

ANEXO AO PROCESSO Nº 225/94 - C.M.

Antonio Fábrica Ferreira

Diretor de Escola:
Autonomia e Democratização

Universidade Estadual Paulista

MARÍLIA - 1998



ANTONIO FÁBRIGA FERREIRA

**DIRETOR DE ESCOLA:
AUTONOMIA E DEMOCRATIZAÇÃO**

*Disseração apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Estadual
Paulista, Julio de Mesquita Filho, sob orientação da
Profª Drª Raquel Volpato Scatena.*



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARÍLIA – 1998



SVE

CLASS.: 371.2011 F-383d
TOMBO: <i>livro</i> 900

ANTONIO FÁBRIGA FERREIRA

DIRETOR DE ESCOLA:
AUTONOMIA E DEMOCRATIZAÇÃO

t.900

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Estadual
Paulista, Júlio de Mesquita Filho, sob orientação da
Profª Drª Raquel Volpato Serbino.

COMISSÃO JULGADORA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARÍLIA - 1998

1410000900



AGRADECIMENTOS

A Profª Doutora Raquel Volpato Serbino pela oportunidade que me possibilitou percorrer este caminho, pelos valiosos conselhos e sugestões que me levaram a caminhar com segurança.

A Profª Doutora Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida pela disponibilidade e orientação teórica que muito contribuíram para este estudo.

Aos funcionários, professores e diretores da UNESP que contribuíram para a realização do curso de Pós-Graduação.

A UNORP (União das Faculdades do Norte Paulista) pelas oportunidades e apoio que me foram dados, possibilitando a realização de meus objetivos.

Aos meus amigos Dr. Augusto César Casch e Prof. Doutor Osvaldo Francisco Castro pelas contribuições e incentivos que me estimularam percorrer o caminho do saber.

A Profª Maria Helena dos Santos Matos pelas contribuições teóricas, sugestões e acompanhamento contínuo que me deram forças para passar por este desafio.

Aos diretores da UNORP, Profª Mariza de Souza Costa Neves Bachila e Dr. Eudes Quintino de Oliveira Júnior pelo apoio e incentivo.

A Maria Aparecida, Vera Rita, Maria José, José Luiz e aos demais funcionários da UNORP, pela ajuda e apoio.

COMISSÃO JULGADORA

A equipe de digitação da UNDEF, em especial, a Maria Ângela pela paciência e dedicação.

Ao grupo de orientandos da Profª Drª Raquel Volpato Serbino pelas contribuições teóricas e estímulos, bem como pela solidariedade em todos os momentos que nos foi possível encontrar: Luciana, Marcel, Leila, Cláudia e Geison.

Aos alunos da escola pública e da UNORP, razões de minha luta, e em especial, Adriane Soutelo, Carla Maria, Adriana Arraiz, Carina Vitorasso, Maria Célia, Nivalde Dabel, Carlos Neves, Cristiane Lobato, Aparecida Isabel,

AGRADECIMENTOS

- À Prof^ª Doutora Raquel Volpato Serbino pela oportunidade que me possibilitou percorrer este caminho, pelos valiosos conselhos e sugestões que me levaram a caminhar com segurança.
- À Prof^ª Doutora Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida pela disponibilidade e orientação teórica que muito contribuíram para este estudo.
- Aos funcionários, professores e diretores da UNESP que contribuíram para a realização do curso de Pós-Graduação.
- À UNORP (União das Faculdades do Norte Paulista) pelas oportunidades e apoio que me foram dados, possibilitando a realização de meus objetivos.
- Aos meus amigos Dr. Augusto Cezar Casseb e Prof. Doutor Osvaldir Francisco Castro pelas contribuições e incentivos que me estimularam percorrer o caminho do saber.
- À Prof^ª Maria Helena dos Santos Matos pelas contribuições teóricas, sugestões e acompanhamento contínuo que me deram forças para passar por este desafio.
- Aos diretores da UNORP, Prof^ª Marisa de Sousa Costa Neves Buchala e Dr. Eudes Quintino de Oliveira Júnior pelo apoio e incentivo.
- À Maria Aparecida, Vera Rita, Maria José, José Luiz e aos demais funcionários da UNORP, pela ajuda em nossa jornada de trabalho.
- À equipe de digitação da UNORP, em especial, a Maria Ângela pela paciência e dedicação.
- Ao grupo de orientandos da Prof^ª Dr^a Raquel Volpato Serbino pelas contribuições teóricas e estímulos, bem como pela solidariedade em todos os momentos que nos foi possível encontrar: Luciana, Marci, Leila, Cláudia e Gelson.
- Aos alunos da escola pública e da UNORP, razões de minha luta, e em especial, Adriana Soutelo, Carla Múrcia, Adriana Amaral, Carina Vetorasso, Maria Célia, Nialva Isabel, Carlos Navas, Cristiane Lobanco, Aparecida Isabel,

Valdete Izumi e Aparecido Guilherme concluintes de Pedagogia em 1997 que contribuíram nas entrevistas com os diretores.

- Aos diretores envolvidos nesta pesquisa, pela disponibilidade e compromisso com a educação, possibilitando a realização deste trabalho.
- Ao Prof. Zizo (in memorian) pelas contribuições estratégicas no início deste caminhar.
- Aos meus pais que me deram luzes e esperança para os desafios da vida.
- Aos meus irmãos de cuja união e solidariedade nasceram muitas vitórias.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa, Inês de
Fátima e aos meus filhos, Fábio, Priscila e
André que sempre incentivaram meus desafios,
pessoais e profissionais, e, pelo carinho,
paciência e amor que me têm dedicado.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa, Inêz de Fátima e aos meus filhos, Fábio, Priscila e André que sempre incentivaram meus desafios pessoais e profissionais, e, pelo carinho, paciência e amor que me têm dedicado.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar o papel do diretor no processo de construção da autonomia e na democratização da escola. Tanto o papel do diretor quanto a autonomia e a democratização são temas que passaram por mudanças significativas ao longo da história da educação brasileira, refletindo as mudanças políticas, econômicas e sociais que afetaram a sociedade em geral. Para embasar a análise, foram apresentadas considerações sobre a relação entre a administração da escola e a sociedade, bem como as mudanças na administração geral. Considera-se, ainda, nessa análise, que a administração da educação exige um diretor crítico e inovador, um diretor comprometido com a qualidade do ensino que se desenvolve na escola pública, um diretor com o perfil de gestor atual. Uma pesquisa geral sobre a Escola-Padrão foi tomada como referência para analisar o papel de seus diretores por possuir, em seu texto legal, a proposta de autonomia e democratização e por ter, em sua prática, o sistema de gestão participativa. Ao longo do trabalho, foram levantados alguns pontos em comum, ainda, os diretores de escolas públicas e privadas, bem como os diretores de escolas de ensino fundamental e médio.

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar o papel do diretor no processo de construção da autonomia e na democratização da escola. Tanto o papel do diretor, quanto a autonomia e democratização da escola passam, na atualidade, por reflexões oriundas de mudanças políticas, econômicas e sociais que tornam a sociedade cada vez mais participativa e exigente. Para embasar a análise, foram apresentadas considerações sobre a relação entre a administração da educação e a cidadania, onde se faz referência aos aspectos conservadores da administração geral. Considera-se, ainda nessa análise, que a administração da educação exige um diretor crítico e inovador; um diretor compromissado com a qualidade do ensino que se desenvolve na escola pública, um diretor com o perfil da escola atual. Uma percepção geral sobre a Escola-Padrão foi tomada como referência para analisar o papel de seus diretores por possuir, em seu texto legal, a proposta de autonomia e democratização e por ter, em sua prática, o sistema de gestão participativa. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, foram levadas em conta, ainda, as dimensões contidas nos conceitos de autonomia e democratização. A partir do levantamento das categorias, foi analisado o teor de cada uma delas: significado de autonomia para a administração das escolas, autonomia no gerenciamento de verbas, autonomia na contratação dos professores, autonomia na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico, acompanhamento e avaliação do projeto Escola-Padrão, natureza do processo participativo e processo de decisão no interior da escola. A análise indicou muitos aspectos positivos, áreas mais sensíveis sobre o papel do diretor, aspectos negativos e permitiu chegar-se a conclusões que apontam para algumas necessidades urgentes: rever o papel do diretor, definir um objetivo político para a escola pública, mudança na organização da escola. Essas conclusões apontam ainda para os entraves institucionais que dificultam a melhoria na qualidade da escola e, conseqüentemente, na qualificação social.

ABSTRACT

This work has for purpose to analyze the principal role in the process of construction of the autonomy and in the democratization of the school. So much the principal role, as the autonomy and democratization of the school, they pass at the present time, for reflections originating from political, economical and social changes that turn the society more and more participative and demanding. To base the analysis there were presented considerations about the relationship between the administration of the education and the citizenship, where it is made reference to the conservative aspects of the general administration. It is considered in this analyze that the administration of the education demands a critical and innovative principal; a principal with social commitment with the quality of the teaching that it is developed in the public school; tracing the useful principal profile for the current school. A general perception on the School-pattern was taken as reference to analyze its principal role for possessing in its legal text the autonomy proposal and democratization and for having in its practice the system of administration participative. Along the development of this work it was taken into account, also, the dimensions contained in the autonomy concepts and democratization. Starting from the rising of the categories the text was analyzed in each one of them: autonomy meaning for the administration of the schools, autonomy in the management of budgets, autonomy in the teachers' recruiting, autonomy in the elaboration and development of the pedagogic project, accompaniment and evaluation of the project School-pattern, nature of the participative process and process of decision inside the school. The analysis indicated many positive aspects, more sensitive areas on the principal role, negative aspects and it was allowed to get to conclusions that point for some urgent needs: to review the principal role, to define a political objective for the public school, change in the organization of the school. Such conclusions print at the institutional blocks that hinder the improvement in the quality of the school and consequently in the social qualification.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	12
1. Justificativa	12
2. Proposição do Problema	17
CAPÍTULO II – A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DEFESA E SUSTENTAÇÃO DA CIDADANIA	22
1. Tendências da administração escolar no Brasil: Desafios	22
2. O controle da educação e de sua administração como campo de luta dos diretores de escola	34
3. Das relações burocráticas às relações profissionais na administração da educação	40
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO DIRETOR: COMPROMISSO SOCIAL	52
1. Considerações gerais sobre a formação do diretor de escola	52
2. Concepções que fazem sentido ao diretor de escola	55
3. Um diretor educador faz diferença	59
4. Compromisso com a qualidade	61
5. Saberes necessários ao diretor	64
6. O diretor útil para a escola atual	67
CAPÍTULO IV – A ESCOLA-PADRÃO: UMA PERCEPÇÃO GERAL ..	73
1. O que precedeu a Escola-Padrão	73
2. A Escola-Padrão e seus propósitos	77
CAPÍTULO V – MAPEANDO OS CAMINHOS DA AÇÃO	85
CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	89
1. Análise e interpretação das categorias	93



1.1. Significado de autonomia para a administração das escolas	94
1.2. Autonomia no gerenciamento de verbas	104
1.3. Autonomia na contratação de professores	108
1.4. Autonomia na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico	115
1.5. Acompanhamento e avaliação do projeto Escola- Padrão	123
1.6. Natureza do processo participativo	126
1.7. O processo de decisão no interior da escola	130
CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
BIBLIOGRAFIA	141

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1- Justificativa

O ponto de partida para esta análise foi a preocupação com uma questão que se apresenta extremamente relevante - a gestão escolar. A administração escolar no Brasil e as condições de cidadania da população têm desafios pela frente. Estes desafios, serviram de inspiração para a escolha do tema deste estudo que tem como núcleo de reflexão o papel do diretor de escola na construção de sua autonomia e na democratização de suas relações.

Pelas tendências da administração e pelo atendimento que a sociedade tem recebido tornou-se essencial, num primeiro momento, esclarecer a relação entre os processos utilizados na administração de empresas com os de administração escolar, por ocultar aspectos de uma relação dominadora ou libertadora.

A separação no trabalho entre os que planejam e os que executam no cotidiano das escolas representa para a administração escolar um desafio que incomoda a todos. Ao diretor de escola, cabe garantir aos professores a liberdade de trabalho e, em especial, assegurar a participação na organização de seu projeto. Consideramos ao longo desta análise, que o saber é fundamental para o professor executar as atividades pedagógicas com competência e atender, com dignidade, a todos que procuram a escola.

Daí, a necessidade de se ter como desafio desenvolver o trabalho de equipe, onde todos possam refletir sobre a prática cotidiana. A organização da ação pedagógica deve buscar a autonomia do fazer educativo através da reflexão coletiva, não perdendo de vista a relação ação-reflexão-ação, própria das atividades do homem. É papel do diretor facilitar e garantir a participação da

equipe nas reflexões e nas decisões da escola. As tendências da administração escolar caminham no sentido de se estabelecer a gestão participativa, onde os interesses da comunidade possam contribuir para a elaboração das atividades escolares que dignifiquem a todos que delas usufruem.

Na medida em que a sociedade e, em especial, as classes populares, vão participando na escola, estão garantindo o acesso ao saber escolarizado de forma que possam assimilar as mudanças e estabelecer melhores condições de vida. Daí, a necessidade de se inserir a escola num processo de mudanças que levem até ao cidadão comum os benefícios do desenvolvimento e o integre a ele.

Não se tem dúvidas de que esta é uma visão otimista a respeito da função que a escola vem desempenhando. É importante pensar na escola como uma instituição que pode ajudar na transformação social, mas não basta falar de suas potencialidades, é necessário constatar também que ela ainda não cumpre com sua função. Portanto, é preciso pensar em mudanças que possam levar às camadas populares o saber e que possam desenvolver a consciência crítica concorrendo para a transformação social.

O processo de mudanças na escola exige um administrador escolar com o perfil de um educador que compreenda as finalidades da educação pública como direitos universais e que se coloque um defensor na apropriação do conhecimento como um direito de toda a população.

Se a administração pública é vista como a arte de gerir o bem comum e o Estado como gerente e árbitro desse bem, cabe ao diretor conquistar com sua equipe a autonomia da escola, para que possam ter o controle sobre sua educação e colocá-la democraticamente a serviço de toda a sociedade.

Entende-se que é complexo e até muito otimismo pensar na escola democrática que a sociedade necessita. No entanto, não se pode negar a força transformadora das utopias de todos que acreditam na escola como agente de mudanças. O diretor, com habilidades de político e, ao mesmo tempo de um técnico, pode contribuir para a melhoria da escola. Pode tornar possível uma

escola de qualidade que atenda a todos em suas necessidades básicas e que proporcione a emancipação social.

Numa administração burocrática, o diretor precisa estar sempre atento ao seu papel no processo escolar. O dinamismo que deve estar presente na escola corre o risco de ser substituído pela rotina de se atender o lado burocrático da estrutura. A ação do diretor torna-se importante, à medida em que suas habilidades conciliem as atividades de ordem burocrática e as de ordem técnica ou pedagógica.

Se quisermos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos. Entendo que a mudança passa pelo processo de autonomia construída. É nesse sentido que, por um lado, o sistema de autoridade e a organização competente do trabalho no interior da escola exige, necessariamente, um diretor com uma concepção e formação democrática e, por outro lado, exige mudanças na organização do sistema escolar.

A transformação do sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva construção da autonomia, precisa levar em conta que o diretor vive conflitos nos indicam que essa função, bem como o próprio sistema escolar, devem passar por mudanças. Fica difícil conviver com o cumprimento da Lei e da Ordem na escola e, ao mesmo tempo, deter competência técnica e colocá-la a serviço da aprendizagem dos alunos, se autonomia não for estabelecendo-se para conferir poder e condições concretas, para que se alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das classes que freqüentam a escola pública.

Daí, 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.

Ainda que a formação do educador não possa ser colocada como se fosse a solução para todos os males da escola, é inegável que a qualidade desta tem relação com a qualidade daquele. A formação do educador, para ser diretor de escola, é fundamental por ser ele o articulador de todas as questões que interessam diretamente à comunidade.



A tendência tecnicista, na década de 70, numa abordagem sistêmica do ensino, revestiu o diretor de escola de práticas controladoras que, hoje, já não fazem sentido. Da década de 80 para cá se retoma uma concepção crítica que, através da sistematização dos conhecimentos, garante que a escola persiga sua função social e política, para melhorar as condições das camadas populares na participação da gestão sobre questões que lhes dizem respeito. Hoje, não se trata apenas de garantir que a escola trabalhe os conteúdos, mas garantir que a população freqüente a escola e se aproprie de conhecimentos e habilidades que ajudem interpretar suas vivências sociais e, especialmente, defender seus interesses.

Vê-se que a formação de administradores escolares, com perfil de educadores, faz a diferença. Antes de se tornarem administradores são educadores e, como tal, não podem perder a dimensão humana da formação. Mesmo que com obstáculos institucionais e com uma divisão técnica do trabalho muito rígida, é possível ao diretor transformar a escola num espaço de agradável convivência que seja motivo de orgulho para sua comunidade.

Entende-se que a formação do diretor deve ocorrer em bases como a valorização do pedagógico, a compreensão de valores que dimensionam as finalidades das práticas humanas, a compreensão do significado do diálogo para o crescimento individual e coletivo, bem como em bases que levem em conta a importância da liderança para o seu trabalho na escola.

A todos esses aspectos, podemos somar, ainda, que é importante o diretor fazer "da assistência à execução o ponto nobre do seu trabalho, o ponto onde o educador se encontra com o administrador, onde a dimensão quantitativa encontra o polo dialético da qualidade" (VALE, 1985:68). O compromisso do diretor com a qualidade parece ser, hoje, o ponto nobre de sua formação. Falar em qualidade da escola implica chamar a atenção para a participação nos processos escolares.

Longe de representar um modelo de excelência, a Escola-Padrão significou, na percepção dos diretores, um espaço importante de participação coletiva. O Estado precisava de uma escola que viabilizasse a *preparação para*

uma nova cidadania. Foi pressupondo a mudança de qualidade que o Decreto (SP) nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, publicado no Diário Oficial de 23/10/91, instituiu o projeto educacional Escola-Padrão.

Foi no governo Fleury que se apresentou, em 1991 o projeto de reforma do ensino da rede pública estadual. Retoma-se as idéias de autonomia, de qualidade, de participação que haviam sido debatidas no governo de André Franco Montoro. Retoma-se com uma nova visão pedagógica, dando sustentação ao projeto de modernização.

No entendimento de MACHADO, a Escola-Padrão (...) passou a ser uma espécie de carteira de identidade do programa de reforma (...) (1997:142). No entanto, ressalta a autora que *"foi o estabelecimento de uma política que tentou, sem o conseguir, o renascer de uma política de espetáculo com lances neoliberais"*(1997:140).

As contradições que existiram na Escola-Padrão não eliminaram a importância do momento de expectativas que se despertou com esse modelo de escola. Sabe-se que foi uma escola para poucos, mas foi uma experiência que vinha indicando a participação da comunidade como um fator de conquistas na melhoria da qualidade da escola.

Em alguns aspectos, foi dada à Escola-Padrão uma certa autonomia no gerenciamento de verbas, na contratação de professores, na elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica que trouxe benefícios importantes para a melhoria no funcionamento da escola.

Foi importante a conquista dessa autonomia, mesmo com todos os problemas, para o avanço de melhorias no processo participativo por representar, de alguma forma, sinais de democratização da escola. Foram experiências importantes ocorridas nas aplicações de recursos que passaram a ter maior transparência e melhor aplicabilidade. Importantes foram, também, os processos adotados para as contratações de professores que funcionaram embasadas em dois critérios básicos: a apresentação de proposta de trabalho e a entrevista.

A elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola viveu momentos de reflexão que marcou a Escola-Padrão pela participação da equipe escolar.

Apesar da experiência importante que foi a Escola-Padrão, muitos entraves políticos, burocráticos, financeiros e ainda um excesso de regulamentação dificultaram a escola no exercício da autonomia que conquistava e que lhe era permitida.

Entende-se que a escola, como qualquer outra instituição, deve prestar contas sobre suas atividades. A escola deve estar presente para garantir o acesso e permanência a todos que desejarem freqüentá-la. No entanto, a ausência de avaliação foi um dos entraves à Escola-Padrão, dificultando o seu funcionamento.

Esta análise pode ser um momento importante de reflexão, sobre o papel do diretor. O exercício de uma função de caráter político e pedagógico que, bem administrado, pode contribuir para a promoção humana de todos que freqüentam a escola.

Nesse sentido, o estudo aqui desenvolvido é importante para indicar que o diretor pode, na democratização da escola, possibilitar que seus agentes se tornem sujeitos do processo e que a sua forma de organização faça a diferença. É importante, ainda, para indicar que a gestão de sucesso depende, em parte, dos conhecimentos e das habilidades para liderar na administração de práticas que sintetizem os interesses do Estado e da população.

2- Proposição do Problema

A proposta desta análise volta-se para o papel do diretor na construção da autonomia e na democratização da escola. A abordagem que será desenvolvida estará circunscrita à Educação Básica que, na terminologia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, compõe-se da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A análise em

torno do papel do diretor nesses graus de ensino justifica-se, uma vez que abrigam a exclusão, a evasão, a repetência e o fracasso escolar causando danos altamente negativos para o sistema de ensino e para a qualificação da população.

As explicações sobre o fracasso escolar são muitas. Várias sugestões são apresentadas para solucionar os problemas e se referem aos recursos materiais mal administrados, aos equipamentos didáticos mal utilizados, ao treinamento e reciclagem dos profissionais que ficam a desejar, bem como ao atendimento da comunidade pela escola.

A realidade da educação tem demonstrado que a escola tem se mostrado incapaz para atender, com qualidade, aos interesses da comunidade. Na verdade, não se tem bem claro que qualidade é essa que se espera encontrar na escola. Atender, com um ensino de qualidade, vem tornando-se quase impossível. No entanto, é a escola que temos e é a partir dela que se deve trabalhar, para melhorar o atendimento de sua clientela.

À escola, fica difícil atender as necessidades da comunidade, se não levar em conta as expectativas desta. A escola precisa, com urgência, ser revista em seus métodos e processos e, até mesmo, na definição de sua função social, visando fazer chegar ao aluno os conhecimentos e as habilidades de que necessita para melhorar suas condições de vida.

Não resta dúvida de que uma nova concepção na administração escolar se faz necessária. Uma nova forma de organizar as escolas deve passar por reflexões que contribuam para desenvolver um sentido mais democrático à sua direção. Nesta análise, não se propõe fazer um estudo da escola enquanto instituição. O que se abordar sobre essa questão será para tornar mais fácil o entendimento do papel do diretor. Parece-nos que a "*reconceitualização das funções administrativas*" poderá contribuir para tornar a administração mais democrática e competente.

A educação básica prende-se, provavelmente, a falhas no gerenciamento das relações administrativas que atingem o pedagógico, tornando a escola incapaz de entrar "*em consonância com as questões sociais que marcam*



cada momento, cuja aprendizagem e assimilação são essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres" (PCNS, 1996:30).

O fracasso escolar torna evidente a incapacidade da escola, para gerenciar as atividades que garantam a aquisição do saber. Parte do problema está em seus métodos e processos que se revelam tecnicistas e inadequados. O diretor necessita intervir pedagogicamente para melhorar esse quadro e, para tanto, precisa ter a dimensão do diálogo e da participação.

Entende-se que o problema está, também, no compromisso que se tem com a escola. Necessita-se um diretor que seja capaz de transformar a escola numa organização comprometida com a qualidade do ensino que permita a todos o domínio do saber.

Hoje, vivemos momentos de mudanças que se fazem necessárias, para atender a demanda dos que procuram uma educação de melhor qualidade. As mudanças, consubstanciadas em planos e metas a serem cumpridos em prazos muito curtos, em função de gestões políticas, acarretam ao diretor de escola imensas dificuldades de ordem material, técnica e psicológica. Estas exigem dele formação e preparo adequados para gerenciar, com segurança, os processos escolares, num momento histórico de redefinição das relações no interior da escola.

Daí, o objetivo desta análise centrar-se na compreensão do papel do diretor no processo de construção da autonomia e da democratização da escola. O diretor terá melhor legitimidade para provocar mudanças na escola que atenda aos interesses coletivos, quando tiver formação adequada para o exercício da gestão participativa. Sua filosofia deve privilegiar mudanças que transformem a escola em seus métodos adotados nas relações de poder, para favorecer a participação de toda equipe escolar em suas decisões.

Para tanto, em termos teórico-metodológicos, entende-se ser a realidade escolar fruto da ação humana, logo, criada historicamente. Sabe-se ser essa realidade algo que se pode mudar pela ação de seus atores. Mesmo que diante de fatores condicionantes, ainda assim, a realidade das escolas não é determinada, sendo portanto, passível de mudanças com a intervenção da ação humana.

A compreensão do cotidiano das ações escolares, levando em conta, também, o sistema e o sujeito que os constrói, é fundamental para o sucesso da escola. Uma escola de sucesso, ainda que seja tímido, não coisifica o humano, pelo contrário, humaniza suas relações dando significado às suas participações.

Entende-se que o processo administrativo que se desenvolve nas escolas, quando de natureza crítica, situa o diretor como agente transformador e torna possível ao coletivo da escola participar dos processos escolares e intervir em seus resultados.

O diretor tem contribuições significativas a dar para o homem comum, na medida em que pode contribuir para melhor compreensão do mundo, de si mesmo, dos demais e do contexto social. O diretor precisa garantir essa compreensão, por ser ela essencial para o exercício da cidadania e para o registro histórico da presença das classes populares na construção social.

É por esse caminho que a administração da educação deve ser entendida como o esforço de decisões conjuntas, que dêem um novo sentido às escolas, diminuindo os efeitos dos entraves burocráticos que reforçam o sistema de controle, próprio do capitalismo.

Dessa forma, entende-se que o desempenho do papel do diretor deve ter por base novas práticas que levem mudanças à realidade escolar. No Estado de São Paulo (1992-1995), houve uma experiência especial no sentido de se mudar a escola paulista em seus procedimentos. Foi a Escola-Padrão, cujo diretor foi a referência para a análise do seu papel. Este estudo tem como pressupostos:

1. Ainda que haja possibilidades de transformação, o diretor ainda tem visão conservadora do trabalho escolar;
2. diretor de escola exerce funções administrativas e pedagógicas que se revestem de caráter político;
3. A boa gestão, para obter melhores resultados, exige a construção do trabalho coletivo; e portanto

4. Existem possibilidades de uma administração escolar voltada para a transformação social.

O desenvolvimento dos pressupostos indicados ocorre, nesta análise, sob a forma de capítulos. No Capítulo III trata-se dos desafios da administração escolar na luta por uma escola de melhor qualidade. Em outro capítulo (IV), discorre-se sobre a formação do diretor educador, no qual se pressupõe um profissional, crítico e articulador de ações administrativas, pedagógicas e políticas. Na sequência, no capítulo V, descreve-se sobre o que foi a Escola-Padrão, para que se tenha dimensão do papel de seu diretor. Antes de finalizar é feita, no capítulo VI, a análise e interpretação das entrevistas realizadas.

Encerrando este estudo, são apresentadas as considerações finais, onde, há uma retomada dos pressupostos, no sentido de indicar caminhos para as relações democráticas no interior da escola, bem como para o papel do diretor à frente de uma escola transformadora.

1- Tendências da administração escolar no Brasil: Desafios

A educação, evidentemente, possui suas concepções, mas no tocante à administração não desenvolveu um corpo teórico que sustente um sistema organizacional próprio. Recorre, dessa forma, aos conteúdos das teorias de

CAPÍTULO II

A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DEFESA E SUSTENTAÇÃO DA CIDADANIA

A relação da administração da educação com a cidadania, suscita questões relacionadas não só com a problemática específica a cada uma dessas palavras, tratadas isoladamente, mas fundamentalmente, com a articulação entre elas. Sua análise permite-nos abordar, por um lado, a questão da ciência administrativa no controle das ações humanas e por, outro, a função da escola no processo de transformação social.

Neste capítulo, pretende-se abordar a administração escolar como fator de contribuição à cidadania. É importante precisar, desde já, o termo cidadania. A palavra *cidadania* não significa somente “*qualidade ou estado de cidadão*”, mas tem em si mesma o puro sentido de cidadão, como sendo “*um indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este*” (FERREIRA, 1975:324). Destaca-se a relação do administrador com o cidadão comum. É nessa relação que o ato administrativo pode ocorrer como exercício democrático ou como exercício de poder. Para esse propósito, é importante passar, mesmo que em síntese, pelas tendências da administração e pelos desafios que permearam a administração da Escola-Padrão e que, hoje, permeiam a escola pública comum.

1- Tendências da administração escolar no Brasil: Desafios

A educação, evidentemente, possui suas concepções, mas no tocante à administração não desenvolveu um corpo teórico que sustente um sistema organizacional próprio. Recorre, dessa forma, aos conteúdos das teorias de



administração de empresas, utilizando-se de seus princípios em suas atividades educacionais.

O fato da administração escolar fundamentar-se na teoria geral da administração justifica a constante preocupação dos diretores de escola em buscar o saber aí existente. À administração de empresas cabe desenvolver as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas e à administração escolar cabe elaborar proposições teóricas a respeito da organização do trabalho na escola, bem como no sistema escolar.

No Brasil, essa tendência em adotar os princípios da administração geral para a educação é tratada por José Quirino Ribeiro, um dos primeiros teóricos da administração escolar em seu livro, *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, quando relata que

A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento, levou-a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontraram elementos para remover suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas que adaptá-los à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de Administração (1978:59).

É possível extrair dois aspectos concomitantes no desenvolvimento do processo administrativo. *De um lado*, os teóricos da administração geral procuram elaborar estudos, de tal forma que, se generalizados, sejam aplicáveis na administração de quaisquer organizações e, *por outro lado*, os teóricos da administração escolar procuram validar suas proposições teóricas em bases científicas e, assim, assegurar os mesmos padrões de eficiência atingidos pelas empresas.

Nessa discussão se coloca uma questão importante: a administração escolar enquanto “*saber estruturado com pretensão à objetividade*”



(VALE, 1985) teria já um grau de desenvolvimento que lhe garantisse, como diz SCHEFFLER (1974), *“o caráter de ciência subjacente à prática profissional da administração escolar”*?

Daí, um novo questionamento não menos importante: que concepção de ciência norteou e norteia os trabalhos de elaboração desse saber?

A esse respeito, NAGLE nos indica que *“os estudos de Administração Escolar, no Brasil, sofrem do mesmo desprezo e participam do mesmo desprestígio que acompanham os estudos pedagógicos, globalmente considerados”*(1982:5). Ao apontar algumas deficiências que marcam esses estudos, Nagle registra sua preocupação na desconsideração da dimensão histórica das questões e dos problemas de que esses estudos se ocupam. Entende, ainda, que os movimentos da sociedade não são considerados pelos estudiosos da administração. Diz NAGLE, *“Considerar a natureza da sociedade, em cada momento, e, assim, o campo das transformações sociais, em particular as de natureza econômica e ideológica, para então entender o significado dos fenômenos administrativos, parece ser orientação bastante remota para eles”* (1982:11).

Por se tratar de questões que foram objeto de estudo na década de setenta, entendo ser importante apontar para as referências em que José Quirino Ribeiro (1968) ensina que os fundamentos, os princípios e os objetivos da administração podem também aplicar-se à empresa escolar.

