados nos trabalhos constata-se que o autor mais consultado foi Barroso. Citado nas dissertações de Abdian, Borguetti, Carvalho, Correa, Ferreira A , Faria, Rodrigues e Turrini, num total de 20 citações. Somente em três dissertações ele não aparece: Ferreira D. , Junior N. e Reis.

A seguir, foi a autora Machado com seus artigos e livros, num total de 18 citações bibliográficas aparecendo nos trabalhos de Abdian, Borguetti, Carvalho, Corrêa, Ferreira A , Faria, Rossi e Turrini. Igualmente à Machado está Silva Junior, apresentando também 18 citações bibliográficas aparecendo nas dissertações de Borguetti, Carvalho, Corrêa, Ferreira A Ferreira D. , Reis, Rodrigues, Rossi e Faria.

Logo depois aparece Saviani e Paro com 15 citações bibliográficas, sendo que Paro só não é citado em 2 trabalhos, a saber, dissertações de Carvalho e Corrêa, sendo assim o autor com mais presença nas citações no geral das produções. Saviani é citado por Abdian, Carvalho, Corrêa, Ferreira D., Reis, Rodrigues, Rossi e Turrini.

A autora Guiomar de Mello aparece num total de 13 citações bibliográficas, muito citada em quase todos os trabalhos com exceção de Borguetti, Ferreira D. e Junior

Azanha aparece em 12 citações bibliográficas nos trabalhos de Borguetti, Carvalho, Ferreira A , Faria, Rodrigues, Rossi e Turrini. Vide anexo 7.

Seguem outros autores com menos citações como Nóvoa e Gadotti com 9, Motta F. , com 8, Gentilli, Sander e Gandin com 7, Fusari e Lima Licínio com 6 e outros como: Oliveira D. , Libâneo, Teixeira, Valle, Allonso, Canário e Franco com 5 citações bibliográficas.

Outros autores apenas são citados como: Chiavenatto, Felix, Gracindo, Vianna com 4 citações nas bibliografias; Alves, Braverman, Fonseca D. , Hora e Dias J. , com apenas 3 citações. Já Brunet, Ferretti, André, Lauglo, Paiva, Casassus, Lobo, Wittmann, Enguita, Taylor, Ribeiro e Oliveira C. , aparecem com 2 citações. E por fim outros com apenas 1 citação como Fleury, Hutmacher, Queiroz, Rivilla, Sallan, Sanches, Singer, Thiollent, Avanzine, Benevides, Beisiegel, Dinis, Rockwell, Anderson, Aguiar, Avancini, Bracho, Brooke, Cunha, Guimarães, Pimenta, Romão, Warde, Bordignon, Freire, Lodi, Ramos e Griffthis que também contribuíram para enriquecer os trabalhos de pesquisa.¹⁰

Fazendo uma classificação por porcentagem em relação às dissertações e teses, e o número de vezes que aparecem nas mesmas constata-se que:

