

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA ATUAÇÃO DO
DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA DE PRIMEIRO E SEGUNDOS GRAUS

Diana Cury

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos-SP, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Metodologia de Ensino.

SÃO CARLOS

1988

Cury, Diana

C982d A dimensão pedagógica na atuação do diretor de escola pública de primeiro e segundo graus / Diana Cury. -- São Carlos, UFSCar, 1988.

243p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos-SP como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

1. Diretor de escola. 2. Diretor de escola - função. 3. Interação diretor-professor.
I. Cury, Diana. II. Título.

SUMÁRIO

	Pág.
CAPÍTULO I. INTRODUZINDO O PROBLEMA	14
CAPÍTULO II. REVENDO A LEGISLAÇÃO PERTINENTE E SITUANDO A POSIÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO SISTEMA DE ENSINO	26
II.1. Aspectos Gerais da Legislação.	27
II.2. Posição do Diretor de Escola no Sistema de Ensino	34
CAPÍTULO III. EXPLICITANDO A METODOLOGIA DE TRABALHO	40
III.1. Sujeitos	41
III.2. Instrumento	49
III.3. Procedimentos Gerais para a Coleta de Dados	51
III.4. Procedimentos Gerais para Tratamento e Análise	52
CAPÍTULO IV. ANALISANDO OS RESULTADOS	58
IV.1. O Compromisso Pedagógico.....	59
IV.2. A Formação do Diretor de Escola.....	72
IV.3. Concepções dos Diretores de Escola sobre Dimensões do Fenômeno Educacional	89
IV.4. O Diretor e a Escola Pública..	106
IV.5. Solicitações feitas ao Diretor de Escola	124
IV.6. O Sistema de Ensino	149
IV.7. Predições e Propostas.....	183

	Pág.
CAPÍTULO V. TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	194
BIBLIOGRAFIA	202
ANEXO I - TEXTOS LEGAIS	214
ANEXO II - O INSTRUMENTO DA PESQUISA	230

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pela competente e comprometida orientação dessa dissertação.

À Profa. Dra. Myrtes Alonso, pela análise da versão original do instrumento de coleta de dados, com importantes apreciações e sugestões.

Aos Professores Dr. Carlos Alberto Andreucci, Dra. Rosália Maria Ribeiro de Aragão, Dra. Myrtes Alonso, Márcia Brito de Oliveira Bueno, pelo interesse demonstrado e importantes sugestões quando do Exame de Qualificação dessa dissertação.

Ao Prof. Andreelino Casare, Delegado de Ensino de São Carlos, pela compreensão da importância deste trabalho ao autorizar o contato pessoal com todos os diretores de escola jurisdicionados a essa Delegacia de Ensino.

Aos Supervisores de Ensino, Professores Izabel Sadalla Grispino, Janette Maria Martinelli Lia, Mirtes Sanches Colucci, Osvaldo Mourão e Vanda Aparecida Matielo, pela gentileza em realizarem a testagem da versão inicial do instrumento de coleta de dados e à Supervisora de Ensino, Professora Ledercy Gigante de Oliveira, pela eficiente assessoria nos aspectos de legislação dessa dissertação.

Aos 32 Diretores de Escola, sujeitos desse trabalho (cuja omissão do nome tem por causa a preservação do sigilo), pelo interesse e empenho demonstrados ao participarem da pesquisa efetuada, retornando o instrumento de coleta de dados devidamente preenchidos.

À Direção e colegas da EEPG "Antonio Militão de Lima", de São Carlos e do "Seminário Diocesano de São Carlos", pelo apoio, incentivo e reconhecimento do nosso trabalho.

À Eveli Mhirdauí Sanches, pela eficiente datilografia.

À Fátima, Claire, Rose e José Roberto, da Secretaria do PPGE, pela atenção.

À CAPES, pelo subsídio financeiro.

RESUMO

Este trabalho se caracteriza como um estudo analítico descritivo que investiga, no contexto das escolas públicas de 1º e 2º graus da cidade de São Carlos, São Paulo, Brasil, os possíveis condicionantes do não comprometimento do diretor de escola com a dimensão pedagógica de sua função.

A pesquisa foi motivada pela constatação, por parte da autora, de uma situação antagônica na atuação desses profissionais: por um lado, a necessidade de uma postura pedagógica do diretor de escola que viabilize a execução do processo ensino-aprendizagem; por outro lado, a resistência, manifesta por esses profissionais em seu cotidiano, em assumir a dimensão pedagógica de sua atuação.

Foram sujeitos desta investigação 32 diretores de escola da rede de Ensino Público de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, das cidades vinculadas a Delegacia de Ensino de São Carlos.

Para a coleta de dados utilizou-se, como instrumento, um questionário constituído predominantemente de questões abertas, relacionadas ao problema investigado.

A análise dos dados foi realizada considerando-se agrupamentos de declarações com significados semelhantes configurados em classes de respostas quantificadas percentualmente.

Tal análise contempla tanto a formação acadêmica e pós-acadêmica dos diretores de escola quanto suas concepções, opiniões, explicitações e/ou justificativas em relação ao problema investigado; as solicitações intra e extra-escola que lhe são feitas e as predições e propostas alternativas manifestas por esses profissionais.

Os resultados obtidos confirmam a situação antagônica identificada. Os diretores de escola admitem a importância e a necessidade de sua atuação pedagógica de forma a viabilizar o processo ensino-aprendizagem em suas escolas, porém não assumem, em seu cotidiano escolar, a dimensão pedagógica de sua atuação.

Os possíveis condicionantes do não comprometimento com a dimensão pedagógica de sua função revelaram-se, pelos relatos dos diretores de escola, serem de naturezas e níveis diversificados: excesso de tarefas realizadas, parcelamento e fragmentação das atividades cotidianas, solicitações constantes e diversificadas tanto intra como extra-escola, não preenchimento de módulos com a consequente redução de profissionais necessários às escolas, poder decisório mínimo e por vezes inexistente e a não participação direta nas propostas de mudança curricular e/ou de inovações pedagógicas.

ABSTRACT

In this descriptive, analytic study the possible conditioning factors of the school principals lack of commitment to the pedagogical dimension of their function: this investigation was done in the elementary schools and high schools of São Carlos, São Paulo, Brazil.

The research study was motivated by the confirmation, given by the author, of an antagonistic situation in these professionals' action: in one hand, the need of an educational attitude of the school principal which would make possible the teaching-learning process; in the other hand, the resistance displayed by these professionals in assuming the educational dimension of their action in the quotidian routine.

Thirty-two school principals, from both elementary and high public schools of the cities related to the board of education of São Carlos, were the subjects of this investigation.

A questionnaire mostly composed by open questions was used to collect data.

The analysis of the data was performed by grouping statements with similar meanings and computing the percentage of these classes of responses.

Such analysis dealt not only with the undergraduate and graduate training of the school principles but also with their conceptions, opinions, explanations and/or rationales related to the object of this study.

The demands from in and out of school as well as the predictions and alternative proposals displayed by these professionals were also analysed.

The results supported the identified antagonical situation. The school principals acknowledge both the importance and the need of their pedagogical action in order to make possible the teaching-learning process in the schools. Nonetheless, they are not committed to the pedagogical dimension of their action in the daily routine.

The possible conditioning factors for this lack of commitment, revealed by the principals' reports, are from different origins and levels as follows: excess of performed tasks, fragmentation of the daily activities, constant and diverse demands from in and out of school, no fulfillment of modules with a consequent reduction of the needed staff for the schools, little or none decision power, and the lack of direct participation in the curricular changes and/or in the pedagogical novelties.

CAPÍTULO I

INTRODUZINDO O PROBLEMA

É inegável o impacto das conquistas científicas e tecnológicas - bastante aceleradas, principalmente quando se considera as últimas décadas deste século - nos diversos contextos histórico-sociais, econômicos e políticos. Tanto as sociedades dos países mais desenvolvidos quanto as dos que constituem o assim denominado "terceiro mundo" encontram-se, nos seus diferentes estágios, em processo de rápidas e constantes transformações.

A escola, enquanto organização social, por um lado, e influenciada por essas transformações, a ponto de se evidenciar a necessidade constante de revisão e de modificações, quer de sua estrutura interna, quer de seu papel na sociedade e, por outro lado, produz modificações no contexto macro.

A escola, enquanto instituição que deve propiciar, primordialmente, a educação formal, deve ser entendida, pois, à luz do contexto histórico-social, econômico e político de cada sociedade concreta onde está inserida e onde atua.

Considerando-se o processo histórico, portanto, não se pode atribuir unicamente à escola a função de transformar a sociedade, nem tampouco concebê-la apenas como reflexo do macrossistema no qual está inserida. As inter-relações escola-sistema inerentes a este processo histórico, caracterizam-se por suas interferências mútuas e múltiplas.

"É preciso notar... que ... a escola coloca-se como apenas uma das instâncias onde se realiza tal transformação. Pretender que ela se constitua na grande equalizadora social, ou no lugar

por excelência de onde irradiaria a revolução social, é incorrer no equívoco de imputar, a uma instituição apenas, aquilo que é função da sociedade como um todo. Igualmente equivocada é a atitude de negar à escola qualquer papel na transformação social, esperando que a sociedade mude, para mudar a escola. Porque a escola não é o local da mudança, não significa que ela não possa ser um dos locais dessa mudança. A revolução é um processo que envolve todo o corpo social, inclusive a escola. Cada um dos instrumentos de luta (sindicato, escola, imprensa, associações profissionais, igreja etc.) tem muito a oferecer dentro de suas características específicas, desde que, levando em conta suas limitações e potencialidades, procure intencionalmente a melhor forma de concorrer para o objetivo comum da transformação social". (1)

Até a primeira metade desse século e considerando o predomínio de uma concepção tradicional ou até mesmo escolanovista de ensino, cabia à escola a simples transmissão de conhecimentos e informações a uma clientela restrita e, em grande parte das vezes, elitizada.

A partir daí, o panorama sofreu rápida e constante diversificação. Além de propiciar a apropriação dos conhecimentos, cabe à escola atual propiciar condições necessárias para a formação de indivíduos capazes de analisar criticamente sua realidade e atuar na sua transformação, assumindo sua função social num contexto de constantes mudanças.

(1) PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 2.ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

"No caso da escola, ela poderá concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram". (2)

A literatura pertinente, sem entrar no mérito de posturas teóricas e/ou ideológicas, ressalta a necessidade de uma revisão no papel da escola, da sua estrutura, do seu funcionamento e principalmente de sua função social. Fala-se muito em "repensar", em "recuperar" a Escola Pública. Fala-se muito, igualmente, sobre a necessidade de uma escola voltada para sua realidade - multifacetada e pluralista - e cumprindo sua tarefa primeira que é a de criar condições indispensáveis a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Há muito que se fazer para que os alunos possam, de fato, não apenas se apropriar do conhecimento elaborado como também participar do processo de elaboração e reelaboração do conhecimento, condições indispensáveis a sua atuação como agentes de transformação de sua realidade, o que deverá repercutir por sua vez, no processo amplo de transformação social.

Há muito o que se fazer, ainda, para que essas mudanças substanciais possam ocorrer, tanto a nível de sistema como a nível de cada escola.

(2) Op. cit., p. 16.

Neste contexto, o comprometimento dos educadores com a melhoria do ensino terá um papel relevante na criação de condições que favoreçam a inserção das novas gerações no processo de transformação social.

"Uma escola comprometida com a transformação da sociedade toma como seu espaço específico de luta a responsabilidade pela socialização do saber elaborado. Mas, para que se realize o que é fundamental, ou seja, para que o aluno amplie o seu saber espontâneo com o saber sistematizado, é preciso que tudo o que aconteça na escola seja considerado em função do atingimento de sua finalidade. Nesta ótica, nada é meramente administrativo ou meramente pedagógico, nada é pouco importante ou insignificante. Mas, cada fato e cada ato são vinculados à totalidade das relações sociais das quais a escola é parte e, portanto, são políticos, apontando para uma sociedade mais democrática ou mais excludente".(3)

Evidencia-se, pois, a relevância da atuação do educador na condução do processo educativo. Evidencia-se, ainda, a necessidade de se encerrar a educação, processo coletivo, como fruto e ao mesmo tempo como gerador de uma filosofia que o justifique, explicita ou lhe dê significado. As diferentes manifestações da prática educacional, numa realidade multidimensionada e pluralista, não apenas terão significado como também serão necessárias para a construção de uma escola que esteja continuamente comprometida com o processo de transformação social.

(3) GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA; e a nossa escola é assim? SE/CENP, 1985, 19 p. (Fundamentos V).

Nesta perspectiva, considerando-se cada escola como produto social e ao mesmo tempo como elemento desencadeante de possíveis transformações, destaca-se, entre todos os agentes que nela atuam em suas diversas interações, inter-relações e funções, um tipo específico de profissional, cuja atuação pode possibilitar unidade e coordenação do processo educativo, numa busca constante de convergência de todas as atividades curriculares para a consecução de fins e objetivos comuns: o Diretor de Escola.

O diretor de escola desempenha uma função de sua importância na viabilização do processo educacional, quer se considere o sistema de ensino, quer se considere a unidade escolar.

É evidente que a atuação do diretor de escola sofre grande influência da complexa sociedade atual. É evidente também que a melhoria da educação e do ensino estão relacionados a atuação de diretores de escola devidamente preparados e qualificados.

"Situados numa posição estratégica", segundo Vale (4), "como pino de ligação entre a execução propriamente dita e os níveis organizacionais superiores, o Diretor de Escola desempenha, mesmo quando não quer, um papel marcante dentro da organização escolar".

De sua atuação poderá depender, portanto, que a escola atinja seus objetivos, tanto os mais próximos como

(4) VALE, José Misael Ferreira do. O diretor de escola em situação de conflito. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, Cortez/CEDES, 1982. p. 37. (CADERNOS CEDES, 6).

os mais amplos, pois poderá ele assumir a função de mediador e facilitador do processo, assim como bloqueando ou mesmo impedindo a sua realização.

O contato direto com o trabalho de Diretores de Escola, ao longo dos 12 anos de atuação como Assistente de Diretor de Escola, tem-nos mostrado algumas evidências interessantes com relação ao compromisso e atuação pedagógica destes profissionais.

Por um lado, percebe-se cada vez mais uma valorização das tendências teóricas que defendem uma postura pedagógica do diretor de escola e, em consequência, o surgimento de pressões dos órgãos pedagógicos centrais para que ele assuma seu verdadeiro papel dentro da escola: o de uma participação efetiva no encaminhamento do processo educativo como iniciador, orientador, integrador e coordenador dos esforços, rumo à consecução dos objetivos relevantes a educação das crianças e jovens.

"Dessa forma", diz Palma (5), "a dimensão pedagógica do trabalho do diretor de escola tem que ser acentuada, caso se queira ter uma escola em condições de cumprir o seu papel histórica e socialmente definidos. Foi pensando nestas questões ... que a CENP/SE organizou este curso específico para diretores de escola, que busca superar a dicotomia administrativo-pedagógica...".

"Repensar a educação neste momento", segundo Silva (6), "é repensar cuidadosamente o papel que os especialistas de ensino - diretor, supervisor, orientador - produto do gigantismo da escola e da divisão do trabalho no seu interior, podem vir

(5) PALMA FILHO, João Cardoso. Apresentação. In: Superando a dicotomia administrativo-pedagógica. São Paulo, SE/CENP, 1986.

a desempenhar para melhor capacitar o professor para enfrentar a problemática das crianças das classes populares que estão ou deveriam estar em nossas escolas".

Tanto é fato o surgimento de pressões dos órgãos pedagógicos centrais que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir de fevereiro de 1985, lança para a rede de ensino de 1º e 2º graus uma série de documentos pedagógicos intitulada "Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira", com vários textos de educadores brasileiros contemporâneos, cujo objetivo foi o de subsidiar, a partir daquela data, as discussões previstas para as reuniões de planejamento, replanejamento, avaliação e recuperação da escola. Esta série foi constituída de dez fascículos (cinco em 1985, quatro em 1986 e um em 1987) compreendendo quarenta e um textos de vinte e nove autores diferentes, enfocando os mais diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem, desde sua fundamentação teórica até os vários aspectos particulares de cada componente curricular. Seus autores são educadores que, sob ótica diversas, conseguem explicitar uma visão dialética da escola e do papel que ela deve desempenhar na realidade brasileira atual. A CENP lança ainda, em 1986, uma coletânea de textos intitu-

- (6) SILVA, Teresa Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e da divisão técnica do trabalho na escola. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, Cortez/CEDES, 1982. p. 7. (CADERNOS CEDES,6).

5

tulada "Superando a dicotomia administrativo-pedagógica", organizada especificamente para subsidiar um curso para diretores de escola da rede estadual de ensino de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo. Esta coletânea resume seis textos de nove autores, com o mesmo enfoque da série "Fundamentos...". No primeiro fascículo da série "Fundamentos...", o então coordenador da CENP (7), ao fazer a apresentação diz:

" Indicando caminhos técnico-pedagógicos, firmando posições claras e divulgando material para reflexão, a CENP espera estar cumprindo o papel que lhe cabe nos movimentos necessários à reorientação educacional do Estado procurando evitar que esses movimentos fiquem difusos mas estejam articulados a serviço de transformação da escola e da sociedade. A CENP considera que os autores relacionados, e outros que não estejam aqui representados por limitação material, fazem parte da corrente de educadores brasileiros que enunciam o ideário da Escola Democrática e estão empenhados na luta pela sua concretização".

Esses documentos, porem, parecem nao refletir qualquer diretriz efetiva para regular o comportamento dos diretores e educadores em geral. Evidenciam, tão somente, uma tentativa dos órgãos normativos do sistema - no caso, a CENP - de redimensionar o trabalho pedagógico mas, o que se percebe, é a sua atual inoperacionalidade, visto nao encontrarem sustentação nos órgãos diretivos do sistema (no caso, as Coordenadorias de Ensino). Percebe-se, pois, uma contradição entre as propos-

(7) PALMA FILHO, João Cardoso. Apresentação. In: Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira - Preparação para o Planejamento Escolar. Sao Paulo, SE/CENP, 1985.

tas de natureza pedagógica e as condições estruturais e funcionais para a concretização destas propostas.

Por outro lado, percebe-se usualmente uma grande resistência do diretor de escola em assumir e desempenhar a dimensão pedagógica de seu cargo, dentro do seu campo de atuação, manifestando uma opinião negativa e até mesmo preconceituosa em relação ao desempenho de sua ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

Via de regra ele se transforma gradualmente num mero cumpridor de ordens (muitas das quais inadequadas à sua realidade) não tomando consciência do seu papel dinâmico no processo escolar.

Assim, alguns diretores permanecem presos à função administrativa, valorizando-a em demasia, sem perceber a importância da sua função técnico-pedagógica dentro da escola; alguns outros, mesmo tendo consciência da importância de sua função, não atuam na parte técnico-pedagógica, delegando-a a outros elementos da escola. Poucos são os que se comprometem com ela, empenhando-se diretamente.