Ao se prender à extensão e à complexidade envolvida na atividade escolar para aproximá-la conceitualmente das organizações empresariais com características produtivas, postula que:

A escola é grande empresa enquanto visa atender clientela de milhões; reúne grupo de trabalhadores que somam centenas de milhares; exige financiamentos astronômicos; exige “produção em massa”, “alta produtividade” para atender as mais variadas exigências do “mercado social”, com o qual tem irrevogáveis compromissos de fornecimento, a tempo, à hora, em quantidades e

qualidade que exigem técnicas aperfeiçoadas e complexas (RIBEIRO, 1968:27).

As organizações produtivas se voltam para a produção da mais-valia e essa é sua lógica. Quirino Ribeiro desconsidera totalmente esse fato, mas ao deixar de lado a questão do lucro, estamos nos distanciando de sua natureza e, assim, não há como fazer comparações. Essa questão não preocupa esse autor de indiscutível respeitabilidade profissional que diz: *“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 possam lembrar”*(RIBEIRO, 1968:28).

A relação dos processos utilizados na administração de empresas com os de administração escolar tem muito a ver com o “taylorismo” e o “fordismo”, uma vez que o trabalho segmentado e a separação entre o saber e o fazer são evidentes em ambas. Nessas questões, estão assentadas as revoluções e constituem novos desafios por criarem novas formas de conduta social.

É importante considerar que as mudanças que estão ocorrendo na organização escolar são decorrentes de revoluções tecnológicas que impõem transformações nas relações socioculturais e econômicas e introduzem novos comportamentos e novos métodos de convivência.

A separação do trabalho dos que planejam e dos que executam no cotidiano das escolas representa para a administração escolar um problema que incomoda a todos. Entretanto, entre o trabalho do diretor e do professor não pode haver separação. O diretor tem que garantir ao professor a liberdade de trabalho que permita o uso de seu conhecimento, de sua capacidade de raciocínio, de suas decisões pedagógicas, de sua criatividade e capacidade para mudança.

A implementação desses procedimentos constitui um desafio, por razões que justificam a preocupação. *Por um lado*, o profissional da administração e o professor, sob condições capitalistas de produção, passaram por

um processo não só de desqualificação profissional (...), mas também de desumanização do seu trabalho que, sob tais condições, apresenta-se apenas como uma parte daquilo que se possa chamar, com segurança, de trabalho humano, como diz PARO (1986:62). *Por outro lado*, no processo educacional estão envolvidos os interesses da comunidade. Essa forma de trabalhar o humano (aluno) compromete a qualidade da escola. Os seus serviços não atendem aos interesses de aprendizagem das crianças que a freqüentam, reforçando, assim, a desqualificação social. Aí está o desafio, fazer da escola um espaço que dignifique a todos. Um local de reflexão, onde o lado humano, com todas as suas capacidades, seja privilegiado.

O diretor de escola, para diminuir os impactos dessa separação em seu trabalho cotidiano, deve garantir a participação da equipe na construção de propostas e projetos que sejam comprometidos com a aprendizagem dos alunos. A Escola-Padrão, nesse sentido, na percepção dos diretores envolvidos nesta pesquisa, conquistou alguns avanços.

Ainda que a escola tenha obstáculos institucionais, estes não impedem que se desenvolva o trabalho pedagógico com qualidade. O diretor e sua equipe escolar podem criar condições adequadas para o professor desenvolver suas atividades e fazer chegar até o aluno o conhecimento e as habilidades a que se propõe ensinar. A habilidade de educador em um diretor faz a diferença.

A separação entre planejamento e execução tem representado um impasse na educação, uma vez que as decisões prontas não levam os profissionais a se comprometerem com a causa essencial da escola, a aprendizagem dos seus alunos. Esse excesso de especialização que se coloca no sistema escolar tem comprometido seriamente os resultados na sala de aula.

Ainda que toda legislação mantenha um sistema hierarquizado, é fundamental considerar que o diretor de escola antes de ser administrador é um educador. A autoridade do diretor, como entende VALE, "*está relacionada com a sua competência e sua habilidade no trato com os membros da organização. Assim, a autoridade formal (...) terá menor possibilidade de ser questionada pelo subordinado quando "complementada" pela autoridade funcional centrada na*

competência (resultante do conhecimento e da habilidade adquirida através do treinamento e da experiência) e nas características pessoais” (grifos do autor) (1989:45).

Dessa forma, o diretor, como educador, pode se apoiar na competência e não na autoridade legal, para desenvolver com os professores os projetos que dêem sentido ao trabalho deles. O diretor competente conquista o tempo necessário para que a equipe escolar possa refletir sobre sua prática. É preciso ter claro como utilizar bem este tempo no trabalho coletivo de forma que se reverta em favor da melhoria da qualidade do ensino desenvolvido na sala de aula.

A função social da escola, entende-se que atinge seus objetivos quando o diretor e sua equipe conseguem proporcionar a construção do conhecimento. A apreensão do saber é fundamental para o exercício da cidadania a que a escola se propõe desenvolver.

Hoje, não é mais possível desconsiderar a importância do processo educativo para o desenvolvimento econômico e social. A sociedade e, em especial, as classes populares devem ter garantido o acesso ao saber escolarizado, de forma que possam participar ativamente nos processos de mudanças resultantes da evolução tecnológica.

Para a administração escolar, impõe-se um novo desafio. A educação, como prática escolar, necessita ser repensada, no sentido de que sua função se volte para o desenvolvimento das capacidades do cidadão e que os mesmos aprendam os conteúdos necessários para a compreensão da realidade. Esse domínio é importante para que o homem possa participar de relações sociais, políticas e culturais cada vez mais diversificadas que lhes garantam o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática.

A cada novo ciclo de transformações, o próprio desenvolvimento conduz à necessidade de aumentar a informação e o conhecimento. Nesse processo, a escola tem que assumir a função de ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens, de tal forma que ocorra por maior tempo possível. A administração das escolas e o sistema escolar têm à sua frente o

desafio de “*formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade atual*”, conforme quer o Ministério da Educação e do Desporto (1996), tomando como objeto de trabalho os conhecimentos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico da sociedade.

Conforme entende o Ministério da Educação e do Desporto, “*seria demasiado simplista colocar a educação escolar como alavanca das transformações sociais, dado que a construção da democracia implica muitas outras instâncias. Porém, seu fortalecimento requer investimentos nas escolas, para que estas possam, de fato, formar cidadãos críticos e profissionalmente competentes*” (1996:32). A escola formando o cidadão crítico e competente ajudará o país a se inserir no contexto de mudanças científicas e tecnológicas que hoje constituem um desafio para o mundo. É um desafio para a administração das escolas por depender desse processo a maioria da população, especialmente as classes trabalhadoras. Sem a preocupação com a qualificação social, fica difícil qualquer previsão no tocante ao desenvolvimento econômico e tecnológico.

As transformações técnicas que vão ocorrendo, cada vez com maior velocidade, exigem da escola uma ação eficiente na qualificação social. Se a administração não tiver essa questão como um desafio e defini-la como uma meta a ser atingida

Os déficits de conhecimento vão se acumulando, e os cidadãos tornam-se consumidores passivos de novos pacotes, que não dão conta de abrir, e a tecnologia transforma-se em puro fetiche. A questão não é puramente econômica: à medida que cresce o número de informações disponíveis, sem uma vinculação democrática, conforma-se um contingente crescente de cidadãos de segunda classe. Informação e democracia sempre estiveram juntas...(PINTO, 1992:32).

A qualificação social é uma questão de ordem coletiva. Anísio Teixeira, ao indicar em seus trabalhos “A Educação não é um Privilégio” e “A

Educação é um Direito”, indica também que a democracia implica em dar a todos a oportunidade de freqüentar e permanecer na escola o tempo necessário para a aquisição de informações e conhecimentos que lhes garanta o exercício consciente da cidadania.

Essa preocupação do Ministério da Educação e do Desporto em qualificar o cidadão para atuar com competência e dignidade na sociedade atual, indicam que está aceitando o desafio de se definir “um objetivo político para a escola pública” (PARO, 1997), que esclareça a sua função social.

A escola sempre esteve muito bem, até que passou a ser freqüentada por outra classe social. Inicialmente a nossa escola pública não era freqüentada pelas classes populares. Até aí (1960), não havia porque contestá-la, pois a clientela era atendida em seus interesses mediatos e imediatos. E o mais interessante é que essas camadas de população sempre tiveram muito claro os seus objetivos, que na realidade eram os objetivos que o Estado fazia prevalecer. A escola era freqüentada pelos segmentos das classes dominantes. No entanto, hoje, a escola pública tem uma clientela constituída pelas classes populares com outros costumes, outros hábitos, outros valores, que exigem dela procedimentos que lhe dê novos significados e ajuste as suas funções a essa realidade. A esse propósito, é importante e urgente que se desenvolva pesquisas com a população no sentido de buscar o que é melhor para o seu conjunto. Parece que a própria população não tem muito claro o que se pode chamar de melhor. Daí, a necessidade de se buscar na comunidade as informações necessárias para que a escola, ao elaborar sua proposta, leve em consideração seus interesses.

Por outro lado, podemos dizer que os profissionais da educação eram valorizados em seu trabalho. Profissionalmente, os educadores sentiam que seus objetivos se realizavam, dando a todos a certeza de que a escola era eficaz. Por esse lado, o professor sentia que se realizava na profissão, garantindo a manutenção de sua posição de prestígio na sociedade. Dessa forma, a escola garantia a todos que a freqüentassem o sucesso nas profissões de nível médio ou na Universidade, mantendo, assim, uma posição privilegiada perante a sociedade.



Hoje, não dá para falar de profissões de prestígio ou Universidade, porque não sabemos se é isso que a população quer. Provavelmente o queiram, mas será que com a mesma ótica? Em seu livro “Gestão democrática da escola pública”, PARO faz essas indagações e nos passa a idéia de *“que o ponto de partida para toda reflexão a respeito dos fins da educação pública deve ser a aceitação de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito inquestionável de toda a população”*(1997:87).

Tratar da função da escola remete os administradores da educação às suas reais condições. A situação precária

vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar este quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação desta situação. A desvalorização objetiva do magistério, expressa na remuneração, acaba por ser interiorizada, bloqueando motivações remanescentes. Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante do desejo político de cada governante... (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO DESPORTO, 1996:33).

A mudança de rumos atinge, ainda, as propostas e reformas que surgem na história da educação. A principal crítica feita à escola Contemporânea, diz ALONSO, *“é relativa à sua incapacidade de adaptação às novas exigências sociais, desempenhando, tão somente, um papel conservador e, por vezes, até obstrutor do desenvolvimento individual e social”*(1976:19).

Ao tecer esse comentário, ALONSO, sem dúvida, está se referindo às inúmeras propostas legais de “Reformas de Ensino” que tentaram promover mudanças no funcionamento da escola, mas acabaram relegadas ao plano teórico, não conseguindo mudar a sua realidade e o panorama do sistema educacional.

Hoje, a maioria dos autores que contribuem com a administração educacional defendem a participação do Estado na manutenção da escola pública de boa qualidade. No entanto, situam o sucesso das reformas na escola, no trabalho do diretor, dos professores, enfim, da equipe escolar. *“(...) É necessário um grande investimento na formação do professor, pois só assim este terá autonomia em seu trabalho, tendo condições, junto à comunidade, de posicionar-se profissionalmente, independentemente das mudanças políticas”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1996:33).

Não se pode negar a importância do que os sindicatos do magistério estão denunciando e reivindicando. Hoje, as condições de vida dos professores e dos demais profissionais da escola são muito precárias e dificultam o estabelecimento de atitudes que sejam compromissadas com a qualidade do ensino. Por outro lado, é preciso saber que os problemas nessa área não são novos. Há décadas os governos têm assumido posturas de desvalorização do professor e, por consequência, da profissão. Isso tem acumulado conflitos que comprometem o trabalho profissional.

O fato de serem antigos os problemas, não justifica a governo nenhum, a omissão na melhoria na qualidade de vida dos profissionais da educação. Ainda que lentamente, mas é fundamental que a cada governo se consiga avanços. Entendo que a qualidade de vida do profissional está, também, intimamente relacionada à qualificação que o mesmo apresenta ou procura buscar.

O dia a dia do administrador da educação nos ensina que não basta um batalhão de professores disponíveis. Não necessitamos de um exército de desqualificados, o que as agências formadoras e o sistema de ensino precisam oferecer é apenas o professor bem formado, que seja capaz de desenvolver suas tarefas com as camadas que freqüentam a nossa escola.

No entanto, num país com uma realidade diversificada como o nosso, torna-se para a administração escolar contemporânea um desafio inserir a escola num processo de mudanças, quando cada vez mais, depende da participação, do discernimento e da criatividade. Apesar de nos faltar um “patamar básico de cultura letrada”, como diz PINTO (1992), é a sociedade que temos e se



trata mesmo, é de sua sobrevivência. Não temos como inserí-la num processo de desenvolvimento, quando a maioria da população se encontra marginalizada. É preciso criar situações que garantam a informação de melhor qualidade, para capacitá-la a interagir com o mundo do seu cotidiano e contribuindo para a sua promoção.

Surge daí, um importante desafio para a administração escolar atual. A sociedade necessita de uma escola de qualidade. Da segunda metade da década de 90 para cá, as mudanças que vêm ocorrendo no mundo cobram da sociedade brasileira que o saber seja levado a todos, atendendo as especificidades individuais, ou de segmentos sociais.

Se nos modelos do “taylorismo”, “fayolismo”, que, associados ao “fordismo”, tem-se como partida a parcelarização e a desqualificação do trabalho e a sua submissão a um ritmo imposto mecanicamente, os modelos atuais de administração exigem a qualificação nos planos individual e social. Isso não significa que na vigência daquele modelo não tenha havido melhorias gerais na escolaridade da sociedade. O que se debate é que a escolaridade, hoje, é fundamental para a incorporação de novas tecnologias e novas formas de relações sociais.

As tendências atuais da escola caminham no sentido de que a qualificação permanente da sociedade é fundamental, em especial, no que se refere à formação da cultura geral do cidadão que embase a aquisição de um conjunto de habilidades e atividades profissionais que facilitem a convivência e a sobrevivência em uma sociedade em constantes mudanças.

O diretor de escola, frente aos novos processos de produção e às novas exigências na qualificação do cidadão, tem uma função social muito importante. O seu desempenho vai depender muito dos procedimentos administrativos que venha a adotar. O diretor, na liderança de sua comunidade e com competência técnica, não perde a oportunidade de trabalhar em equipe para fazer chegar à sala de aula a informação e o conhecimento.

Nas apreciações de VALE (1993), quando fala da escola de hoje, entende-se que o Diretor de escola deve organizar a ação pedagógica buscando a

autonomia do fazer educativo. Entende que essa busca deve ser um fato de reflexão coletiva sobre a prática na escola, não perdendo de vista a relação ação-reflexão-ação, próprio das atividades do homem. Ele admite que o diretor não precisa ter o domínio sobre todos os conteúdos disciplinares, mas, assinala que é fundamental que desencadeie o processo de ação-reflexão-ação sobre o ensino que se oferece na escola, para melhorar a apropriação dos conhecimentos essenciais. O diretor precisa facilitar e garantir a contribuição de todos da equipe nas reflexões e nas decisões. As relações, hoje, caminham no sentido de se encontrar colaboradores e parceiros que possam juntos elaborar propostas que se aproximem das necessidades sociais das classes populares.

Embora seja esse um desafio antigo, nunca foi tão atual. A escola precisa adequar-se ao perfil das informações que estão chegando ao cidadão comum. As suas necessidades estão relacionadas a conhecimentos e habilidades que lhe garantem melhores condições de vida. A escola precisa ajustar-se a essa realidade.

Na década de 90, lançaram ao mundo novas formas de se processar o conhecimento. É fundamental associar os conhecimentos que nos oferecem as ciências cognitivas aos recursos que, hoje, a sociedade pode disponibilizar. A sala de aula está muito limitada ao saber do professor. Hoje, é possível eliminar paredes e permitir ao aluno que circule até pelo mundo sem sair do seu espaço físico.

É importante ressaltar que nessa relação de atualização da escola atual, os processos de informação, como a internet, não dispensam o professor, pelo contrário, agora a comunidade precisa desse profissional como facilitador do processo. O professor estará com o aluno explorando as informações. As mudanças exigem que o diretor e os professores compreendam essas novas formas de processar o conhecimento. A sua presença competente é mais necessária do que em qualquer época, porque é preciso desvendar e explorar com o aluno o conjunto de informações que circulam com as novas formas de comunicação.

E finalmente, ao tratar das tendências e desafios da administração escolar, cabe ainda indicar o processo participativo como o desafio



da atualidade que vem marcando importantes momentos na administração das escolas e definindo as suas diferenças. À época da Escola-Padrão, ainda que a participação, na opinião dos diretores, não tenha sido o ideal, conquistou avanços importantes que vinham mudando o perfil da gestão nessas escolas.

A administração participativa, sem considerar que democratiza o espaço escolar, elimina muitos conflitos presentes no cotidiano das escolas. Os participantes do processo sentem-se co-responsáveis pelos resultados e melhora o desempenho e o compromisso em relação às funções sociais na relação professor/aluno.

Ao diretor de escola, cabe abrir o espaço escolar à participação da comunidade, através de seus representantes no Conselho de Escola. Esta tem sido uma relação complicada por razão de que: não existe na escola uma cultura de participação da comunidade, e ainda, a pouca participação que existe ocorre mais num sentido figurativo e comparecem para aprovar o que já está decidido. O diretor precisa abrir o espaço escolar para uma participação significativa que contribua com o saber da comunidade.

Nesse processo com heterogêneas dificuldades, ao diretor de escola, se coloca o desafio que ao mesmo tempo é burocrático organizacional e pedagógico participativo. Na realidade, é um campo de luta, aberto ao debate, visando ao exercício democrático da administração da educação.

2- O controle da educação e de sua administração como campo de luta dos diretores de escola.

Para que aconteça um verdadeiro trabalho educativo na escola, este deve necessariamente garantir que os diretores de escola possam fazer chegar à sala de aula os benefícios dos serviços públicos.

Sem dúvida, são muitos os momentos em que a sociedade se põe a pensar sobre os serviços oferecidos pela escola pública e, certamente, sobre a



centralização ainda existente que, de alguma forma, dificulta a construção da autonomia.

Aos diretores, é importante que a escola tenha autonomia em suas ações. À época da Escola-Padrão, houve certa autonomia que, na fala dos diretores, veio via decreto, mas que com o tempo estabelecendo-se e adquirindo um perfil próprio. Na gestão da escola, estão presentes as relações políticas e as administrativas que se entrecruzam no seu cotidiano. Afinal, a educação é um problema político ou administrativo?

Sobre essa relação, ARROYO nos diz que *“o que tem acontecido é que, procurando afastar as chamadas políticas da administração pública se tem criado uma superestrutura técnico-burocrática supostamente imune às conotações e aos compromissos políticos”* (1996:34).

Esse é um fenômeno de despolitização das causas educacionais. É uma relação que o Brasil vivenciou no pós-64 e, fundamentalmente, com a Lei 5692/71, em que os aspectos técnicos pareciam predominar sobre o político. Na realidade, o que havia era uma relação política autoritária camuflada.

Esse foi um momento em que a economia entra em novo ciclo de produtividade que, de certa forma, é assegurado pela vinda de uma tecnologia moderna e mão-de-obra preparada nos grandes centros urbanos, em escala muito maior do que a necessária. Essa conjuntura, com mão-de-obra excedente, facilita o arrocho salarial do período, cuja reposição era feita com base em patamares abaixo dos índices de inflação. A contenção dos salários, no período, era um atrativo para os investidores internacionais e encontrava sustentação no clima político vigente e na proibição do direito de greve.

Com a Lei 5692/71, tornando obrigatório o ensino profissionalizante em nível de 2º grau, em todo território nacional, consagra-se a qualificação de mão-de-obra barata e útil ao capital internacional.

Esse fenômeno ocorreu, também, com a formação de diretores de escola. Pretendeu-se formar o administrador puramente técnico. Com o Parecer CFE 252/69, esse fenômeno se realiza. Implanta-se um tecnicismo jamais visto na

história da educação brasileira. Não se temia pelos objetivos confessados, mas pela prática docente cotidiana e pelos resultados sociais devastadores.

A pretensa neutralidade política contida na formação teórica dos educadores tinha o interesse de colocar os administradores de escola pública a serviço de objetivos políticos camuflados. O importante nessa relação parece estar relacionado ao fato da escola ter desenvolvido uma cultura autoritária ao longo de sua história. Tratar a administração da educação como uma questão técnica facilitou à escola encontrar um modo próprio de caminhar que correspondesse às regras do jogo. Assim se estabeleceram relações que atendessem aos objetivos políticos mais amplos.

Cabe-nos esclarecer qual a visão do político que existe na administração da educação. Não há dúvidas que a administração pública deve estar dirigida para o atendimento dos interesses da sociedade. A análise de ARROYO sobre essa questão nos diz que *“a administração pública é a arte de gerir o bem comum; o Estado seria o gerente e o árbitro do bem comum”*(...) *A preocupação central seria que os administradores da educação fossem homens políticos, enquanto tivessem grande espírito público, espírito de serviço ao bem da coletividade*”(1996:35).

Existem nesse contexto complicadores políticos que desviam a ação educacional dos seus verdadeiros objetivos. São complicadores de natureza ideológica que, no lugar de colocar o Estado a serviço do bem comum, o colocam como servo de grupos dominantes. O diretor, quase sempre, se vê atropelado pelo lado administrativo da questão educacional em detrimento da questão técnica. Ele vive conflitos que no seu cotidiano lhe causam desgastes e tensões que refletem no seu desempenho profissional. Quando aborda essa questão em que se encontra o diretor de escola, VALE retrata bem o dilema existente entre a função administrativa e a função técnica.

O conflito existe neste nível porque os valores burocráticos diferem, sem dúvida, dos valores profissionais, e a tendência geral observada é no sentido da tensão se acentuar com o

tempo, pois a escola contemporânea tende a se tornar cada vez mais burocrática e mais profissional, (...) O trabalho do Diretor é lidar com pessoas, em função de pessoas e em vista de objetivos e propósitos humanos. Se o Diretor de Escola permanece preso à função administrativa, valorizando-a em demasia, sem perceber a importância da função técnica dentro da escola, então, haverá, certamente, o risco de alheamento em relação à tarefa básica da instituição escolar (1989:46).

Esse conflito no cotidiano da escola quando não bloqueia o trabalho do diretor, no mínimo o dificulta. O diretor está também envolvido com questões administrativas, mas a essência do seu trabalho está na função técnica. Aí está grande parte de sua autonomia, de que pode agir com sua equipe de professores e funcionários e fazer chegar até o aluno os benefícios da aprendizagem. Transformar a escola num local privilegiado, onde se possa concretizar a relação ensino-aprendizagem, significa dar sentido à função de diretor que, certamente, estará proporcionando a oportunidade de reflexões contínuas, o crescimento e o desenvolvimento da escola, da equipe e dos alunos.

Hoje, a sociedade vive um momento novo, em que a população tende a participar e a discutir os destinos da escola pública. A realidade hoje é outra, a sociedade mais instruída avança em seus debates e conquista espaços, antes nunca vistos. A problemática existente está justamente nas relações controvertidas em que se encontra o diretor de escola. Por outro lado, sua função social exige o desenvolvimento de um processo pedagógico democrático e, de outro, os grupos dominantes pressionam o Estado em defesa de seus interesses. Apesar das contradições,

(...) já há, na sociedade atual, o início de um controle não-estatal sobre o Estado, e ele se torna cada vez mais atuante e capaz de imprimir uma nova dinâmica, não só às instituições, empresas e agências do Estado, mas a própria democracia representativa, que sofre as restrições de um jogo de poder e influência cada vez mais complexo

na sociedade de classes. Trata-se de agregar, processualmente, à democracia representativa elementos reais de democracia direta, participativa, que valorizam o cidadão com iniciativa – uma livre iniciativa, a cidadania capaz de valorizar a cena pública (GENRO E GENOINO, 1995:3).

É importante que o Diretor tenha claro a sua concepção de educação. A proposta e os projetos educacionais devem estar a serviço da comunidade. A escola tem uma contribuição a dar e o diretor tem que garantir que chegue aos alunos para melhor compreensão do mundo, de si mesmo e do contexto, essencial para o exercício da cidadania e do registro histórico de sua presença na sociedade.

O diretor de escola pública de hoje tem um sentido não só técnico importante, mas fundamentalmente, político. A sua luta é administrar e liderar as participações populares, na medida que aumenta os interesses dessas classes na reivindicação de qualidade nos serviços educacionais que sempre lhes foi negada e que nunca atendeu aos seus reais interesses. Aí está o verdadeiro sentido das funções sociais do diretor. Foi nesse lado das conquistas que, na percepção dos entrevistados desta pesquisa, o projeto Escola-Padrão foi importante.

A presença da comunidade que hoje participa da administração da educação, ainda tímida, dá a ela um sentido político importante. Esse lado político da educação encaminha os educadores a se reorganizarem para defesa de seus interesses. No entanto, esse avanço da comunidade parece irreversível e deve remeter os profissionais da educação para se organizarem em relação à competência técnica e competência política, para que possam melhorar o desempenho da escola e o domínio sobre a sua administração.

Hoje, as mudanças que vão se processando estão levando a comunidade a cobrar mais pelos serviços públicos prestados. A luta dos diretores de escola é pelo controle da educação e de sua administração e sua função é também política e deve estar a serviço do coletivo que a frequenta e a favor de sua



autonomia. É, exatamente aí, que se torna necessário lutar pela participação do Estado em atividades descentralizadas no exercício de suas obrigações para com a sociedade.

A função do diretor merece observação cautelosa nos dias atuais, considerando que a escola pública ganhou importância político-social. Na medida em que a comunidade participa mais das decisões e atividades da escola, mudam as relações no seu interior. Nesse processo o diretor exerce funções importantes, porque é ele que faz o elo entre a escola e a comunidade, eliminando todas as possíveis barreiras para que se possa dizer que existe ali o sentimento de pertencer. É importante que todos os representantes da comunidade pertençam ao contexto escolar e o diretor deve propiciar essa ocorrência. Sem receio de estar sendo exagerado, o professor Vale, em seus escritos entende que a escola pública é um espaço importante, por considerar que ela é a única que abriga os filhos das classes populares. Acompanhando esse raciocínio, entendo que a luta dos diretores deve caminhar no sentido de “preservar, melhorar e organizar” esse espaço de forma a poder entender a qualidade desejada por essas classes.

Certamente é um longo caminhar, mas a escola pode construir a sua autonomia, ainda que limitada. Os que detêm o poder sabem que a dominação, quando não abre espaços para a mudança, joga contra o próprio poder. Daí, a participação da comunidade ganha importância nesse processo e garante a continuidade de avanços em suas conquistas.

Os diretores de escola possuem um espaço imenso de liberdade para desenvolver as reflexões que a comunidade necessita. A estrutura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é muito complexa e, apesar de possuir supervisores e delegados, estão muito distantes do ambiente escolar. Essa distância concede ao diretor uma certa *“flexibilidade de ação em relação à direção superior do empreendimento, permitindo-lhe operar com certa autonomia, que pode chegar a uma situação de desobediência consciente”* (VALE, 1989:44).

Em relação à autonomia pedagógica, os diretores podem conquistar avanços, ainda que hajam impedimentos institucionais. Não me ocorre, como diretor de escola, que em momento algum a Secretaria da Educação tenha

colocado objeções às reflexões coletivas nas escolas, salvo em momentos políticos de exceção. A propósito, a Escola-Padrão foi um modelo que, na observação dos diretores, retomou o hábito de refletir sobre a sua prática. Foi importante retomar essa questão por significar o centro das atenções atuais. A reflexão sobre a prática escolar é fundamental e o diretor deve participar e facilitar esse processo.

Em relação à autonomia administrativa e financeira, ainda é um campo de luta, em que tanto a Escola como Estado precisam avançar nessas áreas e melhorar as relações hoje existentes. O setor de finanças, de alguma forma, tem que estar centralizado, pois os recursos têm que sair de alguma fonte. No entanto, isso não significa que a sua aplicação não possa ser decidida no âmbito da escola. Atualmente, a Secretaria da Educação vem passando à escola a responsabilidade na aplicação dos recursos. O importante nessa operação é que o aluno seja privilegiado. Entende-se que o sistema adotado pela Escola-Padrão no gerenciamento dos recursos financeiros, conforme os diretores, deu à escola certa autonomia e, por certo, se não foi o melhor sistema, ao menos mostrou caminhos para o aprimoramento.

Nessa luta de poder, é preciso antes de tudo querer e saber fazer. O diretor com olhar político e com habilidades de técnico pode contribuir para a melhoria da escola pública. Pode tornar possível uma escola de qualidade que atenda a todos em suas necessidades básicas e que proporcione a sua emancipação. É justamente, sobre o lado burocrático e o profissional da administração da educação, a preocupação do próximo tema.

3- Das relações burocráticas às relações profissionais na Administração da Educação

No processo da lógica organizacional, o diretor de escola se encontra numa posição importante da estrutura da Secretaria da Educação. Ocupa um ponto de ligação entre os níveis de execução e os níveis superiores. Nesta abordagem a preocupação será analisar, por um lado, o papel do diretor nas

relações existentes na administração da educação em seu sentido burocrático e, por outro lado, analisar a ação dos diretores, naquilo que esteja obstruindo o seu trabalho, no sentido de facilitar a ação dos professores para que o conhecimento chegue até ao aluno.

Não se pretende analisar a organização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mas é importante que se faça referência a alguns pontos, de modo que se entenda as relações de natureza administrativa e de natureza técnica.

O diretor e o professor no Estado de São Paulo, de acordo com a hierarquia de cargos num plano vertical e a especialização existente num plano horizontal, encontram-se numa organização burocrática. É importante esclarecer a palavra burocracia que, de acordo com FERREIRA, significa

Administração da coisa pública por funcionário (de ministério, secretarias, repartições, etc) sujeito a hierarquia e regulamento rígidos, e a uma rotina inflexível. (...) Complicação ou morosidade no desempenho do serviço administrativo. (...) Grande influência ou prestígio de uma estrutura complexa de departamentos na administração da coisa pública (...) A classe dos burocratas (1975:235).

Seu significado é importante para que se compreenda a dimensão dada por Max Weber à autoridade formal ou racional-legal.

A especialização horizontal da Secretaria de Educação se constitui de departamentos e setores embasados no conhecimento *científico* ou *tecnológico*.

No cotidiano de uma escola, é visível a presença de uma estrutura de poder e de uma estrutura de trabalho ou tarefa. Está tudo muito claro que, a decisão de normas e alocação de recursos funciona num sistema centralizado, e as decisões locais de execução funcionam de forma descentralizada. O entendimento de VALE nos esclarece que:

A consequência maior desta maneira de organizar resulta no fato de que a posição da pessoa na estrutura organizacional determina a qualidade e o alcance das decisões tomadas. Nesta linha de raciocínio tem maior poder a pessoa cuja decisão é capaz de definir os interesses e objetivos, alterar as estruturas, modificar o comportamento dos subordinados, manipular os recursos materiais e financeiros da organização, seja pública ou privada (1989:38).

É muito interessante observar que essa estrutura de poder, ainda que tenha muita força sobre o sistema, não consegue penetrar na área de idéias e valores humanos. É muito forte o feixe de valores presentes no interior da escola. Oferece resistência a tudo que venha da estrutura de poder e que lhe atinja direta ou indiretamente. O diretor, provavelmente, seja o único da organização escolar que não é rejeitado e, por assim ser, é o único que consegue transpor essas barreiras e flexibilizar mudanças. A exemplo disso, quando os diretores assumem as reformas escolares, estas atingem a essência das mudanças, ou seja, mudam o comportamento coletiva na escola e, fundamentalmente, na sala de aula. Na prática, trata-se da assimilação ou não das mudanças e, fundamentalmente, de competência técnica para colocá-la em funcionamento.