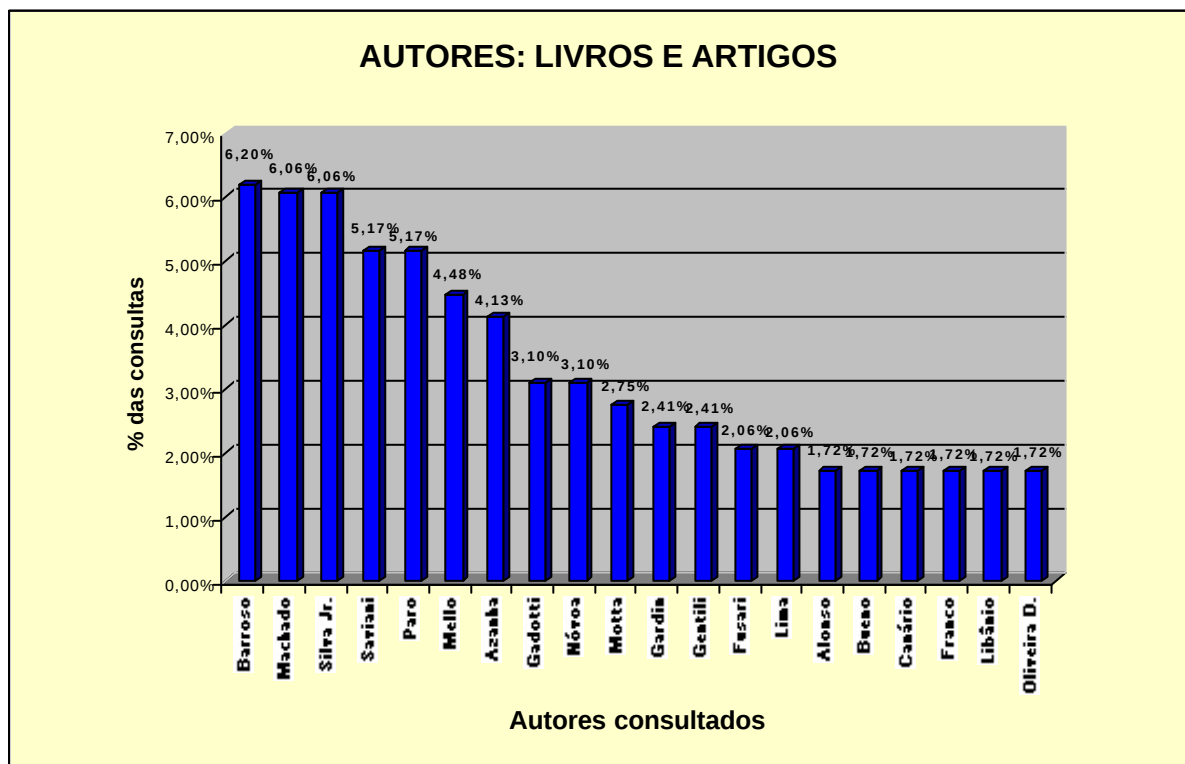
- Barroso aparece com 6,20%
- Machado e Silva Junior, com 6,06%
- Paro e Saviani com 5,17%
- Mello com 4,48%
- Azanha com 4,13%
- Nóvoa e Gadotti com 3,10%
- Motta F. com 2,75%
- Gentilli, Sander e Gandin com 2,41%

⁹ Verificar o anexo 9 com todas as referências das dissertações e teses

¹⁰ Ver a o quadro das consultas dos autores no anexo

- Fusari e Lima L. com 2,06%
- Oliveira D. , Libânio, Teixeira, Vale, Alonso, Canário e Franco com 1,72%
- Chiavenatto, Felix, Gracindo e Vianna com 1,37%
- Alves, Braverman, Fonseca D. , Hora e Dias com 1,03%
- Brunet, Ferretti, André, Lauglo, Paiva, Casassus, Lobo, Wittmann, Enguita, Taylor, Ribeiro e Oliveira C. com 0,68%
- Fleury, Heldani, Hutmacher, Queiroz, Rivilla, Sallan, Sanches, Singer, Thiollent, Avanzine, Benevides, Beisiegel, Dinis, Rockwell, Anderson, Aguiar, Bracho, Brooke, Cunha, Guimarães, Pimenta, Romão, Warde, Bordignon, Freire, Lodi, Ramos e Griffiths com 0,34%

Visualisa-se no gráfico abaixo onde focalizamos a classificação até o décimos lugar:



Fonte: Referências Bibliográficas das dissertações e teses do PPGE/ UNESP- Marília.1991-2000

Analisando o gráfico sobre os autores que mais foram consultados em seus artigos e livros sobre administração da educação, pode-se dizer que:

- Barroso foi o mais consultado com 6,20% do total das consultas, aparecendo em 9 trabalhos. Só não aparece nos trabalhos de Ferreira D. e Junior.
- Machado e Silva Junior com 6,06%, sendo que Machado consultada em 8 trabalhos e Silva Junior em 9.
- Paro e Saviani com 5,17% do total das consultas; Paro com consultas em 10 trabalhos e Saviani em 8.
- Mello aparece em 9 trabalhos com 4,48 % do total das consultas.
- Azanha com consultas em 7 trabalhos e com 4,13%.
- Gadotti e Nóvoa com 3,10% do total de consultas sendo que Nóvoa está relacionado em 5 trabalhos e Gadotti em apenas 3.
- Motta é apresentado em 4 trabalhos, com 2,75% do total das consultas.
- Gardim e Gentilli com 2,41%, sendo que Gardim aparece somente em 2 trabalhos e Gentilli em 6 trabalhos.
- Fusari e Lima com 2,06% sendo que Fusari é consultado em apenas 3 trabalhos e Lima em 4.