É bem verdade que as tarefas administrativas rotineiras ocupam e preocupam o diretor de escola, como lidar com problemas disciplinares de alunos, funcionamento adequado da escola, provimento de recursos humanos e materiais, atendimento à secretaria da escola, a pais, a alunos e a Delegacia de Ensino, não havendo como se desvencilhar destas tarefas, que surgem no seu cotidiano como imperativas. Contudo, há que se pensar que suas tarefas pedagógicas de acompanhamento do pro-

cesso ensino-aprendizagem têm que caminhar pari-passu com as administrativas e que umas não podem ser impecilhos à execução das outras.

Face a essas considerações e, em vista de constatações pessoais, interessou investigar, na realidade específica das escolas da região,

-quais seriam os principais fatores do não comprometimento do Diretor de Escola com a dimensão pedagógica de sua função.

Interessou, pois, obter explicações, mesmo que provisórias, em relação a:

- quais são as condições pessoais que o diretor de escola tem que ter para assumir tal dimensão;
- quais são as condições funcionais que o sistema lhe oferece para desempenhar a dimensão pedagógica de suas funções;
- o que as instâncias superiores de fato solicitam e esperam dele, e
- como se configura a atuação cotidiana deste profissional no contexto escolar atual,

de forma que, a partir da análise e compreensão de como atualmente se apresenta a situação profissional dos diretores de escola, seja possível oferecer elementos que venham a contribuir, mesmo que a nível apenas local, para a superação das principais dificuldades declaradas por estes profissionais na consideração da dimensão pedagógica de sua atuação.

O objetivo básico deste trabalho consiste, por tanto, em investigar a função e o desempenho do diretor de escola, com uma atenção especial para a sua atuação pedagógica, assim como os principais fatores que, possi velmente, direcionem e/ou influenciem sua atuação.

Para isso, após o levantamento e/ou caracterização de suas atribuições e competências assentadas nos textos legais, são analisados relatos dos diretores de escola em relação ao problema desta pesquisa. Tal análise contempla tanto sua formação acadêmica e pós-acadêmica quanto suas concepções, opiniões, explicações e/ou justificativas referentes ao tema proposto; as solicitações que lhe são feitas (intra e extra escola) e as premissões e propostas alternativas assentadas por cada um desses profissionais.

CAPÍTULO II

RELEVANDO A LEGISLAÇÃO PERTINENTE E SITUANDO A
POSIÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO
SISTEMA DE ENSINO

Neste capítulo são analisados os aspectos legislativos referentes ao exercício da função de diretor de escola e a posição que este profissional ocupa no sistema de ensino público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo.

II.1. Aspectos Gerais de Legislação no Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo

Para que se possa discutir a dimensão pedagógica do trabalho do diretor de escola, é preciso situá-la no contexto legal existente.

Não se pretende, neste trabalho, focar a gênese do cargo de diretor de escola, sua origem e sua evolução no sistema escolar brasileiro e paulista, mas sim verificar quais são, hoje, os textos legais que instruem e definem essa função, no que diz respeito às exigências de qualificação, forma de provimento destes cargos e as atribuições e competências que lhes são colocadas, bem como a posição que estes profissionais ocupam na organização e na estrutura formal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Com relação à qualificação, a Lei 5692/71 (8), no seu artigo 33, diz que a formação dos administradores e demais especialistas de ensino será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Conforme prevê ainda o Art. 36 da mesma lei, em cada sistema de ensino deve haver um estatuto que estructure a carreira do magistério.

(8) Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.

No Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 444/85⁽⁹⁾, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista, coloca o Diretor de Escola no "Quadro do Magistério", "Sub-quadro de Cargos Públicos", na "Tabela II", constituída de cargos de provimento efetivo que comportam substituição e na "Classe de Especialistas de Educação".

Conforme a mesma Lei Complementar, a qualificação exigida para ocupar o cargo de direção de escola é a de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar.

No tocante à forma de provimento, conforme o Art. 34 da Lei 5692/71⁽¹⁰⁾, esta far-se-á por concurso de provas e títulos, sendo que para a inscrição a estes concursos devem ser atendidas as exigências de formação contidas nessa lei.

Por sua vez, a Lei Complementar nº 444/85⁽¹¹⁾, estabelece, vinculadas ao concurso público de provas e títulos duas formas de provimento: - nomeação - para os ingressantes e - acesso - para os que já possuem um cargo na carreira do Magistério. As seguintes exigências são explicitadas neste mesmo dispositivo legal: "ter no mínimo cinco anos de exercício em função docente e/ou de especialista de educação de 1º e/ou 2º grau, no caso de ingresso e três anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou especialista do Magistério Público

(9) Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985-
Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

(10) Op. cit.

(11) Op. cit.

Oficial de 1º e/ou 2º graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no caso de acesso".

No que diz respeito as atribuições e competências, são vários os textos legais que encontramos na legislação estadual vigente: - Decreto 5.585/75 ⁽¹²⁾; - Decreto 7.510/76 ⁽¹³⁾; - Decreto 10.623/77 ⁽¹⁴⁾; Decreto 11.625/78 ⁽¹⁵⁾; - Decreto 17.329/81 ⁽¹⁶⁾.

A leitura destes textos legais (Anexo I) que explicitam as atribuições e competências do diretor de escola é simples e clara. Através dela verifica-se que é proposto ao diretor que tenha uma relação de liderança em relação ao corpo docente; que, com sua orientação e supervisão, ele seja o desencadeador de um processo de mudança no dia a dia do professor e, ainda, que ele seja um elo mediador entre as diretrizes legais e o conjunto da escola.

Importa, primeiramente, fazer uma rápida análise no que tange às suas atribuições e competências pedagógicas.

(12) Decreto nº 5.585, de 05 de fevereiro de 1975 - Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.

(13) Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 - Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação.

(14) Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977 - Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau e dá providências correlatas.

(15) Decreto nº 11.625, de 23 de maio de 1978 - Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá providências correlatas.

(16) Decreto 17.329, de 14 de julho de 1981 - Define a estrutura e as atribuições de órgãos e competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração e dá providências correlatas.

O Decreto 5.585/75⁽¹⁷⁾ atribui ao Diretor de Escola, nos incisos I, II, III e IV do Artigo 6º, competências de natureza essencialmente pedagógicas.

O Plano escolar constitui a concretização da fase inicial do processo escolar que se desencadeia, continuamente, do planejamento à execução e avaliação. Ao Diretor de escola cabe, pois, a luz daquele dispositivo legal, a responsabilidade de coordenar as atividades para a elaboração do Plano Escolar, num trabalho coletivo. Cabe-lhe, ainda, a preocupação de incentivar o aprimoramento contínuo de toda equipe escolar.

O Decreto 10.623/77⁽¹⁸⁾ nos seus artigos 7º e 48 (inciso I, alíneas a) e b) e inciso II, alínea d)), vem ratificar essas atribuições e competências de natureza pedagógica, onde o diretor de escola organiza e subsidia todo planejamento escolar, coordena a execução de todo Plano Escolar bem como acompanha e avalia sua execução. Este decreto reforça, ainda, a responsabilidade do diretor de escola de promover o aperfeiçoamento dos recursos humanos e o aprimoramento do processo educativo na sua escola.

Para o desempenho dessas funções, espera-se que o Diretor de Escola tenha muito claro qual é a função da Escola no contexto social, conheça bem os fins e objetivos da educação, tenha fundamentação teórica e conhecimento da realidade de sua comunidade (clientela, recursos humanos e materiais) para que ele possa, numa atua

(17) Op. cit., p.29.

(18) Op. cit. p. 29.

ção de liderança competente, ser o elemento mediador no encaminhamento e execução do processo educativo.

Ao lado dessas atribuições de cunho pedagógico percebe-se, nesses mesmos Decretos citados e ainda no Decreto 7.510/76⁽¹⁹⁾ e no Decreto 17.329/81⁽²⁰⁾, uma série de competências administrativas que visam garantir a organização da escola nos seus aspectos funcionais, orientando e acompanhando essas tarefas no sentido de garantir o cumprimento da legislação em vigor bem como garantindo a disciplina e funcionamento da organização.

Considerando que o ponto crítico da ação administrativa é a criação de condições básicas que garantam o funcionamento da escola em vista das atividades escolares e o ponto crítico da ação pedagógica é garantir a efetivação do processo ensino-aprendizagem, numa interação dos indivíduos e grupos de indivíduos e, sendo essas atividades interdependentes e correlacionadas, uma determinada ação pode exigir, ao mesmo tempo, uma atuação administrativa e pedagógica.

Ora, é essa a proposta assentada aos diretores de escola nos textos legais.

Na medida em que a legislação confere ao Diretor de Escola a responsabilidade de todo o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, bem como o de promover e/ou facilitar o aperfeiçoamento e/ou aprimoramento do pessoal envolvido, parece ficar claro que está nela contida o aspecto pedagógico das funções do Diretor de Escola.

(19) Op. cit., p. 29.

(20) Op. cit., p. 29.

Em se fazendo uma recapitulação das atribuições pedagógicas do diretor de escola existentes anteriormente à década de 1970, verifica-se que toda a legislação já previa que o Diretor de Escola deveria exercer o acompanhamento e controle das atividades docentes.

O Decreto Estadual nº 4.600/29⁽²¹⁾ e, posteriormente, o Ato nº 11/56⁽²²⁾ já determinavam que o diretor deveria, mensalmente, realizar uma Reunião Pedagógica com seus professores com o fim específico de rever técnicas e procedimentos de ensino; determinavam ainda que o diretor deveria visitar regularmente as classes, dando "aulas-modelo", tomando lições, ou mesmo assistindo e orientando aulas; determinavam ainda que o diretor deveria conhecer, acompanhar ou mesmo aplicar as provas e exames.

Tal sistemática de controle do ensino se fazia através do diário de classe do professor, onde estavam assentadas as atividades diárias.

Cabe ressaltar que àquela época os programas de ensino eram padronizados, com objetivos, conteúdo, metodologia e sistemática de avaliação uniformizados e pré-estabelecidos para toda rede. À escola cumpria apenas, executá-los.

Hoje, porém, a realidade é outra. Compete à própria escola a definição dos programas de ensino e,

(21) Decreto Estadual nº 4.600, de 30 de maio de 1929 - Regulamenta as Leis 2.269, de 31/12/27 e 2.315, de 21/12/28, sobre a Instrução Pública.

(22) Ato Estadual nº 11, de 24 de fevereiro de 1956 Dispõe sobre o Regimento dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo.

à luz dos objetivos nacionais, estabelecer seus próprios objetivos.

O que se pode concluir disso e que a função pedagógica do diretor de escola não se perde nas legislações; o que pode ocorrer é que tenha se perdido (ou se perde), por não serem predominantes, no desempenho da função diretora.

Tabacchi⁽²³⁾, numa pesquisa teórica do cargo de Diretor de Escola, sua origem e sua evolução no sistema escolar paulista, onde faz um estudo da legislação que regulamenta esse cargo, desde sua origem (em 1549 com os jesuitas), passando pela criação do Grupo Escolar (1894) até o surgimento do Regimento Comum das Escolas de 1º grau (1977), analisando as exigências legais de qualificação para esse cargo, bem como formas de provimento, atribuições e competências, deixa claro nas suas conclusões que, embora o cargo de diretor de escola tenha sido criado para atender às necessidades de ordem pedagógica, nota uma incoerência, visto que as tarefas de ordem administrativo-rotineiras são as predominantes.

Cumprir notar ainda que, a partir do Decreto 10.623/77⁽²⁴⁾, surge uma nova concepção de direção de escola: a escola não é mais dirigida pelo diretor de escola, mas sim pela "Direção da Escola" que, conforme seu artigo 6º é integrada pelo Diretor de Escola e pelo As-

(23) TABACCHI, Jesus Rudney. "O cargo de Diretor de Escola: origem e evolução no sistema escolar paulista". Dissertação de Mestrado, 1979, PUCSP.

(24) Op. cit., p. 29.

sistente de Diretor de Escola. Inaugura-se, então, a equipe diretiva da escola, cuja proposta é a de um trabalho conjunto.

II.2. Posição do Diretor de Escola no Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus no Estado de São Paulo

Para que se possa analisar a atuação do Diretor de Escola, é preciso inseri-lo no contexto organizacional do qual ele faz parte. Assim sendo, faz-se necessário evidenciar a estrutura formal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que pode ser caracterizada como sendo um modelo organizacional de tipo burocrático.

Entre os estudos que caracterizam os modelos organizacionais, encontrou-se o de Vale⁽²⁵⁾, definindo "organização burocrática":

"Uma Organização pode ser designada de burocrática quando é possível delinear, de modo claro e preciso, duas dimensões essenciais:

- a hierarquia de cargos, isto é, a especialização vertical e
- a diferenciação de funções ou departamentalização, isto é, a especialização horizontal.

A especialização vertical (conhecida também como administração de linha) confere ao superior hierárquico uma autoridade formal (estatutária, regimental, isto é, racional-legal segundo a análise de Max Weber).

(25) Op. cit., p.19.

A departamentalização ou especialização horizontal repousa num processo crescente de especialização funcional, cujo alicerce é o conhecimento científico ou tecnológico".

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo se caracteriza, pois, em função de uma combinação hierarquia-conhecimento, como sendo uma organização burocrática de estrutura alongada (piramidal), onde se evidenciam tanto a especialização vertical (ou administração de linha) como a especialização horizontal (departamentalização). O Gráfico 1, a seguir, vem evidenciar a estrutura e a organização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde se nota ainda os níveis: de cisorial, intermediário e de execução.

Observa-se, através do Gráfico 2, proposto por Vale⁽²⁶⁾, que a posição do Diretor de Escola é no terço inferior da estrutura piramidal, ficando sua atuação restrita ao nível de execução.

Analisando-se o Gráfico 2, percebe-se que o nível da função diretiva do Diretor de Escola (operativo) está bem afastado do nível diretivo central. Considerando ainda a análise feita por Vale⁽²⁷⁾, este afastamento confere ao Diretor de Escola uma certa autonomia e uma certa flexibilidade de ação, podendo até chegar a uma situação de "desobediência consciente".

(26) VALE, Op.cit., p. 19.

(27) Op. cit.

GRÁFICO 1. ESTRUTURA FORMAL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

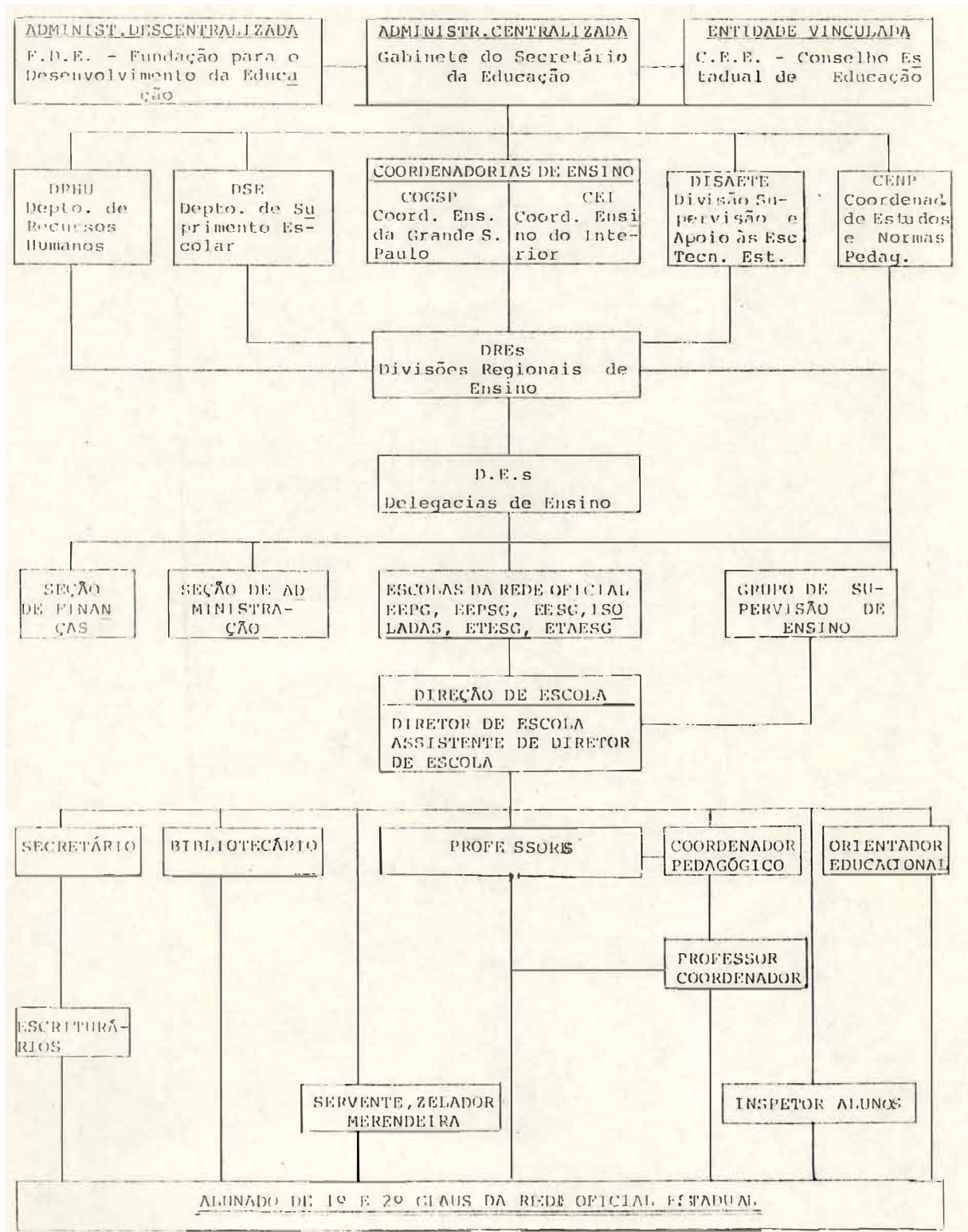
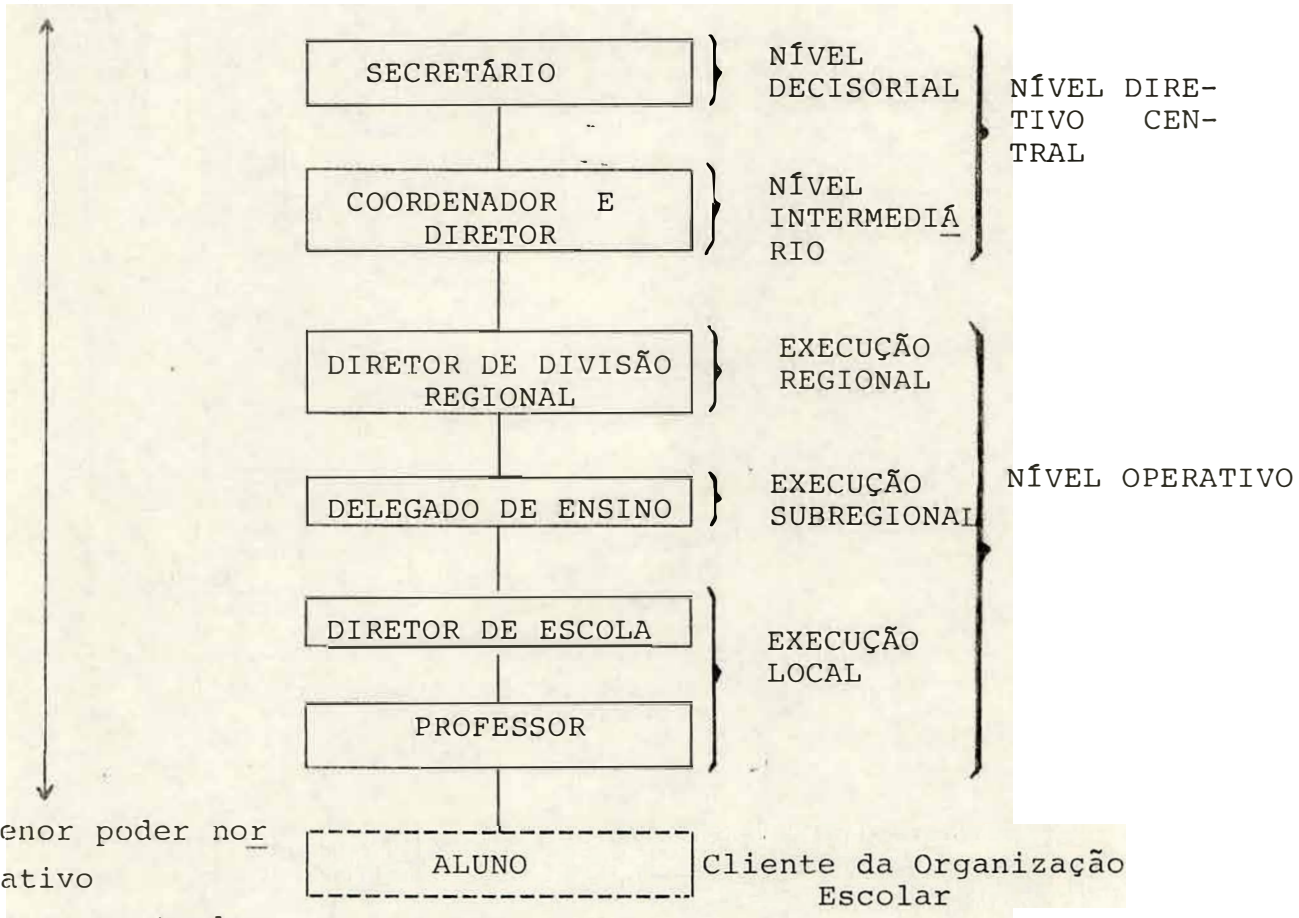