Numa visão Weberiana, as pessoas ocupam funções com base na competência comprovada em determinada área de sua atividade específica. No entanto, o desempenho do diretor de escola ou do professor pode não corresponder às expectativas que se tem sobre eles. Existem aí, alguns fatores que não estão presentes na verificação de sua competência. Parece não haver como medir num concurso, as formas especiais de agir do diretor ou do professor. Depende de forças interiores ao indivíduo que se ligam a aspectos vocacionais, motivacionais, de formação, de comprometimento, de consciência da função social, entre outros.

Em outros níveis de hierarquia, pode-se ocupar funções, por seleção, que não necessariamente se embasa na competência, mas sim, na confiança. Politicamente é possível a nomeação, e a competência vai se adquirindo com a prática cotidiana.

Analisando a estrutura de cargos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à luz das teorias de Weber, tem-se que os cargos seguem regras gerais que podem ser aprendidas pelos seus ocupantes. Cada um, em sua função, encontra-se perante um conjunto de normas que se prevê, sejam obedecidas, garantindo à estrutura hierárquica, que as decisões de níveis superiores serão cumpridas pelos demais. Por essa linha de raciocínio, o sistema teria que funcionar como uma máquina programada.

No sistema de ensino, parece não haver a estabilidade que essa administração de linha espera existir. As normas e mesmo os regulamentos mudam com muita frequência. Essa instabilidade que se cria atinge a escola e, principalmente, o diretor. Este está sempre sem garantias de que as decisões tomadas prevaleçam.

Sobre o exercício de direção de escola, VALE alerta para o fato de que

O Diretor, num sistema público de ensino, corre o risco de se transformar, gradualmente, num mero *cumpridor de ordens* (muitas das quais inadequadas a sua realidade escolar), perdendo, aos poucos, a consciência de seu papel dinâmico no processo escolar. Na verdade, o Diretor está sempre na iminência de cair numa *rotina burocrática*, que apresenta o real atrativo de conferir segurança ao administrador, mediante o fiel cumprimento das decisões superiores (1989:44).

Entendo que o diretor ocupa um espaço muito importante na hierarquia da Secretaria da Educação. O sistema depende muito de sua habilidade no desenvolvimento das atividades cotidianas da escola. A integração da equipe escolar, no esforço para se atingir os objetivos da educação, tem relação com seu compromisso com o trabalho que se desenvolve na sala de aula.

A ação do diretor torna-se importante na medida que suas habilidades conciliam as atividades de ordem burocrática e as de ordem técnica ou

pedagógica. Torna-se necessário analisar essa relação do administrativo com o técnico, do burocrático com o profissional, para se dimensionar de que forma interfere no trabalho do professor.

A prática que desenvolvi durante anos como diretor aproxima esta análise do cotidiano das escolas e, portanto, entendo que é nessa relação burocrática e profissional que residem os empecilhos para as mudanças. O problema não está no conflito em si, mas nos estragos que ele provoca. A exemplo disso, se o trabalhador de uma indústria produz massas de tomate danificadas, é muito fácil, basta recolher os produtos vendidos ao mercado e arcar com o prejuízo financeiro. Mas, na educação, por se tratar de formação humana e de processos quase sempre irreversíveis, não dá para retirar da sociedade as crianças que foram danificadas na escola.

Assim, as questões que são analisadas fazem parte de situações experienciadas no dia a dia das escolas e mostram como os professores e diretores são atingidos pelas relações burocráticas. A propósito, é importante observar que MOTTA ao falar da organização burocrática diz que esta *“não é escolhida pelos capitalistas por uma indiscutível superioridade técnica. Ela é escolhida porque é o meio mais seguro de manter e estabilizar o controle sobre a renda gerada na produção e de evitar que os trabalhadores adquiram experiência geral e capacitação da iniciativa”* (1985:76).

Numa organização burocrática como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é comum o levantamento de dados para se identificar com que eficiência está sendo desenvolvido o seu trabalho. No entanto, as informações que se obtêm são muito complexas por se tratar de formação humana e não de produção capitalista. A preocupação excessiva com o controle da rede, no sentido de mostrar resultados, acaba refletindo negativamente na aprendizagem dos alunos que, entendo, seja a essência do trabalho na escola. Daí, a necessidade do diretor dirigir seus esforços para interpretar as informações e intervir no comportamento pedagógico que esteja em processo e revertê-lo em benefício do aluno. É preciso inserir o professor no trabalho coletivo.

Nas escolas é comum encontrar pessoas que refletem sobre sua prática, mas é comum também encontrá-las isoladas, trabalhando sozinhas para evitar confrontos dolorosos com as forças vivas de resistência às mudanças. Na escola, perdem-se muitos trabalhos e esforços, talvez não por falta de idéias, mas fundamentalmente, por falta de organização contextual. É a falta do trabalho coletivo que desperta o sentimento de pertencer.

Esse fato, para a direção de uma escola, é fundamental. É importante que os professores dominem o conhecimento sobre a política organizacional da escola. A maioria dos professores não conhece e nem pertence ao contexto cultural da organização em que trabalham. O êxito do seu trabalho, muitas vezes, depende menos de suas idéias pedagógicas e mais das relações em torno das negociações, da cooperação e do “estado de espírito” existente no ambiente. Portanto, a inserção do professor na globalidade da escola é importante.

A relação do burocrático com o profissional começa por aí, a afinidade não é favorecida pelas relações hierárquicas presentes na escola, porque se estabelecem distâncias sociais entre as pessoas. As trocas entre as pessoas são dificultadas pelos grupos diferenciados. Essa relação complexa existente na escola tem origem na própria formação do professor, por não haver uma política preocupada em formá-lo para conviver numa organização. Assim, é importante contextualizar a formação do professor, de tal maneira que o funcionamento dos grupos na instituição favoreçam as relações entre si e o sentimento grupal seja desenvolvido. Da mesma forma, é importante que o diretor propicie momentos de reflexão coletiva que forneçam a afinidade entre as pessoas.

No contexto cultural, existem outros fatores que tornam complexos os trabalhos na direção de uma escola, como a confiança entre subordinados e superiores, resistências a normas e mudanças, as decisões que são tomadas, a definição e o compromisso em relação aos objetivos, liberdade de relações na hierarquia da escola, estímulos na organização, aceitação de idéias e projetos, problemas pessoais, trabalho coletivo, liderança, etc.

O professor Vale entende que o diretor de 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.

Todos, que hoje pertencem à rede pública de ensino paulista, sabem que muito se tem feito para aprimorar o sistema, mas as relações entre as unidades escolares e as instâncias superiores ainda possuem entraves burocráticos, porque essas relações têm como base o poder legal e não o diálogo que leva à reflexão sobre a realidade da escola. Com certeza, algumas mudanças na organização escolar devem ocorrer para que os processos possam fluir com mais leveza e competência.

Ao abordarmos os problemas da escola, em torno da confiança existente entre os membros da organização, verifica-se que o trabalho do professor é atingido por esse lado das relações burocráticas. Quando as relações se estabelecem com base na competência, a confiança entre os membros da organização escolar tendem a melhorar e conseqüentemente se estabelece um sistema de cooperação.

Mas, de alguma forma, a falta de confiança está presente na vida da escola. A confiança é coisa que vai se adquirindo com a convivência, mas no sistema escolar tudo tem sido temporário. A mobilidade de pessoal nas escolas é muito grande, os professores muitas vezes não chegam a formar o “sentimento de pertencer” a uma organização. No sistema educacional, as políticas não possuem continuidades. Dessa forma, historicamente a confiança nas relações escolares tem passado por sérios arranhões.

Mais recentemente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, vem reunindo esforços no sentido de se promover o trabalho coletivo, que de alguma forma, melhora as relações. Mas ainda assim, as resistências são muitas e apontam para a necessidade de mudanças. Não é fácil transpô-las, porque não parece ser coisa nova. Mas, ainda assim, o diretor consegue amenizar os seus efeitos através do trabalho de equipe e através das lideranças presentes nas escolas.

Os diretores de escola, com maturidade intelectual numa organização burocrática, constantemente se pilham cumprindo ordens e acabam passando por grandes dificuldades. Cumprir ordens faz parte do processo, e este, é quase sempre doloroso por vir de cima e não ser fruto de decisões coletivas. A forma de cumprir as normas tem batido de frente com os diretores. Nossa realidade é que a forma de se processar as questões, inclusive normas e mudanças, tem sido um desafio para todos.

Essa tendência autoritária nas escolas tem sido combatida pela atual administração da Secretaria da Educação de vários Estados, inclusive de São Paulo. Muita literatura sobre a escola democrática tem sido publicada e não resta dúvida que tem promovido muitas mudanças. Temos o desafio de mudanças para atendermos com qualidade a clientela que hoje frequenta a escola pública, mas nesse processo, ainda há muitas resistências que até agora não foram bem esclarecidas. Creio, por um lado, que as resistências aos autoritarismos são evidentes. As políticas de educação no Brasil, pelo menos até este momento, não têm sido estáveis, trazendo consigo a cada mudança o colorido de novas formas de controle e poder. As mudanças, ao longo de nossa história, ficaram sem o teor das necessidades sociais para sua sustentação. Por outro lado, creio que as resistências são também frutos do desconhecimento dos envolvidos na escola, acerca de novas realidades e, muito rápidas, que atingem uma estrutura com outros valores. As mudanças constituem um processo e, para tanto, um novo profissional está sendo exigido pela sociedade.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo vem desde 1995 promovendo mudanças importantes em nosso sistema de ensino. Houve reestruturação nas formas de atendimento às necessidades dos professores e das escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho desses profissionais. As relações burocráticas nessa área foram aprimoradas. Por um lado, o professor, o diretor e a comunidade decidem sobre suas prioridades e usam os recursos alocados pelo Estado, no próprio local das escolas. Por outro lado, a questão pedagógica não só vem passando por mudanças, como também adotou-se o sistema de treinamento e reciclagem aos professores. Hoje, a escola tem melhores

condições de autonomia para elaborar sua proposta de acordo com as necessidades de cada comunidade. A exemplo disso, por inferência à fala dos diretores de Escola-Padrão, esse modelo de escola, apesar dos nepotismos que o rondavam, vinha avançando nessas relações.

Nesse processo, quando indico que hoje existem melhores condições de autonomia, desejo ressaltar que está havendo mudanças importantes na democratização das relações no interior da escola, e não que a autonomia não existisse. A escola atual usa melhor esse espaço, diminuindo as resistências e aprimorando o processo de decisões.

Ainda que o processo esteja se democratizando, entendemos com MOTTA que *“a história da burocracia é, em grande medida, a história do divórcio entre trabalho manual e trabalho intelectual”* (1985:16), ficando resguardado o direito de decisões superiores ocorrerem sem a participação daqueles que desenvolvem o processo. Entendo que o diretor deve evitar decisões sem a participação da equipe para diminuir o divórcio já existente no sistema.

A burocracia educacional não está habituada ao sistema de consulta e reflexões junto às bases. Os professores somente participam de decisões quando os superiores os convocam. Não há na escola uma cultura participativa desenvolvida. Daí, as dificuldades nas relações existentes no plano de tomada de decisões. A maioria dos professores acham que as decisões chegam prontas e que seus problemas e sugestões não são levados em conta.

Na realidade da escola paulista, em algumas questões como contratação de pessoal, o sistema ainda é muito centralizador, mas em outras como aplicação dos recursos liberados e na elaboração da proposta pedagógica, a equipe escolar tem muita liberdade para decidir. Assim, as decisões são centralizadas nos escalões superiores, mas muitas delas estão ao nível de diretores e professores e não se sabe muito bem o que fazer com elas. Como já dissemos, a falta de uma cultura participativa faz a diferença. Cabe ao diretor desenvolver gradativamente essa cultura através da participação de toda equipe nas decisões que a escola tem que tomar. O processo participativo vai desenvolvendo lideranças entre pais, alunos e professores que, sem dúvida, auxiliam o diretor e vão ganhando

competência na solução de seus problemas. Dessa forma, o processo de autonomia que a escola vai estruturando ensina a todos o que fazer com a liberdade de ação que se vai conquistando.

Hoje, podemos dizer que em muitas escolas essa cultura vem se estabelecendo e os resultados têm se revelado na sala de aula. Independente de recuperação em final de ano letivo, a repetência diminui sensivelmente nessas escolas. A oportunidade que se tem para refletir sobre os resultados obtidos nas avaliações e sobre os procedimentos em sala de aula, constitui um fato que muda a realidade das escolas. O espaço que os diretores e sua equipe abrem para discutirem a sua prática, revelam o exercício de democracia, melhorando as relações no interior da escola. O uso de liderança e competência, em substituição ao poder, tem contribuído significativamente para que a tomada de decisões reverta-se em melhorias na qualidade dos serviços prestados. São avanços, mas ainda há muito que caminhar.

Em relação aos problemas e sugestões dos professores, que circulam no cotidiano das escolas, é importante revelar, por um lado, que, quando essas sugestões não são levadas em conta, os professores não participam das reflexões e o resultado aparece na sala de aula. Por outro lado, quando o professor se sente ouvido, suas opiniões são discutidas e seus problemas, ainda que não resolvidos, são considerados, os professores se sentem muito motivados e estimulados.

Esse fato da motivação existir quando as sugestões e os problemas dos professores são levados em consideração, indica que os diretores em questão, ao invés de deturpar as idéias e opiniões, refletem coletivamente sobre elas. Esse comportamento, com resultados positivos, encoraja-nos e estimula-nos a indicar que o trabalho de equipe envolvendo toda a escola é um caminho seguro em reflete melhor a realidade de cada situação. Ainda que não se chegue ao ideal, direciona para a elaboração de soluções mais próximas das necessidades de todos os participantes do processo educacional.

É muito interessante observar a relação existente entre trabalho de equipe e responsabilidade no cumprimento das metas. 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 a sua realização. Ao que nos parece, a relação existente é que o poder burocrático se torna mais eficiente, quando os membros da organização se responsabilizam todos, pelo projeto elaborado.

Por fim, ainda que a estrutura burocrática, numa visão Weberiana, signifique uma tentativa de se colocar ordem lógica na organização administrativa do sistema educacional para melhorar a eficiência e a projeção dos fatos, é recomendável que se observem algumas questões, como a prática reprodutivista para que não se provoquem danos irreversíveis na formação do cidadão que frequenta a escola.

Na administração de linha, a hierarquização, por vezes, dificulta as relações internas das escolas e destas com os superiores. Nos próprios professores, às vezes, encontramos constrangimentos no processo de comunicação. Ficam constrangidos em se comunicar com os diretores. São indicativas de que a formalidade está atrapalhando na escola e que as relações do burocrático com o técnico estão menos no plano horizontal do que no vertical.

Uma outra questão diz respeito à forma como os diretores tratam o lado burocrático da administração. Se o diretor é um “cumpridor de ordens”, como diz VALE (1989) e não leva em conta que a escola possui um sistema informal, perde a oportunidade de desenvolver um bom trabalho. A organização burocrática não leva em consideração a existência da informalidade, mas ela não é, de todo, um mal para a administração. Constitui-se como elemento de mediação, para amenizar os impactos das relações meramente hierárquicas. O diretor administrando a escola, como um todo, deve levar em consideração que o lado informal dos grupos também é importante para o sucesso da escola.

Costuma-se olhar a burocracia pelo lado da aceitação sem contestação, e não pelo lado da criatividade, da mudança, da inovação, etc. É certo que num sistema autoritário é muito mais tranquilo o professor acomodar-se e deixar que alguém no sistema assuma a responsabilidade. O diretor pode melhorar

esse quadro, quando assume a vocação no cumprimento de seus deveres. Criar situações novas e dinâmicas, inserindo os professores em processos que lhes permitam desenvolver as competências de que são portadores, ajuda os mesmos a tomarem iniciativas importantes para o processo de mudanças no interior da escola. O diretor pode ainda, sem ferir os princípios de obediência, tornar as relações da escola mais inovadoras para favorecer o aluno na sala de aula. Com esse intuito, pratica-se até a “desobediência consciente”.

Parafraseando a literatura de BARROSO (1996) no tocante à autonomia das relações no interior da escola, pode-se dizer que a Escola-Padrão, inferindo à fala dos entrevistados, ainda que em seu contexto tenha sido decretada, avançou na construção de modos próprios de caminhar.

Um sistema educacional autoritário, em especial, a escola, inibe a motivação dos profissionais que ali atuam. Para se desenvolver um trabalho participativo, é necessário conviver com a democracia no interior da escola. No processo democrático, os profissionais constroem seu modo próprio de conviver e externam com naturalidade seus pensamentos. Entende-se que esse processo permite ao professor definir sua participação, seu modo de contribuir. A parcela oferecida por todos identifica a participação de cada um e contribui para a construção de uma escola mais democrática que promova a todos que dela participem.

Assim, é certo que numa estrutura com características Weberianas, existe o lado burocrático autoritário. No entanto, é justo observar que a administração de linha reflete muito a organização do sistema, mas não impede que na escola se desenvolva o lado pedagógico que favoreça a aprendizagem na sala de aula. É uma questão de competência, de motivação, de compromisso, de formação do diretor. A formação do diretor, hoje, deve estar assentada em bases que o identifiquem com a clientela das classes populares que hoje freqüentam a escola pública. É importante que considere o lado profissional como essência do seu trabalho sem, no entanto, desconsiderar que a escola pertence a uma estrutura organizacional que precisa ser atendida em suas exigências administrativas. As habilidades para trabalhar com essas situações devem fazer parte de sua formação.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO DIRETOR: COMPROMISSO SOCIAL

1- Considerações gerais sobre a formação do diretor de escola

A formação dos diretores de escola, nos cursos de pedagogia, tem sido alvo de debates pela posição importante que esse profissional ocupa no cenário da educação nacional. Sua posição é estratégica no sentido de que é diretamente responsável pelo funcionamento da escola e, portanto, pela educação daqueles que a freqüentam. É importante, ainda, porque o processo de ensino que se desenvolve numa escola é adequado ou não àquela comunidade, conforme a concepção e ao comprometimento que o diretor desenvolve durante sua formação e durante o exercício de suas funções.

Essa compreensão é possível na medida em que a relação entre qualidade dos serviços oferecidos pela escola e formação do diretor é muito forte. Entende-se que a qualidade do ensino é resultante de um conjunto de fatores, como qualidade dos profissionais, recursos necessários ao ensino, qualidade de vida dos profissionais da educação, autonomia de ação, formação continuada, etc, mas a formação do diretor é fundamental por ser ele o articulador de todas as questões que interessam diretamente à comunidade.

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). Compreendemos, com esses autores, que a melhoria na qualidade dos sistemas escolares está diretamente articulada com a formação dos educadores.

Há uma relação importante da qualidade da escola com a qualidade dos educadores. O diretor de escola, antes de tudo é um educador. Compreendemos que a formação do educador *“insere-se na crise educacional*

brasileira, a qual, por sua vez, está inserida na crise ampla, econômica, política e social de nossa sociedade desigual e injusta, que vem esmagando a maioria da população” (SERBINO, 1992:15).

Dessa forma, entende-se que a complexidade e a variabilidade de fatores, que permeiam a formação do diretor de escola, exigem de todos reflexões que esclareçam melhor as relações entre escola e sociedade.

As análises de Arroyo (1996) nos levam a entender que a formação do educador é um entre tantos outros fatores, e não pode ser colocada como se fosse a solução para todos os males da escola. É inegável a presença de determinantes sócio-políticos, econômicos e históricos que constituem a gama imensa de problemas do nosso ensino.

A presença desses determinantes nos destinos da educação da sociedade não deve representar dificuldades intransponíveis e nem eliminar a possibilidade de que a formação do diretor de escola possa caminhar de forma que se tenha, na gestão das escolas, um profissional que seja habilitado para o exercício da profissão, como quer a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e que compreenda o seu sentido social.

A formação do educador continua sendo preocupação para a ANFOPE que compreende a formação dada pelas agências formadoras de educadores, como *“a formação que irá habilitar o profissional para o seu ingresso na profissão”* (Documento final – VII Encontro Nacional).

A formação de diretores de escola, no Brasil, vem sendo realizada em nível de 3º grau, pelos cursos de pedagogia, especificamente, na habilitação de Administração Escolar. Pelo Parecer CFE 252/69, o curso de pedagogia identificado como Licenciatura, presta-se a formar pessoal docente para o magistério pedagógico de 2º grau e formar especialistas não docentes para as escolas de 1º e 2º graus.

Este curso foi regulamentado em nível nacional, pela primeira vez em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Em 1962, com o

Parecer CFE 251/62, o curso de pedagogia passou por alguns ajustes em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61.

No contexto do Parecer CFE 251/62, o professor Valnir Chagas define duas situações: *Primeiro*, aos interessados na licenciatura deveriam ser acrescentadas à lista de matérias obrigatórias, Didática e Prática de Ensino, e *segundo*, que os interessados no Bacharelado, técnico em educação, que ficam sem função, estariam dispensados de cursá-las. “Apesar dos retoques feitos em 1962, esse quadro perdurou até 1969, quando se reorganizou o curso de Pedagogia na base de habilitações, cumprindo já então o que acabava de determinar a Lei nº 5540/68”(CHAGAS, 1976:102).

Assim, em 1969 com o Parecer CFE 252/69, esse curso sofre nova regulamentação. Esse Parecer, como já vimos, é decorrente da Lei Federal nº 5540/68, que alterou os cursos de formação de professores, criando a Faculdade de Educação e prevendo o preparo de especialistas para o trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação (Artº 30).

O Parecer de Valnir Chagas (252/69), conforme CHAVES (1981), estabeleceu a formação de especialistas através de habilitações estruturadas de acordo com suas finalidades, além das previstas por lei, possibilitou às instituições de ensino superior com cursos de pedagogia, propor a criação de outras habilitações; estabeleceu a exigência de experiência de magistério, bem como o estágio supervisionado para obtenção do diploma de pedagogia; aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura e estabeleceu o número máximo de duas habilitações, ao término do curso, que podem ser obtidas junto ao diploma de pedagogia. Após a formação básica, outras habilitações podem ser obtidas com a volta do aluno aos cursos de graduação.

As mudanças provocadas pelo Parecer CFE 252/69, conforme entende BRZEZINSKI (1996), aprofundou ainda mais a indefinição no tocante à identidade deste curso quando cria as habilitações. Na realidade, fragmentou o que antes era global no saber do pedagogo.

O curso de pedagogia passou por essa retalhação, em função do modelo tecnicista de formação de educadores, criado durante o governo militar. O



currículo estabelecido para esse curso desintegrou o trabalho pedagógico, sucateou os conteúdos, bem como supervalorizou as técnicas para atingir os fins específicos a cada habilitação.

Para os educadores, não é estranho que essas mudanças tomassem esse destino. É produto de um momento histórico, em que a escola foi massificada e se tornou um imenso aparato empresarial que exigiu a centralização da administração, dificultando o gerenciamento dos gastos públicos.

É a esse processo de mudanças, no contexto da educação brasileira, que relaciona-se a formação do diretor de escola, e bem compreende-se a essência dessa formação, dado o período histórico em que se definiu o currículo com esse fim.

2- Concepções que fazem sentido ao Diretor de Escola

As relações e as práticas cotidianas de todo diretor de escola, ainda que não conscientes, sempre pressupõem uma concepção sobre a educação que define as ações do diretor, a ação administrativa, a função social da escola e as questões básicas da gestão escolar.

O debate em torno dessas questões tem muito sentido, na medida que se explicita os pressupostos de gestão que fazem parte das atividades administrativas das escolas, e que se estabeleça coerência entre o que se diz necessário fazer e o que realmente se faz.

Tais relações e práticas são resultantes de ideologias educativas e procedimentos metodológicos do ensino que, por sua vez, constituem a base de formação dos diretores de escola. São resultantes, ainda, da história pessoal de cada diretor, do pensamento pedagógico de sua época, bem como, do comportamento ideológico da comunidade que participe de uma dada administração.

É muito importante observar que a formação dos educadores é marcada por tendências pedagógicas que representam grandes movimentos

educacionais que refletem as características dos momentos históricos vividos pela sociedade brasileira. O Ministério da Educação e do Desporto, ao esclarecer o pensamento pedagógico brasileiro, entendem no Documento Introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais que “pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências pedagógicas: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (1996:24). Não é objetivo deste estudo analisar as tendências, mas ainda que se corra o risco de limitar a amplitude de cada uma delas, é fundamental explicitar as bases do seu teor.

A tendência tradicional é uma proposta que coloca o professor no centro das atenções educacionais. Sua função é *vigiar e aconselhar* os alunos, *corrigir e ensinar* a matéria. O aluno tinha a função de prestar atenção e reproduzir a matéria ensinada. O diretor se definia como o fiscal que garante a manutenção da ordem e a reprodução do sistema. Nessa tendência a escola reflete o lado conservador do sistema ao valorizar o ensino da cultura geral, do saber e dos conhecimentos já construídos e ao levar à *memorização dos conteúdos de ensino*.

A tendência renovada “é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa”, na década de 30, conforme explicita o documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996:25). O centro das atenções nessa tendência é o aluno como ser *livre, ativo, social e curioso*. O que mais preocupa nessa corrente é o *processo de aprendizagem* e não o ensino propriamente dito. Essa escola coloca a aprendizagem por descoberta do próprio aluno como ponto fundamental e ao professor cabe organizar e coordenar as diversas situações para atender as *características individuais* dos alunos e para “*desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais*” (PCNS, 1996:26).

Essa tendência deixa marcas de difícil remoção e desenvolve hábitos espontaneístas que desconsideram o planejamento, perdendo de vista, a essência do trabalho do professor e do aluno, ou seja, o ensino e aprendizagem. O diretor de escola define-se como uma espécie de “*laissez-faire*”, perdendo a visão global do processo pelo espontaneísmo que se estabelece na prática pedagógica.

Paralelamente, A tendência tecnicista, na década de 70, numa abordagem sistêmica do ensino, tanto o diretor de escola como o professor se revestiram de práticas controladoras e com propostas educacionais rígidas e planejadas em detalhes. O modelo político do momento era conservador e concentrador do poder e favorecia o desenvolvimento econômico nacional associado ao capital internacional. Esse momento representou a modernização da sociedade, passando por um período de transição que fatalmente seria superado, era apenas uma questão de tempo. Criaram-se, no plano econômico, expectativas que, ideológicas ou não, de alguma forma levaram a sociedade a acreditar que o subdesenvolvimento que assolava o país teria ficado para trás e, conseqüentemente, entrado no grupo de países em atraso “*em relação aos países desenvolvidos*”, como diz ROMANELLI (1984).

Nessa tendência, a super valorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências que revestiu a escola de um otimismo dirigido para a auto-suficiência que permitiu o surgimento da falsa idéia “*de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas*”, como definem os PCNS (1996). O que é valorizado não é o professor e sim a tecnologia. O professor e o diretor tornaram-se especialistas na aplicação de manuais, restringindo-se, assim, a sua criatividade aos estreitos limites da técnica. O aluno, por sua vez, fica restrito a corresponder às respostas esperadas pela escola e não são consideradas as particularidades que lhe são próprias. A atenção que recebe é para ajustá-lo aos programas estabelecidos pelo professor ou pelo sistema.

As críticas a que foram submetidos os diretores de Escola-Padrão no início dos anos 90 fazem sentido, se forem dirigidas para a formação a eles oferecida na década de 70. Passaram por conflitos que o próprio texto legal os remetiam, uma vez que a proposta era inovadora.

No início dos anos 80, surge intensa mobilização dos educadores no sentido de buscar melhorias na educação “*a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas*” (PCNS, 1996). A luta dos educadores surgem, exatamente, em função, das profundas desigualdades existentes na sociedade.

Paralelamente às teorias crítico-reprodutivistas, ganham expressão nos meios educacionais a *Pedagogia Libertadora* e a *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, articulados por educadores de orientação marxista.

A Pedagogia Libertadora, cujo encaminhamento no início dos anos 60 foi interrompido devido ao golpe militar em 1964, retoma sua proposta no início dos anos 80. Os temas sociais e políticos eram as suas pautas. Seu lema é a transformação da realidade social e política. O professor e o diretor definem-se como coordenadores de atividades que se desenvolvam no interior da escola, com a contribuição dos alunos.

Já no início dos anos 80, na retomada da Pedagogia Libertadora, surge a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos que, de alguma forma, é uma reação à “pouca relevância” que se dá à assimilação do “saber elaborado”, que vem acumulando-se historicamente. O “saber elaborado” representa o acervo cultural da sociedade.

Essa concepção, através da sistematização dos conhecimentos, garante que a escola persiga sua função social e política para melhorar as condições das camadas populares na participação da gestão das questões que lhe dizem respeito e nas suas reivindicações. Não se trata apenas de garantir a defesa do conteúdo escolar, mas, fundamentalmente, garantir que a população tenha acesso e se aproprie de “*conhecimento, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe*” (PCNS, 1986).

Esse lado social observado nos processos educacionais recoloca aspectos muito importantes, em especial, nas formas como as relações políticas e sociais ocorrem no interior das escolas. Esse enfoque social é importante, ainda, por considerar que a escola deve cuidar das questões que se referem às atividades de construção do aluno em todos os seus momentos vividos no seu interior, no sentido de lhe proporcionar melhores condições de convivência social.

3- Um diretor educador faz diferença

As relações no interior da escola estão, de certa forma, atreladas a um posicionamento dos seus dirigentes, e porque não dizer a que vieram esses dirigentes. Ao buscar em VALE, embasamento para essa questão, encontra-se que a interrogação que se faz *“é saber se desejamos formar o administrador escolar para atuar como elemento inovador ou como elemento conservador (ou ambas as coisas) no interior do sistema escolar...”* (1985:66).

Certamente, a sociedade brasileira, em teoria, deseja que se formem diretores de escola que sejam competentes para elaborar, com a equipe, propostas que contenham conhecimentos da realidade social e que atendam aos interesses sociais. No entanto, a história nos mostra que, em sua trajetória legal, a formação de diretores tem atendido aos interesses do capital.

Na elaboração do Parecer Federal 252/69, seu relator, Valnir Chagas, define os cursos formadores de professores e especialistas (pedagogia), anteriores a 1969, como assistemáticos e vacilantes e anuncia que um outro momento histórico estava acontecendo. Essa negação visava legitimar e assegurar o modelo sistêmico tecnicista que se estabeleceu em função dos objetivos econômicos de garantir a acumulação de capital e em função de seu espírito de segurança e desenvolvimento que refletia com clareza uma sociedade em crise.

A partir do Parecer CFE 252/69, não resta dúvida que o sistema estabelecido é conservador. A realidade brasileira, pelo comportamento coletivo, refletia a conjuntura do momento e ficava muito claro que o Estado havia assumido, com peso absoluto, a organização da educação. Assim, a organização da educação é, antes de tudo, um problema de ordem política. Ao se referir a essa questão, ROMANELLI entende que, *“a organização se faz através da legislação, e esta, votada pelo legislativo ou apenas decretada pelo executivo, depende sempre do poder real de quem vota ou decreta e da representação própria desse poder é emanada das camadas sociais existentes. Enfim, a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representantes no poder”* (1984:188).