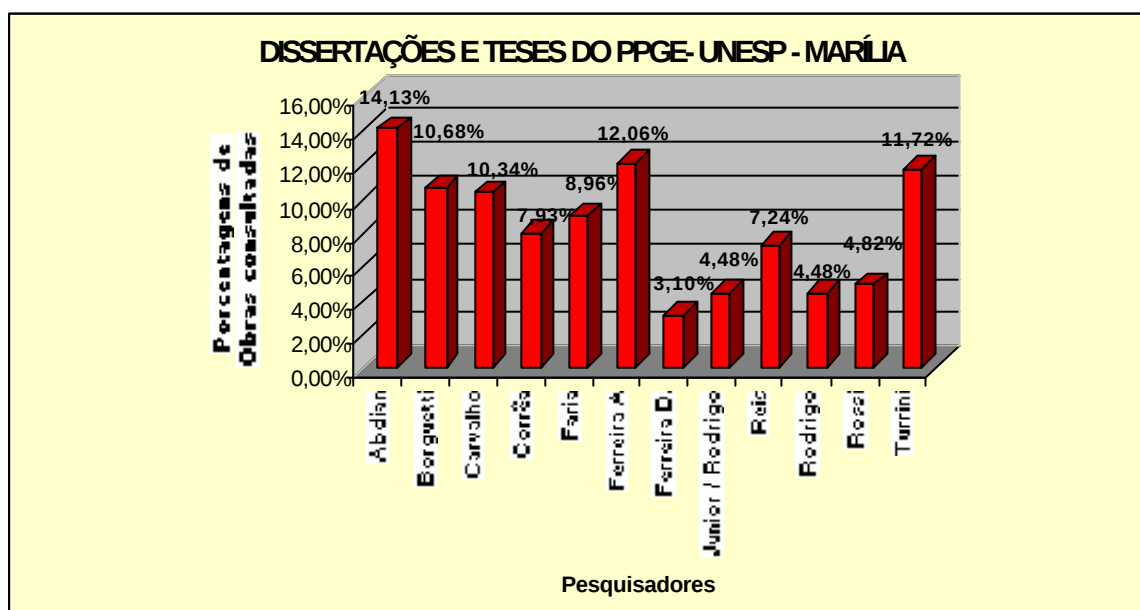
Por fim, seguem aqueles autores menos consultados, tais como, Alonso, Bueno, Canário Franco, Libânio e Oliveira D. com 1,72%, sendo que Alonso foi consultado em 5 trabalhos, Bueno, Canário e Libâneo em apenas 3 trabalhos, Franco e Oliveira D. em 4 trabalhos.

Observando todo este quadro, pode-se ver que foram muitos os autores que colaboraram para o enriquecimento do estudo da Administração da Educação sendo a maioria brasileiros e alguns estrangeiros apesar que a mesma teve seus inícios

espelhando-se em autores estrangeiros e na administração de empresas. Mesmo assim a administração da educação não deixou de ter seus destaques no campo educacional.

Observando as dissertações e teses podemos constatar que os pesquisadores que mais utilizaram livros ou artigos consultados em seus trabalhos foram Abdian com 14,13%, Ferreira A com 12,06%, Turrini com 11,72 %, Borguetti com 10,68% e Carvalho com 10,34% das obras consultadas.

Os demais ficaram com a porcentagem abaixo de 10 % conforme podemos ver no gráfico abaixo:



Fonte: Referências Bibliográficas das dissertações e teses do PPGE/UNESP - Marília, 1991-2000.

Analisando o gráfico das dissertações e teses pode-se perceber que:

- Abdian foi a que mais fez consultas apresentado 14,13% do total das consultas tendo 41 obras consultadas.
- Ferreira A , com 12,06% do total das consultas sendo 35 obras consultadas.