Gráfico 2. Administração de Linha (Especialização vertical)

- . maior poder normativo
- . maior controle sobre recursos e bens
- . visão geral
- . maior poder de decisão



- menor poder normativo
- menor controle sobre recursos e bens
- . visão particular
- menor poder de decisão

CAPÍTULO III

EXPLICITANDO A METODOLOGIA
DO TRABALHO

Esta pesquisa consiste num estudo analítico-descriptivo no qual se procura, por um lado, descrever aspectos pertinentes à atuação do diretor de escola face aos aspectos pedagógicos do processo instrucional que tem lugar na instituição escola e, por outro lado, analisar as possíveis relações, evidenciadas pelos relatos dos diretores de escola, de aspectos atinentes a asunção ou não da dimensão pedagógica de sua atuação.

III.1. Sujeitos

Para a investigação do problema que norteia este trabalho, foram considerados sujeitos os diretores das escolas da rede estadual de ensino público, sob jurisdição da Delegacia de Ensino de São Carlos - SP.

Considerando-se a natureza e os objetivos do presente estudo e o número de diretores em exercício (N = 48) optou-se por trabalhar com todo o universo, já que as diferentes contribuições poderiam fornecer informações significativas para a análise do problema em questão.

Ao se optar pela consideração de todo o universo, tinha-se presente que a realização deste estudo estava na dependência da colaboração voluntária de cada sujeito. As diversas interpretações e análises dos sujeitos seriam a fonte básica de informação para a investigação do problema considerado. Como não constituía preocupação e tampouco objetivo desta pesquisa estabelecer relações causais e obter evidências que pudessem

levar a generalizações, mas, ao contrário, analisar uma dada situação em seus múltiplos aspectos e sob as diversas óticas e/ou interpretações do real, quanto mais significativa fosse a contribuição do maior número de sujeitos envolvidos, mais elementos seriam obtidos, possibilitando uma análise mais abrangente da temática envolvida.

Tentou-se, desta forma, contornar ao máximo a parcialidade a que um número reduzido de informações poderia imprimir a este estudo. No caso em questão, pela multiplicidade de variáveis envolvidas, um processo amostral poderia desconsiderar aspectos básicos e não controláveis na delimitação dos procedimentos para sorteio/delimitação de escolas e, conseqüentemente, dos sujeitos.

A opção por se considerar o universo, por outro lado, continha um risco inicial, já que, ao contar com a colaboração espontânea de cada sujeito, não se podia assegurar, de antemão, a participação de um número representativo de diretores.

Dos 48 diretores contactados pessoalmente, aos quais foram explicitados os objetivos deste trabalho, sua relevância e a necessidade e importância das informações e análises que cada um pudesse fornecer em relação à temática investigada, obteve-se a participação efetiva de 32 diretores de escola, ou seja, de 66,7% do universo, o que foi considerado um número acima do esperado, já que, para fornecer as informações/dados pretendidos, seriam necessárias algumas horas de trabalho e reflexão dos diretores.

Os sujeitos desta pesquisa foram, portanto, 32 Diretores de Escola, da Rede de Ensino Público de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, pertencentes às cidades vinculadas à Delegacia de Ensino de São Carlos, envolvendo diretores titulares de cargo (efetivos) e diretores não titulares de cargo (substitutos ou designados), distribuídos conforme consta na Tabela 1.

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS PELAS CIDADES PERTENCENTES À DELEGACIA DE ENSINO DE SÃO CARLOS, POR SEXO E SITUAÇÃO FUNCIONAL

SIT. FUNC. E SEXO CIDADES	TITULAR			NÃO TITULAR			TOTAL GERAL	%
	M.	F.	TOT.	M.	F.	TOT.		
São Carlos	5	9	14	3	3	6	20	62,6
Ibaté	0	1	1	0	1	1	2	6,2
Ribeirão Bonito	0	0	0	1	2	3	3	9,4
Dourado	0	1	1	0	1	1	2	6,2
Descalvado	0	0	0	0	0	0	0	0
Porto Ferreira	1	0	1	0	1	1	2	6,2
S.Rita P.Quatro	1	0	1	1	1	2	3	9,4
T O T A L	7	11	18	5	9	14	32	100,0

Pelos dados da Tabela 1, apenas a cidade de Descalvado não foi representada neste estudo. Grande maioria dos sujeitos atua na cidade de São Carlos, sede da Delegacia de Ensino.

Os sujeitos deste trabalho se caracterizam:

III.1.1. Quanto à idade, o Sexo e a Situação Funcional

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS POR FAIXA ETÁRIA, CONSIDERANDO O SEXO E A SITUAÇÃO FUNCIONAL

FAIXA ETÁRIA	SIT.FUNC. E SEXO		TITULAR			NÃO TITULAR			TOTAL GERAL	%
	M.	F.	TOT.	M.	F.	TOT.				
até 30 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
31 - 40 anos	-	3	3	3	4	7	10	31,2		
41 - 50 anos	4	7	11	1	5	6	17	53,2		
51 - 60 anos	3	1	4	1	-	1	5	15,6		
mais de 60 anos	-	-	-	-	-	-	-	-		
T O T A L	7	11	18	5	9	14	32	100,0		

Pela Tabela 2 observa-se que a grande maioria dos diretores encontra-se na faixa etária de 31 a 50 anos (84,4%). Mais da metade dos sujeitos (53,2%) encontra-se na faixa etária de 41 a 50. Observa-se igualmente

te que há predomínio de diretores do sexo feminino (62,5%) e um equilíbrio entre titulares (56,2%) e não titulares (43,8%) de cargo.

III.1.2. Quanto a Experiência no Magistério Público Oficial

TABELA 3. EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS NO MAGISTÉRIO PÚBLICO OFICIAL, POR NÍVEL DE ATUAÇÃO E TEMPO DE EXERCÍCIO

NÍVEL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO	até	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-20	21-26	mais	TOTAL	
		2 anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	anos	de 26 anos	N	%
Magistério 1º Grau		2	2	1	2	2	5	3	7	7	-	31	96,8
Magistério 2º Grau		5	3	1	3	3	-	-	2	1	-	18	56,2
Magistério 3º Grau		1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	3	9,3
Assistente de Diretor		12	4	1	2	1	-	-	-	-	-	20	62,5
Diretor não Titular		13	7	4	-	1	-	-	1	-	-	26	81,2
Diretor Titular		2	6	5	1	-	-	1	-	2	1	18	56,2
Diretor Titular nesta escola		6	8	-	1	1	1	-	1	-	-	18	56,2

CRS: N 32 para cada linha da tabela.

A quase totalidade dos sujeitos (96,8%) possui experiência docente no ensino de 1º grau e mais da metade (56,2%) atuou igualmente no ensino de 2º grau.

Ao assumir a atual função, 62,5% dos sujeitos foram, anteriormente, assistentes (ou auxiliares) de diretor de escola.

Observa-se que, quanto aos sujeitos em questão (titulares ou não), a maioria deles exerce essa função há pouco tempo, como pode ser evidenciado pela concentração nas primeiras colunas da tabela (até 6 anos).

Uma gama variada de outros tipos de experiências relacionadas à educação é também relatada pelos sujeitos deste trabalho: Coordenação e Assessoria Pedagógica, Coordenação de Áreas e disciplinas, Ensino Supletivo, Coordenação de Mobral, Rede Física, Projeto Rondon e Missões Rurais, Monitoria de Cursos a Professores, Direção de Escola Particular, Municipal ou SESI, Orientação de Educação Moral e Cívica, membro do Serviço Regional de Orientação Pedagógica, Cinema Educativo, Articulista de Revistas de Educação, Docência no Ensino Privado e atividades integradas com a UFSCar (organização do "1º Simpósio de Integração Escola-Universidade" e correção de provas de vestibular).

III.1.3. Quanto a Escolaridade

A grande maioria dos diretores (87,5%) frequentou o Curso Normal (atual habilitação, em nível de 2º grau, para o magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau). Destes 28 diretores, 12 (42,8%) fizeram o Curso de Aperfeiçoamento, 10 (35,7%) fizeram o Curso de Administradores Escolares e 3 (10,75%), o Curso de Especialização em Pré-Escola, todos após o Curso Normal.

Há ainda 6 diretores (18,7%) com o antigo "Curso Clássico", 5 (15,6%) com o antigo "Curso Científico", 1 (3,1%) com o curso "Técnico em Mestria" e 1 (3,1%) com o curso "Técnico em Química Industrial".

Considerando-se agora a formação dos sujeitos a nível de 3º grau, como a Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, e, hoje, um dos requisitos para o exercício da função de Diretor de Escola, todos a possuem.

A grande maioria dos diretores em questão (96%) cursou Pedagogia em instituições de ensino superior particulares, após ter iniciado sua vida profissional.

A instituição de maior procura foi a "Instituição Moura Lacerda", de Ribeirão Preto-SP (21,8%) seguida da "FFCL de Guaxupé" -MG (15,6%) e da "Faculdade de Educação São Luiz", de Jaboticabal-SP (9,3%).

Pode-se verificar ainda que dos 32 diretores, 16 deles (50%) possuem outra licenciatura, sendo que 15 (93,75) deles obtiveram antes de se licenciarem em Pedagogia e alguns, antes mesmo de iniciarem sua vida profissional. Desses 16 diretores, ainda, 3 (9,3%) também são Bacharéis em Direito.

No tocante a outras licenciaturas, a predominância está na área de Letras, com 5 diretores (31,3%), seguida por Geografia e História, com 2 diretores (12,5%) em cada área e por Ciências Sociais, Estudos Sociais, Ciências, Química, Matemática, Educação Física e Desenho, com 1 diretor (6,2%) em cada uma delas. Dessas

16 outras licenciaturas, 9 (56,3%) foram realizadas em Universidades (USP, UNESP, UFSCar, PUC) e 7 (43,7%) em Instituições Particulares.

Pode-se ainda observar que, quanto a cursos de pós-graduação ("lato et stricto sensu"), dos 32 sujeitos, 13 (40,6%) fizeram registro de terem frequentado algum curso após sua graduação.

TABELA 4. CURSOS FEITOS APÓS O 3º GRAU, CONSIDERANDO-SE SEXO E SITUAÇÃO FUNCIONAL

SEXO SITUAÇÃO FUNCIONAL	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	
			N	%
Titular	1	7	8	61,5
Não Titular	2	3	5	38,5
T O T A L	3	10	13	100,0

Destes 13 diretores, 4 (30,7%) ou (12,5% se N = 32) estão em fase final de Programa de Mestrado em Educação na UFSCar (Pós-Graduação stricto sensu). Os demais registros são para cursos de Pós-Graduação lato sensu, tais como: novas habilitações do curso de Pedagogia, especializações, e para os treinamentos e reciclagens promovidos pela Secretaria da Educação (via DRHU, CENP, ATPCE, DRE), alguns conveniados com Universidades, sendo que a predominância de registros destes cursos é

para o "Projeto IPÊ", alguns realizados em convênio com a "RTC - Rádio e Televisão".

III.2. Instrumento

O instrumento básico de coleta de dados para a investigação da temática proposta, consistiu-se num questionário a ser respondido por cada um dos diretores contactados.

Optou-se por este tipo de instrumento por ser aquele que possibilitaria a obtenção das informações necessárias ao presente trabalho, sem coagir nem inibir os sujeitos e que atenderia melhor as disponibilidades individuais de tempo.

Trata-se de um instrumento composto quase que exclusivamente por questões abertas, de forma a permitir a cada sujeito a exteriorização de suas próprias reflexões.

Tal instrumento foi construído a partir do problema básico que norteia essa pesquisa e dos objetivos que se pretende atingir.

Inicialmente foi elaborada uma primeira versão do instrumento, com 62 itens.

Para a testagem desta primeira versão, solicitou-se a colaboração de cinco Supervisores de Ensino da Delegacia de Ensino de São Carlos, que até há pouco tempo exerciam a função de Diretores de Escola.

Nesta fase de testagem, o instrumento foi ainda submetido à apreciação de um docente da UFSCar, especialista em Administração Escolar, que forneceu várias sugestões.

Após a análise dos resultados da testagem e das sugestões fornecidas, o instrumento de investigação e coleta de dados foi reelaborado, assumindo sua forma final, com 47 questões (ANEXO II).

Na parte inicial do instrumento, procura-se caracterizar os sujeitos e, em seguida, investigar quatro aspectos básicos, relevantes para a análise da temática proposta:

a) Nível de Formação

Neste aspecto procurou-se investigar, por um lado, como foi formado o diretor de escola e como ele continua sua formação, e, por outro, para que funções ele está preparado e os motivos que o levaram a ocupar este cargo/função.

b) Nível de Visão ou de Concepção

Neste segundo aspecto são trabalhados os conceitos que o Diretor manifesta referentes à Educação, Teoria e Prática Pedagógica, Escola, Escola Pública e Administração Educacional.

c) Nível de Solicitação

Aqui os questionamentos se referem às solicitações que são feitas ao diretor de escola, tanto por parte de alunos, de professores e da comunidade, como por parte do sistema e, sobretudo, a qual é a percepção que o diretor tem destas solicitações.

Procurou-se verificar, também, como o diretor percebe suas atribuições, o seu poder de decisão e ainda como ele vê o seu compromisso pedagógico/administrativo.

d) Predições e Propostas

No quarto e último aspecto, procurou-se investigar quais são, na percepção dos sujeitos, os caminhos da escola pública hoje e que propostas alternativas eles fazem tanto para uma atuação ideal do diretor de escola, como para uma atuação eficiente dos órgãos pedagógicos centrais da Secretaria da Educação junto a diretores e professores.

III.3. Procedimentos Gerais para a Coleta de Dados

Após contato com o Delegado de Ensino de São Carlos, ocasião em que foram explicitados a natureza, relevância e objetivos deste trabalho e com a autorização do mesmo, foram contatados pessoalmente os 48 diretores das escolas abrangidas pela referida Delegacia de Ensino, compreendendo os seguintes municípios: São Carlos,

Ribeirão Bonito, Dourado, Descalvado, Porto Ferreira, Santa Rita do Passa Quatro.

No contato pessoal com cada um dos diretores, foram igualmente explicitados a natureza, relevância e objetivos deste trabalho, assim como salientada a necessidade e a importância da colaboração de cada um para a análise pretendida.

A cada um deles foi entregue um exemplar do questionário para que respondesse conforme sua disponibilidade de tempo. Não se solicitou que os sujeitos se identificassem.

Algumas escolas foram visitadas mais de uma vez e a forma de devolução dos questionários, definida de comum acordo com os sujeitos, foi via Delegacia de Ensino, através de uma pessoa determinada, já que todos comparecem regularmente a este órgão.

O prazo para retorno dos questionários se encerrou 30 dias após o início dos contatos, que ocorreram no 2º semestre de 1987. Foram recebidos 32 questionários respondidos.

III.4. Procedimentos Gerais para Tratamento e Análise dos Dados

Como se lidava basicamente com questões abertas e o interesse básico residia na análise do conteúdo das informações obtidas, procurou-se estabelecer alguns procedimentos iniciais básicos que possibilitassem veri-

ficar as tendências gerais, dispersões, pontos de concordância ou não entre as informações manifestas.

Primeiramente as informações foram agrupadas por questão, ou seja, todas as informações fornecidas por cada um dos 32 sujeitos foram registradas em mapeamentos construídos para cada uma das questões.

Obteve-se 47 mapas, um para cada questão, com 32 respostas em cada mapa. Foram, portanto, trabalhadas 1504 respostas.

No que se refere às questões que objetivavam a caracterização dos sujeitos, os dados foram tabulados e colocados em tabelas e/ou gráficos.

Com as demais questões, procedeu-se da seguinte forma:

- As respostas de cada questão foram reunidas em algumas classes de respostas, agrupando-se as respostas semelhantes. Em algumas questões houve muita semelhança, originando duas ou três classes, apenas. Em outras, houve uma dispersão maior, gerando um maior número de classes.
- Foi feita uma análise de cada questão, sempre tendo em vista o objetivo deste trabalho, o problema situado e o referencial teórico de apoio, explicitado no transcorrer da análise dos Resultados.

Em seguida, as questões assim trabalhadas foram reagrupadas conforme os quatro níveis de questionamento anteriormente citados:

- a) Nível de Formação
- b) Nível de Visão ou de Concepção
- c) Nível de Solicitação
- d) Predições e Propostas

Após essa fase, as informações obtidas em cada uma das perguntas, foram relacionadas entre si de forma a se tentar analisar as tendências gerais encontradas. Posteriormente foram reagrupados os quatro níveis de questionamento solicitados que, relacionados, evidenciaram as tendências básicas manifestas pelos diretores em relação ao problema investigado.

Embora tenha-se tomado todos os cuidados possíveis quanto a prováveis vieses de interpretação, o declarado é aqui considerado como um indicador da elaboração pessoal e da filtragem que cada um faz da realidade, à luz de suas experiências e do momento histórico em que vive e de suas condições de atuação numa instituição bem delimitada: a escola.