Por esse Parecer, a formação do pedagogo passou a ser por habilitações que o preparava ao exercício do magistério, administração entre outros. Com um caráter profundamente conservador, já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, utilizou-se de expressões para as funções dos diretores que identificavam bem esse caráter: *“fiscalizar, orientar, prever, estimular...”*. A formação do administrador escolar voltou-se para um profissional que atribuísse maior valor à tecnologia programada, como se aprender dependesse apenas de *“especialistas e de técnicas”*.

A realidade, desde o Parecer Federal 252/69 até o momento, vem mostrando que *“os cursos de Pedagogia acabam por formar especialistas desinteressados pelo processo pedagógico como um todo. Eles são na maior parte das vezes técnicos com uma visão distorcida e parcelada da escola e revelam-se incapazes de enfrentar (até mesmo de entender) os problemas mais significativos da clientela com a qual trabalham”* (SILVA, 1989, 5:6).

Os diretores de escola, antes de se tornarem administradores, são educadores e, assim sendo, não podem perder a dimensão humana da formação. Ainda que a escola tenha uma divisão técnica do trabalho muito rígida, aos *administradores educadores* sempre é possível tornar as escolas um *“motivo de emulação e orgulho das comunidades a que servem e que, a seu turno lhes dariam apoio estimulante”* (TEIXEIRA, A, 1994:102).

É necessário que se retome a especificidade da administração vinculada à natureza da educação, uma vez que sua ação política, no conjunto, é compreendida dialeticamente. Assim, o diretor educador deve estar no exercício de uma *função de serviço* e não numa *função de mando* como quer TEIXEIRA (1968:17).

A prática cotidiana é que faz a diferença. O trabalho educativo com qualidade que atenda as necessidades fundamentais do homem e da sociedade, representa o exercício democrático do educador, transformando a escola num espaço de parcerias significativas.

Os aspectos formativos do diretor de escola tem sido, no Brasil, um problema de natureza ideológica refletida na legislação que regulamenta as

suas funções. Já no Parecer Federal 252/69, encontra-se a preocupação com a educação e sua qualidade. O relator tece muitos comentários e justificativas com objetivos de encontrar ou sugerir caminhos que harmonizem esses fatores. No entanto, essa é uma questão polêmica e, tanto o relator como os educadores, ainda estão por consegui-lo.

Esse Parecer, fundamentado na Reforma Universitária, Lei Federal nº 5540/68, apresenta em seu teor a determinação para se estabelecer uma educação tecnicista e elitista. Conforme se determina, caracteriza o diretor de escola numa visão economicista, atendendo ao desenvolvimento associado, como agente responsável pela execução da ideologia do poder.

Buscando orientação em autores comprometidos com as causas sociais, fundamentalmente nas classes populares, entende-se que é preferível ampliar as oportunidades educacionais através de políticas que garantam a democratização real e, a partir daí, implementar medidas qualitativas reais que contribuam para a melhoria do trabalho docente. Pensando na administração com senso de justiça, VALE diz que *“a educação voltada para a quantidade exige que o administrador escolar faça da assistência à execução o ponto nobre do seu trabalho, o ponto onde o educador se encontra com o administrador, onde a dimensão quantitativa encontra o polo dialético da qualidade”* (1985:68).

4- Compromisso com a qualidade

A busca pela qualidade é fundamental para a qualificação social. A problemática maior de nossa escola é oferecer qualidade para poucos, eliminando grande parte da população do processo e criando uma quantidade imensa de desqualificados. Quem frequenta a escola de hoje não tem as mesmas características da clientela a quem ela foi criada. A sua transformação real se faz necessária para garantir a entrada e a permanência das clientelas atuais.

As mudanças, quando ocorrem, são frutos de lutas e reivindicações sociais. Para o Estado, o diretor tem como função fazer cumprir as

leis e, diante disso, pode perder-se nos aspectos administrativos e deixar de atender aos interesses de participação da comunidade, como diz o inciso II do Art. 204 da Constituição da república do Brasil “A participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”.

Os aspectos legais, através da história da educação brasileira, preservam os aspectos positivistas que sustentam uma escola tradicional e reprodutivista. Se buscarmos em 1967, no Decreto-Lei nº 200, Artº 10 em seu §4º, vamos verificar que estabelece, de modo claro, a distinção entre a direção e o nível de execução, determinando que à estrutura central de direção cabe a tarefa de ditar *“as normas, critérios, programas e princípios que os serviços responsáveis pela execução são obrigados a respeitar na solução dos casos individuais e no desempenho de suas atribuições”*. Já em seu §6º estabelece que os órgãos federais responsáveis pelos programas *“conservarão a autoridade normativa e fiscalização indispensáveis sobre a execução local, condicionando-se a liberação de recursos ao fiel cumprimento dos programas e convênios”*. Dessa forma, a Administração Federal atende ao sistema da teoria clássica de administração, distinguindo os níveis e as competências, e reservando para a administração central o direito de ditar as normas.

O diretor tem servido aos interesses do Estado, numa visão tecnicista, em especial, a partir da década de 70. No Decreto Estadual Paulista nº 7510/76, reforçado pelos Regimentos Comuns das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus (Decretos nºs. 10.263/77 e 11.625/78), fica bem claro que as funções do diretor são destinadas para distribuir tarefas, cumprir e fazer cumprir, transmitir, opinar, providenciar, indicar, controlar, aprovar, autorizar, propor, estabelecer, convocar, aplicar, decidir, apurar, conceder, avaliar, responsabilizar-se, coordenar, etc. Essa relação de verbos abstraídos da legislação mostra um sistema centralizador e burocratizado.

A direção, ao longo do tempo, vem se mantendo como uma função muito conservadora e tradicional. Seus métodos e procedimentos administrativos são arcaicos, enquanto à volta da escola, tudo evoluiu e

transformou-se. Uma outra realidade exige novas formas de gestão. A diferença é que a escola continua na mesma estrada e a sociedade já usa outros caminhos que despertam para outros “mundos” que a mesma desconhece.

A sociedade está habituada a esperar que o governo lhe dê as melhorias que necessita. Entende-se que esse processo exige que a sociedade se organize para assumir os destinos de sua escola, até mesmo para mostrar que qualidade é essa que lhe diz respeito. Dessa forma, entende-se que a educação com qualidade implica num duplo compromisso, governo e sociedade, para que juntos possam, de forma planejada, atender os interesses coletivos.

A educação com qualidade exige a participação dos envolvidos no processo. Hoje, os investimentos humanos tem essa marca, não importa a área de conhecimento, o local, os níveis, etc, a marca é a participação. Está de tal forma presente na sociedade, que parece estar cimentada nos anseios da população. É como diz a coordenadora da RENAGESTE/BA, a educadora Cleunice Matos Rehem, “Parece existir uma conspiração silenciosa para a participação (1997:8).

Para quem vive a realidade das escolas, fica muito claro que todo processo que implica relações sociais, construção coletiva, transformação de seres humanos apresenta melhor qualidade na sua elaboração e no seu desempenho, quando a comunidade participa desde a sua definição até sua avaliação.

“A gestão democrática na educação inclui, necessariamente, a participação da comunidade no processo educacional, sem o que seria muito mais um arranjo interno dos componentes da escola que atenderiam a interesses que certamente não estariam consentâneos com as expectativas comunitárias” (HORA, 1994:120).

Percebe-se que a participação compromete os envolvidos e acabam compartilhando com a equipe da escola as responsabilidades pelos resultados. Creio que a gestão participativa representa uma alternativa que, se não leva ao sucesso imediato, avançará nas conquistas de melhorias para todos os alunos, constituindo-se no dizer de VIANNA “... numa demonstração de melhoria gerada pela força do conjunto, transformando a escola em realidade dinâmica e

atuante, que busca seu espaço como instrumento capaz de provocar mudanças, pois todos se sentem integrados e responsáveis por uma educação que pretende transformar em realidade qualitativamente mais rica” (1986, 114:115).

Apesar do tecnicismo presente na legislação que regulamenta a formação e o exercício de diretores de escola, precisa dizer que sua formação não fica comprometida, essencialmente, pela legislação em si, mas sim, pelos métodos e técnicas utilizadas no processo. Daí, a necessidade de se refletir sobre os conteúdos e os métodos de se *transmitir e criar* os conhecimentos próprios para o dirigente escolar.

5- Saberes necessários ao diretor de escola

A questão da qualidade do ensino retoma a formação do diretor como a base para o sucesso da escola. A legislação brasileira mantém-se inalterada há quase 30 anos e preocupa a sociedade, no sentido de que existem propostas inovadoras de trabalho administrativo e que, no entanto, a legislação que regulamenta o exercício dos profissionais dessa área sustenta um comportamento tecnicista e funcionalista.

As propostas, hoje, parecem ser a solução para a cura dos males da educação. O diretor de escola, num processo de aprendizagem contínua, está no cotidiano, recebendo propostas de inovação que VALE, ao se referir ao estudante de administração, entende que *“esses remédios ao serem receitados só podem ser plenamente entendidos e aplicados com eficácia quando o aluno percebesse a medida proposta como alternativa no interior de um pensamento estruturado, orgânico denominado teoria” (1985:68).*

O diretor de escola tem passado por uma formação que, hoje, já não atende às necessidades do momento. O processo estrangulado de formação proposto pelo Parecer Federal 252/69 serviu para um período que historicamente corresponde à essência de seu teor. É importante que o administrador não atribua aos aspectos legais a essência do seu trabalho, mas compreender o real do contexto

é fundamental. Sua formação sem suporte teórico, creio, que fica comprometida. Ainda VALE, nos ensina que *“seria de todo conveniente que o estudante de administração percebesse, por exemplo, que a abordagem funcionalista em ciências sociais tem pressupostos diferentes de uma abordagem dialética porque são lógicas diferentes que informam a análise da realidade num e noutra caso”* (1985:68).

Ainda em relação aos saberes que o diretor de escola necessita para o exercício dessa função, é preciso esclarecer que além dos conhecimentos em ciências sociais, em organizações modernas, ao diretor seria importante compreender a cultura das classes populares, para que possa organizar o trabalho escolar com base no comportamento dessas classes.

Toda essa estrutura dos saberes indicados terá significado na vida do administrador e da escola se contribuirão para a promoção do homem, se contribuirão com a equipe escolar no sentido de elaborar seus planos e suas propostas, para interferir na realidade da escola onde atuam. É preciso dizer que a filosofia contribui para a identificação da realidade e que pela reflexão filosófica pode-se *“... inventariar os valores que explicam e orientam a nossa vida, e a vida na sociedade, e que dimensionam as finalidades da prática humana”* (LUCKESI, 1993:29).

A formação dos diretores de escola necessita de conhecimentos e de habilidades que hoje se fazem importantes para compreensão da lógica no funcionamento das escolas. A escola necessita de um diretor que, em função dos conhecimentos arrolados, valorize o pedagógico. O trabalho administrativo, na utilização dos recursos financeiros, deve concentrar-se na produção e construção do conhecimento. É fundamental que o diretor tenha habilidades para coordenar o trabalho da equipe escolar na aplicação dos recursos. Os recursos têm um sentido que, além do financeiro, estão comprometidos com a função social da escola de promover ao cidadão os conhecimentos de que necessita para melhorar as condições de sua vida.

A experiência como docente pode oferecer ao diretor de escola uma dimensão real do contexto escolar. A teoria é importante, mas não significa



excluir a prática. É justamente na prática cotidiana que o diretor encontrará evidências que lhe garantam a validade teórica. Sem a formação teórica creio que o conhecimento do administrador escolar seja inadequado, “*embora o “batismo de fogo” de toda teoria seja a prática real, efetiva*”, como quer VALE (1985).

Pode contribuir ainda, com a formação do diretor, os estágios em administração. Acredita-se que os estágios, nessa área, precisam ser repensados para adequações que se fazem necessárias. Existem algumas alternativas de mudança, como o Projeto RENAGESTE (Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional), criada pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), que vem apresentando experiências importantes e inovadoras a nível nacional. No Estado de São Paulo, sob a coordenação da Profª Drª Raquel Volpato Serbino, a RENAGESTE/SP está formando coordenações regionais, de onde surgirão escolas e experiências de sucesso.

Esse Projeto vem publicando a revista “Gestão em Rede”, com o apoio da Unicef. Essa publicação contribui para reforçar os ideais desse projeto “*de criar uma rede de informação e formação sobre a gestão de qualidade entre as escolas brasileiras; despertar interesse nos dirigentes escolares sobre a importância do tema gestão; estimular a discussão, troca de experiências e formação de opinião sobre o assunto*” (GESTÃO, 1997:3). São nessas escolas e experiências inovadoras que os estágios podem ser repensados e, de alguma forma, afastarem o conservadorismo de nossas escolas, contribuindo, assim, para a formação de novos diretores.

Mediante as necessidades de mudanças no funcionamento das escolas, é importante que as agências responsáveis pela formação do educador revejam os objetivos, métodos e processos que estão sendo utilizados, para que os profissionais daí resultantes compreendam a dimensão real dos problemas da educação atual e tenham habilidades para desencadear ações que promovam o cidadão que freqüente a escola.

6- O diretor útil para a escola atual

O estabelecimento de uma política de educação que está se definindo no Estado de São Paulo tem contribuído para mudanças importantes na organização das escolas e do ensino. A Secretaria da Educação deste Estado, através de sua Secretária, a Prof^a Dr^a Teresa Roserley Neubauer da Silva, no Comunicado SE, de 22/3/95, no qual torna público as principais diretrizes educacionais para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998, diz que,

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar, e interpretar informações. Nesse sentido, a educação torna-se mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Conseqüentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para resolvê-los e modificá-lo (1995:8).

Entende-se que seria simplista demais considerar a educação como a força propulsora das transformações sociais, uma vez que, a construção da democracia implica um complexo de outras situações. No entanto, a melhoria em suas bases requer do Estado e da Sociedade investimento nas escolas, para que formem o cidadão em bases críticas que sustentem a formação do profissional competente. Está bem transparente nos PCNS (1996) que a inserção do país no contexto da globalização, nas transformações científicas e tecnológicas e a necessidade de reorientação ético-valorativa da sociedade está, hoje, atribuindo à escola tarefas que exigem a participação de todos os segmentos sociais.

Mais claro, ainda, está para a sociedade que a implementação de práticas coerentes com a função social da escola implica na construção de metas

que associem os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros na construção de propostas educativas que, sob a tutela de reflexões coletivas, possam ressaltar em benefícios para a aprendizagem dos alunos. No entanto, não é possível cuidar da função da escola sem a preocupação com a formação do diretor de escola competente para o exercício democrático que tenha, em si, “a filosofia” do diálogo.

É importante ressaltar aqui um avanço presente na LDB/96, no artº 64, que institui a base comum nacional, indo além da idéia de currículos mínimos que vem desde 1962. *Por um lado*, parece ser flexível o espírito da Lei quando assume a proposta da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que propõe a “base comum nacional”. *Por outro lado*, a LDB/96, ainda no artº 64, causa estranheza quando propõe a formação do pedagogo em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em nível de graduação, a critério da instituição do ensino, sem considerar que foram muito importantes as experiências nas universidades no tocante à formação do pedagogo que atuava como um profissional que compreendia a totalidade do processo pedagógico das unidades escolares. Esse era o profissional a que BRZEZINSKI (1997) chama de “pedagogo *multidisciplinar*”, cuja globalidade na formação, por certo, conteria condições plenas para o exercício de uma nova escola.

É preciso dar o destaque necessário ao parágrafo único do artigo 67 (LDB/96), quando indica que “*a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino*”, mas é preciso também dizer que não consta a obrigatoriedade da docência como base para a formação do pedagogo, o que entendemos como retrocesso.

No entendimento de BRZEZINSKI, “embora esteja implícita na concepção de base comum nacional a formação para a docência, como a que confere identidade a todo profissional da educação, consoante princípios da ANFOPE, a proposital omissão de um dispositivo que defina a docência como base de formação do pedagogo poderá favorecer, mediante interpretação da lei

pelos menos avisados, o restabelecimento da formação de pseudo-especialistas sem o preparo para o magistério, como institui o Parecer nº 252/69 (1997:154).

É muito importante, ainda, a relação teoria/prática contida no artº 62 de LDB/96: *“a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”*. Este artigo, em si mesmo, não contém mal nenhum, o mal está na possibilidade de se aproveitar as experiências acumuladas em instituições de ensino, ou até, de experiências acumuladas em atividades que não sejam docentes, para habilitar o professor, tornando-se licenciado, como se tivesse passado pelo curso de formação do professores.

É importante que as faculdades de educação e os institutos dêem “ressignificação” à formação dos educadores revendo seus currículos para construir uma identidade profissional que supere a concepção fragmentada que é dada pela legislação, ainda em vigor, e possa formar o diretor comprometido com as necessidades da escola atual.

É preciso ressaltar, também, a necessidade de o governo rever com as equipes escolares a legislação que regulamenta o exercício profissional dos educadores. A exemplo disso, o Parecer Federal 252/69 e a Resolução CFE 02/69, a Lei Federal 5540/68 e 5692/71, os Decretos Estaduais nº 7510/76, 10263/77, 11625/78, bem como a Lei complementar nº 444/85, que a partir dos anos 70 passaram à sociedade brasileira o que se chamou de “tecnicismo educacional”, são instrumentos legais, que exceção feita às Leis 5540 e 5692, estão em vigor e colidindo com tudo que, hoje, estudiosos do assunto e a sociedade, estão propondo para a mudança da escola atual.

A mudança dos aspectos legais, entende-se, deve ser acompanhada pela mudança nas propostas de formação do diretor de escola nos centros responsáveis, de forma que se chegue a um diretor que tenha dimensão clara do Plano de desenvolvimento da escola, como quer a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, livro 1 da publicação *“A escola que faz diferença”* (1997), em que destaca a importância da liderança do diretor, por ser ele, a *“alma da escola”*.

As mudanças dos centros de formação tornam-se importantes, no sentido de formar diretores comprometidos com as classes populares e que sejam competentes para modernizar a gestão educacional e adaptar a *“escola aos tempos que exigem novos padrões de gerenciamento”*, como quer SANTOS (1997:21).

A escola que ainda presta serviços à comunidade tem uma estrutura piramidal e Linear, como diz VALE (1989), e identifica-se por um poder concentrado pela divisão do trabalho, pelo controle centralizado e por uma gestão anti-democrática. Essa escola funcionalista, contestada desde 1980, necessita de diretores voltados para o pedagógico, que façam dos participantes da escola os sujeitos do processo que valorizem o indivíduo e o coletivo com justiça e equidade e que, com a equipe, construam uma escola democrática e de qualidade.

O diretor para a escola atual necessita de uma formação que, através do diálogo, comungue a multiplicidade de interesses presentes na escola.

O progresso e a promoção do aluno como ser humano, basicamente, do perfil dos educadores que agem na escola e do trabalho de equipe que aí desenvolvem. Os diretores fazem diferença, mesmo nessa escolha com estrutura linear, quando se adota como princípio norteador o diálogo nas ações educativas. A diferença está, basicamente, em transformar o aluno de espectador passivo em sujeito ativo da educação que se desenvolve na escola. Portanto, é fundamental que o diretor compreenda e tenha habilidades para fazer do pedagógico a essência do seu trabalho que democraticamente leve a todos a aprendizagem ali oferecida.

Os cursos de formação de educadores devem ter, em “sua filosofia”, uma ótica do pedagógico que priorize no desenvolvimento de seu currículo a aprendizagem do aluno. 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. Sua formação, visando ao trabalho coletivo, desenvolverá habilidades necessárias para fazer chegar ao aluno, através dos professores, os conhecimentos de que necessita. Representa compromissar-se com a qualidade.

O outro lado das aprendizagens do diretor, para a escola atual, aponta para o exercício de uma gestão democrática. O exercício democrático deve

significar o desenvolvimento planejado das atividades importantes para a concretização da proposta pedagógica. O diretor, com essa concepção teórica, discute os interesses escolares e comunitários, promove atividades educacionais para a comunidade, desenvolve pólos internos entre os componentes da equipe escolar que coordenem suas próprias atividades, motiva a formação de grêmios e associações estudantis para dinamizar a escola e estimular o aparecimento de lideranças, abre debates no Conselho sobre a prática pedagógica e questões de interesse do coletivo escolar, enfim, reparte as responsabilidades e dá sentido ao projeto pedagógico como uma totalidade.

É importante entender, também, que os interesses presentes no interior da escola, hoje, exigem um diretor que promova a interação entre escola e comunidade, cuja participação garanta o acesso e a permanência do aluno na escola, como quer a LDB/96. Articular a participação dos diferentes segmentos, como direção, pais, alunos, professores, funcionários, associações, etc, é uma aprendizagem que pode representar o sucesso da escola na luta em questões como repetência, evasão, baixo teor de assimilação, etc, que ainda apontam para o fracasso escolar.

No início da década de 90, o Estado de São Paulo passou por uma experiência que, na visão dos diretores entrevistados neste estudo, representou um modelo interessante, no sentido do exercício do processo participativo. A Escola-Padrão desencadeou novas relações que, apesar de possíveis nepotismos, infere-se na fala desses diretores que, ainda assim, continha no seu interior uma disposição entusiasta para a participação nas atividades da escola. Faltou-lhes o teor de uma “filosofia” comprometida com as classes populares que, apesar da participação, era uma escola para poucos.

Ainda que a Escola-Padrão tenha sido uma escola para poucos, foi sobre o papel de seus diretores que se desenvolveu esta análise, porque naquele momento significou um modelo interessante pela forma como a direção relacionava-se com a comunidade.

É importante esclarecer o que foi a Escola-Padrão e o que propunha a legislação relativa à sua criação, para melhor explicitar esta análise.

Até mesmo, as questões mais controvertidas enriqueceram a reflexão atual sobre a gestão escolar.

A ESCOLA-PADRÃO: UMA PERCEPÇÃO GERAL

A visão de Escola-Padrão à que se quer chegar partiu do Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo, com objetivos de esclarecer o que foi esse modelo, os procedimentos e o ideário que a nortearam, fundamentalmente, nas suas relações administrativas com a comunidade escolar.

Num primeiro plano, este estudo procura buscar na história da educação paulista, os elementos que precederam essa reforma, para então indicar sua criação, seus procedimentos e seu ideário.

Esclarecer o que foi a Escola-Padrão torna-se importante, porque foi uma escola que surgiu num momento de expectativas de mudança na qualidade do ensino paulista e com uma proposta que, teoricamente, era o que se esperava. Ainda que algumas "áreas controvertidas ou áreas de penumbra", como lembra MACHADO (1997:139), tenham necessitado ser dissipadas, na visão dos diretores, foi um contexto que, de alguma forma, despertou para novas reflexões sobre o gerenciamento da educação.

1- O que precedeu a Escola-Padrão

Neste capítulo olhar histórico, o enfoque será dirigido para fatos que ocorreram na década de 60 em diante e, em especial, durante o governo de André Franco Montoro e Orestes Quercia à frente do executivo paulista por terem sido geradores de situações que, de certa forma, foram a porta de entrada para a Escola-Padrão.

Como é de conhecimento geral, a década de 60 foi um período em que a educação de pais foi tratada com muita impropriedade. Antes de 64

CAPÍTULO IV

A ESCOLA-PADRÃO: UMA PERCEPÇÃO GERAL

A visão de Escola-Padrão a que se quer chegar partiu do Programa de Reforma do Ensino do Estado de São Paulo, com objetivos de esclarecer o que foi esse modelo, os procedimentos e o ideário que a nortearam, fundamentalmente, nas suas relações administrativas com a comunidade escolar,

Num primeiro plano, este estudo procura buscar na história da educação paulista, os elementos que precederam essa reforma, para então indicar sua criação, seus procedimentos e seu ideário.

Esclarecer o que foi a Escola-Padrão torna-se importante, porque foi uma escola que surgiu num momento de expectativas de mudança na qualidade do ensino paulista e com uma proposta que, teoricamente, era o que se esperava. Ainda que algumas “áreas controvertidas ou áreas de penumbra”, como lembra MACHADO (1997:139), tenham necessitado ser dissipadas, na visão dos diretores, foi um contexto que, de alguma forma, despertou para novas reflexões sobre o gerenciamento da educação.

1- O que precedeu a Escola-Padrão

Neste rápido olhar histórico, o enfoque será dirigido para fatos que ocorreram da década de 60 em diante e, em especial, durante o governo de André Franco Montoro e Orestes Quécia à frente do executivo paulista por terem sido geradores de situações que, de certa forma, foram a porta de entrada para a Escola-Padrão.

Como é do conhecimento geral, a década de 60 foi um período em que a educação do país fora tratada com muita impropriedade. Antes de 64



vinha sendo desenvolvida no país uma Pedagogia Libertadora com os projetos de educação popular, entre eles, a alfabetização de adultos. Após 64, com a entrada dos militares no governo, o que predominou foi uma Pedagogia Tecnicista que repercutiu profundamente nas décadas posteriores. Essa dicotomia é abordada por Libâneo em artigo publicado pela revista *Idéias* (11) sob o título “A didática e as tendências pedagógicas”. O autor expressa bem esses dois momentos que, de alguma forma foram caminhos que identificaram e definiram trajetórias opostas na história da educação do país.

Esse período, do pós-64 até 70, marcou a educação no sentido de adequá-la aos imperativos do desenvolvimento da época. No entendimento de FAZENDA, houve “*uma concordância, tanto no setor político-econômico, quanto no educacional de que o desenvolvimento depende da educação como fator social construtivo*” (1985:46). O governo militar, preocupado com a sobrevivência do sistema, tratou de adequar a educação ao desenvolvimento da época e manteve o controle necessário para manter a ordem vigente.

Assim, por um lado, preocupado com o desenvolvimento e, por outro, com a conscientização das massas, o governo optou pela centralização das decisões governamentais, para manter o controle sobre os aparelhos de contestação e produtores de contra-ideologia.

Ao observarmos as opiniões de MARTINS, nota-se que a idéia de que a educação voltada para o atendimento das necessidades do econômico favorece a sociedade é um engano em que incorrem as “políticas educacionais que propõem educação para o desenvolvimento econômico” (1994:37). Considera que o ideário educacional entre 60 e 70 não levou em conta que o desenvolvimento econômico e a educação, embora se complementem, funcionam com uma certa autonomia.

Somente a partir de 70 e em especial a partir de 1974, é que as críticas sobre o controle à escola começam a surgir. Foi um período importante porque mostravam as razões do fracasso escolar e, conseqüentemente, os caminhos para solução. Fundamentalmente, preocupava-se com o aluno que estava fora da escola e pela dominação da consciência daqueles que a freqüentavam. Foi

a partir desse momento de nossa história que surgem as primeiras propostas para se transformar essa realidade, através dos poderes estaduais e municipais. Começa o que podemos chamar de recuperação da autonomia perdida.

Nessa ocasião, em 1968, um pouco antes dos ciclos, surge a idéia de reagrupamento das séries, com a intenção de eliminar o estrangulamento existente na passagem, da 1ª para a 2ª e da 3ª para a 4ª séries. Na gestão do Secretário da Educação Ulhoa Cintra, assessorado por José Mário Pires Azanha, se fez notar no ato 306/68 quando pela primeira vez se flexibilizou a organização escolar em nível I e II. No nível I, a aprovação ou reprovação só ocorreria ao final do 2º ano de escolaridade; e no nível II, ao final do 4º ano. Esse sistema de organização das séries iniciais não foi assimilado pelo professorado e acabou sendo revogado pela Secretaria da Educação.

Passado esse momento dos níveis I e II, houve na escola paulista a reorganização do ensino de 1º grau em ciclos: o ciclo básico compreendendo as 1ª e 2ª séries; o ciclo intermediário reunindo as 3ª, 4ª e 5ª séries, e, o ciclo final com as 6ª, 7ª e 8ª séries. Foi no governo de André Franco Montoro (1983-86) que, apenas, o ciclo básico foi implantado e se mantém até hoje. Sua instituição trouxe alterações importantes: a jornada de trabalho do professor passou a ter duas horas remuneradas a mais para reuniões semanais; recuperação paralela, com duração de até seis horas remuneradas por semana, reforço de merenda, limitação do número de alunos por classe (35), treinamento de professores através de multi-meios entre outros.

Essa época é aqui mencionada porque as alterações acima relacionadas foram aproveitadas pela Escola-Padrão. Vem daí, por exemplo, a jornada de trabalho do professor com HTP e a criação da figura do coordenador de 1 a 4ª série da EP, ambos com alterações posteriores. Este tem sua origem ligada ao coordenador de CB, que era eleito pelos professores das classes de 1ª a 4ª séries e referendado pelo Conselho de Escola.

Podemos dizer, com KERBAUY, que *“alguns pontos apontados como eixos norteadores do Projeto de Reorganização Curricular do Ensino de 1º grau que deram origem às Propostas Curriculares elaboradas pela*

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – com uma primeira versão apresentada ao público, em agosto de 1986, se fazem presentes também no Projeto EP” (1994:32).

É importante destacar também, nessa época, a criação dos Conselhos de Escola que deveriam funcionar como órgãos deliberativos. Estes foram, mais tarde, no Projeto Escola-Padrão, o ponto fundamental das relações no interior da escola.

Nesse período, houve ainda uma investida do Governo Quéricia (1987-90) na tentativa de encontrar caminhos para melhorar a qualidade do ensino. Para aumentar a permanência do aluno na escola se consolidou o ciclo básico, com a instalação da Jornada Única de Trabalho docente e discente. Foi um investimento importante, no entanto, sabe-se que não seria apenas o aumento de jornada que resolveria o problema da qualidade.

Durante esse governo, houve também a preocupação pelos programas de capacitação docente. Essa necessidade surgiu com a reorganização curricular que exigiu o aperfeiçoamento dos recursos humanos. Nessa época (década de 80), o crescimento da estrutura se deu acompanhada da cristalização de um sistema burocratizado, conservador e autoritário. Daí, a importância da abertura que se tentava organizar, já no governo Montoro, no sentido de se democratizar e modernar a gestão do sistema educacional.

Foi com os Governos Montoro (1983-86), Quéricia (1987-90) e Fleury (1991-1994) que se iniciou tentativas de democratização da gestão escolar. Entre os avanços que se pode articular à EP, já no Governo Fleury estão o caráter deliberativo dos Conselhos de Escola, a criação dos Grêmios Estudantis e a mobilização das Associações de Pais e Mestres e o aperfeiçoamento dos recursos humanos. Entendo que toda essa mobilização teria sentido se o cunho da época não fosse político. As investidas para a abertura política não se concretizaram.

A escola sem autonomia no exercício de práticas democráticas transformam-se em locais de mobilização política, desviando seus verdadeiros objetivos. Entre tantas questões que poderiam representar avanços democráticos, mas no entanto, foram instrumentos de força e poder, está o regimento escolar que

era para ser discutido por toda a rede para ser melhor elaborado. Quando foi encaminhado às unidades escolares, na verdade não veio para ser estudado, veio acabado e para ficar.

Ainda que o governo recebesse o nome de “governo democrático” (1987-90), não nos pareceu assim, continuou um sistema emperrado que apesar de alguns avanços, cristalizou a burocracia. Essa questão foi um desafio para a sociedade paulista, pois o discurso era essencialmente democrático, no entanto, na prática não era isso que acontecia. Vestiam-se roupagens democráticas sem que elas fossem a realidade.

Esse foi um momento em que a autonomia da escola teria representado grandes avanços e, para o Projeto Escola-Padrão, essa questão representaria uma pré-condição ímpar para a democratização do espaço escolar. Quando se refere à autonomia AZANHA diz que “*A tarefa educativa terá como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonogada essa condição a escola perde a sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação*” (1993:42).

A tentativa de descentralização foi também um fato com reflexos importantes na EP, como é o caso das Unidades de despesa nas Delegacias de Ensino, que funcionaram muito bem e serviram para mostrar que a unidade de despesa deve estar localizada na escola, sob a gerência de suas associações.