- Turrini com 11,72%, com 34 obras.
- Borguetti com 10,68% com 31 obras.
- Carvalho com 10,34% com 30 obras.
- Faria com 8,96% com 26 obras.
- Correa com 7,93% com 23 obras
- Reis com 7,24% com 21 obras.
- Rossi com 4,82 % com 14 obras.
- Junior e Rodrigo com 4,28% com 13 obras.
- Ferreira D. com 3,10% com apenas 9 obras consultadas.

Constatamos assim, com este estudo que foram muitos os autores consultados, principalmente por aqueles pesquisadores que fizeram suas pesquisas mais recentemente, tendo à mão, os últimos lançamentos sobre a administração da educação.

CONCLUSÃO

No Brasil, somente no início do século XX, os cursos superiores obtiveram grande desenvolvimento, principalmente, nas décadas de 50 e 60, quando, então, foi grande a expansão das Universidades. A partir da década de 80, o grande interesse e a procura dos cursos superiores, em especial a pós-graduação contaram com o respaldo do governo estatal e, ultimamente, do governo federal.

A pós-graduação teve um grande desenvolvimento com a criação de muitos cursos, principalmente no Estado de São Paulo. A demanda do mestrado e doutorado foi muito expressiva devido à exigência de qualificação dos professores pelas Instituições Educacionais. Muito contribuiu, também, para este avanço, a CAPES e o CNPq com o fornecimento de bolsas.

O papel da CAPES, além da elaboração dos vários Planos Nacionais de Pós-graduação, foi o de fomentar estudos e atividades que concorram para o desenvolvimento e consolidação das Instituições de Ensino Superior, assim como o CNPq, que promove e fomenta o desenvolvimento científico e tecnológico do país, além de contribuir para a formulação de políticas nacionais de ciência e tecnologia, contribuindo com as Instituições Públicas numa média de 85% de todas as bolsas de Pós-graduação. Desta situação pode-se inferir o quanto o CNPq tem colaborado para o progresso no campo educacional.

O Estado de São Paulo destacou-se na expansão da Pós-graduação e, no processo de interiorização, a UNESP teve papel relevante.

A instalação do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP/Marília insere-se nesse contexto, exercendo importante função social, quer recebendo e titulando pessoas da região, quer do Paraná, Mato Grosso de Sul, Mato Grosso e outros Estados. Esse Programa de educação, com apenas 15 anos de implantação, já tem razoável produção.

Este estudo tomou por objeto a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, especificamente o que trata de Políticas Públicas e Administração Educacional Brasileira. Dos trabalhos analisados pôde-se chegar às seguintes conclusões:

- 1) Dissertação de Abdian: conclui que, para um ensino de qualidade, o desempenho do diretor em relação à comunidade educativa é de suma importância; sua gestão deve ser democrática e participativa. Ela também coteja uma visão neoliberal em que o produto deve ter adaptabilidade, ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade. Para que tudo isto aconteça o Administrador deve agir com autonomia; o trabalho conclui que os estudos na área da Administração Escolar no Brasil não tem um corpo teórico próprio, pois adota o modelo empresarial da eficiência e da eficácia.
- 2) Dissertação de Ferreira D: chega à conclusão que as escolas se viram obrigadas a importar referências teóricas administrativas da área empresarial. As teorias de Taylor, Fayol, Mayo, Weber e Simon serviram de suporte para a Administração Escolar e as escolas enquadram-se no modelo burocrático de organização. Na estrutura organizacional da S.E. é bem nítida a aplicação dos princípios de

Fayol, tendo em vista a separação do planejamento e a execução. As teorias administrativas deram-se mais no nível da S.E., enquanto na escola elas não foram tão evidentes e marcantes.