Trabalha-se, pois, com o declarado por cada sujeito já que o interesse básico consiste em se analisar a assunção ou não da dimensão pedagógica da atuação do diretor sob a ótica desse profissional, face a sua elaboração pessoal da realidade. Porém, não se tem como pressuposto que o declarado é o realizado e tampouco que o declarado corresponda exatamente ao elaborado por cada um dos sujeitos.

Durante todo o processo de realização desta pesquisa, procurou-se limitar a análise ao conteúdo manifesto pelo diretor de escola, que poderia evidenciar a elaboração pessoal, de cada um deles, construída ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, relativa à análise e interpretação da temática em questão, no momento histórico presente e que consistia justamente o interesse básico desta investigação.

Estabelece-se aqui, então, uma opção metodológica sujeita a limitações tanto quanto qualquer outra opção desta natureza, mas que se justifica em termos de sua coerência com os objetivos a serem analisados.

Trabalha-se pois, na análise dos dados, com as tendências gerais detectadas, assim como com os possíveis desvios e suas possíveis interpretações.

Não se pode perder de vista, no entanto, que esta é apenas uma das formas possíveis de se analisar a temática em questão e não a única e verdadeira. A opção por esta forma se deve à riqueza de possibilidades de análises das informações, embora se tenha presente os possíveis riscos de subjetividade, tanto por parte de quem fornece as informações quanto por parte de quem as interpreta, o que é compreensível ao se lidar com sujeitos que, inseridos num processo, têm dificuldade de obter o distanciamento necessário a uma análise mais crítica e imparcial.

A quantificação realizada neste trabalho foi apenas em termos de percentuais, já que não se pretende comprovar hipóteses e sim descrever e analisar uma situação.

É importante acrescentar que, para tal quantificação e considerando-se a natureza do instrumento, cujas questões abertas possibilitavam mais do que uma resposta, ora se considera N = 32 (nº de sujeitos), ora se considera o número de respostas/informações fornecidas em cada questão. A consideração do total dos sujeitos ou do total de respostas está na dependência do tipo de análise realizada em cada questão.

CAPÍTULO IV

ANALISANDO OS RESULTADOS

Os resultados obtidos são aqui analisados tendo como fio condutor o problema desta investigação. Parte-se da tentativa de configuração do "compromisso pedagógico" do diretor de escola e analisa-se aspectos a ele relacionados: a formação dos diretores de escola, as concepções manifestas sobre dimensões do fenômeno educacional, a atuação na escola pública, as solicitações feitas ao diretor de escola, o sistema de ensino e predições e propostas apresentadas.

IV.1. O COMPROMISSO PEDAGÓGICO

Considerando a questão principal deste trabalho e que se transforma no foco de investigação desta pesquisa, a qual consiste na análise da dimensão pedagógica na atuação do diretor de escola pública, importa caracterizar, inicialmente, como tal dimensão se configura nos relatos dos sujeitos, a partir da ótica dos mesmos.

Ao se manifestarem quanto à caracterização do compromisso pedagógico (Ítem 21 - Anexo II), dos 32 sujeitos, 46,9% (15 diretores) colocam tal compromisso como sendo sério, obrigatório e de suma importância; declaram que deveria ser a principal preocupação do diretor de escola que, por sua vez, deverá estar sempre atento às mudanças e ser, igualmente, agente dessas mudanças. Em contrapartida, 1 diretor (3,1%) declarou que tal compromisso não é pertinente ao diretor de escola, cabendo ao coordenador pedagógico e aos professores-coordenadores de área. Os 50% restantes não estabeleceram nenhum juí-

zo de valor a respeito desse compromisso, limitando-se, junto com os demais, a relatar formas de atuação e as dificuldades percebidas.

Tais relatos não evidenciam, no entanto, por parte dos sujeitos, uma caracterização e uma explicitação da dimensão pedagógica na atuação do diretor de escola.

A Tabela 5 nos mostra 41 respostas que evidenciam "como deve ser" esse compromisso e quais as "dificuldades" de contemplar tal dimensão em sua atuação nas escolas.

Segundo seus relatos, o diretor de escola deve ser o agente catalizador da proposta pedagógica da escola. Sua principal função é conseguir a convergência de esforços para a obtenção de objetivos comuns. Para isso, propiciará a integração entre os grupos, envolverá lideranças, facilitará a ação educativa de sua equipe, bem como proporcionará a ela a necessária retroinformação, para a avaliação do seu trabalho. Deve, pois, participar com os professores das reuniões de áreas, de disciplinas, de ciclos, tendo interesse no acompanhamento do seu trabalho diário, entrosando-se com eles e orientando aqueles que precisam de ajuda, exercendo assim, sob sua ótica, sua ação pedagógica.

Assentam ainda os sujeitos que o diretor de escola precisa estar comprometido com todo o pessoal envolvido (professores, alunos, especialistas) em busca de uma melhoria de ensino e da realização pessoal e profissional de todos. Deve valorizar o trabalho dos pro-

TABELA 5. CARACTERIZAÇÃO DO COMPROMISSO PEDAGÓGICO DO DIRETOR DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	TOTAL	
		N	%
<u>A. Como deve ser</u>			
1. Compromisso com todo pessoal envolvido, buscando a melhoria de ensino e a realização pessoal e profissional		6	14,6
2. Incentivo ao trabalho pedagógico dos professores, propiciando-lhes condições de atuação		5	12,2
3. Participação em reuniões (áreas, disciplinas, séries e ciclos), acompanhamento e orientação do trabalho docente		10	24,5
4. Valorização, coordenação e viabilização do trabalho docente		3	7,2
5. Atualização técnica e pedagógica		1	2,4
	SUBTOTAL	25	60,9
<u>B. Dificuldades</u>			
6. Diversidade de tarefas realizadas e tempo absorvido pela parte burocrática		9	22,1
7. Falta de pessoal de apoio técnico-pedagógico		3	7,4
8. Falta de preparo e de "gosto" dos diretores para tal compromisso		2	4,8
9. Jornadas longas dos professores como impeditivos de contato mais sistemático		1	2,4
10. Exigências pedagógicas por parte do diretor tornando-o antipático junto aos professores		1	2,4
	SUBTOTAL	16	39,1
T O T A L		41	100,0

fessores que são os responsáveis diretos pelo processo ensino-aprendizagem. Para tanto, cabe-lhe incentivar as experiências pedagógicas dos professores, facilitando-lhes as condições de trabalho.

Segundo sua ótica, ainda, o diretor de escola coordena e dá unidade ao trabalho, sendo ele um verdadeiro instigador do processo educativo, dando o "tom" para sua execução, em vista dos objetivos. Assim sendo, é necessário também que ele tenha um mínimo de atualização técnico-pedagógica.

Nesta mesma tabela, há outras respostas obtidas que se referem as dificuldades apresentadas como fatores que impedem, inviabilizam e/ou prejudicam a atuação do diretor em relação ao seu compromisso pedagógico. Entre esses fatores estão: a diversidade de tarefas colocadas ao diretor, na maioria de natureza burocrática; falta de apoio técnico-pedagógico; falta de preparo e conseqüentemente de estímulo de alguns diretores. A jornada sobrecarregada dos professores é outra dificuldade apontada, pois não há tempo disponível para interação diretor-professor, bem como incentivo e motivação para a busca de um aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

É interessante, pois, observar que do total das respostas 60,9% se referem de forma mais aproximada ou mais distantes da caracterização solicitada e que 39,1% já se referem a dificuldades da assunção de tal compromisso. Do total das respostas, 31,7% se relacionam mais especificamente à operacionalização a nível de atuação, de tal compromisso.

Tais análises nos remetem às considerações feitas por Vale⁽²⁸⁾, onde analisando a situação do Diretor de Escola, enfoca as tensões e os conflitos com os quais o diretor se depara no desempenho de suas funções:

1º Conflito: diz respeito a condição estrutural da Administração Pública de caráter burocrático centralizado, onde o diretor de escola não possui independência financeira e econômica, vendo-se pois na situação de exercer liderança sem contar com a manipulação de condições higiênicas (como salários diferenciados e gratificações), colocando essa liderança em outras bases.

2º Conflito: diz respeito à inserção do diretor na estrutura do poder. Refere-se ele à autoridade formal do diretor (tradicional-legal, oriunda do seu cargo e sua posição no sistema) e à sua autoridade funcional (oriunda da sua competência pessoal). Conforme nos relata Vale, o diretor está impedido de alterar a estrutura de poder na Organização, em vista da hierarquia de autoridade existente. Apesar disso, ele pode se utilizar mais da autoridade baseada na sua competência efetiva, buscando mais facilitar, coordenar, integrar e organizar o processo ao invés de dirigir e controlar a ação dentro da escola.

3º Conflito. diz respeito às tensões entre a função administrativa e a função técnica. Aquela absorve e prende o diretor que não percebe a importância da sua função técnica, gerando um alheamento em relação à tarefa básica da escola e um distanciamento real do corpo docente.

(28) Op. cit. p. 19.

Esses conflitos ficam bem evidentes quando, ao relatar as dificuldades, são abordados os aspectos motivacionais, a questão da competência pessoal e também a predominância (e muitas vezes, preeminência) da função administrativa.

Face às respostas obtidas, torna-se necessário analisar como esses diretores consideram a possibilidade (ou não) de conciliação entre as dimensões pedagógica e administrativa no exercício de sua função (item 22).

Pelas classes de respostas contidas na Tabela 6 observa-se que a conciliação entre as dimensões consideradas seria possível a partir de uma definição/delimitação clara da atividade administrativa do diretor, já que este assume tarefas variadas e mesmo não englobáveis como tal (por exemplo, as atividades de secretaria) as quais absorvem a maior parte do tempo do diretor. Tal postura é defendida em 38,8% das respostas obtidas. Ainda apontando possibilidades de conciliação, há diretores que consideram a necessidade de se priorizar a dimensão pedagógica de sua atuação e de distribuir seu tempo, não abrindo mão de tal priorização. Uma outra forma apontada refere-se ao fato do diretor se desincumbir de tudo que não lhe é próprio e fazendo com que o secretário da escola e sua equipe assumam suas tarefas integral e automaticamente. Por fim, há respostas que indicam a necessidade do preenchimento de módulos, pois com a defasagem de pessoal torna-se impossível a conciliação destas dimensões: uma será prejudicada em relação a outra e a prejudicada usualmente é a pedagógica.

TABELA 6. POSSIBILIDADES DE CONCILIAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	TOTAL	
	N	%
1. Necessidade de uma verdadeira definição da atividade administrativa do diretor, sem desvios para a secretaria, pois as tarefas administrativas chegam a absorver o tempo todo do diretor	19	38,8
2. Priorização do pedagógico, com o devido planejamento e distribuição do tempo	5	10,0
3. Desencumbimento de todas as tarefas que não são próprias do diretor, levando sobretudo o pessoal da secretaria da escola a assumir todas as suas funções	8	16,4
4. Necessidade do preenchimento dos módulos pois com defasagem de pessoal, é impraticável conciliar	4	8,2
5. Desdobramento das horas de trabalho diário	3	6,1
6. Assumindo responsabilidade e delegando poderes: contando com a colaboração de professores experientes e dedicados	3	6,1
7. Tendo autonomia de conduta	2	4,1
8. Participando com professores em suas reuniões	2	4,1
9. Retirando do diretor a parte burocrática e idas desnecessárias à delegacia de ensino	1	2,1
10. Tendo muito amor no coração	2	4,1
T O T A L	49	100,0

Propõem ainda retirar do diretor a parte burocrática e inúmeras reuniões na Delegacia de Ensino (o que pode ter, como consequência, a priorização do pedagógico em detrimento do administrativo), consideradas desnecessárias; autonomia de conduta, participação contínua em todos os tipos de reuniões com os docentes; trabalhando mais horas (conciliação através de sobrecarga) e assumindo responsabilidade, delegando poderes, contando com a colaboração de toda a equipe da escola. Aqui, 4,1% das respostas se desviam das demais deste grupo: "a conciliação é possível tendo muito amor no coração" evidenciando o caráter messiânico e de doação atribuído à função do diretor.

Os diretores se manifestam, em linhas gerais, como exercendo também funções que não são as suas, sem valorização do que é por eles feito, admitindo a não especificidade do trabalho realizado. A insatisfação é bastante evidente. Para eles, a escola pública, para que possa propiciar condições para a realização efetiva do processo ensino-aprendizagem, necessita de reformas urgentes quer internas, quer em relação ao sistema macro. Admitem a importância da dimensão pedagógica de sua atuação, mas admitem igualmente que, face às solicitações que lhes são usualmente feitas, essa dimensão ou é assumida a duras penas, apesar do sistema, ou é colocada em posição secundária. A reanálise e a redefinição das tarefas e atribuições do diretor seria uma das formas que possivelmente levaria a uma conciliação entre as dimensões pedagógica e administrativa, ambas pertinentes à sua função, sem que houvesse primazia da ad-

ministrativa, muitas vezes considerada como burocrática, em detrimento da pedagógica.

Nestes relatos, nota-se claramente a questão do desvio de funções. Assim sendo, o "estilo" da administração pode dar à escola características diferentes.

Moura⁽²⁹⁾, num trabalho realizado em 1982, enfoca dois comportamentos distintos de diretores, afirmando que o desempenho da escola depende do "estilo" da sua administração. Por um lado, enfoca o diretor burocrata que prioriza os aspectos legais e formais da organização, podendo conseguir uma escola organizada, porém estática, onde não há uma integração do trabalho pedagógico, já que os professores trabalham individualmente. Por outro lado, enfoca o diretor preocupado com a melhoria da qualidade de ensino, sua adequação à realidade e buscando fazer a escola cumprir sua tarefa educativa em vista de objetivos comuns a todos os participantes do processo. Não será talvez, afirma ela, neste segundo enfoque, uma escola tão "certinha", mas estarão em constante questionamento e através de estudos conjuntos buscando um redimensionamento e uma recuperação das funções da escola. Continuando suas reflexões, e considerando que o grande rol de atribuições e competências constantes na legislação em vigor constitui um dos obstáculos à realização de qualquer proposta pedagógica, a autora coloca dois fatores, que contribuiriam para superar esses obstáculos: o querer fazer, onde o diretor de escola, apesar de tantas solicitações e exigências estranhas à sua ação pedagógica e que lhe desviam desta função, precisa estar al-

(29) MOURA, Alceste Rolim de. "Da necessidade de ser educador... e malabarista". In Cadernos CEDES, nº 6. São Paulo, Cortez, 1982.

tamente motivado para realizar um projeto pedagógico e ser capaz de resistir e superar os obstáculos que se lhe antepõem; e o saber fazer, que coloca a questão da competência pessoal do diretor, que exige dele não só uma visão ampla dos motivos que geram a nossa política educacional e conhecimentos básicos das ciências do comportamento humano social e individual, como também que ele saiba aplicar estes conhecimentos na sua prática pedagógico-administrativa.

A análise deste trabalho torna a evidenciar duas questões já abordadas anteriormente: a motivação, para, apesar das dificuldades, imprimir-se um caráter pedagógico à função do diretor de escola; e a questão da competência que, ao lado de algumas condições pessoais, pressupõe a formação desse profissional, seus cursos, atualizações e demais estudos.

Configurado, num nível geral, o compromisso pedagógico e formas de conciliação ou não das dimensões pedagógica e administrativa do trabalho do diretor de escola, analisa-se o cotidiano deste profissional, objetivando caracterizá-lo e relacioná-lo ao que estes próprios profissionais concebem quanto às dimensões em questão (item 23).

As respostas assentadas na Tabela 7 evidenciam que o dia-a-dia do diretor é caracterizado por dar prioridade às exigências que garantam o funcionamento da escola (38%), como seja o atendimento à parte administrativa (altamente burocratizada, segundo a ótica dos diretores); acomodações de horários na falta de professores e redistribuição de tarefas na falta de funcionários; providências quanto ao material de consu

TABELA 7. ATIVIDADES ROTINEIRAS REALIZADAS PELO DIRETOR DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	TOTAL	
	N	%
1. Cuidar da disciplina dos alunos	18	15,1
2. Atendimento individual a alunos	11	9,1
3. Visitas constantes às salas de aula	2	1,6
4. Cuidar da segurança de alunos	5	4,2
5. Atendimento de pais de alunos	12	9,8
6. Atendimento individual a professores	10	8,2
7. Reuniões com professores	5	4,2
8. Atendimento à parte administrativa (altamente burocratizada)	17	14,1
9. Acerto de horários, na falta de professores e redistribuição de serviços, na falta de funcionários	11	9,1
10. Providenciar material de consumo e verificação do aspecto de limpeza	6	5,0
11. Conseguir dinheiro para "gerenciar uma escola falida"	3	2,5
12. Atendimento de biblioteca	1	0,8
13. Administrar problemas e conflitos	8	6,5
14. Reuniões e idas à delegacia de ensino	8	6,5
15. Serviços fora da escola (compras, banco, prefeitura, etc...)	4	3,3
T O T A L	121	100,0

mo, verificação de limpeza, provimento de recursos financeiros e ainda uma preocupação com a administração de problemas e conflitos.

Outras atividades rotineiras dizem respeito ao atendimento de alunos, de pais, de professores e eventuais saídas.

Onde se poderia esperar uma atuação de natureza técnico-pedagógica seria no atendimento individual e em reuniões com professores e, ainda assim, se o objeto do encontro forem as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem.

A multiplicidade e a diversidade das atividades realizadas e explicitadas pelos diretores é de tal natureza que fica difícil pensar num profissional tão polivalente e ao mesmo tempo tão disperso em sua atuação.

Pela análise do compromisso pedagógico, das possibilidades de conciliação entre as atuações pedagógicas e administrativas e pela configuração do dia-a-dia do diretor de escola, evidenciam-se algumas contradições e algumas concordâncias.

A contradição mais evidente se nota quando, apesar de 60,9% das respostas dos diretores de escola evidenciarem indicadores da natureza do seu compromisso pedagógico (Tabela 5) e 73,4% das respostas obtidas apontarem algumas possibilidades de conciliação entre as dimensões pedagógica e administrativa (Tabela 6), no momento em que ele relata seu cotidiano, o grande peso de sua atuação não está voltado para o seu comprom

misso pedagógico, conforme é evidenciado na Tabela 7.

Por outro lado, há uma tendência comum nesses relatos que enfatizam as dificuldades por eles declaradas: 22,1% se referem à diversidade das tarefas com sobrecarga para o burocrático (Tabela 5) e 38,8% se referem ao desvio de suas funções originais (Tabela 6) que se confirmam na Tabela 7, onde 77,8% das respostas evidenciam uma preocupação com o funcionamento da escola, cuidados com os alunos e eventuais saídas. Nesse momento, recorre-se novamente às considerações de Moura⁽³⁰⁾, sobre o querer fazer e o saber fazer. Pela análise dos relatos, os diretores de escola na sua maioria, têm consciência (de forma articulada ou não) do seu compromisso pedagógico; há portanto um passo a ser dado para romper esse encadeamento de tarefas rotineiras, desincumbindo-se de tudo que não lhe é próprio e orientando cada membro da escola para que assuma suas reais funções. Importa, pois, saber se estes profissionais querem assumir tal dimensão de seu trabalho (o querer fazer) e se tem a competência específica para atal atuação (o saber fazer).