Os fatos aqui identificados que, de uma forma ou de outra, ligaram-se posteriormente à Escola-Padrão, são frutos de conquistas que a comunidade vai alcançando e não representam obras de um só governo.

2- A Escola-Padrão e seus propósitos

O candidato ao governo do Estado de São Paulo, em 1990, Luiz Antonio Fleury Filho, leva ao público suas intenções políticas no tocante à educação, revelando ser essa questão a prioridade de seu governo.



A educação paulista já tinha pressupostos vindos de governos anteriores que, de uma forma ou de outra, serviram como impulso ao governo que acabava de assumir. Com slogans que reanimavam as esperanças da população, tornam pública sua política educacional calcada na modernização da escola pública.

Inicialmente, o governo Fleury (1991-94) criou um Núcleo de Gestão pelo Decreto (SP) 33253, de 06 de maio de 1991, com cem participantes das mais variadas tendências. Entre eles, trinta e cinco foram escolhidos entre diretores, professores e funcionários da rede de ensino público. O grupo de cem pessoas foi conquista das entidades de classe, pois inicialmente esse grupo possuía apenas trinta componentes. A partir daí, o que estava em debate era a função da escola pública e sua modernização.

O Art. 1º, do Decreto que criou o Núcleo de Gestão Estratégica (NGE) definia o objetivo específico de *“apresentar projetos de reforma administrativa da Pasta e do ensino da rede pública estadual, no prazo de 90 dias”*.

Retoma-se *“as idéias de autonomia, busca de qualidade, participação da comunidade, comuns na política educacional do Governo de André Franco Montoro, as quais baseadas numa nova filosofia pedagógica, deram sustentação ao projeto de modernização...”* (KERBAUY, 1994:42).

Em meados de 1991, o Núcleo de Gestão Estratégica divulga o programa de governo, antes compromissos de campanha política. O programa anunciado apresentava a educação como “eixo” das ações governamentais. *“A escola pública deve afastar-se do modelo atual, em que figura como célula de uma imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino”* (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991:2).

A qualidade da escola no momento de criação da EP era muito criticada pela comunidade e necessitava de mudanças que alterassem esse quadro. Ao se falar de recuperação da escola pública, admite-se a crise do sistema educacional. A má qualidade do ensino, entende o NGE, possui ingredientes como a ausência de uma “política de formação e valorização de docentes”, a distância da

Universidade em relação ao processo de transformação do ensino fundamental, “*uma máquina administrativa anacrônica*”, entre tantos outros, que alimentam essa crise.

Foi nessa conjuntura que o governo Fleury assumiu o Estado e com intuito de “enfrentar e superar” esse quadro, adotou medidas que visavam melhorar a escola pública e a qualidade do ensino que oferecia ao seu alunado. A função da escola, no contexto do Programa de Reforma, é a “preparação para uma nova cidadania”. No entanto, para tal, o Estado precisava rever seu papel no tocante às suas relações com a escola e com a sociedade. O texto da Reforma esclarece que o Estado deve passar de “*prestador de serviços a articulador dos recursos a serem aportados ao sistema de ensino*” (p.23).

O Estado precisava de uma escola que viabilizasse a concretização desses propósitos. Foi pressupondo a mudança de qualidade que o Decreto (SP) nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, D.O.E. de 23/10/91 instituiu o Projeto Educacional “Escola-Padrão”.

Os estudos realizados pelo NGE levaram a elaboração de normas que apontavam para necessidades fundamentais. Entre elas, estavam a autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas; condições ao diretor para desenvolver conjuntamente com professores, alunos, pais e a comunidade, projetos que contribuíssem para o desenvolvimento geral da educação; formação de classes com limitação do número de alunos; funcionar as escolas em três turnos no máximo; oferecer períodos diurnos de seis horas – aula efetivamente ministradas; melhorar o atendimento ao aluno trabalhador do período noturno não indo além das 22:30 h.; reciclar continuamente o trabalho dos professores; diminuir as horas-aula, concedendo horas específicas para reuniões e projetos pedagógicos; fornecer as condições de auto-avaliação da direção e corpo docente, entre outras.

Conforme a disponibilidade da rede física e dos recursos humanos, o governador Luis Antonio Fleury Filho decidiu pela implantação gradativa, tendo início em 1992 com trezentas e seis escolas (306) que atendiam aos critérios definidos para a escolha. Foi previsto que em 1993 mais mil (1000)

escolas seriam instaladas e até o final de sua gestão, o projeto seria estendido a todas unidades escolares.

Numa análise sobre a cena e os bastidores da Reforma do Ensino Público Paulista, MACHADO entende que *“A Escola-Padrão, um dos aspectos da reforma, passou a ser uma espécie de carteira de identidade do programa, a grande estrela no palco da reforma sobre a qual convergem as luzes dos refletores e a atenção da platéia”* (1997:142).

O governo tinha como diretriz que a implantação gradual justificar-se-ia pelo *“gigantismo da rede e pelo caráter interativo e participativo que marca todo o projeto”* (Projeto de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991:4).

Ainda em MACHADO, encontra-se que *“Fleury não tinha efetivamente um programa de governo e o que sucedeu a sua posse foi o estabelecimento de uma política que tentou, sem o conseguir, o renascer de uma política de espetáculo com lances neoliberais”*(1997:140).

O caráter de implantação gradativa de qualquer projeto permite, *de um lado*, que se altere a proposta para se adaptar a possíveis situações novas, mas, *de outro*, existe sempre o risco de que o projeto venha a sucumbir sem Ter passado pela experiência no seu todo. Esse fenômeno indica a tendência de alguns políticos utilizarem os benefícios de projetos governamentais e depois, sem o menor constrangimento e a menor responsabilidade os dão por encerrados.

O projeto “Escola-Padrão” permitia que ocorresse a nível de escola a elaboração da grade curricular, a escolha do corpo docente, utilização da HTP (Hora de Trabalho Pedagógica), elaboração dos planos de trabalho, entre outros. Representou assim, um momento em que as escolas tiveram, desde o início do projeto, liberdade de ação. As iniciativas e decisões que, a partir de então, passam a ser da escola, deram a ela uma certa autonomia.

No entanto, em 1993, em entrevista à imprensa, o então Secretário da Educação, Carlos Estevam Martins, já anuncia que apenas as 1358 Escolas-Padrão, instaladas seriam mantidas e que, nenhuma mais seria criada. Entendia ele que o alto custo inviabilizaria o projeto, *“em função da necessidade*



de melhorar o salário dos professores e do alto custo das escolas: Elas custam 50% a mais que uma escola comum” (Folha de São Paulo, 9/11/1993:3-4).

Tais notícias levaram à demissão do Secretário, embora se tenha informado pelos jornais que sua demissão se deveu ao fato de que “o projeto inicial não poderia ser cumprido” (FSP, 10/11/97:3-4).

Apesar do desmentido pela imprensa, ficou a incerteza e reforçou as críticas que vinham sendo articuladas pelas entidades de classe. As críticas assentavam-se na divisão diferenciada da rede de escolas e, fundamentalmente, a diferenciação de salários. Ainda assim, o governo tomou medidas para viabilizar a implantação do programa.

As bases do programa “Escola-Padrão”, assentam-se no fortalecimento da unidade escolar. Entendia o governo que a autonomia das escolas seria o caminho para uma nova forma de organização, onde o conflito entre administrativo e pedagógico podia ser resolvido na escola, uma vez que pertencem a um mesmo espaço de relações sem a presença de hierarquias.

O Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo definia o que se devia entender por autonomia: *“O que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta”* (1991:4).

A autonomia pedagógica da escola, conforme o “Programa”, deverá representar a livre escolha, pelo corpo docente, de práticas, técnicas e metodologias de ensino que julgar mais adequado, bem como a elaboração e proposição de projetos especiais do processo de aprendizagem.

No tocante à autonomia-financeira que, no entendimento do “Programa de Reforma”, é condição para a autonomia pedagógica, o que se propõe é inserir a escola num processo de ampliação da competência sobre a gestão de recursos. O caminho era a instituição de *“instrumentos gerenciais como a Caixa de Custeio”* e a implementação de um *“Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores”*. A finalidade dessas medidas era simplificar os trâmites burocráticos e aprimorar o desempenho das escolas.

A Secretaria da Educação entendia que maior autonomia da escola poderia concretizar-se com a elaboração de um Plano Diretor em cada unidade escolar, onde seriam explicitadas a programação do trabalho a ser desenvolvido, de seus projetos pedagógicos e das metas e resultados esperados por sua comunidade.

As relações entre a Escola-Padrão e a Secretaria da Educação dar-se-ia através do *Contrato de Gestão*, a ser renovado anualmente, onde estariam registradas as diretrizes fixadas no *Plano Diretor*, inclusive os recursos humanos, materiais, financeiros e técnicos que seriam disponibilizados pela SE.

Nessa relação entre Escola-Padrão e SE, estão implícitos os mecanismos de participação da comunidade. A elaboração do *Plano Diretor* era o ponto de partida para a participação da comunidade que, na visão dos diretores, foi o ponto alto da Escola-Padrão. A participação da comunidade foi um processo muito lento, mais ainda assim, na interpretação dos diretores, foi legitimando a participação democrática na escola.

De acordo com o Programa, a “*autonomia da escola supõe o efetivo comprometimento da comunidade escolar com seu projeto pedagógico*”. Essa relação fez crescer a importância do Conselho de Escola e do professor Coordenador de Área. O Conselho de Escola é considerado como “*instância de representação do coletivo escolar com atribuições de aprovar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da unidade de ensino*” (1991:5).

Pelo que se tem, a reforma foi condicionada ao exercício da autonomia pedagógica e administrativa da Escola-Padrão. Frente a essa realidade, muitas mudanças ocorreram entre os órgãos da SE. Como exemplo, tem-se a FDE que ficou responsável pelos Centros de Aperfeiçoamento de Professores. No entanto, a idéia de descentralização das atribuições entre esses órgãos (ATPCE, CENP e DRHU) sempre foi muito difícil. No entendimento de Azanha (1987), essa questão exigiria uma “*mudança de mentalidade e uma concepção democratizada do exercício do poder... essencial para que realmente haja uma transformação política no relacionamento entre a cúpula administrativa e as escolas*”.

O projeto Escola-Padrão, no entendimento de KERBAUY, ex-diretora de Escola-Padrão,

Representa certo avanço quando vemos atendidas algumas reivindicações há muito solicitadas pelas entidades de classe. (...) o incentivo dado pelos órgãos governamentais a uma participação mais ativa dos Conselhos de Escola, (...) a existência de cursos de educação continuada visando ao “desenvolvimento da competência dos educadores”, ao lado de fatores que sinalizam para o auto-gerenciamento da escola, apontam caminhos (...) que contemplam a qualidade política da reforma”(1994:134).

Entre as questões que identificam a qualidade política da reforma, pode-se, na percepção dos diretores, indicar a abertura de espaços para o trabalho coletivo, aparelhamento da escola com recursos didáticos para enriquecimento do trabalho docente, a participação perceptível da comunidade escolar, melhores condições do espaço físico para atendimento aos alunos e comunidade, capacitação de professores, contratação de funcionários, encaminhamento da escola para a autonomia, entre outros.

No entanto, é preciso situar os aspectos que dificultaram o projeto e que levaram à sua extinção. Entre eles, situam-se as resistências às inovações em nome do descontentamento salarial, dificuldades para o pessoal do noturno planejar seu trabalho em conjunto, a falta de preparo dos coordenadores, a *falta de recursos financeiros*, a falta de capacitação local aos professores, os entraves burocráticos, a não implantação do projeto a todas as escolas, entre outros.

Ainda que se concorde com alguns autores no sentido de que o governo tinha na “Escola-Padrão” um campo de propaganda política e não um plano de governo, é preciso que se diga com KERBAUY, em sua dissertação de Mestrado ESCOLA-PADRÃO: Uma experiência em processo, que esse projeto

representou “*um caminho para uma gestão mais democrática e para recuperação da escola pública, mesmo com todas as alterações..*”. (1994:138).

Entre o texto oficial amplamente divulgado e a realidade da rede escolar, no dizer de MACHADO, “*há uma enorme distância*”. Ao longo do projeto, houve escolas onde a democratização do processo caminhou melhor, como houve também, escolas onde vigorou nepotismos sem precedentes.

É fundamental que se diga também que a percepção dos diretores, sobre os avanços mais significativos do projeto “Escola-Padrão” é partilhado por outros profissionais no ensino de 1º e 2º graus. Entendo que as dificuldades existiram, conforme relatam os diretores entrevistados. No entanto, fica como legado um estado de espírito favorável ao exercício democrático das práticas administrativas e pedagógicas.

Algumas de suas experiências que deram certo estão, hoje, funcionando na escola pública comum, como exemplo temos o HTP com duas horas semanais, a gestão participativa sendo incentivada, a avaliação da escola, a descentralização de recursos, entre outros.

É importante ainda ressaltar que, mesmo sendo um projeto que veio pronto para a rede e que tenha sido para poucos e usado como instrumento político, significou, na fala dos diretores, uma experiência que mostrou caminhos importantes para a melhoria da qualidade do ensino oferecido à comunidade.

Finalmente, a exemplo de muitas escolas, Padrão ou Comum, a autonomia da escola, a melhoria do ensino, a educação, terão iluminados os seus caminhos e suas realizações, na medida em que a participação na definição de suas questões se estenda aos Conselhos Escolares, às Associações de Pais e Mestres, aos Grêmios Estudantis e Associações de Bairro. Trata-se, enfim, de aumentar as oportunidades de se desenvolver o processo democrático.

• E.E.P.O. Prof. Ezequiel Ramos

• E.E.P.O. Prof. João José Perli

• E.E.P.O. Dr. Cenebalino de Barros Serra

• E.E.P.O. Prof. Nefemia Duarte do Valle

CAPÍTULO V

MAPEANDO OS CAMINHOS DA AÇÃO

Para o estudo “Diretor de Escola: Autonomia e Democratização”, optou-se pela pesquisa qualitativa, por esta modalidade atender mais satisfatoriamente a esta investigação e seus propósitos.

No total eram 15 diretores, dos quais 12 foram os sujeitos. Dos 12 arrolados, 2 foram excluídos por não terem apresentado dados que contribuíssem para os objetivos desta pesquisa. Os outros 3 não foram incluídos por não se conseguirem realizar as entrevistas em função de razões diversas. Os sujeitos envolvidos foram 10 diretores de escola. Desses diretores, hoje, 1 se encontra aposentado, 1 é Supervisor de Ensino, exercendo a função de Dirigente Regional de Ensino e 8 continuam em exercício na direção de escola.

A opção foi por diretor de Escola-Padrão de São José do Rio Preto, por ter sido um modelo que vivenciou uma experiência de autonomia e democratização, cujo referencial é importante, para desencadear estudos significativos sobre a função de direção. Por uma questão de objetividade, os diretores investigados serão aqui denominados “Sujeitos” representados pelo código “S”. Dessa forma a identificação será feita por “S-A”, “S-B”, “S-C”, “S-D”, “S-E”, “S-G”, “S-H”, “S-I” e “S-J”.

As escolas cujos diretores permaneceram nesta análise estão situadas no perímetro urbano de São José do Rio Preto e estiveram em funcionamento como Escola-Padrão desde 1992 até o final do período letivo de 1995. São assim denominadas:

- E.E.P.G. Prof. Ezequiel Ramos
- E.E.P.G. Prof. João José Feris
- E.E.P.G. Dr. Cenobelino de Barros Serra
- E.E.P.G. Profª Noêmia Bueno do Valle



- E.E.P.G. Prof^a Lydia Sanfelice
- E.E.P.G. Ivete Gabriel Atique
- E.E.P.S.G. Prof. Antonio de Barros Serra
- E.E.P.S.G. Prof. José Felício Miziara
- E.E.P.S.G. Prof^a Nair dos Santos Cunha
- E.E.P.S.G. Victor Brito Bastos

Inicialmente, colocava como critério para a escolha dos diretores que os mesmos tivessem experimentado alguma tentativa de participação em sua gestão e tivessem vivenciados, de forma especial, o pouco tempo com autonomia, embora limitada. Era importante, ainda, que fossem envolvidos diretores de escolas de periferia e centrais.

Todavia, não foi possível atender a todos eles. Naquele momento da escolha, o que pesava mais era o critério de se constituir a amostragem com diretores de escolas de periferia e escolas centrais, abrigando clientela de nível sócio-econômico baixo e médio. A opção por esses diretores deveu-se ao fato de ser objetivo da presente pesquisa a comparação da experiência vivenciada por eles na autonomia e democratização para que se possa analisar, com maior segurança, as exigências atuais sobre a direção de escolas.

Utilizaram-se, para tanto, entrevistas semi-estruturadas, pois o diretor, por trabalhar contextos mais amplos, como as relações com as questões de autonomia e democratização da escola, necessitaria de liberdade no percurso de sua fala. *“Pareceu-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz, atualmente em educação, aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”*. (LUDKE E ANDRÉ, 1986:34).

No desenvolvimento dos trabalhos, as entrevistas com os diretores da extinta Escola-Padrão foram realizadas individualmente e conduzidas pelo autor desta pesquisa auxiliado por estudantes do 2º ano do curso de Pedagogia da Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo. Os diretores vêm sendo investigados desde 1995, e a gravação da entrevista final foi feita em 1996. Os estudantes auxiliares foram devidamente orientados quanto aos aspectos técnicos de condução de

entrevistas livres, como também, quanto ao registro de informações de tipo cursivo. O tema que norteou a realização das entrevistas foi o significado da autonomia para o diretor e para a democratização das relações no interior da escola.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, por haver a preocupação de não só compreender o sentido da comunicação explícita dos diretores entrevistados, mas a de ir além de seus significados imediatos, identificando o sentido do que está implícito no depoimento de cada um deles.

Quando Bardin (1977), em suas análises refere-se a essas questões, deixa explícito que a Análise de Conteúdo é uma hermenêutica controlada e com base na dedução. Daí, a inferência nas interpretações de significados de conteúdos. É interessante observar numa entrevista o que está oculto, o escondido, tudo o que não é falado, mas é observável. É por demais significativa o que não está aparente e que, no entanto, está contido numa mensagem e representa a essência potencializada de tudo que não se diz sobre um processo qualquer.

Dessa forma, esse tipo de análise permitiu a desocultação, a busca do não dito e das contradições que viriam mostrar a realidade vista por esses diretores, no tocante ao processo de autonomia e democratização das relações no interior da escola.

No presente trabalho, foi utilizada a análise categorial como processo de classificação e de organização do conteúdo encontrado nas respostas de entrevistados. Cuidou-se de elaborar categorias, cuja base foi a indicação de percepção de fatores que compõem o processo de autonomia subjacente à fala dos diretores, pois no entendimento de Bardin (1977), a categorização tem por finalidade fornecer uma representação simplificada dos dados brutos por condensação.

Analisar qualitativamente os dados adotados, significa desenvolver arduamente o trabalho sobre as transcrições e gravações de entrevistas, as análises de documentos e outras possíveis informações que se possam obter. Num primeiro momento, foi feita a organização de todas as

entrevistas, procurando situar em partes e relacioná-las para identificar tendências e padrões significantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões foram reavaliados, na tentativa de se buscarem relações e inferências, num plano de abstração sobre a fala dos diretores entrevistados.

Na definição de categorias temáticas, verificou-se, a priori, o conteúdo do discurso natural de cada sujeito da pesquisa, indicando expressões que revelassem como foi e o que significou para os diretores a experiência dessa autonomia da Escola-Padrão e sua comunidade, identificando unidades de significado. Em seguida, a partir de uma síntese do conteúdo de cada discurso dos sujeitos, reuniram-se e separaram-se unidades de significado de acordo com sua convergência ou divergência em relação aos enfoques dados às questões de escolas, num processo de autonomia e democratização.

As convergências foram reunidas em classes sob a denominação de categorias. A convergência de unidades de significado resulta em sua inclusão em uma categoria que se identifique com o discurso, não considerando, no entanto, o sentido que o sujeito atribui à expressão.

Nesta análise, o sistema adotado seguiu as orientações de BARDIN. Ao invés de partir de categorias pré-estabelecidas, resultou de uma “(...) *classificação analógica e progressiva dos elementos*” (1977:119).

Dessa forma, chegou-se ao estabelecimento das seguintes categorias:

1. Significado de autonomia na gestão escolar;
2. Autonomia no gerenciamento de verbas;
3. Autonomia na contratação de professores;
4. Autonomia na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico;
5. Acompanhamento e avaliação do projeto Escola-Padrão;
6. Natureza do processo participativo;
7. Processo de decisões no interior da escola.

CAPÍTULO VI

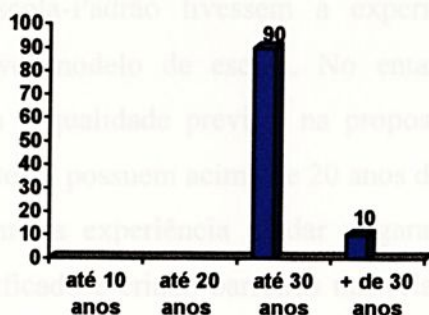
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Ao proceder o levantamento das características gerais da população de diretores, a intenção foi a de apresentar um “perfil” geral desses profissionais que, a nosso ver, parece também fundamental para a melhor compreensão do tema abordado.

Os gráficos (I, II, III e IV) a seguir, apresentam dados sobre a população de diretores participantes desta pesquisa e referem-se ao tempo no magistério, ao tempo como diretor, ao grau de ensino ministrado pela escola onde é diretor, e ao local onde é diretor. A inserção desses dados nesta pesquisa deu-se em função do importante papel dos diretores no desempenho global das escolas.

GRÁFICO I

DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO O TEMPO NO MAGISTÉRIO

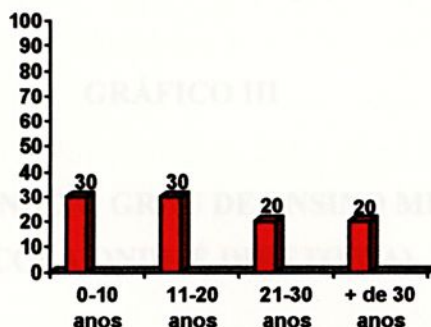


Na amostragem dos diretores de Escola-Padrão entrevistados, 90% deles possuem mais de 20 anos de experiência no magistério. É um lado significativo, pois para o diretor de escola é importante ter passado por essa vivência. A qualidade de suas relações com o pessoal docente está muito associada às experiências anteriores.

Com esses dados, pode-se indicar que muitas dificuldades e resistências surgiram com a Escola-Padrão, porque a vivência anterior aponta para experiências que não refletem o trabalho coletivo, participativo e com metodologias e procedimentos atuais. Com isso, justifica-se o volume de cursos e capacitação ocorridos nesse modelo de escola.

GRÁFICO II

DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO O TEMPO COMO DIRETOR(A)



Os dados obtidos nesta investigação revelam que os diretores possuíam vivência na função. O tempo como diretores garantia que todos os envolvidos com a Escola-Padrão tivessem a experiência necessária para a implantação desse novo modelo de escola. No entanto, não garantia que a implantação fosse com a qualidade prevista na proposta. Na amostragem desta pesquisa, 70% dos diretores possuem acima de 20 anos de experiência.

Apesar da experiência ajudar a garantir o processamento da reforma, pode ter significado e criado barreiras nas relações desse novo modelo, em função da cultura desenvolvida no exercício anterior dessa função.

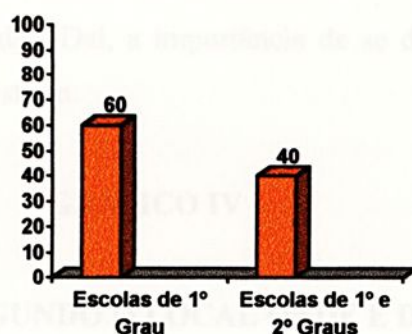
A vivência desses diretores foi experienciada em processos com características próprias dos momentos vividos. Por melhor que fosse o desempenho, ainda assim, refletiam usos e costumes de outras realidades. A cultura desenvolvida, como diretores, até então, deixava transparecer um sistema com ranços de autoritarismos e individualismos sem precedentes.

O surgimento de uma escola que procurou efetivar a participação especial e desenvolver um trabalho coletivo, assustou as comunidades escolares ou, no mínimo, conflitou com muitos hábitos e costumes tradicionais que estavam por ser substituídos ou transformados.

Dessa forma, essa vivência foi importante, até para facilitar a identificação do processo de transformação que estava chegando. No entanto, a tradição representa muitas barreiras e resistências suscitadas pelo cotidiano dos diretores e professores, aliadas a barreiras do próprio sistema que representaram reais empecilhos ao sucesso desse modelo. Mesmo assim significou a contradição e mostrou que é possível desenvolver um novo espaço cultural.

GRÁFICO III

DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO O GRAU DE ENSINO MINISTRADO PELA ESCOLA ONDE É DIRETOR(A)



Neste levantamento, 60% dos diretores são de escolas de 1º grau e 40% de escolas de 1º e 2º graus.

A referência ao grau de ensino ministrado pelas escolas envolvidas, nesta amostragem de diretores, é importante para se identificar a natureza do processo que ali se desenvolve.

O cotidiano dessas escolas são realidades diferenciadas pela sua própria natureza que se deixa transparecer nas relações pedagógicas e administrativas.

Na escola de 1º grau, a participação da comunidade adquire características que lhes são muito próprias. A comunidade é presente no acompanhamento dos filhos e dos serviços prestados. As necessidades infantis são especiais e próprias para esse grau de ensino e suscitam uma participação mais efetiva da família.

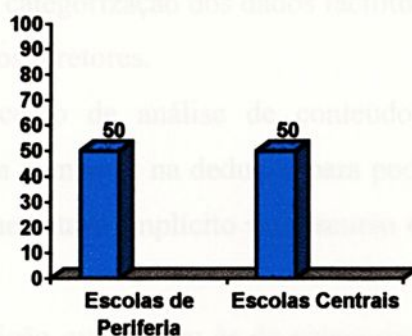
Na escola de 1º e 2º graus, a natureza das relações não é a mesma da escola de 1º grau. Os seus valores são outros e suas necessidades já não exigem da família uma presença tão efetiva. Os jovens encaminham soluções próprias aos seus problemas e tendem a ampliar o raio de liberdade e autonomia, dando à escola um perfil peculiar.

Nessa razão, os diferentes graus de ensino exigem do diretor de escola comportamentos e atitudes condizentes a cada realidade.

Tanto as escolas de 1º grau, como as de 1º e 2º graus, possuem contextos que propiciam a elaboração de propostas de trabalho que lhes são muito próprias, dadas as especificidades de cada grau de ensino. Os procedimentos administrativos e pedagógicos definem as características de cada grau e mostram que são realidades diferenciadas. Daí, a importância de se definir a natureza da escola que os diretores administram.

GRÁFICO IV

DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO O LOCAL ONDE É DIRETOR(A)



1.1 Significado Conforme a localização no espaço urbano, a escola assume feições de periferia ou de central.

Na administração dessas escolas estão presentes aspectos culturais diferenciados de um mesmo problema. As condições sócio-econômicas e a interação com a capacidade não são as mesmas. Os fatores que interferem no trabalho escolar são desiguais. A evasão e a repetência divergem nas estatísticas. Dessa forma, o contexto participativo em “sítios diferentes” exige de cada um caminhos e alternativas, também diferenciadas.

1- Análise e Interpretação das Categorias

As categorias a seguir descritas foram construídas a partir dos discursos dos sujeitos investigados. A simplificação dos dados foi importante para estabelecer as representações fornecidas pela categorização.

As questões geradoras da análise das entrevistas foram norteadas por expectativas de maior autonomia, despertadas pela instalação da Escola-Padrão, em contextos referentes a aplicação de verbas, contratação de professores, processo pedagógico, participação da comunidade, decisões administrativas, bem como referente à avaliação do desempenho desse modelo de escola.

A organização do conteúdo das entrevistas partiu da classificação dos dados para se chegar a uma condensação que atingisse aos objetivos desta análise. A categorização dos dados facilitou a análise qualitativa do conteúdo obtido na fala dos diretores.

No processo de análise de conteúdo, utilizou-se com certa freqüência a hermenêutica com base na dedução para poder identificar o que não se disse e desocultar o que estava implícito no discurso e nas expressões de cada um dos entrevistados.

A definição que se deu às de categorias ajudam na organização do trabalho e contribuiu para dar objetividade a esta análise.

1.1 Significado de autonomia para a administração das escolas

Analisando o discurso dos diretores entrevistados, fica bem transparente, que a autonomia assume uma certa diversidade quanto ao seu significado na gestão escolar, embora haja pontos comuns.

Antes mesmo que se adentre na questão conceitual, é importante fazer um rápido esboço sobre a autonomia. Sabe-se que, desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” até a Lei Federal nº 5692/71, a palavra autonomia muito pouco foi usada. Azanha (1995) entende que mesmo nos momentos em que foi utilizado nunca teve um significado que fosse mobilizador do magistério e que tivesse dado direção para a solução dos problemas educacionais brasileiros.

A retomada do assunto se deu durante o governo Montoro, com o Documento nº 1 (Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria da Educação), que foi discutido no Estado de São Paulo, em suas unidades escolares em 1983.

Na realidade, sobre a autonomia vem se insistindo desde a Lei nº 4024/61 e agora com a Lei Federal nº 9394/96 se retoma com muita ênfase. Pensando-se como Azanha (1995) a educação tem que estar privilegiada e voltada para as classes populares, não poderia ser mesmo de outra forma, porque a *“tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa”*. A educação como instrumento de doutrinação tem sido usada abusivamente. No entanto, não há mais como conviver com uma sociedade desqualificada como nos encontramos.

A qualificação social está intimamente relacionada à educação. A autonomia de quem educa é a porta para se chegar a uma nova realidade. É preciso entender que a autonomia a que todos pretendemos, pressupõe responsabilidades e compromissos com a aprendizagem dos alunos e com a sociedade. Portanto, faz-se necessário compreender a sua dimensão conceitual.

Antes de se passar pelos conceitos encontrados nas entrevistas, é importante revelarmos a consulta ao dicionário da língua portuguesa que aponta para a autonomia como: “Faculdade de se governar por si mesmo; direito ou

faculdade de se reger (um país) por leis próprias; emancipação; independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provém da própria organização humana (FERREIRA, 1983:136).

A maioria dos diretores entrevistados identifica a autonomia vivida pela Escola-Padrão, apesar dos limites, como um excelente momento para reflexão sobre a escola pública, como liberdade para o trabalho pedagógico, aplicação de recursos e para a participação da comunidade. Identifica ainda que foi uma experiência voltada para a melhoria na qualidade do ensino.

Em todos os entrevistados identificou-se que a participação do diretor na construção da autonomia era fundamental. O desenvolvimento das reflexões e das atividades na escola, caminhava melhor ou pior conforme o diretor se encontrasse na liderança ou não das equipes de trabalho. Para o diretor (“S-A”) a autonomia “*significa mais liberdade para trabalhar*”. Na autonomia está implícita a idéia de liberdade na conduta administrativa, que entendem-se como estar preparado para decidir entre alternativas possíveis ou até mesmo desenvolver alternativas próprias de convivência escolar.

Quando se arrola a liberdade como forma de expressão, é importante lembrar que ela ocorre em determinada situação e, como tal, é relativa, consistindo em uma situação concreta, onde se interagem sujeito e ambiente. A presença de um sujeito no ambiente não elimina a possibilidade da presença de outros sujeitos que alertam, de alguma forma, para a existência do “poder” no interior das organizações. A própria ação no sentido de apoio aos propósitos representa a luta de poder.