- 3) Dissertação da Turrini: neste trabalho persistem os desafios da qualidade de ensino e a autonomia da Escola. A autora conclui que a idéia de qualidade total é possível de se construir, principalmente, se a administração for democrática e participativa, em que a escola é um espaço aberto, sem limites e sem fronteiras, e em que a Instituição está a serviço do cidadão e funciona como um lugar de permanente discussão de idéias inovadoras.
- 4) Dissertação de Ferreira, A: Este autor infere que a administração escolar deve acontecer sempre em equipe, com a participação de todos na tomada de decisões. O administrador deve ter plena autonomia em todos os sentidos: na contratação dos professores, na administração dos recursos materiais... enfim, para ele a autonomia é condição básica para a melhoria do ensino. Conclui que o Diretor da Escola ocupa uma posição muito importante e seu desempenho depende muito de sua competência. A escola terá melhores resultados, quando a autoridade do diretor se fundamenta mais na competência e menos no poder legal. O diretor deve ter uma liderança participativa e democrática, dando oportunidades de crescimento a todo o grupo; somente, assim, a escola será de qualidade e eficácia.
- 5) Dissertação de Correa: Chega à conclusão que, na Administração Educacional, a participação da comunidade nas decisões e a gestão democrática são imprescindíveis para a transformação social. Com

grande incentivo aos administradores e professores infere que a Escola deve implantar políticas de mudança para ser eficaz. Faz uma diferença entre inovação e reforma e conclui que as escolas paulistas tiveram grande dificuldade ao se depararem com as reformas instituídas para a melhoria da qualidade de ensino. As poucas mudanças e reformas que aconteceram nas escolas tiveram como consequência muita insatisfação entre os professores. Mesmo que não tenham ocorrido mudanças, houve uma integração dos Estados e Municípios na meta de educação para todos e uma luta para a democratização da gestão educacional.

- 6) Dissertação de Rossi: infere que, na administração educacional, deve acontecer a descentralização, enfatizando uma revisão do papel do Estado na Educação como: a melhoria da qualidade do ensino, as mudanças nos padrões de gestão e a racionalização organizacional. Para Rossi, o Projeto "Escola Cara Nova" foi dividido em duas vertentes básicas como projetos de planejamento escolar e da rede e como projetos pedagógicos. Ela conclui que a territorialização teve aspectos importantes a serem considerados como: a desconcentração, a descentralização, a autonomia, a parceria e a participação. Conclui seu trabalho dizendo que o Projeto Escola Cara Nova não teve tanta eficácia, pois houve o fechamento de Delegacias do Ensino do Estado de São Paulo, inclusive a Delegacia de Ensino de Penápolis, enfocando a ineficiência da SE pelo gigantismo de sua máquina burocrática e ausência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino.

- 7) Dissertação de Rodrigues: Este autor conclui que, no novo panorama mundial, o papel da educação é muito importante uma vez que no século XIX e XX, aconteceu o fim do "*Homo Economicus*" e, no século XXI, inicia-se a era do "*Homo Culturalis*". Para Rodrigues, a participação é um ponto alto a ser destacado na Administração Escolar. Ele salientou os tipos de participação como: imposta, voluntária, provocada, dirigida ou manipulada. Ele infere que esta participação é imprescindível na educação. Sendo assim, o Conselho na Escola se presta muito para tal objetivo, como também os "Amigos da Escola" que contribuem para uma participação mais efetiva da comunidade.
- 8) Dissertação de Júnior: Também este autor chega à conclusão que a liderança dos administradores e a capacitação permanente dos recursos humanos da escola são condição essencial para o sucesso. O autor faz um pequeno histórico do desenvolvimento da qualidade total, dizendo que o interesse por esta qualidade total nos serviços começou no início dos anos 80. Ele comenta ainda os 14 princípios de Fayol e diz que Taylor e Fayol se completam, sendo que Taylor se ocupou com o universo das tarefas no ambiente organizacional e Fayol deteve-se na estruturação dos processos administrativos, nas questões de ética e do poder da Organização. Júnior conclui que a empresa que deseja a qualidade total deve aplicar o Método Deming de Administração (DMA) que se apóia em 14 princípios. Infere que a qualidade total nas empresas e no campo educacional é possível desde que se apliquem os princípios do Método Deming de Administração.