Na busca de informações para tal análise, os relatos dos diretores sobre sua formação fornecem indicadores sobre o "saber fazer".

(30) Moura, Op. cit., p. 67.

IV.2. A FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA

Ao se configurarem os focos de investigação deste trabalho, um dos níveis objeto da pesquisa foi o nível de formação do sujeito, onde se procurou investigar como foi formado o diretor de escola e como ele continua a sua formação que, ao lado de outros fatores, incide na questão da competência, ou seja, do saber fazer.

No Capítulo III, ao se caracterizar os sujeitos, foram tratados alguns itens, que serão aqui reconsiderados.

A formação básica dos diretores de escola e de licenciatura em Pedagogia que, em 96% dos casos foi feita em Instituições Particulares e quando o diretor já era um profissional em exercício. Ocorre também que 47% dos sujeitos são egressos de outras áreas, tendo feito, anteriormente, outras licenciaturas que os habilitaram à docência.

Dos 32 sujeitos, 40,6% registraram algum estudo sistemático após sua graduação em Pedagogia.

Questionados sobre sua percepção acerca do seu preparo para exercerem a função de diretor de escola (item 7), mais da metade dos sujeitos (65,7%) manifestou-se sentir despreparada para o exercício de tal trabalho. Desses sujeitos (em número de 21) é interessante notar que 10 deles (47,6%) são Titulares e 11 (52,4%) não o são. Dos 11 diretores que admitiram estar preparados para atuarem em suas nova função, 8 deles

(72,7%) são titulares de cargo e apenas 3 (27,3%) são Diretores Substitutos ou Designados.

Considerando-se o fato do profissional ser Titular ou não, obtemos a seguinte situação: são 18 os Diretores Titulares; 8 deles (44,4%) se sentiam preparados e 10 deles (55,6%) não se sentiam preparados no início do exercício das funções pertinentes à direção de escola. Em relação aos não Titulares (em número de 14) apenas 3 (21,4%) se sentiam preparados e os demais (78,6%) se sentiam despreparados para o exercício da função. Embora com concentrações diferenciadas, tanto quando se considera os Titulares, quanto os não Titulares, mais da metade deles não se sentiam preparados para o exercício da função.

A constatação do sentimento e/ou avaliação pessoal dos sujeitos quanto ao fato de estarem ou não preparados para o exercício das funções de diretor de escola tem sentido, se admitindo esse despreparo inicial for considerado o que esse profissional fez para suprir as lacunas de sua formação (item 7). As respostas obtidas permitem considerar alguns indicadores interessantes, explicitados nas classes de respostas contidas na Tabela 8.

No que se refere à interação com os colegas (50% das respostas) o profissional no início do exercício de suas funções e admitindo seu despreparo, procurou orientação (30%) com colegas (supervisores, diretores ou secretários) e/ou aprendeu com a própria vivência e observação dos mais experientes (20%). É importante notar aqui que os sujeitos mencionam outros profis-

sionais da escola como fonte de aprendizagem, destacando-se entre ele, os supervisores e os secretários das escolas.

TABELA 8. PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PELOS SUJEITOS A FIM DE SUPRIR A FALTA DE PREPARO INICIAL

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS	
	N	%
1. Procura de orientação com colegas (supervisores, diretores ou secretários)	12	30,0
2. Aprendizagem através da convivência e observação dos mais experientes	8	20,0
3. Leitura e estudo de documentos, legislações e textos pertinentes	9	22,5
4. Esforço pessoal, dedicação e trabalho	6	15,0
5. Fazendo cursos	2	5,0
6. Avaliando e questionando a própria prática, reformulando-a	1	2,5
7. Procurando exercer todas as atribuições	1	2,5
8. Confiando sempre no bom senso	1	2,5
T O T A L	40	100,0

No que se refere ao empenho pessoal, os diretores explicitam fontes que lhes foram importantes no início da sua atuação, considerando-se o seu desprepa-

ro: realização de cursos, leitura e estudo de documentos, legislação e textos pertinentes; avaliação e questionamento da própria prática, reformulando-a sempre que necessário; tentativas de exercício de todas as suas atribuições e confiança no bom senso. A resposta de maior frequência, nesta categoria, é referente à leitura de documentos, legislação e textos pertinentes (22,5%).

De uma maneira geral podemos considerar que a superação do "despreparo" no início do exercício das atividades se faz, a partir de sua constatação, por tentativas realizadas por iniciativa do próprio profissional, face às solicitações da nova função. Tanto os colegas quanto o empenho pessoal são elementos decisivos para tal superação, como pode ser constatado pelos relatos fornecidos.

Neste contexto de atualização constante e de competentização para o exercício produtivo de suas funções, ao lado do esforço e empenho pessoais interessa igualmente analisar como os diretores percebem os meios, oferecidos pelo sistema, destinados à sua constante atualização no exercício de suas funções (item 10) principalmente aqueles que ele tem efetivamente utilizado.

Os dados obtidos permitiram considerar respostas que se referem às publicações, aos cursos e encontros e outras que se referem à ausência (sob a ótica dos sujeitos) de preocupação do sistema quanto a esse aspecto, como se contempla na Tabela 9.

TABELA 9. MEIOS OFERECIDOS PELO SISTEMA DE ENSINO PARA ATUALIZAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIAS		TOTAL	
	N	%*	%**	
A. PUBLICAÇÕES				
1. Livros com novas posturas e metodologias	2	3,8	6,25	
2. Subsídios, documentos, jornais e revistas dos órgãos da secretaria de educação	6	11,3	18,75	
SUBTOTAL	8	15,1		
B. CURSOS E ENCONTROS				
3. Poucos e rápidos cursos de reciclagem, atualização e treinamento	19	35,8	59,3	
4. Reuniões e encontros esporádicos entre diretores ou com supervisores de ensino	15	28,3	46,8	
5. Programas pela TV = projeto Ipê (RTC)	2	3,8	6,25	
SUBTOTAL	36	67,9		
C. AUSÊNCIA DE MEIOS PELO SISTEMA				
6. O sistema nada oferece	4	7,6	12,4	
7. Só impraticáveis cursos aos sábados e nas férias	3	5,6	9,35	
8. Só encontros voltados para a parte administrativa ou burocrática	2	3,8	6,25	
SUBTOTAL	9	17,0		
T O T A L	53	100,0		

* N = 53 para os dados da coluna da tabela

**N = 32 para os dados da linha da tabela

No que se refere a "publicações" (15,1% das respostas), as respostas se referem a livros com novas propostas e metodologias (3,8% do total das respostas) e os Subsídios, Documentos, Jornais e Revistas dos Órgãos da S.E. (11,3% do total das respostas). Apenas 8 diretores (25%) se lembraram das publicações que têm sido encaminhadas a Escola, sendo que apenas 2 (6,25%) se lembraram dos livros de autores contemporâneos, com as novas teorias, tendências e posturas, vindos da FDE - "Fundação para o Desenvolvimento da Educação (antiga FLE "Fundação do Livro Escolar)". Outros 6 diretores (18,75%) se referiram aos Subsídios, Documentos, Jornais e Revistas editados pela CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - e outros órgãos da Secretaria da Educação. De uma maneira geral, portanto, poucos diretores mencionaram essas publicações como "meios" que o sistema lhes proporciona para atendimento de suas necessidades de atualização.

A maior concentração de respostas (67,9%) refere-se a "cursos e encontros". Entre as classes de respostas observadas, a maior frequência recai sobre cursos de reciclagem, atualização e treinamento (35,8%) secundada por reuniões e encontros entre diretores e supervisores (28,3%), Programas de TV - Projeto Ipê - RTC (3,8%).

Analisando-se as respostas obtidas, nota-se um descontentamento, por parte dos diretores, diante dos cursos e encontros oferecidos. Do total de diretores, há 19 (59,3%) que mencionam cursos de reciclagem, atualização e treinamento como sendo "poucos e rápidos". Encontra-se também 15 diretores (46,8%) que se reportam às

"reuniões e encontros esporádicos" entre os diretores ou com os supervisores, nos quais a maior parte do tempo é dedicada a aspectos administrativos e burocráticos, ficando de lado tanto a orientação pedagógica como uma reflexão teórica para fundamentação da prática do diretor, mormente no que diz respeito ao aluno e à comunidade. A grande queixa, ainda, refere-se ao fato de que os cursos da Secretaria da Educação, conveniados ou não com as Universidades, só são acessíveis aos sábados ou nas férias, com prejuízo do descanso semanal ou anual. Face a esta situação, é uma minoria de diretores que os frequenta.

Do total de diretores, 9 (28%) afirmam que o "sistema" nada oferece que venha a contribuir para uma atualização pedagógica e filosófica do diretor de escola.

É interessante observar as classes de respostas aqui incluídas. Do total de diretores, 12,4% afirmam que o "sistema" simplesmente nada oferece. Dentre os demais, 9,35% afirmam que só são oferecidos cursos aos sábados e nas férias, o que é impraticável, e 6,25% dos diretores mencionam que só são oferecidos encontros voltados para a parte administrativa ou burocrática.

Algumas considerações ainda são necessárias em relação ao que o "sistema" oferece à atualização do diretor de escola.

No que se refere a "publicações", causa estranheza que apenas 8 diretores tenham se lembrado delas, pois nos últimos 6 anos as publicações da CENP têm sido frequentes e em número considerável. Só a série de subsídios "Fundamentos da Educação" apresenta textos importantes e relevantes à informação, formação e atualiza-

ção do diretor. O mesmo se pode dizer em relação ao jornal "Educação Democrática". A estes se acrescenta o facto de que as escolas recebem constantemente publicações relativas a cada componente curricular e à avaliação. A FDE enviou às escolas pelo menos 20 títulos sobre Fundamentação Teórica da Educação.

Face a esta situação surgem algumas dúvidas: o que está acontecendo nas escolas, qual é o tipo de circulação usual destas publicações e a quem pensa-se serem elas destinadas? Será que os diretores pensam que esses textos que chegam às Escolas são exclusivamente para os professores? Ou será que os viram tão rapidamente que já deles não se lembram? Ou será ainda que o funcionamento precário da escola e as atividades administrativas os absorvem de forma tal a não sobrar tempo para essas leituras? Será que a forma de distribuição utilizada não foi adequada?

No que se refere aos "cursos", observa-se que os treinamentos em serviço, quando da implantação de novos elementos (Ciclo Básico, Propostas Curriculares, etc.) são tão rápidos, com duração em média de 3 a 4 dias, que uma interação efetiva com o novo pode ficar prejudicada. O diretor, para frequentá-lo, deixa serviço acumulando-se na escola.

Quanto aos cursos promovidos pela CENP ou em convênios com Universidades, os diretores só podem frequentá-los fora de seu período de trabalho ou em suas férias.

Aqui cabe igualmente a pergunta: por que os educadores do ensino médio não podem realizar cursos (bem feitos) no seu horário de trabalho, como acontece com os educadores do ensino superior?

Onde está (se é que há) incentivo para o proseguimento de estudos?

Ainda em relação a capacitação profissional, solicitou-se aos diretores que ordenassem (priorizassem) fatores e/ou situações que os mesmos considerassem como tendo sido as mais importantes para o desempenho de sua função (item 8). Como se tratava de uma das poucas questões fechadas do instrumento, optou-se por deixar espaço para que o diretor incluísse outros fatores e/ou situações.

A Tabela 10 mostra, considerando os fatores e os respectivos postos, as manifestações dos diretores estudados.

Analisando as respostas a essa questão, observa-se uma tendência acentuada manifesta pelos diretores quanto ao fator "interesse e empenho pessoais", com 20 respostas (62,5%) no posto 1 (resultado plenamente coerente com o obtido no item anteriormente analisado - Tabela 8). As demais respostas obtidas no posto 1 obtêm frequências visivelmente menores. É interessante se observar que os itens "preparar-se para o concurso" e "curso de Pedagogia" são os que obtêm o menor número de indicações para esse posto. Considerando ainda o item mais indicado para o 1º posto "Interesse e empenho pessoais", verifica-se que apenas um sujeito deixou de in-

TABELA 10. FATORES E/OU SITUAÇÕES CONSIDERADAS COMO MAIS IMPORTANTES NA CAPACITAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

FATORES	POSTOS		1º		2º		3º		4º		5º		6º		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Curso de Pedagogia	2	6,2	3	9,7	2	6,6	10	41,7	4	23,5	1	50,0	22	16,2		
2. Preparar-se para Concurso de Ingresso	1	3,1	1	3,2	2	6,6	8	33,3	7	41,2	1	50,0	20	14,7		
3. Prática ou Experiência	4	12,5	7	22,6	12	40,0	3	12,5	2	11,8	-	-	28	20,6		
4. Interesse e Empenho Pessoais	20	62,5	6	19,4	5	16,7	-	-	-	-	-	-	31	22,8		
5. Convivência e/ou observação de outros Diretores	5	15,6	12	38,7	7	23,5	3	12,5	3	17,6	-	-	30	22,0		
6. Outros cursos e também atualização constante através de leituras especializadas	-	-	2	6,4	2	6,6	-	-	1	5,9	-	-	5	3,7		
TOTAL	32	100	31	100	30	100	24	100	17	100	2	100	136	100		

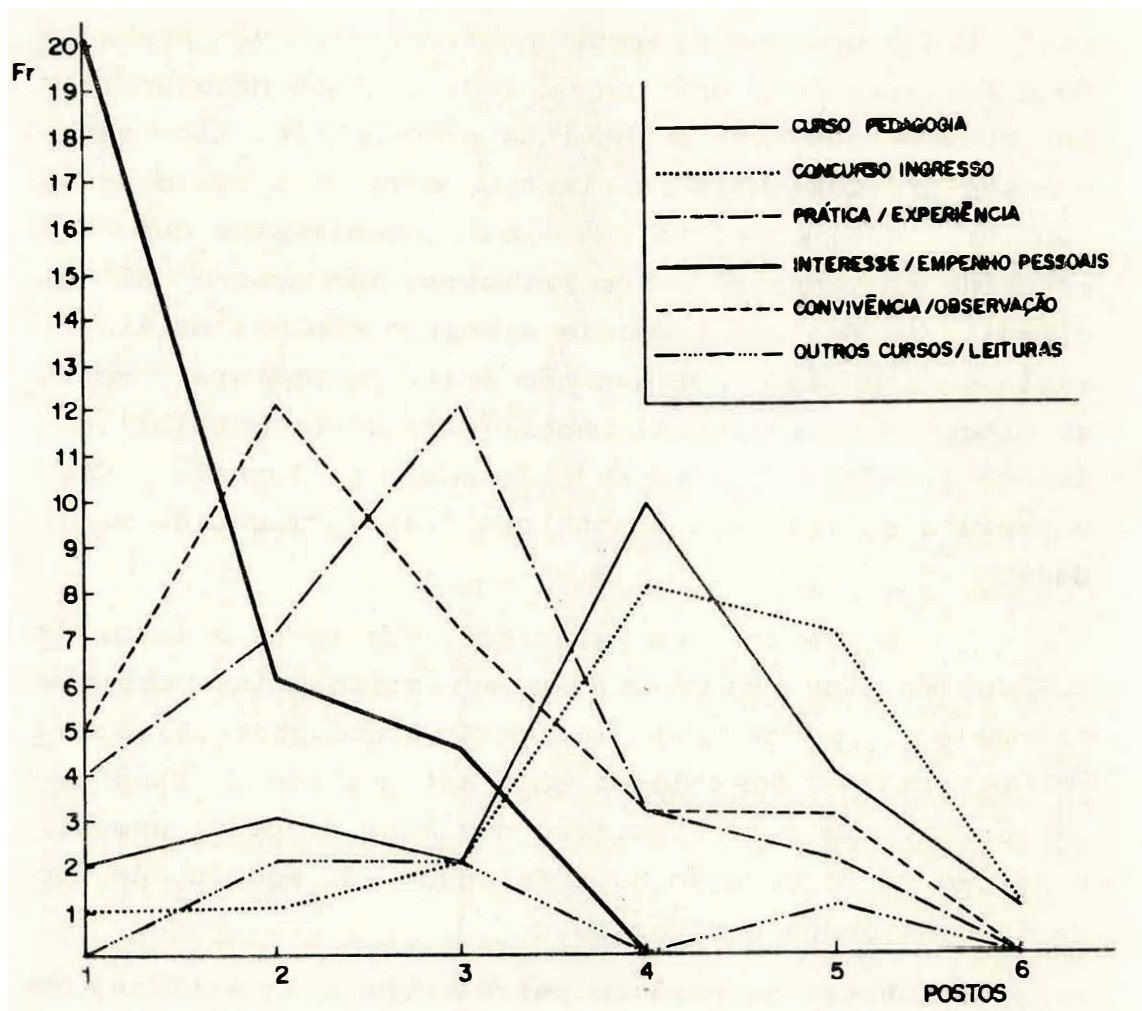
cluí-lo em suas ordenações e que o item é ainda apontado no posto 2 (19,4%) e no posto 3 (16,7%).

Considerando agora o posto 2, a segunda priorização, observa-se que há maior concentração de escolha do item "convivência e/ou observação de outros diretores", com 12 respostas (38,7%), resultado também coerente com o observado na Tabela 8, ou seja, procedimentos utilizados pelo profissional para superar suas dificuldades no início da função. Ainda coerente com o observado na Tabela 8, está a tendência obtida em relação ao item "prática ou experiência" com 12 respostas (40%).

O Gráfico 3, a seguir, permite uma melhor visualização da distribuição, por ordem de priorização, dos fatores mencionados.

Analisando os resultados contidos na Tabela 10 é importante que se faça uma observação quanto ao fator "Curso de Pedagogia", que é a titulação obrigatória para todos que assumem a Direção de Escola. A tendência mais concentrada de indicação é para o posto 4, com 10 respostas (31,2%). Sem se considerar o posto 6, com apenas 2 respostas e insuficientes para comparação com os demais postos, a segunda maior escolha para o curso de Pedagogia é para o posto 5, com 23,5% de respostas e, no que se refere aos primeiros três postos, sua indicação é muito baixa quando em comparação com os outros fatores mencionados (6,2% de indicação para o 1º posto, 9,7% de indicação para o 2º posto e 6,6% de indicação para o 3º posto). No posto 1, que é o prioritário, observa-se apenas duas respostas. Importa recolocar, para es

GRÁFICO 3. ORDENAÇÃO DOS FATORES E/OU SITUAÇÕES CONSIDERADOS COMO MAIS IMPORTANTES PARA A CAPACITAÇÃO NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO.



clarecimento de tal situação, que 96% dos diretores frequentaram Licenciatura em pedagogia em instituições particulares de Ensino Superior e quando o diretor já era um profissional em exercício; que 47% dos sujeitos já tinham outra licenciatura ao cursar Pedagogia e que o curso de Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar e exigência legal para o exercício da Direção de Escola. Este quadro, se não justifica a priorização do curso em questão, pelo menos a explica.