Dessa forma, entendemos que a escola caminha para a autonomia, na medida em que pode criar e desenvolver livremente sua própria conduta, em conformidade com regras próprias estabelecidas pela equipe escolar, desde que se tenha claro que “*ser autônomo tem como contrapartida o dever de ser responsável*” (SILVA, 1996:59).

Existe uma certa diversidade na interpretação dos diretores quanto ao significado de autonomia na Escola-Padrão, e teve, sem dúvida, algumas implicações na prática cotidiana dessas escolas. O diretor denominado

“S-B”, entende que a autonomia caracterizou-se como um processo “descentralizador nas áreas administrativa, pedagógica e financeira”, enquanto que o “S-C” interpreta a autonomia da Escola-Padrão como “oportunidade para a reflexão sobre a proposta de trabalho”.

A ênfase dada a alguns aspectos em detrimento de outros, impede a compreensão quanto ao significado da autonomia, dificultando a formação da noção global da escola para encaminhá-la a um contexto de melhoria da qualidade de ensino e na democratização do sistema como um todo.

Entretanto, é sabido que a autonomia da escola como já foi dito contemplada nas Leis Federais n.ºs. 4024/61, 5692/71 e 7044/82 e obtido o apoio de educadores importantes como o professor José Mário Pires Azanha que tem defendido a criação de condições para que a escola se transforme em uma instituição autônoma e democrática, sem no entanto, atingir plenitude em sua concretização.

Apesar da experiência importante que foi a Escola-Padrão, muitos entraves políticos, burocráticos, financeiros e ainda um excesso de regulamentação dificultaram a escola no exercício da autonomia na intensidade que lhe era permitida.

Quando se é diretor, como é nosso caso, compreende-se que a dimensão que se dá, em alguns depoimentos, não atinge a essência do pedagógico, circula pelas verbas, pela liberdade administrativa e não se toca que a autonomia é muito mais a resultante de um longo percurso que exige do sujeito muita dedicação e o exercício democrático do poder. A dificuldade que se tem para atingir o verdadeiro sentido da autonomia, por vezes, dificulta a sua existência como tal.

A essência do pedagógico começa pelo exercício democrático no trabalho coletivo. Como é que se pode falar de autonomia na escola sem o processo de relações democráticas no seu interior. Todos tem-se consciência que a equipe escolar está presente em seu Conselho. O Conselho contribui para a construção da autonomia. A participação de alunos, pais, professores, pessoal

administrativo e direção na elaboração dos projetos da escola dão sentido para todas as atividades que são desenvolvidas.

A participação do Conselho na elaboração e decisão do projeto pedagógico, mesmo que não seja o ideal, é o que foi possível fazer em decisão conjunta. Se um projeto representa o consenso na comunidade, esse é o melhor naquele momento da evolução de sua autonomia. O importante é que seja fruto do coletivo da escola. É através dele que o diretor poderá intervir na sala de aula junto ao professor para que se leve ao aluno o conhecimento e as habilidades necessárias para o crescimento da criança como cidadão.

É interessante observar o que diz SILVA com suas experiências em cursos, conferências, orientação em pós-graduação, participação de bancas de exames de qualificação ou defesa de teses e dissertações; com profissionais do ensino que atuam na rede estadual paulista, constata *“para aqueles que acreditam haver alguma autonomia na escola, esta ocorre unicamente nas chamadas Escolas-Padrão”* (1996;60-61). No entanto, é preciso ressaltar que apesar dessa constatação, SILVA observa também que houve muito mais arbítrio dos diretores do que autonomia, mais ainda assim, pondera que *“há , por outro lado, informações de que, em algumas unidades, quando um trabalho coletivo foi tentado, melhores disposições apareceram e um clima organizacional mais animador foi criado”* (1996:61).

Para os diretores envolvidos neste estudo houve avanços importantes. Os sujeitos “D, H e I” assim se pronunciaram:

A autonomia na Escola-Padrão representou um processo onde se desenvolvia o (...) senso crítico da criança (...) a qual ganhou muito com isso; A autonomia representou uma experiência importante em alguns aspectos da Escola-Padrão (...) entre eles o pedagógico e o administrativo; A autonomia vivida pela Escola-Padrão significou mais verbas, liberdade na contratação dos docentes, liberdade para a reflexão do trabalho pedagógico, menor jornada para o professor e maior participação da comunidade.

propostas em A Escola-Padrão, no discurso dos diretores entrevistados assumiu uma posição de política participativa e descentralizada. De fato, há na história administrativa do governo do Estado de São Paulo, de modo especial na gestão Montoro, experiências que demonstram a presença de políticas de descentralização visando a autonomia de unidades administrativas e colocando o poder central como gestor do processo como um todo. Encontra-se como exemplo o Programa de Merenda Escolar, que apesar de possíveis problemas, é um modelo bem sucedido que deve ter prosseguimento e alguns aprimoramentos.

Muitas propostas surgem no percurso da educação brasileira, mas tal como os propósitos de um dado governo para estabelecer políticas participativas e descentralizadoras, a autonomia que se pretende, não esgota em si mesma como finalidade, mas deixa em aberto, a possibilidade de se democratizar a escola, a educação e o saber pela prática cotidiana.

No padrão de gestão, os momentos vividos pelos diretores arrolados nesta pesquisa, demonstram que muitos foram os fatores positivos, mas houve também, áreas que sentiram a necessidade de uma redefinição nos papéis do Estado e suas instâncias de poder central.

Nessa questão, poderiam se enquadradas várias políticas estaduais e municipais implementadas no Brasil, das quais algumas criaram colegiados ou conselhos deliberativos nas escolas, abrindo a possibilidade de maior participação de alunos, professores e pais nas decisões sobre a sua organização. No entanto, essas experiências ficaram limitadas, na medida em que as estruturas do poder central do sistema de ensino e o conjunto de regras e normas não foram alterados. A realidade de cada escola faz a diferença. Sobre esse contexto diferenciado recai um sistema legal homogêneo, criando entraves ao desenvolvimento de um processo de autonomia nas escolas.

É interessante observar que, nesta análise da fala dos diretores de Escola-Padrão de São José do Rio Preto, ficou evidenciado que a autonomia das escolas, no contexto de sua organização, apresenta uma diferenciação na construção de suas identidades de acordo com o nível sócio-econômico do seu alunado. Nas escolas consideradas “centrais”, apesar do atraso nas verbas, as

propostas eram desenvolvidas e, mesmo com sacrifício, tendiam mais para o sucesso, enquanto que nas escolas consideradas de periferia tendiam mais para o fracasso.

Nessa questão, existem estudos que mostram essa realidade, conforme escreve MELLO, as escolas se organizam de forma diferenciada, de acordo com os parâmetros sócio-econômicos de sua clientela. As escolas das classes populares tendem a se organizar mais para o fracasso do que para o êxito da aprendizagem.

Ainda em MELLO (1994), encontra-se conclusão de EZPELETA (1988) em investigação feita em escolas primárias da Argentina, de que, às políticas de descentralização, é importante que se associem mecanismos de compensação, visando assegurar a equidade entre essas escolas.

Essa questão abre a possibilidade de se criar caminhos para equacionar o problema da diversidade cultural e encontrar bens comuns em termos de educação para todos. Se os objetivos finais do processo de ensino são comuns a todos, a forma e a realidade em que se desenvolve não é a mesma. Até por uma questão de justiça social, o ponto de partida de cada escola é diversificado.

Nesse modo de pensar, repousa a necessidade de autonomia da escola, no tocante a quem ensina, a quem administra e a todos que dela participam. A autonomia é necessária no que toca ao respeito humano relativo à variedade cultural em que se encontra a população. GADOTTI (1992, 66:67), tem se preocupado com essa situação e entende que é possível manter um nível aceitável de aprendizagem e dar a todos a oportunidade de alcançá-lo. Para tanto, é necessário melhorar a qualidade da educação oferecida e eliminar todos os estereótipos existentes.

É observável no discurso dos sujeitos investigados que a autonomia passa pelo processo democratizante da escola pública. É visível em seus discursos que a diferença entre uma escola e outra está na construção de um processo participativo e de um ideal pedagógico que melhore a qualidade das relações no interior da escola.

Mesmo com a diversidade quanto ao significado de autonomia, alguns diretores se aproximam mais de uma concepção de autonomia comprometida com a qualidade de ensino e com a democratização das relações no interior da escola. Sobre essa questão as entrevistas revelam que

A autonomia na Escola-Padrão permitiu momentos de reflexão, de crescimento do aluno e do professor, melhoria da qualidade de ensino, liberdade no trabalho e participação da comunidade ("S-E").

A autonomia está na administração realmente participativa, é isso que nos dá a grande autonomia. A Escola-Padrão era realmente a que oferecia condições para a gente cuidar da qualidade de ensino ("S-G").

Essa maioria de diretores revela-se, em seu discurso, mais consciente de um "(...) *ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares*" (AZANHA, 1993:13). Mostram-se mais conscientes do papel administrativo, pedagógico e político que a "autonomia" lhes trouxe nesse momento.

Na fala dos diretores, percebe-se que a diferença estava realmente na sua ação e nos procedimentos dos professores. A qualidade do ensino passa pela sala de aula. Ainda que exista resquícios do "servilismo" dos tempos, é na sala de aula que deve se concentrar todo esforço para a transformação. Nessa relação é fundamental racionarmos com FERNANDES ao entender que "*Dissociar a sala de aula de seu empobrecimento e deterioração brutais é a saída para gerar a escola de novo tipo que, por sua vez, desencadeará e aprofundará a renovação de mentalidade que carecem os de baixo e os de cima*" (1989:24).

O ponto de partida para a mudança começa na sala de aula. A ação dos professores, como resultado do trabalho de equipe, é a sustentação de que a escola necessita para a grande mudança na qualidade do ensino.

No discurso dos diretores arrolados nesta análise, infere-se que houve muitas dificuldades de ordem burocrática na Escola-Padrão, apesar dos aspectos positivos já arrolados aqui. É importante que se diga que na análise sobre o “Programa de Reforma de Ensino Público do Estado de São Paulo”, percebe-se que mediante o que coube ao Estado, no grande projeto, existiu a possibilidade de forte burocratização e poder centralizador.

Os diretores admitem avanços nesse projeto, mas fazem referência ao poder presente na burocracia:

A autonomia na Escola-Padrão levou a comunidade escolar a se envolver com as questões do ensino, a se comprometer muito mais, apesar dos limites e complicadores da burocracia (“S-F”).

É significativo que se considere o que dizem os estudiosos da questão educacional, porque possuem a dimensão dos danos causados por ações governamentais que não priorizam a educação. Os diretores, também, apresentaram críticas importantes. Em seus discursos, infere-se que a Escola-Padrão foi um projeto para atender os compromissos eleitorais assumidos com a população. No discurso visava à recuperação da escola pública e da qualidade do ensino. Essa situação é vista por SILVA JUNIOR como uma “*ideologia de conveniência*”. Quando analisar o comportamento do Estado em relação às mudanças e reformas diz que “*interessa-se por elas quando, por circunstâncias, elas parecem favorecer o alcance de algum objetivo de momento; desobriga-se delas quando o custo de sua manutenção parece se constituir em obstáculo ao alcance de outros objetivos considerados prioritários pelos que detêm o controle de seus aparelhos*” (1993:16).

O período de existência da Escola-Padrão foi importante pelas expectativas que despertou na comunidade escolar, gerando um estado de otimismo que, de alguma forma, gerou novos comportamentos na comunidade, nos professores e nos diretores. Daí, a importância que se atribui ao papel dos

diretores nesse contexto de reforma. Mesmo com o autoritarismo do Estado, fica claro, nas entrevistas, que a ação dos diretores fez diferença em muitas escolas.

Os embaraços burocráticos a que as Escolas são submetidas são, de alguma forma, diluídos no processo pedagógico quando a ação dos professores está em sintonia com a ação dos diretores, ambos em prol da aprendizagem da criança. Quem tem a experiência na direção de escola sabe, como Florestan Fernandes, que não basta a lei acabar com os vestígios de uma pedagogia às avessas, pervertida, e remover os excessos de centralização. É preciso, em nossos dias, uma lei que gere uma educação escolarizada *fincada* na escola e *nucleada* na sala de aula.

Sabe-se da importância da presença do Estado na educação e, por isso mesmo, volta-se o olhar para a ação dos diretores e dos professores. Mesmo com a centralização do poder, não há como tirar esse espaço de liberdade de ação desses educadores. A sala de aula é o ponto de encontro, é lá que se encontra o objetivo fundamental do trabalho educativo. A abordagem de FERNANDES sobre esse espaço de liberdade traz a dimensão correta da ação educativa.

É preciso construir uma escola auto-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum cruncis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolinização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente” (1989:23).

Entende-se que os autoritarismos presentes na Escola-Padrão, considerando o relato dos diretores, no tocante à participação da comunidade e, especialmente, ação dos educadores, não impediu que houvesse avanços e conquistas importantes. Houve muita reflexão em torno das questões de

aprendizagem. A sala de aula foi privilegiada. É importante que, desse ponto de vista, perceba-se que a ação educativa não limita o espaço onde é exercida. O trabalho *“competente e inteligente”* pode se fazer presente em qualquer sala de aula, da Escola-Padrão ou Escola Comum.

A análise sobre a ação dos diretores de Escola-Padrão, nesta pesquisa, deve-se exatamente ao fato da lei estar privilegiando a sala de aula que, embora possa ter uma conotação de decretação, a construção de uma nova estrada, na visão dos entrevistados, estava avançando de forma significativa.

A propósito, é bom lembrar com João Barroso que a autonomia da escola resulta do equilíbrio de forças que possam ali existir. Entre essas forças estão presentes o Estado e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e tantos outros que representem a comunidade. 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 a criar ou a destruir”* (1996:186).

Dessa forma, entende-se que a construção da autonomia da escola, ainda que existam autoritarismos, depende do conhecimento que se vai elaborando sobre si mesma e do equilíbrio de forças que se estabelece no seu cotidiano. A Escola-Padrão teve a seu favor o momento político em que se encontrava o Estado de São Paulo. Os ventos sopravam a favor de um certo otimismo sobre a qualidade do ensino. Mesmo que esse otimismo tenha sido encaminhado para benefícios políticos, como já vimos nesta análise, ficou a expectativa, o sabor pelo comportamento mais próximo de atitudes democráticas no interior da escola.

Nessa relação, os diretores exercem importantes papéis. A administração das escolas, em suas diversas dimensões, é mais inovadora ou conservadora, conforme o tratamento que recebe de seu gestor. O sucesso ou fracasso da escola está exatamente no comportamento administrativo adequado no uso dos recursos financeiros, das ações administrativas e pedagógicas. O sentido pedagógico que se dá ao uso de recursos, por exemplo, em favor da aprendizagem do aluno, faz a diferença. "A seguir, é o que se destaca na fala dos diretores.



1.2. Autonomia no gerenciamento de verbas

O tratamento que sempre se deu ao gerenciamento de verbas tem relações com o processo de racionalidade administrativa. A sua conquista é apresentada como fundamento básico para o avanço e implantação da autonomia das escolas. Com autonomia, entendem os diretores, haverá condições de menor desperdício de recursos, não-duplicação de meios para fins idênticos e, portanto, uma melhor utilização dos recursos disponíveis na escola.

De acordo com o depoimento dos entrevistados esse contexto fica visível.

No entanto, na Escola-Padrão, a alocação de recursos foi a área mais complicada no tocante à autonomia, e os diretores entrevistados manifestaram-se sobre essa questão “do ponto de vista financeiro, o que se pode colocar, é que não representou uma autonomia total da escola, representou autonomia sim, quando no papel, teoricamente, propunha alguma coisa, mas no momento da realização, o dinheiro não estava lá...” (“S-F”).

Em relação à autonomia financeira que realmente não ocorreu... (“S-H”).

O que se pode abstrair do discurso dessa minoria dos diretores arrolados, nesta pesquisa, é que as verbas passavam por alguns complicadores do próprio sistema. Entre eles encontravam-se a inflexibilidade na redefinição nos papéis do Estado e suas instâncias de poder central, o atraso na liberação das verbas relativas ao caixa de custeio e o índice inflacionário da economia brasileira.

Assim, essas revelações dos sujeitos “F” e “H” foram significativas no sentido que se dava à autonomia, uma vez que atingiu diretamente o desenvolvimento de projetos nessas unidades escolares, e que representam 20% dos entrevistados, sem contar que nos outros 80% das escolas havia atraso na liberação de recursos, embora não se tenha relatado tal ocorrência.

O atraso na liberação de verbas, conforme a fala de alguns diretores, criava dificuldades para a administração das escolas, uma vez que os projetos dependem delas. Entendiam que, na realidade, não houve autonomia. No entanto, em outros depoimentos a maioria dos sujeitos envolvidos indicam a autonomia no gerenciamento de verbas como uma área altamente positiva.

O que mais me lembra é que o diretor tinha mais liberdade para trabalhar, ele podia resolver sobre as obras que faria na escola, junto é claro com a associação de Pais, ele podia através do dinheiro que chegava comprar o material que era necessário para a escola. Nessa época a gente não necessitava justificar as compras que fazíamos, pois os próprios pais cuidavam de policiar o uso do dinheiro...("S-A").

(...) descentralização administrativa e pedagógica da Escola-Padrão também foi acompanhada por uma descentralização financeira. A Escola-Padrão recebeu recursos da Secretaria da Educação e nós tivemos autonomia para aplicação desses recursos ("S-B").

(...) apesar das dificuldades dos diretores de escola na prestação de contas, à medida que as verbas eram repassadas, através da caixa de custeio, a unidade escolar teve realmente a aplicação através de um colegiado que definia suas prioridades...("S-C").

É preciso estar atento à autonomia da escola como uma das condições de melhoria do ensino. O professor Azanha entende que não é suficiente reduzir essa melhoria a um ensino em simplesmente mais eficiente no seu conteúdo estritamente escolar. No seu modo de pensar, até mesmo uma escola fortemente presa a regulamentos rígidos teria condições de ser uma "boa" escola. É importante que a autonomia esteja comprometida *"com um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida*

pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática..."(1993:43).

A autonomia financeira passa a ter sentido, à medida em que a escola aplica seus recursos em projetos educativos que se revertam em benefícios do aluno. O desenvolvimento desses projetos deve caminhar no sentido do aluno apossar-se do conhecimento, formar-se homem crítico, livre e criativo. Não basta a escola revestir-se com mudanças no comportamento administrativo, é preciso desenvolver um ideal pedagógico que dê sustentação à sua autonomia.

Os recursos para a educação devem ser alocados conforme a necessidade das escolas. A aplicação das verbas para melhorias que beneficiem o aluno deve estar sob o controle de sua comunidade. Os entrevistados, em seus relatos, esclareceram que as verbas tinham uma destinação, como por exemplo, para comprar material de consumo ou permanente, mas nesse espaço, *"a aplicação dessas verbas era de acordo com as necessidades da escola"* ("S-D").

Essa questão das verbas, na percepção dos diretores, trouxe melhorias na utilização dos recursos que chegavam, porque a comunidade participava das decisões.

A comunidade participou muito (...) à época a escola recebia muita verba... ("S-E").

Na Escola-Padrão, sobre verbas, nós tínhamos mais autonomia, porque existia a caixa de custeio (...), as verbas que vinham do Estado eram destinadas em reuniões com todos elementos da equipe escolar... ("S-I").

(...) as vantagens da Escola-Padrão foram as verbas que vinham muito boas e o bom da gestão participativa é que todos decidiam sobre essas verbas. Então, as verbas eram mais claramente usadas. Todo mundo sabe. Nós temos inclusive um quadro em que a gente cola lá, certo?... ("S-G").

Quando se diz que ficou melhor para a utilização das verbas com a participação da comunidade, entendo como diretor de escola, que trouxe maior segurança, porque a equipe decidindo tinha transparência e dava garantias de melhor utilização dos recursos.

Acredita-se que tudo o que aconteceu nos programas de políticas sociais como o desenvolvimento das atividades do Fundo de Solidariedade, Merenda Escolar e outros, cujo sucesso está aí para ser conferido, possa ocorrer no âmbito da rede escolar.

A descentralização de decisões, ainda que tenha limites, apresenta melhor desempenho na utilização de recursos. Aos que têm a responsabilidade de alocar esses recursos públicos com eficácia, torna-se importante ampliar os debates sobre as formas de gestão escolar, da participação da comunidade, serviços de supervisão e prestação de contas que cotidianamente ocorrem entre professores, alunos, comunidade e direção.

Há quem relacione a necessidade de autonomia aos índices de repetência. Esses recursos poderiam ser melhor definidos pelas escolas, para promover o cidadão e evitar estragos irreparáveis, como diz NETO,

Mais grave do que os prejuízos financeiros ocasionados pela repetência são os danos, às vezes irreparáveis, causados à auto-estima das crianças e jovens brasileiros que são convencidos pela repetência de que não são tão “*inteligentes*” quanto deveriam ser, de que há algo de “*errado*” com a sua capacidade de aprender (1994:89).

Essa relação existe na medida em que a repetência tem um custo que poderia estar aplicado na melhoria da qualidade de ensino da escola, na melhoria dos salários do professor, etc. Os altos índices de repetência da escola brasileira estão exigindo a revisão das estratégias, políticas, mecanismos e procedimentos adotados pelo Estado na implementação de seus projetos na sociedade.

Mesmo com a maioria dos entrevistados indicando a autonomia financeira da Escola-Padrão como um bom momento, por inferência sobre seus discursos, essa autonomia foi relativamente limitada.

Ainda que o projeto Escola-Padrão tenha passado por dificuldades financeiras, comprometendo o desempenho da escola na melhoria da qualidade de ensino e no avanço de conquistas relativas à autonomia, sua implementação foi muito significativa para a rede e, de certa forma, abriu caminhos para futuras conquistas sociais.

Atualmente, caminha-se para o aperfeiçoamento no uso de recursos financeiros. A aplicação de recursos já tem horizontes bem definidos, no sentido de que o seu uso visa dar apoio ao plano global das escolas e a promover a aprendizagem do aluno.

Cabe, ainda, promover e aperfeiçoar o processo de participação da comunidade e desenvolver o sentido de equipe no trabalho da escola, privilegiando a sua democratização.

1.3. Autonomia na contratação de professores

A contratação de professores tem sido alvo de muitas críticas, não só pela sua forma tumultuada, mas principalmente, por não atender as necessidades de peculiaridades de cada escola.

A sistemática hoje adota, por classificação na Unidade Escolar e classificação geral nas Delegacias de Ensino, tem significado politicamente uma forma correta, por evitar injustiças com os profissionais da educação.

Entre possíveis injustiças praticadas contra os profissionais da educação e possíveis injustiças praticadas para com os alunos, fica difícil, politicamente, dimensionar qual delas provoca menores estragos.

Na Escola-Padrão, a contratação era feita basicamente assentada em dois itens: proposta de trabalho e entrevista. O Conselho analisava a proposta de trabalho e, se aprovada, o candidato era convocado para entrevista.

Os diretores, sujeitos desta pesquisa, por unanimidade, embora existam observações que serão feitas mais adiante, aprovaram a forma de contratação feita pela própria escola sem interferência da Delegacia de Ensino. Entenderam que, nesse período da Escola-Padrão, quem ganhou foi o aluno. Em seus discursos que passamos a citá-los parcialmente, fica bem transparente esse ponto de vista:

Sobre a admissão de professores na Escola-Padrão, a adotada é a melhor forma. Se o professor não produzir será demitido no final do ano. O Conselho o demite e, então, todos cuidam muito mais de suas aulas ("S-H").

Sabe-se que a forma adotada pela Secretaria da Educação, tem problemas no percurso do processo, mas essa prática adotada tem se revelado mais eficiente no tocante à redução de injustiças para com os professores. No entanto, o sistema fica exposto aos produtores de certificados e inescrupulosos que não se preocupam com a qualidade do ensino.

No período da Escola-Padrão, existiam aqueles que defendiam a contratação via proposta e entrevista e a dispensa via Conselho, em casos que não atendessem aos interesses da escola. Entendiam que esse critério representava melhor a autonomia de escola. No entanto, em situações onde esteja em jogo o "poder", a sua prática pode não ser a melhor. Tem-se que entender as críticas recebidas sobre a prática do "abuso de poder", porque é possível que tenha ocorrido, mas essa prática não deve ter sido a regra.

De alguma forma, existiam também, entre os entrevistados, aqueles que defendiam esses critérios acrescidos de outras medidas que deram ao processo um teor de melhor qualidade ética para com o professor e para com o aluno. O depoimento do "S-H" revela essa questão dizendo que se o professor não produzir, o Conselho o demite. No entanto, diz também, que após ser contratado, ao professor era oferecido cursos que, se o projeto Escola-Padrão não patrocinasse, a Associação de Pais e Mestres o fazia. Nesse processo dá para inferir que existia

coerência, pois o professor tinha a oportunidade de integrar-se ao grupo e fazer as reciclagens necessárias para o bom desempenho.

Essa foi uma prática que, na percepção dos diretores, funcionou muito bem. O fato do professor estar em constante reciclagem refletindo sobre o seu cotidiano aprimorou o processo e se tornou menos injusto para com o professor e para com o aluno.

Compreende-se que esses critérios podem estar em prática na escola comum. O que se faz mais importante, provavelmente, não seja a forma como o professor é contratado, mas os procedimentos a partir daí. As condições estabelecidas no contrato fazem a diferença. Que condições oferece a escola para o aprimoramento do professor?

Primeiro, entende-se que os cursos oferecidos devem refletir a realidade da escola contida em sua proposta. Segundo, o professor necessita de condições favoráveis para a reciclagem. Essas condições são fundamentais para o trabalho “competente e inteligente”. Na fala dos diretores (...) *“quando a Escola-Padrão, através de suas verbas não sustentava esses cursos, a própria Associação de Pais e Mestres pagava profissionais para darem cursos de português, filosofia, cursos para professor I (1ª a 4ª séries), cursos sobre construtivismo, etc. Pagavam-se também psicólogos para acompanhamento de alunos, bem como profissionais para cursos de sensibilização de professores...”* (“S-G”).

Nesse processo, é importante lembrar que o aluno é o seu sujeito e, como tal, deseja que a qualidade da escola represente os interesses da comunidade e proporcione a promoção daqueles que a freqüentam. Por essa questão, sem desconsiderar no professor a importância do interesse pessoal, personalidade, identificação com a função e outros, passa a idéia de autonomia da escola na contratação, que na percepção dos diretores:

(...) pela primeira vez foi permitido que as escolas estaduais pudessem contratar, fazer um cadastro dos seus próprios professores e contratá-los sem passar pelo crivo da Delegacia de Ensino. Então foi bem para

nós ao mesmo tempo que serviu para fortalecer o nosso corpo docente... ("S-E").

Encontra-se implícito no discurso acima um elemento importante na função docente, ou seja, o professor sentir-se valorizado e fortalecido. Na Escola-Padrão, até o momento em que funcionou, era fácil identificar no corpo docente um estado de espírito que não era comum em outras escolas, que de alguma forma, se revertia em benefício do aluno. Por outro lado, não se pode negar que esse projeto por não se estender a toda rede, tornou-se privilégio de uns poucos em detrimento de muitos. No tocante a essa questão da qualidade da escola, GENTILI entende que: "*qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio*" (1994:176). Na visão do grande educador, Florestan Fernandes, a educação não é um privilégio, é um direito.

Encontra-se ainda, na fala do "S-E", um elemento muito valioso quando se trata de autonomia. A forma de contratação adotado pela Escola-Padrão atraiu um número muito grande de professores interessados e criou alguns complicadores. No entanto,

Ao mesmo tempo em que isto foi trabalhoso, mostrou um processo muito sério para a própria comunidade que passou a ver a escola não como uma escola do governo, mas como uma escola dela mesma, em que ela poderia interferir na própria contratação do professor.

Quando a autora dessa fala se refere à escola de comunidade, está se referindo à participação que o Conselho de Escola teve nesse processo. No discurso dos entrevistados dá para perceber que o Conselho teve um papel importante, o de desmistificar a contratação. Mostrou que a reflexão pela equipe permite errar menos e dá ao diretor a oportunidade de repartir, também, as responsabilidades.

Seria ingenuidade generalizar o bom funcionamento a todos os Conselhos. Sabe-se que em umas escolas funcionou melhor que em outras e, nesse processo, o que fez a diferença foi, especialmente, a ação dos diretores.

O diretor investigado, aqui denominado de “S-D” ao se referir à autonomia na contratação de professores, assim se pronuncia:

Quanto à contratação de professores foi também um ponto positivo, porque na contratação (...) era mais importante o trabalho do professor, a formação do professor (...) e isso foi muito bom porque ficaram na escola, realmente, os que eram os melhores.

Como se percebe, pela idéia de autonomia e qualidade passa ainda a questão da qualificação real do professor. Compreende-se que, além da graduação do professor, o diretor pode ter uma participação muito importante na sua qualificação, abrindo espaços para reflexões sobre a prática da sala de aula. Entende-se ser este papel a essência do pedagógico no processo educativo, pois a meta é a aprendizagem do aluno.

A qualificação do professor sempre está nos debates relativos à contratação do professor e tem sido objetivo de preocupação de pais, de diretores, da Secretaria da Educação, de educadores comprometidos com a educação e de Universidades. Tem sido motivo de muitos debates, encontros e congressos. Entre os congressos mais importantes no Brasil sobre a formação de professores, podemos indicar os que têm sido realizados em “Águas de São Pedro”, “CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES” promovido pela UNESP – Universidade Estadual Paulista, de dois em dois anos. Até o presente momento, ocorreram especificamente quatro Congressos em Águas de São Pedro:

- I- “Rumo ao Século XXI”, (1990);
- II- “Por um projeto educacional em favor da cidadania”, (1992);
- III- “Tempo da Escola ... Tempo da Sociedade”, (1994);

IV- “Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade”, (1996).

Em 1994, FUSARI e RIOS, no III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Tempo da escola ... Tempo da Sociedade, em texto gerador sobre educação continuada, falam da competência do professor e entendem que:

O profissional competente é aquele que sabe bem o que é necessário e desejado no espaço de sua especialidade. A competência não deve ser definida como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua praxes cotidiana. E não possui também um caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho. As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, e, de outro, no contexto no qual ele exerce a sua prática, nos sujeitos com os quais ele interage, nas possibilidades e limites que apresentam para uma ação coletiva. (1994:83-84).

A Escola Padrão, na contratação do professor, levava em conta a sua formação. Essa preocupação era presente nesse processo, em função da fragilidade do sistema quanto ao preparo desse profissional. A ausência de políticas que garantam a qualidade na formação do professor sempre foi motivo de preocupações. Nesse modelo de escola não era diferente e transparece, na fala dos entrevistados, que a comunidade estava atenta nessas contratações.

Em HARGREAVES, citado por NÓVOA encontramos que “(...) a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”(1991:25).

O Programa de reforma de ensino do Estado de São Paulo, à época da Escola-Padrão, previa a existência de infra-estrutura para propiciar a qualificação do pessoal. No discurso dos sujeitos desta investigação aparece em

destaque os cursos oferecidos a professores como forma de reciclagem e atualização. Sobre essa questão, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, propôs a criação do Banco de Projetos Educacionais que seria

Responsável pela documentação, análise e difusão de experiências pedagógicas entre escolas e educadores, através do intercâmbio sistemático de materiais e orientações sobre métodos, técnicas e pesquisas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991:7).