- 9) Dissertação de Faria: Este trabalho chega à conclusão que a reorganização da rede pública escolar propicia melhores condições de trabalho aos professores e direção, porém, com a posse dos novos Delegados de Ensino em maio/95, o Projeto *Escola de Cara Nova* não teve o êxito que se esperava. Também o Projeto Educacional *Escola Padrão*, não infirmou as expectativas, pois se percebiam manifestações de descontentamento de pais, queixas de professores e funcionários. O projeto não foi aceito. Portanto, a autora, conclui que a reorganização foi considerada como impositiva e anti-democrática.
- 10) Dissertação de Carvalho: Após apresentar toda a evolução do planejamento, a partir de 1969 até o plano de gestão do Programa de Educação do governo de Mário Covas em 1995, chega à conclusão de que o papel do diretor na Escola é de suma importância como o articulador do Projeto Escola. Para Carvalho, a escola deve mudar a partir do planejamento participativo que permite democratizar a cultura escolar, razoavelmente autoritária e resistente. Acaba inferindo sobre a necessidade da preparação dos profissionais da educação para esta mentalidade de planejamento comunitário, porém, isto só acontecerá, quando toda a comunidade for envolvida na educação escolar e estiverem dispostos a trabalhar no planejamento em suas duas dimensões política e pedagógica.
- 11) Dissertação de Reis: Este Trabalho sobre a autoridade e poder chega à conclusão que existem cinco formas de poder: poder de recompensa, poder de coerção, poder de especialista, poder-referência e poder legítimo. Infelizmente, na administração escolar, existe um vazio de

autoridade e uma exacerbação do poder. Infere ainda, que a autoridade nos dias atuais está em crise, pois muitos procuram usar da autoridade como *status* para se projetar na sociedade. Ele conclui que, apesar de todos os problemas que o administrador enfrenta quer de ordem disciplinar quer de ordem administrativa, pedagógica, psicológica e sociais, houve uma evolução não só no conceito, mas na própria prática administrativa. O aspecto positivo que aconteceu foi a mudança ocorrida nos modelos autoridade/autoritarismo para autoridade/respeito/diálogo.

- 12) Dissertação de Borguetti: Este trabalho que trouxe o tema da municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília, enfatiza o conteúdo da Descentralização na Educação, concluindo que na década de 90 concretizou-se a municipalização no Estado de São Paulo. A autora infere que, em Marília, a qualidade do ensino melhorou muito com a municipalização, a gestão democrática e participativa e autonomia das escolas.

Para Borguetti acontece a descentralização, quando o município é o responsável pelas tomadas de decisões sem intervenções maiores. Quando há muitas interferências, acontece a desconcentração, pois o município passa a ser responsável apenas pela execução de tarefas.

Borguetti chega à conclusão que o Banco mundial é o guardião da descentralização tendo a influência na política macroeconômica por meio do FMI. Infelizmente o Banco Mundial tem seus fundamentos nos modelos de mercado capitalista, introduzindo as doutrinas neoliberais no campo educacional. O neoliberalismo começou a partir

de 1979 com o governo de Thatcher na Inglaterra e alastrou-se pelo mundo inteiro.

Borguetti conclui que o neoliberalismo não conseguiu revitalizar o capitalismo mas conseguiu promover a desigualdade da sociedade. Para entender o neoliberalismo é necessário entender a globalização do capitalismo. A autora infere que a autonomia e a gestão democrática andam de mãos dadas e uma não pode prescindir da outra, principalmente, quando se trata de educação. Portanto, para Borguetti a vida escolar deve acontecer num clima de participação e de gestão democrática.

Enfim, após todas estas conclusões, pode-se inferir que a administração escolar no Brasil teve um grande desenvolvimento principalmente no final do século XX, em que foram ventilados tantos temas como gestão democrática e participativa, descentralização, autonomia, qualidade total do ensino e da educação, municipalização e outros. Houve, também, um cuidado especial na formação dos administradores escolares, para que possam exercer com competência, liderança e sem autoritarismo a sua função administrativa, pedagógica e social nos dias atuais, em que são grandes os desafios. Também muitos autores, principalmente nas últimas décadas, têm contribuído com seus pensamentos escritos nesta área de Administração da Educação.