Um outro aspecto chama a atenção: em segundo lugar, na ordem de impacto e/ou influência encontra-se o fator "convivência e observação de outros diretores", indicando que os novos profissionais vão aprendendo e assimilando a prática de seus colegas mais antigos. Tal constatação leva à seguinte preocupação: não estariam os profissionais iniciantes correndo o risco de assimilar, igualmente, falhas e/ou procedimentos que já estariam em tempo de serem revistos? Não ocorre aí um círculo vicioso que propicia a reprodução e a cristalização de atuação e por que não dizer de postura frente ao processo educacional? Onde ficariam as possibilidades de renovação, mudanças e de novas posturas? Como estaria a escola face à contínua transformação da sociedade?

Sem entrar em valoração, admite-se a importância dos modelos e da troca de experiências. A incorporação do modelo tem, por seu lado, um aspecto preocupante. As experiências positivas dos colegas mais antigos são de suma importância, mas a incorporação dos modelos pode assumir a feição de reprodução da totalidade do modelo, de forma inquestionada e mecânica.

Passando para um outro momento de análise, além do preparo quanto ao início das funções como diretor de escola, é interessante se verificar o que estes diretores fazem para se manterem atualizados com relação ao seu trabalho no campo que ocupam (item 9).

Os dados apresentados na Tabela 11 indicam uma variedade de procedimentos dos quais os diretores lançam mão para se manterem atualizados.

TABELA 11. FREQUÊNCIA DOS PROCEDIMENTOS ARROLADOS PELOS SUJEITOS REFERENTES A ATUALIZAÇÃO CONSTANTE NO CARGO

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIAS		
	N	%*	%**
A. LEITURA E ESTUDO			
1. Leitura de livros, periódicos, jornais e outras informações pertinentes	22	27,8	68,7
2. Leitura de D. O., circulares DE/DRE e legislação	15	19,0	46,8
3. Estudo para concurso de ingresso	1	1,2	3,1
SUBTOTAL	38	48,2	
B. CURSOS			
4. Treinamentos Periódicos, Reciclagens, Cursos, Seminários, Encontros	16	20,3	50,0
5. Realização de curso de Pós-Graduação (Mestrado em Educação)	1	1,2	3,1
SUBTOTAL	17	21,5	
C. INTERAÇÃO			
6. Participação em Encontros e Reuniões de Diretores	8	10,3	25,0
7. Troca de experiências com colegas ou outras pessoas	6	7,6	18,9
8. Contacto com especialistas em Educação	1	1,2	3,1
9. Participação em Reuniões nas Entidades de Classe (UDEMO, APEOESP)	1	1,2	3,1
10. Conversas com alunos, professores e funcionários	1	1,2	3,1
SUBTOTAL	17	21,5	
D. ATITUDES PESSOAIS			
11. Observação, questionamento e reflexão	1	1,2	3,1
12. Interesse por tudo que ocorre na Educação	2	2,6	6,3
13. Com o próprio trabalho do dia a dia	1	1,2	3,1
14. Participação em tudo para o que é solicitada a presença do D.E.	2	2,6	6,3
15. Dedicção pessoal	1	1,2	3,1
SUBTOTAL	7	8,8	
T O T A L	79	100,0	

* N 79 para as colunas da tabela

** N 32 para as linhas da tabela

Pode-se detectar quatro aspectos básicos, de acordo com as classes de respostas obtidas: leitura e estudo, cursos regulares, interação e atitudes pessoais.

O maior número de respostas refere-se a "leitura e estudo" (48,2% do número total de respostas). A classe de respostas de maior incidência refere-se à leitura de livros, periódicos, jornais e outras informações pertinentes (27,8%). A esta classe segue a referente à leitura do Diário Oficial, circulares DE/DRE e legislação (19,0%). Considerando-se para cálculo o total de sujeitos verifica-se que 22 diretores (68,7%) mantêm-se atualizados via leitura de livros, periódicos, jornais, subsídios e outras publicações. Do total dos diretores, 15 (46,8%) dizem atualizar-se através de leitura do Diário Oficial, circulares de DE e DRE e legislação específica. Apenas um diretor (3,1%), não titular, diz manter-se atualizado preparando-se para Concurso de Ingresso.

Esses relatos podem estar demonstrando um esforço pessoal sem qualquer direcionamento, pois a busca assistemática de leituras, a leitura de Diário Oficial e outros textos legais não constituem, por si só, um material básico para a constante atualização que se espera de um profissional nesta função.

Verificou-se, a partir disso, a incidência de respostas relativas a "cursos regulares". Nesse aspecto, as respostas recaem sobre treinamentos periódicos, reciclagens, cursos, seminários e encontros (20,3%). Apenas uma resposta (1,2%) se refere, nesta classe, a realização de curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação.

Assim, tem-se ainda 17 diretores (53,1%) que afirmam participar regularmente de encontros, cursos, seminários, etc.

Outro aspecto considerado pelos sujeitos como meio de atualização é o da "interação com outros profissionais da área", com 21,5% das respostas. As grandes concentrações, no que se refere às classes de respostas obtidas, indicam a interação via participação de Encontros e Reuniões de Diretores (10,3%) e troca de experiências com colegas ou outras pessoas (7,6%). Outras respostas indicam contatos com especialistas em educação, participação nas Entidades de classe (UDEMO, APEOESP) e conversas com alunos, professores e funcionários. Aqui portanto, foram agrupadas as respostas que indicam contacto e intercâmbio com outras pessoas, seja no cotidiano seja em eventos determinados.

As "atitudes pessoais" foram outro fator a que os sujeitos se referiram. Do total de diretores, 7 (21,9%) indicaram respostas assim classificadas. Não se observa predominância viável de qualquer classe de respostas. Os diretores apontam, nesta classe: observação, questionamento e reflexão; interesse por tudo o que ocorre na escola, o próprio trabalho do dia a dia, participação e atendimento às solicitações da DE e dedicação pessoal.

Nota-se, ao se analisar os aspectos referentes a essa questão, que há, por um lado, uma certa preocupação e um relativo empenho em vista da atualização destes profissionais que evidenciaram, em suas respostas, reconhecer a Educação como um processo dinâmico e

evolutivo e que ao diretor compete estar, via atualização constante, na vanguarda das possíveis inovações de forma a assumir e a desempenhar competentemente suas funções.

Tal tipo de preocupação e de empenho ficam evidenciados quando se contempla a Tabela 8 onde 9 diretores (28,1% - N = 32) registram leituras e estudos não sistemáticos para suprir lacunas de sua formação e a Tabela 11 onde 22 diretores (68,7%) tornam a fazer o mesmo registro como procedimento para sua atualização.

Comparando-se os resultados da Tabela 8 com os da Tabela 11, é interessante verificar que apenas 5% das respostas se referem a cursos quanto a procedimentos arrolados pelos sujeitos para suprir a falta de preparo inicial para o exercício das atividades de direção de escola e que 53,1% (Tabela 11) dos diretores mencionam frequentar cursos como forma de manterem-se atualizados constantemente no cargo.

Considerando-se os resultados até o momento, evidencia-se, de uma forma geral, que os sujeitos em questão fornecem indicadores relativos a competência para o exercício de sua atuação quanto a dimensão pedagógica ou que, pelo menos, demonstram formas e conhecimento de possíveis fontes para suprir possíveis deficiências assim como para se manterem atualizados.

De uma forma mais articulada ou mais difusa, o "saber fazer" ou está assegurado ou há indicadores que os sujeitos sabem a que recorrer para superar possíveis problemas específicos. Resta ainda, seguindo a li

nha de Moura⁽³¹⁾ obter informações sobre o "querer fazer"; que só será (se o for) inferível a partir das relações a serem estabelecidas entre os relatos dos sujeitos face a diferentes solicitações que serão analisadas neste trabalho.

Torna-se importante, neste contexto, analisar as concepções mais amplas dos diretores sobre o fenômeno educacional de forma a se ter indicadores que possam evidenciar tendências gerais, as quais, por sua vez, possam explicitar não só o "querer fazer" como também oferecer elementos que delimitem mais precisamente o "saber fazer".

IV.3. CONCEPÇÕES DOS DIRETORES DE ESCOLA SOBRE DIMENSÕES DO FENÔMENO EDUCACIONAL

Considerando-se o diretor da Escola como um profissional da educação e, portanto, com ela comprometido, para que se possa analisar possíveis tendências referentes ao problema desta investigação, é importante saber como este profissional concebe a educação, a prática pedagógica e a teoria, a escola e sua função. As concepções aqui analisadas estão interligadas com as interpretações feitas do seu compromisso pedagógico enquanto diretor de escola.

As várias concepções sobre educação (item 11) manifestas pelos sujeitos desta pesquisa, evidenciam duas tendências básicas na consideração do fenômeno educacio

(31) Op. cit., p. 71.

nal: educação enquanto "ação exercida sobre o indivíduo" e educação enquanto "interação indivíduo-meio".

A Tabela 12 contém as frequências das classes de respostas referentes às diversas concepções manifestas.

Parte significativa das respostas (72,5%), como pode ser observado na Tabela 12, evidencia a concepção de educação como uma ação exercida sobre o indivíduo. Analisando as classes de respostas, verifica-se que o caráter intencional, dirigido, planejado, está presente em grande parte delas. A classe de respostas que é mais frequente refere-se à educação como "o desenvolvimento completo e harmonioso do indivíduo, preparando-o para atuar na sociedade, plenamente integrado ao meio" (27,5% do total das respostas obtidas e resposta fornecida por 34,4% dos sujeitos desta pesquisa). A noção de processo está explicitamente presente em apenas uma das classes de respostas, que é a segunda mais frequente: processo contínuo e interminável que gera transformações no comportamento do indivíduo (17,5% do total das respostas obtidas e manifestas por 21,9% dos sujeitos).

Permanecem comuns a essas classes de respostas, na maior parte das vezes, a intencionalidade das ações das gerações mais velhas sobre as mais novas, a formação do indivíduo como membro efetivo da sociedade, a preparação para a vida social. As classes de respostas aqui obtidas, podem ser classificadas tomando-se como referencial, a obra de Snyders⁽³²⁾, como manifestações de uma

(32) SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista. Coimbra, Almedina.

TABELA 12. CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS	
	N	%
<u>A. AÇÃO SOBRE O INDIVÍDUO</u>		
1. Processo contínuo e interminável que gera transformações comportamentais	7	17,5
2. Formação do indivíduo em valores e padrões, ampliando seus esquemas de operação, nos aspectos cognitivo, afetivo e moral	4	10,0
3. É a ação exercida pelas gerações mais velhas sobre as que não estão preparadas para a vida social	2	5,0
4. Tudo aquilo que, sistemática ou assistemática, faz o indivíduo crescer (em maturidade, responsabilidade, hábitos, informações)	1	2,5
5. Socialização metódica das novas gerações, tornando o indivíduo consciente, político, questionador, responsável, democrático	2	5,0
6. Desenvolvimento completo e harmonioso do indivíduo preparando-o para atuar conscientemente na sociedade, plenamente integrado ao meio	11	27,5
7. Estímulo ao desenvolvimento das aptidões conforme os ideais de uma sociedade	1	2,5
8. Esforço conjunto de todos os segmentos da sociedade para que o indivíduo aprenda a viver dignamente	1	2,5
SUBTOTAL	29	72,5
<u>B. INTERAÇÃO INDIVÍDUO-MEIO</u>		
9. Processo pelo qual o indivíduo se constrói como ser cada vez mais integrado no seu mundo	2	5,0
10. Processo onde o indivíduo adquire conhecimento e através dele uma consciência crítica, atuando na transformação do meio	5	12,5
SUBTOTAL	7	17,5
<u>C. OUTRAS</u>		
11. Conjunto de atividades intercomplementares, a partir da alfabetização, da instrução, até o conhecimento completo	2	5,0
12. Ciência através da qual aprendemos a viver bem e felizes	1	2,5
13. Convivência e troca de conceitos, com respeito e amizade	1	2,5
SUBTOTAL	4	10,0
T O T A L	40	100,0

concepção educacional tradicional, em suas várias nuances. Infere-se, pelas respostas, a preparação do futuro cidadão, integrado, produtivo e produto de uma ação constante e sistematizada que o moldará até que esteja preparado para viver socialmente de forma também integrada e produtiva. Considerando-se ainda a Pedagogia Tradicional como analisada por Snyders,⁽³³⁾ estas manifestações se referem mais diretamente à vertente sociológica representada por Dürkheim.

O outro aspecto considerado, interação com o meio (17,5% do total das respostas), refere-se explicitamente à educação como processo, podendo-se inferir, pelas classes de respostas apresentadas, a consideração de uma participação significativa do sujeito nesse processo, necessária para a consecução do mesmo.

Não se percebe, em ambos os aspectos, a redução da educação ao ensino ou à instrução, limitada à ação da escola. A noção de continuidade (quer se considere respostas que caracterizam educação como processo quer como produto) está presente nas concepções da maioria dos diretores.

Do total das respostas, 5% mencionam a completeza do conhecimento humano, como se isso fosse possível:

"Conjunto de atividades intercomplementares, a partir da alfabetização, da instrução até o conhecimento completo".

Outros 5% constituem-se de respostas ou pouco relacionadas ao processo educativo ou de difícil compreensão.

(33) Op. cit., p. 89.

"Ciência através da qual aprendemos a viver bem e felizes".

"Convivência e troca de conceitos, com respeito e amizade".

Partindo-se de manifestações diretamente relacionadas à concepção tradicional de educação, como os diretores de escola concebem teoria e prática pedagógica? (Item 12)

Mais da metade das respostas obtidas (52,4%) indica a teoria como anterior à prática pedagógica. A Tabela 13 contém as frequências das classes de respostas obtidas.

Pode-se agrupar as respostas a este item em quatro aspectos básicos: "teoria antecedendo à prática" (52,4%), "teoria posterior a prática" (11,9%), "relação dialética entre teoria e prática" (16,7%) e outras respostas (19,0%) as quais se referem mais especificamente à valorações ou críticas a esses termos.

Considerando-se teoria antecedendo à prática, observa-se, na maioria dos casos, um conjunto coerente das respostas apresentadas sem referência explícita a necessidade de ser colocada em prática.

As concepções observadas, embora parciais em grande parte, refletem aspectos significativos para a compreensão do conceito de teoria: corpo de conhecimentos organizados e hierarquizados baseados em princípios aceitos como válidos, especulações e hipóteses, posições sistematizadas e conjunto de princípios básicos de uma ciência. Outras respostas, no entanto, ou

TABELA 13. CONCEPÇÕES MANIFESTAS SOBRE TEORIA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS	
	N	%
A. TEORIA É ANTERIOR À PRÁTICA		
1. Embasamento cultural abstrato que deveria nortear a prática, mas que as vezes dela se distancia	5	11,7
2. Doutrina, posições sistematizadas de estudiosos sobre um assunto, passando na forma escrita	4	9,5
3. Conjunto dos princípios básicos de uma ciência	3	7,2
4. Embasamento filosófico de uma realidade; especulação, hipóteses, sem chegar à operação	3	7,2
5. Corpo de conhecimento acumulados historicamente, organizados e hierarquizados, baseados em princípios aceitos como válidos, que só servem como ponto de partida ou de apoio para a prática	3	7,2
6. Conceitos que só têm valor quando postos em prática	2	4,8
7. Forma de falar, definir, conceituar e desenvolver a educação	1	2,4
8. Formulação de um trabalho através de estudos, que deverá ser tratado	1	2,4
SUBTOTAL	22	52,4
B. TEORIA É POSTERIOR À PRÁTICA		
9. A teoria confirma uma verdade dentro da prática, pretendendo inovar o que se tem como rotina	2	4,8
10. Relato de experiências que "deram certo"	2	4,8
11. Prática "maquilada"	1	2,3
SUBTOTAL	5	11,9
C. UNIDADE TEORIA-PRÁTICA		
12. Essência da prática: nasce dela e dá origem a ela	4	9,5
13. Conhecimento fruto da ação humana e ponto de partida para ela (uma subsidia a outra)	2	4,8
14. Ajuda o educador a analisar e compreender sua realidade e melhorar sua atuação	1	2,4
SUBTOTAL	7	16,7
D. OUTRAS CONCEPÇÕES		
15. Conceitos que nem sempre que aplicados, dão certo	5	11,8
16. O que os técnicos escrevem, sem conhecer o real, não levando a nada. Importa a prática	2	4,8
17. Tudo com que o sistema se preocupa, sem procurar conhecer a realidade	1	2,4
SUBTOTAL	8	19,0
T O T A L	42	100,0

são por demais genéricas, podendo ser utilizadas para vários conceitos ou revelam distorções ou mesmo valorações, sem que se explicita o que seja teoria: formulação de um trabalho através de estudo, embasamento cultural abstrato, forma de falar, definir, conceituar e desenvolver educação; conceitos que só têm valor quando postos em prática e conhecimento acumulado historicamente que embasa a prática. Quanto a esses tipos de respostas, mesmo se considerando a complexidade de conceito, observa-se claramente que ora se valoriza, ora se coloca como sua condição a sua validação empírica. As reduções a alguns elementos estão presentes em grande parte das respostas. Estas constatações são fortes indicadores da complexidade do conceito, como da forma como os sujeitos o compreendem.

No aspecto "teoria posterior à prática" (14,9%) pode-se tecer o mesmo tipo de considerações anteriores. Não se conceitua teoria mas sim toma-se posição em relação a alguns de seus aspectos/elementos: é a prática maquilada, e o relato de experiências que "deram certo", inovação da rotina e confirmação de uma verdade dentro da prática. Não se obtém, mais uma vez, respostas que evidenciem concepção clara de teoria: quase sempre é considerada em relação à prática ficando implícita e/ou mesmo explícita a posição do sujeito em favor da prática.

Num terceiro aspecto, unidade teoria-prática (relação dialética), (16,7%), encontram-se respostas que, embora não conceituem diretamente teoria, evidenciam aspectos a este conceito relacionados: conhecimento fruto da ação hu-

mana e ponto de partida para ela; e a essência da prática: nasce dela e dá origem a ela.

Há ainda outras respostas (19%) que evidenciam não só a não compreensão do conceito como também a confusão do mesmo com qualquer tipo de informação relativamente organizada: são conceitos que nem sempre que aplicados dão resultado; é o que os técnicos escrevem, sem conhecer o real; teoria não leva a nada, importa a prática; teoria é tudo com que o sistema se preocupa, sem procurar conhecer a realidade.

Em suma, grande parte das manifestações dos diretores aponta para um ou outro aspecto do conceito, sem, no entanto, evidenciar o que seja teoria. Em várias respostas ela é considerada em oposição à prática, em outras há tomada de posição explícita dos sujeitos sem que se tenha indicadores da compreensão do conceito e em outras se encontra plena evidência de que se confunde teoria com: documentos, informações, posturas, produção dos técnicos da educação, etc., ou seja, reduções, e, como tais, parciais. Enfim, "teoria" parece ser um conceito que, sem ser compreendido, ou é confundido com toda e qualquer produção humana ou é considerado como termo aversivo; ou é identificado com o "saber cientificamente comprovado" ou é reduzido a aspectos parciais de qualquer produção.

Essas considerações encaminham a presente análise para uma questão já abordada anteriormente, que se refere a "cursos", "treinamentos" e outros estudos evidenciando outro ponto que merece análise.