Essa questão de qualificação tem representado para as escolas de todos os níveis, não só uma preocupação, mas a essência do problema. Depende dela privilegiar o pedagógico e a sala de aula. No entanto, no contexto atual, é como foi à época da Escola-Padrão, muito complicado falar em qualidade na formação do professor. Como diz o sujeito "S-F" desta análise:

A qualificação foi uma preocupação como também um problema, pois em relação aos professores, eu acredito que, com a Escola-Padrão era mais fácil a gente escolher os melhores professores. Quando eu falo em melhores professores, é porque (...) é muito difícil falar em melhor professor... ("S-F").

No discurso dos diretores fica transparente que a contratação dos professores pela equipe escolar analisando o currículo, a proposta pedagógica e realizando entrevistas, oferecia uma visão melhor do profissional a ser contratado. No entanto, fica transparente também, que nem tudo caminhava como era previsto no aspecto legal, pois à sua revelia se estabeleciam critérios que não correspondiam àquilo que a comunidade esperava. Sabe-se que nem todas as escolas seguiam as orientações da S.E. e estabeleciam as suas próprias, criando situações nem sempre favoráveis à democratização do processo.

Entende-se, assim, que o processo de autonomia que a Escola- Padrão conquistou, teve alguns imprevistos que, de alguma forma, criaram situações embaraçosas ao sistema de contratação. Com certeza, não invalidaram a autonomia conquistada nesse período, no entanto, teria sido melhor se a S.E. tivesse discutido com a rede tais critérios, uma vez que se desejava dar à escola autonomia nessa questão. As incoerências quase sempre levam a conflitos na rede de ensino. Os diretores e suas equipes devem ter essa responsabilidade de fazer valer os critérios discutidos coletivamente.

1.4. Autonomia na elaboração e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico

Esta categoria levantada, na pesquisa, aparece no discurso dos entrevistados com certa ênfase e tudo indica que tenha sido a mola propulsora do sucesso que a Escola-Padrão vinha obtendo.

A autonomia na elaboração do projeto ou proposta pedagógica ganhou esse impulso na Escola-Padrão, exatamente porque esse é o eixo frágil de nosso sistema de ensino.

Aí então, as propostas que existiam, a não ser em casos excepcionais, eram cópias de esquemas antigos e verticalizados. Entende-se, nesta análise, que projeto ou proposta pedagógica constitui o resultado do esforço coletivo de uma equipe de trabalho. Fusari (1993), em suas análises constata que não existe ainda, salvo raras exceções, um trabalho coletivo elaborado em desenvolvimento e com acompanhamento avaliatório.

No projeto Escola-Padrão, a idéia do trabalho coletivo toma impulso e foi objeto da fala dos diretores entrevistados.

Agora que mudou com a Escola-Padrão, nós tivemos mais oportunidades para propor uma proposta pedagógica. Quando falo propor, quer dizer fundamentar muito mais uma proposta que já vínhamos fazendo. No entanto, a partir da Escola-Padrão, essa proposta tornou-se mais nítida para nós, porque através das Horas de

Trabalho Pedagógico pudemos discutir, estudar e conversar sobre tudo que deveria ser feito durante o ano letivo (“S-F”).

É interessante que nessa fala percebe-se que com essa diretora de escola já havia a preocupação da proposta pedagógica. No entanto, as coisas ficaram claras com a criação da Escola-Padrão. Sabe-se que, com a nova realidade da época, o processo pedagógico ganhou impulso significativo. A reflexão voltou ao espaço escolar com o ímpeto de quem veio para ficar. Na fala do sujeito “S-C” fica claro *“que quando cada escola começou a elaborar o seu projeto, começou a ter maior reflexão a respeito de temas importantes que antes não eram discutidos. (...) de certa forma toda essa reflexão fez com que a equipe trabalhasse de maneira conjunta, e claro, isso contribuiu para que nós tivéssemos objetivos melhor definidos”*.

O relato do entrevistado “S-C” deixa transparecer o novo contexto que foi a Escola-Padrão, no sentido de que questões importantes não eram discutidas como naquele momento. É preciso ter em mente que a reflexão sobre a prática pedagógica tanto poderia estar na Escola Comum como na Escola-Padrão. No entanto, na percepção dos diretores, estava mais aqui do que lá.

O fato da reflexão surgir como um “renascer” se deve menos ao nome Escola-Padrão e mais a um “momento” criado pela imprensa, que propaganda política ou não, atingiu a população e criou expectativas de melhorias na qualidade do ensino. A essas expectativas, atribui-se o fato da comunidade ter despertado para a participação. Compreende-se que esse despertar desenvolve um estado de espírito propício ao trabalho coletivo. As entrevistas realizadas com diretores transparecem essa realidade. O depoimento a seguir diz bem sobre isso:

Outra coisa muito interessante é que os projetos, a parte pedagógica na Escola-Padrão, que a gente pode desenvolver nesse período foram muito produtivos. As nossas feiras de ciências, já comuns, mesmo antes da Escola-Padrão, desenvolveram-se de uma forma espantosa, com a participação de toda a escola, de toda a

comunidade, com uma divulgação muito grande na mídia. Realmente foi um período muito produtivo para nossa escola... ("S-A").

Percebe-se que, com a participação da equipe escolar e da comunidade, estabeleceu-se um clima mais agradável, dinâmico e confiável de trabalho. Eliminou algumas barreiras e ofereceu condições de participação coletiva com objetivos claramente definidos. Esse modelo de escola foi

uma experiência onde se visou conseguir uma melhoria na qualidade que refletisse na formação do aluno como cidadão, (...) para atuar na comunidade em que vive. Esse trabalho da Escola-Padrão, basicamente, busca o envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem. É um trabalho conjugado dos professores e da comunidade no desenvolvimento de um processo de ensino, sob a liderança da direção da escola ("S-B").

No discurso desse diretor, surge um dado interessante para a questão do trabalho coletivo, a liderança do diretor. Essa abordagem é um dado importante nessa relação, porque a liderança do diretor não tem lugar específico para ficar, seu espaço é o universo pedagógico e, como tal, está presente onde quer que exista o processo educativo.

Entende-se que o encaminhamento do processo educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, neste momento, vai nessa direção e vem criando na comunidade expectativas que não podem ser frustradas como foram na Escola-Padrão. Os espaços para a autonomia estão presentes na escola. Refletir a proposta pedagógica significa desenvolver uma cultura participativa, ainda muito frágil na escola, mas dá sentido à construção gradual de sua autonomia.

É compreensivo que este seja um processo lento e com muitas barreiras a serem transpostas. A liderança do diretor é um dado significativo que vem sendo tratado com cautela pela administração atual, por ter consciência que ela faz diferença, quando presente na escola.

À escola não basta o espaço da autonomia na elaboração do projeto pedagógico, é preciso usá-lo. Salvo momentos de exceções políticas, a escola sempre teve liberdade para as reflexões e, atualmente, ampliou-se esse espaço. Algumas alternativas que possuía a Escola-Padrão estão presentes na escola atual, entre elas o HTPC e maior liberdade no uso de recursos recebidos.

É importante considerar que a formação dos professores tem dificultado o exercício pleno dessa autonomia, porque as agências formadoras geralmente não “vivenciam uma proposta pedagógica fruto de um trabalho coletivo dos docentes que atuam nestes cursos” (FUSARI: 1993:71). Sobre essa questão é importante que o Estado estabeleça relações com essas agências formadoras, no sentido de organizar, respeitada a autonomia de cada uma, um sistema coerente com as propostas nacionais de educação.

Atualmente, o Ministério da Educação e do Desporto está organizando o *Exame Nacional de Cursos* e está investindo prioritariamente na melhoria da qualidade da educação oferecida em todos os níveis. Numa apreciação sobre os resultados do Exame Nacional, o professor Berndt (1996), presidente da ANGRAD (Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração), desenvolveu as idéias de que as partes envolvidas na Avaliação devem participar na verificação dos resultados “visando possíveis reformulações”, e de que, “as ações quando permanentes e à medida que os resultados vão acontecendo”, são mais eficazes no processo de mudanças, atingindo-as de forma “mais rápida e menos radicais”.

Compreende-se que as preocupações do professor Berndt são importantes no sentido de que o Exame não seja considerado uma “ameaça”, mas que seja usado como uma “oportunidade de reflexão” para que as IES (Instituições de Ensino Superior) desenvolvam um sistema de auto-apreciação e não se constitua em mero instrumento burocrático.

A apreciação do professor Berndt certamente se refere aos cursos de administração. No entanto, pode-se inferir que sua apreciação é perfeitamente aplicável a qualquer curso e a qualquer IES, pois as mudanças necessárias são estruturais e necessitam de assessoria e acompanhamento do

Ministério. As transformações são processuais, um tratamento de choque traria mais estragos do que benefícios. O Estado não teria condições de absorver esse mercado, logo o tratamento a longo prazo se não é o melhor caminho, é o menos traumático.

Uma sugestão muito boa e coerente encontra-se no texto “O significado do Projeto Pedagógico”, em que ALMEIDA faz referência a essa questão da avaliação de cursos e diz que:

embora não tenhamos no momento, como avaliar a Medida Provisória do Governo, podemos adiantar que essa medida não teria tido sentido, se todas as Instituições tivessem condições de apresentar um diagnóstico de seus cursos, via projetos pedagógicos. Sabemos, no entanto, que muitas Universidades brasileiras passaram ou estão passando por uma avaliação de seus cursos, apresentando seus projetos pedagógicos. O que gostaríamos de ressaltar é que, através do projeto de cada curso, também se obtém um diagnóstico de sua realidade e a expressão de sua qualidade (1995:69).

Esta contribuição de Almeida é pertinente e tem sentido. A apresentação do projeto pedagógico pode representar o início de um processo de transformações crescentes e irreversíveis na qualidade da IES. Nesse processo, a presença do MEC no acompanhamento de longo prazo é fundamental, até que seja dispensável.

As IES e as Habilitações para o Magistério necessitam refletir sobre os currículos dos cursos de formação de professores, mesmo que já os tenham de boa qualidade, para atender às exigências dos novos tempos.

Além dos aspectos de formação, os fatores que dizem respeito às condições de vida em que se encontram os professores têm representado um peso negativo para o exercício da autonomia existente nas escolas, porque desestimulam a participação. A depreciação dos salários nas últimas décadas, associada à ausência de treinamento e reciclagem do professor, tem colocado a escola em situação difícil perante a comunidade. Entende-se que é importante que

se considere a educação como prioridade e se dê aos educadores melhores condições de vida, para que se sintam com a paz necessária para desenvolver um trabalho comprometido com a qualidade de vida da população.

Na análise do discurso dos entrevistados nesta pesquisa encontra-se que no desenvolvimento do projeto pedagógico da Escola-Padrão, tiveram papel fundamental, o coordenador pedagógico e a HTP (Hora de Trabalho Pedagógico). Nesse sentido a discussão de “S-G” fica claro que:

(...) a Escola-Padrão foi a melhor experiência de educação em 25 anos de trabalho. Era uma escola melhor organizada, o professor trabalhava somente um período. Quando a gente fazia reuniões, todos estavam lá, então o aproveitamento em termos de sensibilização, de atualização, era muito mais eficaz. A HTPC atual não é eficaz como era o da Escola-Padrão. Por quê? (“S-G”).

(...) o próprio sindicato dos professores que criticava a Escola-Padrão, (...) passou no final a reivindicar que algumas das coisas fossem estendidas a toda rede, como o caso de HTP, coordenação... (“S-H”).

É importante transpor a época da Escola-Padrão para a escola comum de hoje. As reivindicações da população, dos professores e dos seus sindicatos, em parte, já foram atendidas com a criação da função de coordenador em todas as escolas, da HTPC obrigatória para PEB-I e PEB-II (Professor de educação básica I e II). É fundamental que os diretores e coordenadores usem adequadamente o espaço do HTPC. É um espaço para se refletir o pedagógico da escola e propiciar oportunidades ao professor para aprimorar seu trabalho na sala de aula. Outros aspectos, como o administrativo, devem ter seu espaço próprio para ser discutido. O HTPC tem a finalidade de buscar no pedagógico a melhoria da aprendizagem do aluno.

Os recursos financeiros e materiais também reivindicados chegam às escolas, se não o ideal, estão atendendo às necessidades fundamentais dos profissionais e das unidades escolares.

Essas conquistas que hoje fazem parte da escola comum, mudaram a sua cara e já não é a escola comum de outrora. No entanto, não existe, ainda, um estado de espírito na comunidade e na equipe, que sustente uma dinâmica que lhe dê eficiência. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo esforça-se para estabelecê-lo. No entanto, faltam, ainda, algumas medidas, a que já nos referimos, como aprimorar o processo participativo, a formação e as condições de vida dos professores.

No discurso dos sujeitos desta pesquisa abstrai-se que as reflexões desenvolvidas na Escola-Padrão contribuíram positivamente para dar aos professores uma certa segurança e domínio técnico na área específica em que atuavam.

Os diretores “S-D” e “S-E” deixam transparecer em seus relatos que:

Os HTPs eram momentos muito proveitosos, o número era de acordo com as aulas do professor. Nesses HTPs eram discutidos o próprio trabalho do professor, liam-se textos, fazia-se comentários, discutiam-se os aspectos importantes, assistiam-se a vídeos, etc. Então o trabalho, realmente, era bem planejado (“S-D”).

Nos HTPs a gente discutia assuntos do momento, (...) sempre com textos interessantes e foi muito bom esse trabalho, a gente discutia problemas da escola, problemas de disciplina; o que a gente não fazia era corrigir provas, isso já era determinado logo de início. Então era estudo para enriquecer o trabalho do professor, (...) e a imagem da própria escola (“S-E”).

Em sua dissertação de Mestrado, *“Escola-Padrão: Uma experiência em processo”* (1994), Kerbauy, na ocasião diretora da Escola-Padrão, ao descrever a questão das Horas de Trabalho Pedagógico ressalta que a vontade de melhorar foi uma constante que norteou o HTPC. Entende que, com os professores formados numa linha de pensamento tecnicista, foi necessário cuidar

para que essas horas não se tornassem uma discussão puramente sobre técnicas de ensino, perdendo, assim, a oportunidade de refletir sobre os pressupostos políticos dos contextos e conhecimentos escolares.

O momento do HTPC deve ser destinado à discussão dos problemas pedagógicos, dos alunos e do professor em seu trabalho. O enriquecimento do professor em suas atividades deve estar sempre na pauta das reflexões e nada estando para mudar os objetivos desses encontros. Repensar a prática e encontrar novas formas de agir faz parte desse processo, para que se possa intervir no trabalho quando necessário.

Na descrição desta análise sobre autonomia na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico, fica evidente o empenho e a esperança das equipes escolares rumo à melhoria na qualidade dos serviços oferecidos pelas escolas. No entanto, é natural que num projeto dessa natureza existam alguns fatores de desequilíbrio.

(...) esse foi um trabalho cauteloso e cuidadoso, que fixamos e que, quando chegou a hora de colocar os pesos na balança, para nós foi desfavorável, (...) não se confiou no trabalho que fizemos (...) a legislação não foi ferida em nenhum momento, ela foi obedecida, mas houve alguns problemas referentes a isso. Então, eu acredito que como nós estamos falando de autonomia! Quando se fala em autonomia, a Escola-Padrão, como uma proposta de ensino, foi acompanhada do ponto de vista da escola, mas externamente ela não foi acompanhada ("S-F").

Os desequilíbrios existentes estavam em torno dos autoritarismos presentes na estrutura da rede de ensino. Na fala do diretor "S-F", acima citado, fica claro que não houve acompanhamento sério e, no entanto, faziam a avaliação como se houvesse. O acompanhamento e a avaliação do projeto é a abordagem que vem a seguir.

1.5. Acompanhamento e Avaliação do Projeto Escola-Padrão

É de conhecimento público que o sistema educacional brasileiro tem sido palco de mudanças que, muitas vezes, não são claramente definidas para o entendimento daqueles a quem diretamente deveriam interessar tais mudanças.

Em seu livro, *Escola Cidadã* (1994), GADOTTI relata que

Os sistemas educacionais no Brasil, além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvo de freqüentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica do funcionamento desses sistemas. Eles são presididos pelos princípios de patrimonialismo, que isola subsistemas, e pelo paternalismo, que instiga a dependência e a alienação (1994:61).

Essas situações, pelas suas próprias existências, impedem que haja acompanhamento e avaliação dos projetos. Na experiência da Escola-Padrão, essas questões ficaram muito claras. Os conflitos foram surgindo e chegaram até à escola, agravando-se e,

(...) quando chegou a hora de colocar os pesos na balança (...) não se confiou no trabalho que nós fizemos (...) quem tinha condições de julgar essa proposta era o corpo docente e administrativo que estava trabalhando na escola. Ela não foi acompanhada para ser avaliada...
("S-F").

Em momento nenhum, na visão dos diretores, percebe-se acompanhamento e avaliação por parte do sistema, que sustentem esse projeto. O que fica das leituras que se fazem das entrevistas realizadas, é que internamente a escola, nos seus limites, acompanhou o projeto, mas em momento nenhum se percebe a presença de outros órgãos e pessoas da estrutura acompanhando a globalidade das ações no interior da escola, exceção feita ao final de cada ano,

"(...) e graças à participação da comunidade. Então havia esse envolvimento grande, tanto é que os pais estavam muito na escola. Teve seu lado positivo, a gente deve muito a esses pais..." ("S-E").

Na análise do discurso dos entrevistados, percebe-se que não houve participação de agentes externos à escola ou se houve, não foi significativo. No discurso não se fala em implementadores, por exemplo. A ausência de acompanhamento é visível:

(...) a Escola-Padrão caracterizou-se por uma participação ativa da comunidade, porque entende-se que o processo ensino-aprendizagem só pode concretizar-se e tornar-se eficiente, na medida em que há uma participação maior dos pais e da comunidade nesse processo... ("S-B").

(...) é importante que a comunidade participe, que colabore e ajude nas decisões, para que se possa Ter maior segurança no que é feito dentro da escola. ("S-C")

(...) em nossa escola, reunião pedagógica é uma reunião como as que acontecem em qualquer escola, sempre a gente procura avaliar aquilo que faz... ("S-I").

Como se percebe, os entrevistados, em momento nenhum, referem-se à participação da Secretaria da Educação nesse processo de avaliar no dia a dia das atividades que eram desenvolvidas. Nas leituras em Azanha (1979, 1987, 1993) perpassa a idéia de que a autonomia é alguma coisa que se relaciona à liberdade de formular e executar um projeto educativo, mas fica também, a idéia de que liberdade pressupõe compromisso e responsabilidade. Entende-se que a escola, como qualquer outra instituição no exercício de sua autonomia, deve prestar contas sobre suas atividades. A escola tem responsabilidades para com sua comunidade, como também, para com o Estado, que deve estar presente para garantir o acesso e permanência a todos que necessitem dos seus serviços.

Fica implícito no discurso dos entrevistados que na Escola-Padrão não houve o acompanhamento que se esperava. Esse fato foi constatado pelo NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS-NEPP, da Universidade de Campinas – UNICAMP, em seu relatório integrado nº 12 e lembra que

a inexistência de uma ação sistemática de avaliação global da medida dificulta a percepção adequada dos problemas por parte dos agentes responsáveis. A informação que é gerada encontra-se fragmentada e dispersa, não servindo como insumo a um processo avaliativo voltado à correção de falhas e superação de obstáculos e conflitos...” (1995:51).

Na percepção dos diretores, essa situação gerou alguns desequilíbrios na escola e no desenvolvimento do projeto e atingiu a qualidade dos trabalhos, apesar de todos os esforços e melhorias alcançadas. A avaliação ficou restrita, apenas, ao nível local, através da participação da comunidade.

Hoje, a Secretaria da Educação vem assessorando e avaliando os projetos que as escolas possuem em desenvolvimento, para poder intervir no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Ao referir-se à questão da qualidade do conhecimento da ciência e da tecnologia, VALE diz que:

“Acredito (como MANACORDA) que uma educação voltada apenas para os princípios de liberdade, democracia, participação, autonomia corre o risco de ser inadequado num mundo que elegeu a ciência e a tecnologia como instrumentos de produção e de comunicação entre as pessoas” (1993:109).

Assim, a autonomia da escola deve estar assentada num processo gradativo, com acompanhamento e avaliação, onde seja privilegiada a aquisição do saber e que, como quer Vale, esse saber seja garantido a todos. A avaliação da escola deve ter o acompanhamento do Estado e deve representar a culminância dos esforços despendidos pela equipe escolar e a comunidade através do processo participativo. Tem-se que a avaliação que hoje é feita pela Secretaria da Educação

caminha nesse sentido. Assim, é importante que as escolas a tomem como referência para intervir nos processos que não estejam com resultados satisfatórios.

1.6. Natureza do Processo Participativo

Quando se trata da participação no processo educativo desenvolvido nas escolas, não se pode dar lugar à ingenuidade e permitir que a participação da comunidade se resuma ao ato de eleger seus representantes ou fazer uso do espaço físico da escola. No entanto, no momento atual, ainda não dá para falar em participação ou autonomia absoluta, mas dá para falar em avanços e mudanças que contêm em si mesmos a gradatividade conquistada no dia-a-dia.

À época que vivia em Genebra, na década de 60, GADOTTI defendia que a mudança de um processo relativo à autogestão” devia ser radical. No entanto, diz ele, *“que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente”*. (1994:26-27).

Na fala dos entrevistados nesta pesquisa, fica evidente que a participação da comunidade começou a ser significativa. A autonomia, diz o “S-G” desta pesquisa, *“está na administração realmente participativa, é isso que nos dá a grande autonomia”*. Foi o início de um processo que poderia construir, mesmo que a longo prazo, uma participação mais rica e mais democrática. Conforme a percepção dos diretores foi uma experiência interessante:

Uma experiência em que se visou conseguir melhorias na qualidade, que refletisse na formação do aluno como cidadão para viver e atuar na comunidade em que ele vive. Esse trabalho da Escola-Padrão, basicamente, busca o envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem (“S-B”).

Antigamente não se tinha esse empenho da sociedade em relação à escola, tudo era responsabilidade do Estado. Os pais não encapavam a idéia de uma boa educação para os seus filhos e a Escola-Padrão trouxe esse benefício ("S-A").

Como se percebe, esses depoimentos são importantes e mostram como foi essa experiência. O processo participativo que se iniciou vem bem de encontro à idéia de que a autonomia não se estabelece, se constrói. Representa mudanças de rumos no processo, é a construção de um ideal.

É preciso reconhecer certamente a complexibilidade desse espaço político, bem como a dificuldade maior de o dominar, por tratar-se de dimensões qualitativas que escapam aos planos e projetos das escolas. Envolve mudanças de atitudes e normas estabelecidas pelo sistema e pelos atores. Como se vê no depoimento a seguir, são mudanças que constituem desafios:

A escola discute muito a participação da comunidade na vida escolar. É um grande desafio para a administração das escolas, a participação efetiva da comunidade... ("S-C").

A presença da comunidade, sua participação nas decisões incomoda a todos. Será necessário rever comportamentos e posições. Uma gestão democrática não depende única e exclusivamente da participação da comunidade, de alocação de recursos ou da existência de um projeto educacional. É fundamental refletir sobre os processos internos.

A comunidade, não importa o nível sócio-econômico e cultural, sempre tem o que dizer, fala do seu cotidiano com simplicidade, mas com sabedoria. O saber popular mostra caminhos a serem percorridos pela equipe escolar. A cultura organizacional, ao valorizar o saber popular e a partir dele gerar novos saberes, com certeza, estará "reinventando a si mesma e contribuindo para a melhoria do processo participativo".

A participação da comunidade na escola nem sempre foi vista como um processo a ser construído. Nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, encontraram-se também, concepções que reduzem a participação em eleições para escolher representantes e em ocupação do espaço físico. Apesar de aparecer em seus discursos, a participação em Conselhos, Associações de Pais e Mestres, em Grêmios, ficou muito limitada. Nas questões referentes ao processo de ensino e ao administrativo, a participação, efetivamente, não adentrou na essência das mudanças necessárias. Aí reside uma cultura antiga que não tem o hábito de colocar, na mesa de discussões, os objetivos do processo. Não tem o hábito de repartir o poder de decisões. O poder do Estado tem dificultado muito as ações no interior das escolas. Está presente na estrutura e fica difícil para o próprio Estado transformar esse contexto. No entanto, não é impossível passar para a escola a responsabilidade de administrar as suas propostas, sem ausentar-se dos seus compromissos com a sociedade.

A experiência da Escola-Padrão, como já foi dito, apesar dos seus limites, significou avanços nessa área e deixou sementes que podem germinar.

Apesar do excesso de otimismo o “S-E” desta pesquisa entende que *“foram muitas as ações da escola visando à (...) melhoria da qualidade de ensino. Eu acho que o projeto da Escola-Padrão é o projeto que está hoje na rede”*.

Ao decidir pela extinção da Escola-Padrão, o Estado fez algumas opções como recursos materiais, alocação de recursos financeiros para as APMs, contratação de coordenadores para todas as escolas que atendam os critérios, o horário de HTPC obrigatório para o professor I e opcional para o professor III, e outros que, com certeza, contribuíram para importantes mudanças. No entanto, a autonomia e o processo participativo ainda têm muito que caminhar.

O interesse pela participação da comunidade na escola remete esta análise à professora Ilca Oliveira de Almeida Vianna que, ao relatar sua experiência na “E.E.P.G. Escritor Júlio Atlas, no ano de 1979, na região da Grande ABC, destaca a importância da participação da comunidade.

1.2. O Processo De posse de indicadores, VIANNA iniciou seu trabalho determinando o que se pretendia, ou seja, *“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”*. (1986:82).

Certamente passou por muitas dificuldades para conseguir a confiança dos profissionais da escola, bem como a confiança da comunidade. *“Dificuldades houve: a descrença natural dos professores, dos alunos e dos pais em relação ao trabalho escolar e às próprias dificuldades, o entrave burocrático do sistema escolar e político brasileiro”*. Apesar disso as dificuldades foram superadas pela *“conscientização” e politização da escola como um todo*” (1986:85).

O processo participativo na Escola-Padrão de São José do Rio Preto, pela fala dos diretores, foi um processo de melhorias crescentes que significou muito nas mudanças do sistema de gestão. A comunidade esteve presente nas decisões da escola que, apesar de seus limites, atingiu alguns propósitos.

À medida que a comunidade começa participar, não resta dúvida de que: *“a integração escola-família-comunidade torna-se alguma coisa paupável, efetiva, real. Os pais não são mais aquelas pessoas que “incomodam”, ou que se sentem omissas quanto ao trabalho escolar. (...) A escola identifica-se com a vida de sua clientela, de forma integrada, dinâmica e consciente”*. (VIANNA, 1986:113).

As escolas que foram objeto desta análise, certamente não chegaram a experiências nesse nível, no entanto, dá para entender que também estavam passando pelas dificuldades já relatadas e que, apesar delas, o momento da Escola-Padrão foi uma experiência significativa para a gestão escolar.

1.7. O Processo de decisões no interior da Escola

As decisões no interior da escola sempre foram alvo de críticas e reivindicações por parte daqueles que desejam a co-participação nesse processo. No entanto, faz parte de uma cultura antiga e de pouca flexibilidade.

Na realidade cotidiana das escolas, de modo geral burocratizadas, encontra-se um incômodo muito forte em relação à participação dos pais. No entanto, quando se deseja e se tem vontade política de se democratizar essas relações, a escola possui os alunos como recurso de comunicação.

Entende-se que a Escola-Padrão foi uma experiência que se pode considerar muito tímida, mas avançou alguns passos no processo de decisões.

A participação da comunidade foi muito importante, (...) e o principal foi a oportunidade de se refletir sobre o seu projeto... ("S-C").

A comunidade participou muito, participava de coisas miúdas, desde a cor da escola, (...) participava da escolha de professores, (...) nas decisões da própria grade curricular. ("S-E").

Tanto a diretoria executiva da APM, como o Conselho deliberativo atuaram juntamente, nós fizemos um só colegiado. (...) Então, por isso, quando a gente acerta, todo mundo acerta, quando a gente erra, então é muito melhor. Daí a nossa autonomia. ("S-G").

Alguns diretores entrevistados colocam no sistema e até mesmo nas condições internas da Delegacia de Ensino a maior responsabilidade pelo fracasso nas relações de Poder no interior da escola.

Nesse contexto, tem-se que o processo de decisões, no discurso dos entrevistados, foi um espaço significativo para a escola que se democratizava e para a comunidade que avançava em suas conquistas.

Apesar disso, a Escola-Padrão viveu conflitos muito sérios. Por um lado, estava o discurso e a proposta de democratizar as relações no seu interior e, por outro, estava uma elite burocrática inserida no contexto hierarquizado que se propunha a desconcentrar as tarefas, mas que, no entanto, concentrava o poder de decisão, dificultando o funcionamento de toda a rede.

No entendimento de MOTTA *“a burocracia é o principal elemento de um sistema antagônico. Onde existe antagonismo existe burocracia”*(1985:11). Com o passar do tempo, as amarras do poder começaram a pesar nas decisões da escola. Conforme o discurso do sujeito “F” desta pesquisa, houve muita interferência indevida nas decisões da escola. Mesmo que não fossem as melhores, eram decisões que surgiram do grupo. Nessa escola, entende-se que não havia acompanhamento, nem participação da estrutura legal. No entanto, ao final de ano letivo, decisões eram tomadas sem levar em conta o processo desenvolvido pela escola.

O processo decisório no interior da Escola-Padrão deixou marcas muito fortes, porque estava avançando e conquistando espaços nunca vistos anteriormente. O cotidiano dessa experiência, na visão dos diretores, mostrava que o processo de decisões ia melhorando sua qualidade, com a reflexão sobre sua prática e com a participação no exercício do poder. O “S-E” em todo seu discurso reflete bem essa situação. Sobre a contratação de professores diz que *“Ao mesmo tempo que isto foi trabalhoso, mostrou um processo muito sério para a própria comunidade que passou a ver a escola não como uma escola do governo, mas como uma escola dela mesma...”*

No discurso do “S-A”, sabe-se que antes da Escola-Padrão tudo era responsabilidade do Estado. Os pais não assumiam a idéia de uma boa educação para os seus filhos. Agora ajudam a decidir.

As decisões no interior da Escola-Padrão, na percepção dos diretores, de alguma forma repartiam o poder, apesar de limitado. A direção adquiria novas formas e encontrava novos caminhos para administrar. Encontram-se nos trabalhos de VALE (1982 a 1997) sobre essa questão, importantes contribuições. Entende que o Diretor, antes de ser chefe, precisa ser alguém capaz

de interpretar, sentir e comungar dos interesses, necessidades, valores e ideais do coletivo que coordena e representa; alguém capaz de criar uma vontade coletiva no interior da escola.

A escola pode até não ser fator principal de transformação social, mas se trabalhar com a comunidade, é dela mesma que poderão surgir novos caminhos, atitudes inovadoras, com repercussões significativas para a transformação em si mesma e no social que a frequenta.

Tudo indica que as decisões caminham no sentido da própria escola avançar na construção de sua autonomia, de novas relações de poder, compromissada com a sua democratização. Por inferência aos discursos, a experiência da Escola-Padrão assegurou à comunidade algumas aprendizagens que foram importantes para a sua participação.

Nas entrevistas realizadas com os dez diretores, sujeitos desta pesquisa, muito embora apresentem diferenças no seu perfil, constatou-se que a conduta administrativa das unidades convergiam na sua forma de perceber e conduzir o processo administrativo.