Por um lado, a Tabela 11 mostra 22 diretores (68,7% dos sujeitos) nomeando a leitura de bibliografia

pertinente à área de educação como forma de sua atualização. Mostra ainda 17 diretores (53,1% dos sujeitos) realizando cursos regulares. Isto revelou uma preocupação com o estudo constante.

Por outro lado, a Tabela 13 mostra apenas 7 diretores (16,7% dos sujeitos) considerando a teoria e a prática como um todo, onde através de estudos teóricos constantes, o educador estará vendo, revendo e reformulando sua atuação.

Ora, considerando teoria como um processo de organização através do qual é possível compreender as relações de um conjunto de fatos, onde são estruturadas as singularidades dos fenômenos em totalidades que orientam a compreensão de outros fenômenos da mesma ordem, as respostas dadas pelos sujeitos dessa pesquisa, que demonstram valorização, preconceito ou mesmo aversão à teoria, podem indicar a sua confusão e/ou mesmo a sua identificação com simples verbalismos, confusão essa explicada pelo fato de, na maioria das vezes, tanto em sua formação como em sua atuação, ser ela imposta e externa ao indivíduo.

O verbalismo generalizado pode ter feito nascer esse preconceito em relação à teoria.

A teoria é gerada pela prática quando esta se sistematiza. E a teoria conduz, sistematicamente à ação. Quando a atividade não é automatizada, só pode ser coerente se guiada por uma teoria. Toda teoria precisa de um suporte verbal, porém nem toda verbalidade é teoria. A prática também pode ser verbalizada, sem ter sido fruto de uma reflexão. Aí pode estar, pois, a confusão.

A teoria é a fase da aprendizagem em que o indivíduo contempla sua ação e a reformula, numa estruturação coerente, despojando-a do acidental e transitório para ressaltar o que tem de essencial e mais duradouro.

Quando se contempla, na Tabela 11, 17 (53,1%) diretores buscando cursos e 22 (68,7%) diretores buscando leituras, numa preocupação com estudo, eles estão necessariamente refletindo sobre sua prática, num processo de teorização que deverá gerar uma reestruturação mental e uma conseqüente reformulação de sua atuação.

Nesta análise, pois, afere-se pela Tabela 13 que apenas 7 (21,8% - N = 32) diretores entendem o seu próprio processo teórico.

Face a este quadro faz-se necessário analisar como e concebida a prática pedagógica, sob a ótica do diretor de escola (item 13).

Com relação às explicitações sobre o que seja a prática educativa, encontra-se situação diferenciada da encontrada com "teoria". Considerando as respostas obtidas observa-se, numa primeira análise, maior articulação entre as informações e afirmações relacionadas com as situações concretas de ensino vivenciadas por este tipo de profissional.

Pelos dados assentados na Tabela 14, observa-se que o maior número de respostas (62,1% do total das respostas) refere-se à consideração da prática educativa relacionada com as "atividades do educador". As classes de respostas evidenciam elementos básicos para a

TABELA 14. CONCEPÇÕES DO DIRETOR DE ESCOLA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIAS	
	N	%
A. ATIVIDADES DO EDUCADOR		
1. Aplicação das teorias pedagógicas, aliando-as com a experiência. Ato de ensinar, posto em prática aquilo que foi idealizado (planejado)	7	20,7
2. Toda atividade relacionada com o ensino	5	11,8
3. Ensinar bem (ser claro, interessante, fazer-se entender)	2	5,9
4. Ação intencionalmente dirigida por estabelecer o processo educativo, atingindo os fins da Educação	2	5,9
5. Ação que visa a transmissão de conhecimentos, de maneira adequada, a diferentes pessoas. Maneira de apresentar a matéria na sala de aula	3	8,9
6. Experiência do professor ao longo dos anos, utilizando-se de meios para atingir determinados objetivos	3	8,9
SUBTOTAL	21	62,1
B. RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO		
7. Grande mola que, se adequada, acompanhada e controlada, impulsiona o estudante às primeiras experiências	1	2,9
8. Conhecimento da clientela escolar e de suas necessidades	1	2,9
9. Realização cotidiana do professor em contacto com o aluno	1	2,9
10. Vivência direta do processo ensino-aprendizagem	1	2,9
11. Ação de quem ensina ao mesmo tempo em que é ensinado	1	2,9
SUBTOTAL	5	14,5
C. ATIVIDADE DO DIRETOR		
12. Assistência ao professor para sua atualização e melhoria do ensino	1	2,9
13. Acompanhamento pedagógico-didático, junto aos diferentes componentes curriculares	1	2,9
14. Teoria experienciada e avaliada. Correção de erros cometidos-reformulação	5	14,7
15. Análise cuidadosa de problemas de aprendizagem e discussão de possíveis soluções	1	2,9
SUBTOTAL	8	23,4
T O T A L	34	100,0

compreensão da prática educativa sob determinada ótica: aplicação de teorias pedagógicas considerando-se a experiência de cada um, atividades relacionadas a ensino; ação intencional; transmissão de conhecimentos, e experiência do professor acumulada ao longo dos anos. Nota-se aqui, coerentemente com o encontrado quando da análise da concepção de educação, a consideração da prática educativa centralizada na figura do professor que ensina e que transmite.

Outras 5 respostas (14,5%) consideram os dois polos da situação de ensino, "educador-educando" com dispersão e considerações diferenciadas dos polos do processo ensino-aprendizagem. Encontram-se também respostas que se referem ao relacionamento professor-aluno no tratamento do conteúdo. A resposta de um diretor, no entanto, merece destaque: "é a ação de quem ensina ao mesmo tempo em que é ensinado", evidenciando compreensão do aspecto dinâmico, dialético e libertador do processo educativo onde "já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".⁽³⁴⁾, num entendimento de que o processo ensino-aprendizagem é uma via de dupla mão.

Na consideração do que seja prática educativa surge um aspecto significativo para esse trabalho: "atividade do diretor" (23,4% do total das respostas). Como pode ser visualizado na Tabela 14, a prática educativa, sob a ótica desses diretores, está relacionada com a dimensão pedagógica de sua função, indicando: assistência ao professor quer para sua atualização, quer para a me

(34) FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

lhoria do ensino; acompanhamento didático-pedagógico junto aos diferentes componentes curriculares; reavaliação constante de atuação e análise de problemas de aprendi-zagem com vistas a possíveis soluções. Embora as clas-ses de respostas indiquem, nos relatos dos diretores, a dificuldade ou quase impossibilidade de realização de essas atividades, a concepção de prática cionada à má atuação ~~educativa~~ ~~relação~~ apenas atribuída ao professor ou à díade professor-aluno, é de grande importância.

Tendo em vista as considerações feitas pelos sujeitos nas questões de "teoria" e "prática pedagógica", o foco de investigação e análise deste trabalho dirigiu-se à concepção da importância do conhecimento teórico em administração escolar ao desempenho do diretor de escola (item 17).

A Tabela 15 contém as distribuições percentuais das classes de respostas fornecidas pelos diretores ao analisarem os conhecimentos teóricos em administração, face ao trabalho executado por eles nas escolas.

Do total de respostas obtidas (N = 34) detectam-se três aspectos básicos: o conhecimento da administração educacional em seus aspectos teóricos é útil ao diretor de escola quando "associados à prática" (26,5% do total de respostas), oferece "diretrizes" (47% do total das respostas) ao trabalho a ser por ele executado e tem "utilidade duvidosa" (26,5% do total das respostas).

Tomando as manifestações dos diretores quanto a formação teórica associada à prática, obtém-se situa-

TABELA 15. UTILIDADE DA FORMAÇÃO TEÓRICA EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL AO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIAS		TOTAL	
	N	%		
A. ASSOCIAÇÃO À PRÁTICA				
1. Se colocada em prática e adaptada às necessidades locais	4	11,8		
2. Quando permite chegar aos aspectos práticos da direção	3	8,8		
3. Ponto de partida a ser revisto face à prática	2	5,9		
	SUBTOTAL		9	26,5
B. FORNECIMENTO DE DIRETRIZES				
4. Quando oferece resultados de um trabalho sério na pesquisa do dia a dia	2	5,9		
5. Ao ditar rumos, bases e coordenadas para a seleção e opção de medidas educacionais	5	14,9		
6. Se for apoio e meio e não um fim em si mesmo	1	2,6		
7. Apoio teórico que será segurança ao trabalho do diretor	4	11,8		
8. Base para análise da realidade e proposição de caminhos alternativos	4	11,8		
	SUBTOTAL		16	47,0
C. UTILIDADE DUVIDOSA				
9. Utilidade prejudicada por falhas no sistema	1	2,6		
10. Apenas na parte de legislação	3	8,8		
11. Nenhuma utilidade já que o teórico está desvinculado do real	1	2,6		
12. Util na formação mas não na atuação: dicotomia teoria-prática	3	8,8		
13. Utilidade condicionada a um perigo: a frieza do administrador sufocar o pedagogo que deve estar no diretor	1	2,6		
	SUBTOTAL		9	26,5
T O T A L			34	100,0

ção semelhante à analisada anteriormente quanto, à ques
tão da teoria e da prática pedagógica. Os diretores con-
sideram úteis os conhecimentos teóricos em administra-
ção educacional quando associados à prática da ativida-
de administrativa. Embora bastante vagas, as respostas
obtidas condicionam a utilidade de tais conhecimentos à
possibilidade de aplicá-los: "é útil quando permite che-
gar aos aspectos práticos da direção". Mencionam tam-
bém haver relação teoria-prática e constantes revisões
de uma em função da outra, em realidades específicas.

As respostas mais frequentes (47%) referem-se
ao conhecimento teórico em administração educacional co-
mo sendo útil ao diretor de escola no fornecimento de
diretrizes para seu trabalho. Surgem aqui respostas que
indicam possibilidade desses conteúdos serem vivencia-
dos na atuação diária e adaptáveis à realidade de cada
escola, oferecendo coordenadas para a seleção e opção
por medidas educacionais, funcionando como apoio e não
como um fim em si mesmo e serem essenciais para análise
da realidade assim como para a proposição de caminhos
alternativos de atuação. Aqui se encontra, também, a consi-
deração dos conhecimentos "teóricos" referentes a Admi-
nistração Educacional considerados como apoio e seguran-
ça à atuação do diretor, necessários a um trabalho de
contínua atualização, reavaliação e replanejamento dentro
da Escola. Importa mencionar que tais respostas entram
em conflito com a priorização nos últimos postos atri-
buída ao curso de Pedagogia. Será que tal conhecimento
teórico está sendo considerado como desvinculado do Cur-
so de Pedagogia?

Um terceiro aspecto, com frequência de respostas idêntica ao do primeiro (26,5%) apontam elementos que colocam tais conhecimentos e formação teórica em administração educacional como tendo utilidade duvidosa: ajudam na parte de legislação, são úteis até que se esbarram nas falhas do sistema, são úteis na formação mas não na atuação, são fora da realidade. Encontra-se também manifestação quanto à inutilidade desses conhecimentos, já que, para esses diretores, o teórico é divorciado do real.

Tal como analisado nas concepções de teoria e prática pedagógica percebe-se, pelas respostas obtidas, que os assim denominados conhecimentos teóricos são assumidos com um grau de abstração tal, que passam a ser confundidos com conhecimentos "ideais" ou como explicação ideal de um fenômeno considerado. O que é considerado, a grosso modo, "teórico", grande parte das vezes é compreendido como desvinculado da atuação e da vida dos profissionais. Muitas vezes tem-se a impressão que "teórico" é um termo pejorativo. Tais possibilidades de interpretação são possíveis a partir do quadro completamente caótico, distorcido, parcial e valorado, encontrado quando da análise da concepção dos diretores sobre o que é teoria.

De uma maneira geral, portanto, pode-se verificar que, dos 32 diretores, 25 (78%) consideram, de diferentes formas, a utilidade e a importância do conhecimento teórico para sua atuação.

"De repente, quando a prática exige de nos decisões rápidas, aquele conhecimento teórico adquirido vem à tona e nos ajuda a encaminhar as questões. Esse conhecimento nos dá segurança se buscarmos sempre uma atualização. O Diretor de Escola não pode 'parar no tempo' e as pessoas que trabalham com ele querem sentir que têm, no diretor, uma pessoa com conhecimento, atualizada, e compromissada com a Educação".

Grande parte dos diretores percebe a necessidade de fundamentação teórica para exercício de sua função.

Por outro lado, é de se considerar o descrédito de alguns diretores (22%) para com a formação teórica. Por que será que estes diretores sentem tanto essa dicotomia teoria-prática, optando por um dos polos da relação? Que funções estão eles exercendo de fato nas escolas? Por que afirmam estarem os conhecimentos teóricos fora da realidade? Qual teria sido o conhecimento teórico adquirido por esses diretores na sua formação? Sua posição atual reflete a dicotomia teoria-prática possivelmente presente em sua formação?

Questionou um diretor: "Há necessidade de teoria para um Diretor exercer funções de servente, inspetor de alunos, escriturário, dono de bar, contador, etc... etc...? Tal depoimento nos remete novamente ao já analisado anteriormente, mesmo que de forma parcial: o desvio das funções do diretor de escola.

Considerando-se que a formação teórica obtida em administração escolar é, pelo menos para metade dos sujeitos em questão, de utilidade apenas quando estes

percebem possibilidades de atuação em sua situação concreta, passa-se a analisar mais detidamente como este profissional concebe a escola pública, suas responsabilidades na sociedade e a responsabilidade desse profissional na direção da escola.

IV.4. O DIRETOR E A ESCOLA PÚBLICA

Para se analisar, sob a ótica dos sujeitos, as responsabilidades da escola pública e a importância da atuação pedagógica na função de diretor de escola, parte-se inicialmente, da concepção que esse profissional tem de escola (item 14).

Coerentemente com as concepções de educação e prática educacional, a maior frequência de respostas (45,5% do total das respostas) referentes a concepção de escola é de respostas que a consideram em sua "ação sobre o aluno". Assim, a escola é concebida como local, organização e/ou processo educacional onde o aluno é formado sistematicamente (conteúdos, hábitos, personalidade, costumes, etc). Ou seja, coerentemente com o observado na definição de educação e prática pedagógica, poderia ser definida em termos gerais, como local por excelência onde a educação formal ocorre, onde os conteúdos são transmitidos, onde as personalidades são forjadas e onde os hábitos são formados. A Tabela 16 mostra as diversas manifestações dos diretores, transparecendo novamente a concepção de uma educação tradicional realizada numa instituição específica a ela destinada.

TABELA 16. CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA, MANIFESTAS PELOS DIRETORES

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS		TOTAL	
	N	%	N	%
A. AÇÃO SOBRE O ALUNO				
1. Local onde o aluno, pela ação dos educadores, muda seu comportamento, hábitos e costumes	2	5,8		
2. Organização que proporciona educação intencional e sistemática, transmitindo informações e formando integralmente o aluno	12	33,9		
3. Processo educacional onde o indivíduo aprimora sua personalidade e amplia conhecimentos e experiências, adquirindo responsabilidade	2	5,8		
SUBTOTAL	16	45,5		
B. INTEGRAÇÃO DO ALUNO				
4. É um todo, formado por partes: aproveitamento, disciplina, profissionalização, socialização, para integrar o aluno ao meio	1	2,9		
5. Espaço Pedagógico que garante ao aluno o acesso ao saber sistematizado, bem como sua integração ao meio, podendo transformá-lo	3	8,6		
SUBTOTAL	4	11,5		
C. INTERAÇÃO				
6. É um sistema que se relaciona com outros sistemas, sendo um ponto de convergência do que busca e do que proporciona condições de aprendizagem	2	5,8		
7. É o conjunto de educadores e educandos (todos) que interagem num processo contínuo de troca de experiências aprendendo conhecimentos que a sociedade determina como válidos	4	11,2		
SUBTOTAL	6	17,0		
D. SENTIMENTOS				
8. É vida, amor, doação, em sua maior amplitude	3	8,6		
9. Local onde professores, alunos e funcionários deveriam se sentir realizados	2	5,8		
10. Local que pretende continuar a formação recebida na família; é a segunda casa do aluno, onde tem prazer e se sente feliz	2	5,8		
SUBTOTAL	7	20,2		
E. CRÍTICAS				
11. É uma creche onde deve ser dada alimentação, carinho, amor, e, se possível, ensinar	1	2,9		
12. Entidade Assistencial	1	2,9		
SUBTOTAL	2	5,8		
T O T A L	35	100,0		

Um segundo aspecto, "integração do aluno", com frequência menor (11,5%) que a anterior, inclui respostas que indicam as relações quer da escola com o meio, quer entre os processos aos quais o aluno é submetido (aprendizagem, socialização, profissionalização). A não ser pelas relações aqui explicitadas, essas respostas não diferem qualitativamente das incluídas anteriormente, no que se refere à ação exercida sobre o aluno, intencional, direcionada, com fins predeterminados e visando a integração do aluno ao meio.

Outro grupo de respostas, envolvendo aspectos de "interação" (17,0%), também se assemelha com os dois primeiros nos elementos comuns apresentados. Difere, no entanto, ao considerar a escola como um sistema que se relaciona com os demais sistemas da sociedade e ao considerá-la como o conjunto de todos os profissionais que nela atuam. A aprendizagem nela considerada é aquela de terminada como válida pelo sistema.

Surgem ainda, quanto à concepção de escola, algumas respostas ligadas a aspectos afetivos, a "sentimentos" (20,2%). Amor, doação, realização, prazer, felicidade, continuidade da vida familiar são elementos aqui considerados como caracterizadores da instituição escolar.

As respostas restantes (5,8%) foram agrupadas em "críticas", mas constituem igualmente, tentativas de conceituá-la na situação atual: creche, entidade assistencial, onde alimentação, carinho, amor devem ser assegurados aos alunos e, após isso e nesta ordem, "se possível ensinar".

Considerados de forma geral, os três primeiros grupos de respostas, com suas nuances, referem-se à instituição onde o conhecimento sistematizado e socialmente desejado é transmitido ao aluno (74% das respostas).

As outras respostas, com frequência comparativamente bem menor, referem-se ou aos aspectos emocionais priorizando-os ao ensino ou a constatações hoje vivenciadas pelos sujeitos que, no exercício de sua função, notam que o ensino vai, paulatinamente, cedendo seu lugar para que a escola assuma outras funções que não as originalmente dela, entre as quais as assistenciais e as afetivas. O acesso ao saber sistematizado, condição para qualquer reelaboração ou criação de conhecimento, assume importância cada vez menor face à priorização de outras funções que passaram a ser assumidas pela escola.

Concebida de forma geral a escola, os sujeitos delimitam sua concepção em relação às principais responsabilidades da escola pública atual (item 15).

A Tabela 17 mostra a diversidade de responsabilidades atuais atribuídas, pelos diretores, à escola pública.