Alguma diferença estava presente na relação escola central/escola de periferia. Maiores dificuldades eram vivenciadas nas escolas de periferia, desde a simples participação, até as decisões que eram tomadas. Quando os recursos atrasavam, as escolas centrais tinham outros meios para operacionalizar suas ações, enquanto que as de periferia estavam mais expostas ao insucesso.

Quer nas centrais, cuja clientela pertence a um nível sócio-econômico médio e cujos diretores apresentam maior experiência profissional, quer nas de periferia, onde os alunos são de nível sócio-econômico inferior e cujos diretores têm menor experiência administrativa, os discursos dos entrevistados revelam que a comunidade, em alguns momentos, incomodava o jeito de ser, avançava por caminhos que até então somente a direção circulava. Em ambas, significou avanços nos aspectos de autonomia, fundamentalmente, na democratização das relações de poder.

A heterogeneidade na natureza das escolas dirigidas pelos diretores entrevistados e a heterogeneidade, no perfil destes, não determinaram grandes diferenças na forma de administrar essa experiência que foi a Escola-Padrão. Todos os entrevistados passaram por dificuldades, no entanto, essa convergência na forma de conduzir, mais autoritária, ou menos autoritária, é mais, o reflexo de uma concepção de educação do diretor e da concepção do Estado no modo de gerenciar suas instituições, que da participação diferenciada da comunidade.

Assim, a reflexão sobre a prática administrativa cotidiana deve, necessariamente, levar em conta os aspectos teóricos que sustentam a formação do diretor e a própria concepção que se tem hoje do processo administrativo no interior das escolas, possibilitando avanços e a superação dessa política autoritária e excludente, que há muito assumiu a administração escolar.

Em síntese, se estamos convencidos da importância social da escola, é fundamental afirmar seu compromisso com a qualidade do trabalho pedagógico e administrativo que presta. A eficiência dos seus serviços e a obtenção de suas finalidades consistem na apropriação do conhecimento pelo aluno. Assim, existe a necessidade de acompanhamento, pela comunidade, de todas as atividades e procedimentos que ocorrem no interior da escola para que possa dar conta da qualidade que deseja, cada qual, com essas especificidades. Daí, entendemos que é relevante a participação de todos envolvidos na escola, pais, alunos, funcionários, professores e administradores, através dos órgãos coletivos como o Conselho de Escola, os Conselhos de Classe e Série, as APMS, etc, que signifique uma participação capaz de construir uma avaliação contínua da escola e de redimensionar suas atividades, de modo que possa prestar contas de seus serviços à comunidade.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constitui objetivo principal desta análise a reflexão sobre o papel do diretor na construção da autonomia e na democratização da escola. Na análise dessa proposta, transpõe-se o quadro de apresentado para o contexto da Educação Básica, de modo a permitir a indicação de caminhos para a atualização de sua administração.

Para desenvolver este estudo, foram considerados alguns pressupostos básicos trabalhados durante a organização dos capítulos de cuja articulação resultaram as considerações adiante mencionadas. À medida que foram se apresentando as concepções relativas à gestão escolar, no objetivo proposto, chegou-se a muitas conclusões parciais. Ainda assim, pretende-se neste momento do trabalho apresentar considerações finais que permitam estabelecer relações entre os dados teóricos relativos ao papel do diretor e sua aplicabilidade no exercício da administração das escolas.

Optou-se por abrir esta análise, fundamentando-se nos pressupostos 1 e 2 que se referem aos desafios da administração, mediante a visão conservadora que se tem sobre o trabalho escolar, e ao diretor que exerce funções administrativas e pedagógicas que se revestem de caráter político. Tais pressupostos foram amplamente discutidos no capítulo II que se refere à educação em suas relações com a cidadania, sendo aí analisadas as tendências e desafios da administração escolar, o controle da educação como campo de luta dos diretores e as relações burocráticas e profissionais na administração educacional. Pretendeu-se, com essas reflexões, mostrar que a escola tem contribuições muito importantes e indispensáveis a oferecer para a integração das classes populares ao processo histórico, na medida em que pode favorecer a melhor compreensão do mundo,

fundamental para a efetivação de sua presença histórica compromissada com o exercício consciente e concreto da cidadania.

Foi, sem dúvida, a partir dessa concepção que se propôs analisar, inicialmente, as tendências e desafios da administração escolar em suas relações com as mudanças sociais que hora estão em curso na sociedade brasileira. A administração escolar vem desenvolvendo processos escolares ainda muito rígidos e articulados a modelos tecnicistas que segmentam o trabalho na escola, impedindo aos atores a percepção global do projeto educacional que ali pode ser desenvolvido. A separação entre o saber e o fazer tem sido um desafio significativo.

Por um lado, o próprio desenvolvimento social e a especialização que se faz acompanhar apresentam íntima relação com a administração clássica, no tocante aos seus processos de produção. Por outro lado, as mudanças e as exigências em ritmos crescentes são responsáveis pelo surgimento de novos contextos, como coordenações internas, HTP (Hora de trabalho pedagógico), sala ambiente, equipamentos eletrônicos, etc, que, de alguma forma, norteiam os comportamentos no interior das organizações escolares e dão um novo sentido às suas ações.

Não só a relação entre o saber e o fazer constitui um desafio para a administração escolar, como também estabelecer com clareza os fins da educação pública. Tudo indica que aceitar a apropriação do saber como um direito de todos tem sido a grande questão.

São concepções que, hoje, contestam-se e se cobra da escola um posicionamento sobre elas. Os caminhos indicam que um administrador, com o perfil de educador compromissado com a qualidade do ensino, pode desenvolver um trabalho de equipe que busque, no processo participativo, mecanismos que insiram a escola em mudanças que lhe permitam formar cidadãos capazes para agir com dignidade e competência na sociedade.

Ainda no capítulo sobre a educação e cidadania, são arrolados aspectos que articulam o controle da educação à luta dos diretores, para manter o compromisso com a qualidade dos serviços que a escola oferece. O diretor de



escola pública de hoje tem um sentido não só técnico importante, mas fundamentalmente, político. A sua luta é administrar e liderar as participações populares, na medida que aumenta os interesses dessas classes na reivindicação de qualidade nos serviços educacionais, sem desconsiderar que é importante a presença do Estado para a manutenção de seus compromissos com a sociedade.

Estas colocações são importantes por considerarem a relevância dos aspectos formativos que desenvolvem no diretor, o ser político que o torne capaz de conviver democraticamente, para fazer de sua prática administrativa uma *função de serviço* e não uma *função de mando*. A prática cotidiana é que faz a diferença. O trabalho educativo, com qualidade, que atenda as necessidades fundamentais do homem e da sociedade representa o exercício democrático do educador. Esse trabalho exige a participação dos envolvidos no processo. Recomenda-se que o diretor esteja preparado para o exercício em escolas com gestão participativa com o fim de atender as expectativas e interesses educacionais da comunidade. Ao contrário do que pode parecer, a gestão participativa dá mais legitimidade à autoridade do diretor.

Recomenda-se que os administradores escolares sejam também políticos com espírito público e que tenham a dimensão do sentido de "bem comum" e de "coletividade", para disponibilizar democraticamente a escola e suas atividades educativas ao benefício da população.

Nas considerações finais do primeiro e segundo pressupostos, leva-se em conta que, *se de um lado*, a administração burocrática implica em regulamentos rígidos, rotinas inflexíveis, complicação ou morosidade no desempenho da escola, *por outro lado*, o diretor não pode deixar que normas e ordens sejam o privilégio de sua administração, perdendo a consciência de que o ponto alto de seu trabalho é dar qualidade ao processo pedagógico que se desenvolve em benefício do aluno, de acordo com a realidade que vai se produzindo.

Dessa forma, entende-se que se os objetivos das escolas precisam ser adequados à sua época, a ação do diretor será orientada pelas novas formas de se conceber a educação e, principalmente, pelos novos sentidos que se

dão às relações da escola com a comunidade. Portanto, o desempenho do diretor deve ser constituído, de uma forma ou de outra, de concepções de administração e educação que se ajustem ao seu tempo.

O terceiro pressuposto, relativo à construção do trabalho coletivo como referência de uma boa gestão, perpassa, em especial, pelo capítulo III e permitiu, ao longo desta análise, indicar caminhos para uma administração moderna.

Os tecnicismos a que a escola e, especialmente o diretor, foram submetidos em seu trabalho com a educação da sociedade, hoje ainda constituem desafios que precisam ser vencidos. As considerações já apresentadas no capítulo acima referido indicam que o diretor de escola é um profissional importante na estrutura do sistema educacional e, como tal, precisa receber formação que corresponda não só às expectativas da comunidade em relação ao sucesso do aluno na escola, mas também ao seu desempenho fora dela, na sociedade. Daí, o encaminhamento destas considerações para indicar que esse profissional tenha em sua habilitação conhecimentos teóricos que lhe permitam diferenciar o trabalho reprodutivista, do trabalho criativo, crítico e libertador. O diretor antes de tudo é um educador e, como tal, precisa ser possuidor de sensibilidades que lhe facilitem compreender a dimensão humana na educação daqueles que freqüentam a escola.

É importante trabalhar a formação do diretor para que o mesmo compreenda a realidade social das classes populares. A essas classes não basta repassar o conhecimento visando aos conteúdos. Ainda que existam entraves institucionais, é preciso saber trabalhar o pedagógico e atingir o polo dialético da qualidade.

É claro que a questão da formação do diretor não pode ser colocada como se fosse a solução para todos os males da escola. Mas, é importante considerar que ele necessita de saberes e habilidades para cuidar com competência do processo pedagógico. É recomendável que não se desconsidere os componentes burocráticos em sua formação, mas deve, fundamentalmente, ser dirigida para o trabalho pedagógico que se desenvolve na sala de aula. As reflexões sobre a prática dos professores devem constituir-se como a essência de suas preocupações.

Assim considerando, a formação dos administradores escolares precisa ser revista e, com especialidade, o papel do diretor repensado urgentemente.

O pressuposto final contém a crença de que existem possibilidades de uma administração escolar voltada para a transformação social. Sua análise foi desenvolvida ao longo de todo o trabalho e, principalmente, nos capítulos IV e VI.

No capítulo IV, a Escola-Padrão foi apresentada por ser o papel de seu diretor, em São José do Rio Preto, o objeto deste estudo. Essa escola representou na percepção de seus diretores uma experiência importante para a educação do Estado de São Paulo, por ter despertado a comunidade para uma gestão mais participativa e democrática.

As opiniões sobre esse modelo de escola são divergentes. Mas é fundamental considerar que todas as referências feitas a ele, nesta análise, foram no sentido de facilitar o estudo sobre o papel do diretor. Quando o governo Fleury o instituiu 1991, o fez pressupondo a viabilização de mudanças na qualidade da escola pública.

Ainda que a Escola-Padrão tenha sido usada como fins políticos e que, entre o texto legal e a sua realidade, tenha havido enormes distâncias, podia contar com um estado de espírito favorável ao exercício democrático das práticas administrativas e pedagógicas. Essas percepções dos diretores entrevistados mostram que o diretor tinha o seu papel comprometido com o processo participativo que dava um novo sentido à gestão escolar.

É importante considerar o papel do diretor na construção da autonomia e democratização da escola. Quando foi criada, essa escola teve um diferencial em relação às demais. Embora tenha sido decretada, teve uma certa autonomia como aplicação de recursos e contratação de professores que as demais não tiveram. Em função disso, estava se desenvolvendo um sistema participativo que ia aprimorando a autonomia, ainda limitada. O diretor fazia parte desse sistema e as conclusões a que se pode chegar mostram que, apesar dos nepotismos, foi uma experiência significativa para se repensar o papel do diretor.

O diretor podia contar com parceiros importantes como o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil, Associações de Bairro, entre outros, que contribuam para aprimorar o sistema de relações existentes na escola. As escolas comuns também tinham esses parceiros, no entanto, com especialidade, a Escola-Padrão contava com expectativas de melhorias que marcavam a diferença. Como propaganda política ou não, o governo despertou a comunidade para novas firmas de convivência com a escola, e o diretor teve que redefinir o seu papel nessas relações.

Como decorrência das considerações conclusivas do capítulo VI, pode-se entender que o papel do diretor foi decisivo nas atividades e nas escolas que davam certo. A autonomia que o texto legal lhe conferia não era suficiente para firmar-se como processo. Mas a participação da comunidade representou um aliado muito importante nessa construção. O aprendizado que se desenvolvia abria caminhos e criava modos próprios de agir na escola.

A autonomia tida como emancipação, independência, como sistema de conduta que provém da própria organização humana, teve muitas limitações no modelo Escola-Padrão, mas conforme a percepção dos entrevistados, o papel do diretor nesse processo de ir além ou ficar aquém foi essencial.

A fala dos diretores permite dizer que a escola caminha para a autonomia, na medida em que pode criar e desenvolver livremente sua própria conduta, em conformidade com regras estabelecidas pela equipe escolar, desde que se tenha claro que a autonomia pressupõe o dever de ser responsável. A responsabilidade implica no compromisso do participante desenvolver, com qualidade, o seu trabalho e avaliá-lo continuamente.

Dadas as limitações na autonomia da escola, estabelecidas por entraves institucionais e, até mesmo, pela imaturidade de sua emancipação, o espaço onde a escola pode agir com mais competência é o pedagógico. Estas considerações alertam para o fato de que a qualidade do ensino passa, necessariamente, pela sala de aula. Ainda que existam resquícios do servilismo dos tempos, é na sala de aula que deve se concentrar todos os esforços para a transformação. O ponto de partida para a mudança está no processo pedagógico e

uma nova escola poderá surgir, na medida em que a sala de aula for enriquecida com o trabalho competente de toda a equipe escolar.

No desempenho de seu papel, o diretor deve ter conhecimentos e habilidades para trabalhar o complexo de fatores que atua no contexto escolar. Conhecer a intensidade com que esses fatores atingem a escola é um trabalho especial e para profissionais, também, especiais.

Estas considerações mostram que o simples encaminhamento de professores para a função administrativa pode agravar os fracassos da escola e ampliar a sua incompetência na solução de seus problemas. É preciso entender o papel do diretor num contexto amplo de condicionantes políticos, sociais e econômicos da escola que exigem a formação de um generalista, mas que possua também as habilidades de um técnico.

Além das indicações já feitas, é imperioso que se pense numa transformação profunda no modo como a escola está organizada. É preciso dotá-la de uma estrutura administrativa que seja propícia aos fins da educação e que favoreça a gestão democrática da escola, onde sejam privilegiadas as participações da equipe nas decisões e a qualidade do ensino. Daí, a sugestão de que se tenha uma equipe diretiva, sob a presidência de um deles, que cuide dos aspectos pedagógicos, administrativos e comunitários. Seriam profissionais especialmente habilitados para cada função e selecionados pela via mista do concurso e escolha pela comunidade escolar.

Finalmente, se estivermos convencidos da importância social da escola, é preciso firmar seu compromisso com a qualidade da educação, revendo o papel do diretor, no sentido de lhe possibilitar a interpretação adequada da realidade e a definição consciente, por métodos e procedimentos administrativos que contribuam para a emancipação da escola e para a transformação social.

BIBLIOGRAFIA

1. ALMEIDA, A. M. F. da P.M. de. O significado do projeto pedagógico. In: Anais do III circuito PROGAD: O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.
2. ALONSO, M. O Papel do diretor na administração escolar. São Paulo, Difel, EDUC, 1976.
3. ANFOPE. VI Encontro Nacional sobre formação dos profissionais da educação. Documento final, Belo Horizonte, MG, 1992.
4. ARROYO, M. G. A Administração da educação é um problema político. In: Revista Brasileira de Administração da Educação. Paradigmas, pesquisas e propostas, v. 12 nº 12 – 1ª parte jul/dez 1996.
5. AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: Vicissitudes da idéia no ensino paulista. Cadernos de Pesquisa (30), São Paulo, 1979.
_____. Educação: alguns escritos. São Paulo, Nacional, 1987.
_____. Autonomia da escola, um Reexame. Idéias (16), FDE, São Paulo, 1993.
6. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edições 70Ltda. Lisboa, 1995.
7. BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. In Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 8(1), pp. 33-56, 1995.
_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). O estudo da escola, Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, Ltda, Porto Portugal, 1996.
8. BERNDT, A. Apreciando o resultado. In informativo ANGRAD, nº 16, São Paulo, 1996.
9. BRASIL (País). Conselho Federal de Educação. Câmara do Ensino Superior. Brasília, Parecer 252/69.



10. BRASIL (País). Conselho Federal de Educação. Currículos dos Cursos Superiores. Separata das Documentas nº 10 e 11, Brasília, Parecer 251/62.
11. BRASIL (País). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental- SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MED, 1996.
12. BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977.
13. BRZEZINSKI, I. (Org.). A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, Cortez, 1997.
14. BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas/São Paulo: Papirus, 1996.
_____. A questão da qualidade: exigências para a formação dos profissionais da educação. RBAE, v. 12, nº 1, p. 110-123, Jan/Jun, 1996.
15. CARDOSO, F. H. "Hegemonia burguesa e independência econômica: raízes estruturais da crise política brasileira". In. FURTADO Celso. Brasil: tempos modernos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
16. CANDAU, V. M. F. (Coord.) Novos Rumos da Licenciatura. Brasília, INEP; [Rio de Janeiro]: PUC-RJ, 1987.
17. CHAGAS, V. Formação do Magistério: Novo Sistema. São Paulo, Atlas, 1976.
18. CHAVES, E. O. C. O Curso de Pedagogia, um breve histórico e um resumo da situação atual. Cadernos Cedes 2. A formação do Educador em Debates, SP; Cortez Editora/Autores Associados/CEDES Ano I – nº 2 – 1981.
19. CONNEL, R. W. Pobreza e Educação; in GENTILI, P. et alli. Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em educação. Vozes, Petrópolis, 1995.
20. CURY, C. R. J. "A Propósito da Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, Educação e Sociedade". (9): 155 – 163/Mai/81

- _____. Educação e Contradição: elementos contraditórios para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1985.
21. DECRETO-LEI nº 1190, de 4 de abril de 1939. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Seção I, 6/4/1939.
22. DECRETO-LEI nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, com alterações posteriores (âmbito federal).
23. DECRETO-LEI nº 7510, de 29 de fevereiro de 1976 (âmbito estadual).
24. DECRETO ESTADUAL (SP) nº 10263. "Dispõe sobre Regimento Comum das escolas estaduais de 1º grau: Imprensa Oficial do Estado, 1977.
25. DECRETO ESTADUAL (SP) nº 11625. Dispõe sobre o Regimento Comum das escolas estaduais de 2º grau. Imprensa Oficial do Estado, 1978.
26. DECRETO ESTADUAL (SP) nº 34035, de 22 de outubro de 1991. "Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola-Padrão" da Secretaria da Educação. Imprensa Oficial do Estado, 1991.
27. DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma Teoria histórico-social de formação do indivíduo . Autores Associados. Campinas, 1993.
28. DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora, in PEREIRA, L. e FORACCHI, M.M. Educação e Sociedade. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1987.
29. ELLIOTT, J. A model of professionalism and its implications for teacher education. British Educational Research Journal, 17(4), PP. 309-318, 1991 apud NÓVOA, Antonio (org.). Profissão: Professor. Porto, Porto Editora, 1991.
30. ENGUITA, F. M. A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
31. FAZENDA, I. C. A. Educação no Brasil anos 60, pacto do silêncio. Loyola, São Paulo, 1985.

32. FÉLIX, M. de F. C. Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial? Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1986 (1984).
33. FERNANDES, F. O Desafio Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
34. FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.
35. FRANÇA, C. F. Educação no Brasil: Desafios para a administração pública. In: Ministério da Educação. Gestão do setor educacional. Brasília, MEC/SAG, 1991.
36. FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. EDART – São Paulo Livraria. Editora Ltda, 1977.
37. FURTADO, C. Análise do Método Brasileiro. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1972.
38. FUSARI, J.C. e RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. III, 1994, Águas de São Pedro. ANAIS, Tempo da Escola... Tempo de Sociedade, Águas de São Pedro, UNESP, 1994.
39. FUSARI, J.C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. Idéias, nº 16, FDE, São Paulo, 1993.
40. GADOTTI, M. Uma só escola para todos. Caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, Vozes, 1990.
- _____. Diversidade Cultural e Educação para todos, Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- _____. Escola Cidadã. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1994.
41. GENRO, T. e GENOINO, J. O controle público do Estado. Jornal Folha de São Paulo, 22/03/95, caderno 1-3.
42. GENTILI, P., etc alli. Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Vozes, Petrópolis, 1995.
43. GENTILI, P.A.A. e SILVA, T. T. da (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. Vozes, Petrópolis, 1994.

44. GESTÃO EM REDE. Projeto Renageste. A nova escola pública. CONSED, nº 1, Brasília, 1997.
- _____. Gestão Colegiada na escola pública – um direito, um dever. CONSED, nº 2, Brasília, 1997.
- _____. A Renageste na Internet. CONSED, nº 3, Brasília, 1997.
- _____. Conheça melhor a LDB. CONSED, nº 4, Brasília, 1997.
45. GOOD, T.L. e WEINSTEIN, R.S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas, in NÓVOA, Antonio (coord.). As organizações escolares em análise. Temas de Educação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Ltda, 1995.
46. GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
47. GREENFIELD, T.B. “The Decline and Fall of Science in educacional Administration”. Inwestboy, Adam (Ed.) Cultura and Power in Educacional Organizations. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
48. HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
49. HORA, D.L. da. Gestão democrática na escola. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
50. HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento, in Nóvoa, Antonio (coord.). As organizações escolares em análise. Temas de Educação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Ltda, 1995.
51. IANNI, O. Didática e Capitalismo. Petrópolis, Vozes, 1985.
52. KERBAUY, L. M. H. Escola-Padrão: Uma experiência em processo. Dissertação de Mestrado. UNESP, Marília, 1994.
53. LEI nº4024, de 20 de dezembro de 1961. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Imprensa Oficial da União, 1961.

54. LEI nº 5540, de 28 de novembro de 1968. "Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências". Imprensa Oficial da União, 1968.
55. LEI nº 5692/71. "Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus".
56. LEI nº 7044/82. "Altera disposição da Lei 5692/71, referente à profissionalização no ensino de 2º grau".
57. LEI COMPLEMENTAR nº 444, de 27 de dezembro de 1985: dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986.
58. LEI nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Imprensa Oficial da União, 1996.
59. LIBÂNEO, J. C. A didática e as tendências pedagógicas. In: Idéias, nº 11, FDE, São Paulo, 1991.
60. LIKERT, R. Novos Padrões de Administração. São Paulo, Pioneira, 1971.
61. LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. Idéias nº 15, FDE, São Paulo, 1992.
- _____. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1993.
62. LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. EPU, São Paulo, 1986.
63. MACHADO, L. M. A reforma do ensino público paulista (1991): a cena e os bastidores. In: PINTO, Fátima Cunha Ferreira (org.). Administração escolar e política da educação. Editora UNIMEP, Piracicaba (SP), 1997.
64. MANNHEIM, K. A Educação como Técnica Social. Tradução de Luiz Pereira, in PEREIRA, L. e FORACCHI, M. M. Educação e Sociedade. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1987.
65. MARTINS, C. O que é política educacional. Brasiliense, 2ª ed. , São Paulo, 1994.
66. MARX, K. Contribuição para a crítica da Economia Política. 2ª Ed. Lisboa Estampa, 1973.
- _____. O Capital. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1975.



67. MELLO, G. N. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. Cortez Editora, São Paulo, 1994.
68. MENDES, G. e DOUGLAS, W. Gestão de serviços públicos com qualidade e produtividade. Niterói, Editora Universitária (UNIVERSO), 1997, 120P.
69. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento introdutório. Brasília, versão agosto/1996.
70. MOTTA, F. C. P. Administração: reflexões para a educação, in Revista da Faculdade de Educação, 10 (2), USP, Jul/dez, 1984.
- _____. O que é burocracia. Brasiliense, São Paulo, 7ª, 1985.
71. NAGLE, J. Os estudos de administração escolar no Brasil: proposta de reformulação. Didática, São Paulo, 1982.
72. NETO, W. S. dos M. G. Repasse de recursos para a escola: Critérios, mecanismos e tendências. A experiência de Minas Gerais. In: XAVIER, A. C. da R, et all. Gestão Escolar: Desafios e tendências, Brasília, IPEA, 1994.
73. NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1991.
- _____. Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1992.
- _____. Para uma análise das instituições escolares, in NÓVOA, (coord.). As organizações escolares em análise. Temas de educação. Lisboa, Dom Quixote, Ltda, 1995.
74. OLIVEIRA, D. A. (org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
75. PARECER CFE nº 252 de 11 de abril de 1969. "Dispõe sobre os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia; Imprensa Oficial da União, 1969.
76. PARO, V.H. Administração escolar: Introdução crítica. Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1986.
- _____. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.



77. PEDROSO, L. A. Escola-Padrão e autonomia: algumas considerações. ANDE, nº 13, Cortez, 1994.
78. PEREIRA, L. C. B. Estado e subdesenvolvimento industrializado: São Paulo, Brasiliense, 1977.
- _____. O colapso de uma aliança de classes. São Paulo, Brasiliense, 1978.
79. PINTO, A. M. R. Do fetichismo da Tecnologia à modernização da escola. In Revista Idéias nº 15, FDE, São Paulo, 1992.
80. REHEM, C. M. Governo e comunidade devem avançar e consolidar resultados da nova lei na escola. In: Conheça melhor a LDB. Gestão em rede, nº 7 4, 1997.
81. RESOLUÇÃO CFE nº 02, de 12 de maio de 1969. "Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia"; Imprensa Oficial da União, 1969.
82. REZENDE, A. M. de. Doutoramento em educação no país. Rio de Janeiro, ANPED, 1979.
83. RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar. In: TEIXEIRA, A.S; RIBEIRO, J.Q.; BREJON, M. & MASCARO, C.C. Administração Escolar. Salvador, ANPAE, 1968.
- _____. Ensaio de uma teoria da Administração Escolar. São Paulo, Saraiva, 1978.
84. RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar, Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1988. Coleção educação contemporânea.
85. ROMANELLI, O. O. de. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1984.
86. SANDER, B. Consenso e conflito. Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira – UFF, 1984.
- _____. Gestão da educação na América Latina: Construção e Reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

87. SANTOS, E. P. C. É a escola que educa para a democracia. In: Gestão Colegiada na escola pública é um direito, um dever. Gestão em rede, nº 2. Projeto RENAGESTE, 1997.
88. SÃO PAULO(Estado). Comunicado SE, de 22/03/95. Torna público a todos os integrantes dos Quadros do Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Diário Oficial, São Paulo, p. 8, 1995, Seção I.
89. SÃO PAULO (Estado). Plano Diretor. Documento para o encontro de orientação técnica para implantação da Escola-Padrão. São Paulo: SE, 1992.
90. SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo. Documento de 23/10/91. DOE 23/10/91, São Paulo, 1991.
91. SÃO PAULO (Estado). Texto sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. Cadernos 1,2 e 3. São Paulo: SE, 1991.
92. SÃO PAULO (Estado). Textos sobre o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo. Legislação Publicada. São Paulo: SE, 1991.
93. SCHEFFLER, I.A. A linguagem da educação. São Paulo; Saraiva, 1974.
94. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SP). Estatuto do Magistério. Lei Complementar 444/85.
95. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (SP). Lideranças que fazem diferença. In, A escola que faz diferença. Livro 1, SEE – SP, 1997.
96. SERBINO, R. V. et al. Ensinar, pesquisar, aprender: Uma experiência de formação de professores. Educação e Sociedade. Cortez – Campinas/SP, CEDES: v. 8, nº 25, p. 129-40, dez/1986.
- _____. O primeiro Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. In: SERBINO, R>V.; BERNARDO, M.V.B. Educadores para o século XXI – uma visão interdisciplinar. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

97. SERBINO, R. V., BERNARDO, M. V. C. Educadores rumo ao século XXI: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
98. SEVERINO, A. J. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. São Paulo, EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
99. SILVA, D. C., ESPÓSITO, Y.L. O CB do Estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. São Paulo, 1994 (Mimeo).
100. SILVA, J. M. da . A autonomia da escola pública. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Práxis).
101. SILVA JUNIOR, C.A. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (59): 73-6, Nov/1986.
- _____. A Escola Pública como local de trabalho. São Paulo, Cortez Editora, 1993.
102. SILVA, N. S. F. C. da. Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica. Vozes, Petrópolis, 1985.
103. SILVA, T. R. N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. In: Cadernos CEDES 6 – Especialistas do ensino em questão. Cortez, São Paulo, 1989.
- _____. A qualidade do sistema de ensino e autonomia da escola. Idéias nº 16, FDE, São Paulo, 1993.
104. SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1977.
105. SPÓSITO, M. P. Questões para debates. Revista Idéias, São Paulo, FDE (1): 1988
106. TANURI, L. M. A Administração do Ensino Brasil. Centralização x Descentralização. Didática, São Paulo, 1981.
107. TAYLOR, F. W. Princípios de Administração Científica. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo, Atlas, 7ª ed. , 1970.
108. TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

- _____. Educação é um direito. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
109. TRAGTEMBER, M. Burocracia e Ideologia. São Paulo, Ática, 1977.
- _____. Administração, poder e ideologia. São Paulo, Moraes, 1980.
110. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Macropolíticas da SE relativas ao IEB e algumas medidas da Escola-Padrão. Subprojeto nº 1. UNICAMP/NEPP, 1995.
111. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Relatório integrado nº 12. UNICAMP/NEPP, 1995.
112. VALE, J. M. F. do. Educação popular: um exercício de democracia numa sociedade autoritária. In: Didática. São Paulo: 24: 61-64, 1988.
- _____. O diretor de escola em situação de conflito. In: Caderno CEDES. São Paulo: Cortez/ CEDES, nº 6 (Especialistas do Ensino em Questão), 1989.
- _____. A pedagogia de Paulo Freire: a busca da unidade de pensamento e ação. In: Pensando a educação. São Paulo: Editora de UNESP, 1989.
- _____. Administração Educacional e Escolar. Idéias, nº 16. São Paulo, FDE, 1993.
- _____. Educação Popular? Educação Escolar? Para onde iremos? Universidade e Sociedade. São Paulo, ANDES, nº 7, Jul/dez, 1994.
- _____. O ensino de administração e a formação de administradores escolares. Revista Brasileira de Administração Educacional (RBAE), Porto Alegre, V. 3, nº 2, Jul/dez, 1995.
- _____. Projeto Pedagógico como Projeto Coletivo. In: Anais do III circuito PROGRAD. São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação, UNESP, 1995.

- _____. Construindo a escola: O desafio continua. Revista Geográfica. Ensino, pesquisa e método, AGB, Bauru, nº 6, abril, 1997.
113. VIANNA, I. O. A. de. Planejamento participativo na escola. Ed. EPU, São Paulo, 1986.
114. XAVIER, M. E. S. P. Capitalismo e Escola no Brasil. Papirus, Campinas (SP), 1990.
115. WARDE, M. J. Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez Moraes, 1977.
- _____. Considerações sobre a autonomia da escola. Idéias nº 15, FDE, 1992.
116. WEBER, M. Economia e Sociedade. Fundo de Cultura Econômica, México, 1974, v.2.
117. WOLKMER, A. C. Elementos para uma crítica do estado. Porto Alegre, Sérgio Antonio Fabris. Editor, 1990.
118. ZUNG, A. A. K. A teoria da administração educacional: Ciências e ideologia. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fev/1984, vol. 48.