A maior frequência de respostas refere-se as "responsabilidades voltadas ao aluno" (35,5% do total das respostas). O elemento básico de grande parte das respostas aqui incluídas refere-se à garantia ao ensino, ao acesso ao saber sistematizado. A classe de respostas que obteve maior frequência aponta como responsabilidade atual da Escola Pública "ministrar ensino de quali

TABELA 17. AS PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES DA ESCOLA PÚBLICA SEGUNDO OPINIÕES DOS DIRETORES DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS		TOTAL	
	N	%	N	%
A. VOLTADAS PARA O ALUNO				
1. Ensinar aos jovens a se conhecer, dando-lhes a noção de valores, promovendo o crescimento do indivíduo	4	6,5		
2. Ministrando ensino de qualidade para todos, proporcionando uma educação adequada	10	16,2		
3. Garantir ao aluno o acesso ao saber sistematizado	3	4,8		
4. Completar a educação dada na família, ampliando o universo, formando o espírito cívico do jovem	2	3,2		
5. Transmitir conhecimentos, a partir da experiência e das condições do aluno despertando consciências para liberdade, criação e desenvolvimento intelectual	3	4,8		
	SUBTOTAL	22	35,5	
B. VOLTA DAS PARA O SOCIAL				
6. Proporcionar a integração e o crescimento do aluno no meio em que vive, fazendo dele membro efetivo de sua comunidade	8	12,9		
7. Acolher o carente e integrá-lo à sociedade evitando a discriminação social	4	6,5		
8. Garantir a permanência do aluno dentro dela, especialmente da classe de baixa renda	2	3,2		
9. Ser um agente transformador da sociedade, que parece não querer mudar	4	6,5		
	SUBTOTAL	18	29,1	
C. REESTRUTURAÇÃO INTERNA				
10. Melhorar o nível dos profissionais nela atuantes	4	6,5		
11. Melhorar condições do processo ensino-aprendizagem	1	1,6		
12. Reformular cursos noturnos e profissionalizantes	1	1,6		
13. Melhorar as suas condições físicas	3	4,8		
14. Atender a demanda escolar	1	1,6		
15. Diminuir sua burocracia	1	1,6		
	SUBTOTAL	11	17,7	
D. OUTRAS RESPOSTAS				
16. Órgão meramente assistencial e principal veículo para transmitir apelos do poder público	9	14,5		
17. Nenhuma, a não ser eliminar focos de conflito	1	1,6		
18. Preparar para vestibular	1	1,6		
	SUBTOTAL	11	17,7	
T O T A L	62	100,0		

dade para todos, proporcionando uma educação adequada". São levantados, ainda, outros aspectos tais como: conhecimento de valores para promoção e crescimento do indivíduo, formação do espírito cívico do jovem, despertar consciências para liberdade e desenvolvimento intelectual. O denominador comum, no entanto, é o acesso ao saber sistematizado para todos.

Um segundo aspecto refere-se as "responsabilidades da escola voltadas para o social" (29,1% do total de respostas). A ação exercida sobre o indivíduo ainda permaneceu constante mas percebe-se, analisando o conteúdo das respostas aqui incluídas, a preocupação com a integração do aluno na sociedade, principalmente no que se refere aos alunos "carentes", aos provenientes de família de "baixa renda". Nota-se a preocupação com a garantia de permanência do aluno na escola e a responsabilidade a ela atribuída de fazer com que cada aluno seja um membro efetivo da sociedade, agindo para sua transformação.

Outras respostas estão relacionadas à reestruturação interna da escola" (17,7%), como sendo atualmente uma das principais responsabilidades da escola pública. Esta reestruturação interna é concebida de diferentes formas: melhoria de nível dos seus profissionais, melhoria das condições de ensino-aprendizagem, reformulação de cursos noturnos e profissionalizantes, melhoria de condições físicas, atendimento à demanda escolar e diminuição da burocracia. Tais responsabilidades refletem as análises dos profissionais que nela atuam, fa

ce aos problemas pelos quais passa a escola, que são de várias naturezas, indo desde a constatação de melhoria de formação até de oferecimento de uma infra-estrutura física que possibilite a efetivação do ensino e o acesso ao conhecimento sistematizado. As principais responsabilidades se situam no âmbito interno da escola, a partir da superação das principais deficiências detectadas pelos diretores, onde parecem estar as possibilidades concretas de atuação do diretor.

Um quarto agrupamento aglutina respostas de diferentes naturezas e que poderiam, a grosso modo, serem consideradas como desabafo dos diretores e/ou mesmo crítica às responsabilidades atuais da escola. Do total de respostas aqui consideradas (17,7%) a maioria das respostas (14,5%) refere-se ao fato da escola ter-se desviado de sua função principal para se transformar em órgão meramente assistencial. Encontram-se também, nestas outras responsabilidades, afirmações que consideram a escola como principal veículo para transmitir apelos do poder público, e como tendo somente responsabilidade de preparação para o vestibular. Um diretor menciona não haver responsabilidade alguma, a não ser a eliminação de focos de conflitos.

Embora os diretores constatem problemas e/ou dificuldades, pode-se perceber que analisam as situações vividas e há coerência entre as várias responsabilidades da escola pública atualmente. Tal tendência pode ser observada, em diferentes formas de se conceber essas responsabilidades, na maior parte das respostas (82,3%), quer estas responsabilidades sejam direcionadas ao aluno, ao

social e/ou mesmo ao próprio funcionamento da escola. As outras responsabilidades citadas, de frequência significativamente menor, parece aglutinar respostas que são críticas à escola atual.

Pode-se perceber, pelos relatos, que os diretores têm consciência das responsabilidades da Escola, tanto daquelas que de fato são suas responsabilidades próprias como as que a Escola vem assumindo atualmente, num sério desvio de suas funções. Nesse aspecto, segundo ainda os relatos dos sujeitos, passa-se o ano fazendo rifas, campanhas de Rainhas, campanha de Merenda, festas e comemorações diversas, utilizando-se para isso cada vez mais o tempo destinado ao ensino. Face a verbas cada vez mais insuficientes, lança-se mão de parte do tempo destinado ao ensino para arrecadação de verbas necessárias à manutenção física da escola, como para aquisição de material indispensável à viabilização do processo ensino-aprendizagem já sacrificado.

Analisadas as responsabilidades atuais da escola pública, sob a ótica dos diretores, resta saber que propostas são por eles sugeridas de forma a se organizar a escola para atender a diversidade da população estudantil (item 16).

Dos 32 diretores aqui considerados como sujeitos e fonte de informações necessárias à análise do problema desta pesquisa, 25 deles (78%) acham possível organizar a escola satisfatoriamente. Para tal, estes diretores apresentaram propostas. Os demais diretores, em número de 7 (22%) têm dúvidas, não acreditando

totalmente nessa possibilidade, pois acham difícil reorganizar uma escola antiga e viciada, transformando-a numa escola nova e moderna. Apesar desta postura, estes diretores também apresentaram suas propostas. Tais propostas podem ser visualizadas na Tabela 18.

As propostas apresentadas podem ser agrupadas em seis aspectos básicos:

- "Revisão de currículo" (32,8% do total das respostas). Tal revisão ampla do currículo implica: um currículo mais diversificado, mais voltado as necessidades da clientela, com menor número de disciplinas e maior número de horas-aula; diversificação dos currículos dos cursos diurnos e noturnos e implantação definitiva do ciclo básico e do PROFIC.

- "Revisão de objetivos" (5,7% do total das respostas). Implica priorizar a educação como objetivo nacional e proceder à revisão dos objetivos da escola.

"Revisão da organização interna da escola" (23,1% do total das respostas) implica organização das classes sob responsabilidade dos próprios professores, pois estes conhecem melhor os alunos, atendendo ao modelo pedagógico, atendimento ao aluno de forma global sendo, para isso, necessária a autonomia do diretor para organizar a escola conforme a clientela, reconhecendo suas características e com base em fundamentações teóricas; boa formação de professores e diretores (competência no exercício de suas funções), com liderança pessoal e, finalmente, mais trabalho na escola.

TABELA 18. SUGESTÕES APRESENTADAS PELOS DIRETORES DE ESCOLA NO SENTIDO DE QUE A ESCOLA POSSA SER ORGANIZADA PARA ATENDIMENTO DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS		TOTAL	
	N	%		
A. REVISÃO DE CURRÍCULO				
1. Currículo mais diversificado, mais voltado às necessidades da clientela, com um menor número de horas-aulas	11	21,4		
2. Diversificar os currículos dos cursos diurno e noturno	2	3,8		
3. Implantação definitiva do PROFIC	2	3,8		
4. Implantação definitiva do Ciclo Básico	2	3,8		
	SUBTOTAL		17	32,8
B. REVISÃO DE OBJETIVOS				
5. Priorização da Educação como objetivo nacional	1	1,9		
6. Revisão dos Objetivos da Escola	2	3,8		
	SUBTOTAL		3	5,7
C. REVISÃO INTERNA				
7. Atender a criança de forma global, através da organização da escola conforme a clientela	3	5,7		
8. Professores bem formados e liderança do diretor	2	3,8		
9. Professores como organizadores das classes	6	11,7		
10. Mais trabalho na escola	1	1,9		
	SUBTOTAL		12	23,1
D. INFRA-ESTRUTURA				
11. Reestruturação total do sistema, com maior destinação de verbas para Escola Pública, maior número de escolas e classes	6	11,7		
12. Atendimento das condições básicas de infra-estrutura física	3	5,7		
13. Atendimento das necessidades de recursos humanos	5	9,6		
	SUBTOTAL		14	27,0
E. ASPECTO SOCIAL				
14. Mudança social organizada e a Escola como agente de transformação social	3	5,7		
	SUBTOTAL		3	5,7
F. OUTRAS RESPOSTAS				
15. Eliminação de interferências políticas	1	1,9		
16. Remuneração justa aos profissionais da educação	1	1,9		
17. Centro de Saúde (para alunos), de Estudo e de Lazer, fora da Escola	1	1,9		
	SUBTOTAL		3	5,7
T O T A L	52	100,0		

- "Melhoria na infra-estrutura oferecida pelo sistema" (27% do total das respostas), implicando reestruturação total do sistema, com maior destinação de verbas para Escola Pública, maior número de escolas e classes e atendimento das necessidades básicas de ordem física e de recursos humanos (preenchimento dos módulos).

- "Transformação social" (5,7% do total das respostas): três dos 32 diretores esperam que haja uma mudança social organizada e que a escola seja agente de transformação social.

- "Outras propostas" (5,7% do total das respostas) referem-se a propostas/sugestões dispersas: um diretor julga necessário que se elimine as interferências políticas de dentro da escola; outro solicita remuneração justa aos profissionais da Educação e um outro ainda propõe que haja sim uma assistência social ao aluno (saúde, lazer, etc.), mas em centros situados fora da escola (o que, de fato, retiraria da escola a função assistencialista que esta passou a assumir gradativa e intensamente nos últimos anos).

Face a situação crítica pela qual passa a escola, evidenciada pelos relatos dos diretores, é importante observar que 78% dos sujeitos manifestam esperança de que algo possa ser feito em relação à Escola Pública. Nesse sentido, observam-se igualmente análises que apontam possibilidades dessa escola colaborar na formação dos alunos (item 20).

Os relatos dos diretores não se referem especi-

ficamente à contribuição que estas escolas estariam virtualmente oferecendo aos alunos, mas sim, ao que seria necessário ser mudado para que tal escola pudesse contribuir para a formação dos alunos.

As respostas obtidas, como pode ser visualizado considerando-se a Tabela 19, indicam várias tendências de possíveis contribuições no que se refere a escola atual.

A maior parte das respostas obtidas refere-se à necessidade de "mudanças no interior da escola" (69,3%). Essas mudanças assumem diferentes aspectos: mudança de visões e concepções que os educadores tem atualmente; necessidade de abrir-se a escola para a realidade de hoje, que é outra; a escola de hoje está "velha"; necessidade de revisão da prática pedagógica, da formação e qualificação de docentes; reformulação de currículo voltada para mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais e necessidades de cumprir e priorizar seu papel pedagógico no contexto de uma realidade concreta. Encontram-se respostas no sentido de ser necessária a diminuição da carga horária dos professores, principalmente os do ciclo Básico e necessidade de se eliminar o tecnicismo/burocracia, avanços em informática, transformação de seu aspecto físico para gerar melhor condição pedagógica.

Um outro grupo de respostas (26,1%) refere-se a ações mais eficientes em "relação ao alunado": condições para manifestação e realização dos alunos; ampliação do acesso e a permanência do aluno, possibilitando ensino de melhor qualidade e dando orientação para o tra

TABELA 19. CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO

CLASSES I . RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS	
	N	%
<u>A. MUDANÇAS NO INTERIOR DA ESCOLA</u>		
1. Renovação interna da escola, inclusive mudança de visões e concepções dos educadores	9	13,9
2. Necessidade da escola abrir-se à realidade	7	10,7
3. Revisão da prática pedagógica e da formação dos docentes	9	13,9
4. Reformulação de currículo com base nas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais	5	7,7
5. Ênfase no papel pedagógico, vinculado ao contexto social e político	3	4,6
6. Preparo de recursos humanos competentes	5	7,7
7. Dinamização, criticidade e participação	3	4,6
8. Diminuição da carga horária docente, principalmente quanto aos docentes do Ciclo Básico	2	3,1
9. Eliminação do tecnicismo, da burocracia e investimento na informática, como forma de possibilitar melhores condições pedagógicas	2	3,1
SUBTOTAL	45	69,3
<u>B. AÇÃO SOBRE O ALUNO</u>		
10. Escola comprometida não só como ensino mas também com a vida do aluno	12	18,4
11. Ampliação do acesso e da permanência do aluno na escola, de forma a possibilitar a transmissão adequada de conhecimentos de qualidade	4	6,2
12. Orientação para o trabalho (1º Grau) e formação profissionalizante (2º Grau)	1	1,5
SUBTOTAL	17	26,1
<u>C. FATORES EXTERNOS</u>		
13. Eliminando interferências políticas	2	3,1
14. Reestruturação total da escola pública	1	1,5
SUBTOTAL	3	4,6
T O T A L	65	100,0

lho (1º grau) e formação profissionalizante (2º grau).

Um grupo de respostas menos frequentes refere-se a "fatores externos" (4,6%) à escola: eliminação de interferências políticas e reestruturação total da escola pública.

Em suas diferentes tendências e agrupamentos, pela análise das respostas obtidas, infere-se que a escola atual pouco está colaborando para a formação dos alunos. Para uma melhor formação, em suas diferentes manifestações, necessita-se, sob a ótica dos diretores, reestruturação completa da escola: aspectos físicos, informatização, formação de professores competentes e comprometidos com o processo ensino-aprendizagem e a realidade em que atuam, mudanças curriculares pertinentes ao contexto histórico-social, político e econômico atual, ampliação do acesso e da permanência do aluno na escola.

A necessidade de reestruturação interna da escola fica evidenciada não só nestas manifestações bem como em manifestações anteriormente analisadas.

A Tabela 17, a Tabela 18 e a Tabela 19 evidenciam tendências que enfatizam, sobretudo, uma necessidade de revisão e reestruturação interna, tanto a nível de objetivos, cursos, currículos, demanda, bem como de condições afetas à infra-estrutura física, à capacitação e atualização profissional, a melhores condições de execução do processo ensino-aprendizagem e a desburocratização do serviço, possibilitando não só ao diretor de escola assumir suas funções como também para que a escola

de fato possa ser formativa.

A revisão e a reestruturação interna da escola são reivindicações importantes, já que se supõe serem fruto da vivência dos sujeitos nas escolas, mas também apresentam pontos a serem observados. Há certos aspectos que podem ser resolvidos e/ou minimizados, bastando para isso que, tanto o diretor quanto os demais profissionais da escola e mesmo a própria escola enquanto instituição numa realidade concreta onde atua, exerçam de fato sua autonomia. Tais aspectos, que inclusive constam da legislação, acabam sendo colocados de lado por pressões das instâncias intermediárias, e incluem como por exemplo: organização das classes, definição dos objetivos da escola, supervisão do processo ensino-aprendizagem, orientação de professores e até a dispensa de professores que não atendam aos propósitos da Educação e da Escola.

A questão da necessidade de revisão curricular e, igualmente, não só seria como também crítica, já que o currículo vigente não atende às expectativas do alunado.

Com relação ao preenchimento de módulos e necessário se considerar que enquanto o Diretor estiver desempenhando funções que não lhe são próprias (trabalho de secretaria e de inspeção de alunos, por exemplo), não se evidencia a falta desses profissionais. A nível dos órgãos superiores a questão parece sempre já resolvida. Uma das grandes queixas apresentadas pelos sujeitos deste trabalho é a de que o Diretor fica en-

volvido com o trabalho administrativo (por falta de funcionários), que o trabalho pedagógico fica em segundo plano.

Pergunta-se: o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem não é uma das principais tarefas do Diretor de Escola? E se ocorresse o contrário? E se o Diretor de Escola ficasse tão envolvido com a sua atuação pedagógica no acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e deixasse todo o trabalho administrativo (que em alguns casos nem lhe cabe, já que usualmente ele "tapa buracos") de lado?

De antemão poder-se-ia afirmar que causaria um impacto, pois tal omissão aparece de imediato e o Diretor ficaria em situação bastante delicada, diante dos órgãos superiores.

Pergunta-se ainda: as instâncias superiores exigem efetivamente o desempenho pedagógico do diretor? Pelos relatos obtidos, a resposta a esta questão é negativa. Este desempenho não aparece de imediato, não é visível como na situação anteriormente mencionada. A dimensão pedagógica da atuação do diretor de escola ou é deixada de lado ou fica em segundo plano, aguardando que o diretor realmente comprometido a execute no que lhe resta do seu tempo, ou seja, implicando, de fato, o "querer fazer" já mencionado.

Face a esta situação torna-se pertinente a análise do trabalho do diretor de escola, segundo seus próprios relatos, em vista da atual realidade da Escola Pública (item 19).

Em relação ao trabalho que o diretor executa atualmente nas escolas, três tendências básicas são evidenciadas e podem ser analisadas a partir dos dados da Tabela 20.

Mais da metade das respostas obtidas (61,5%) podem ser incluídas num agrupamento denominado "desvio de funções". O trabalho atual do diretor é assim explicitado: o diretor hoje está sendo usado como um "tapa buracos", seu papel é desconsiderado; seu trabalho foi esvaziado e desvalorizado, restando-lhe apenas a parte burocrática; não há especificidade em suas atuações, já que faz de tudo na escola; suas tarefas são muitas e não consegue organizar a escola eficaz e eficientemente. Tanto as respostas referentes à desconsideração de seu verdadeiro papel (16,6%) quanto à não especificidade de seu trabalho (16,6%) são as mais frequentes neste grupo.

Um segundo grupo de respostas (16,6%) se relaciona ao poder de decisão do diretor: o diretor se sente como um "moleque de recados" face a imposições que lhe são feitas. Apesar de ter responsabilidade inerente ao exercício de suas funções, sente-se com as "mãos atadas".

Um terceiro grupo de respostas é constituído por "lamentos e desabafos": trabalho perfeccionista e fora da realidade atual; "bode espiatório" da escola; acomodação à situação; diretor como mágico e milagreiro; trabalho desgastante, cansativo e preocupante - um peso difícil, penoso e não gratificante, pois nem sempre conse

TABELA 20. O TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA ATUAL E A REALIDADE DAS ESCOLAS

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA		TOTAL	
	N	%		
A. DESVIO DE FUNÇÕES				
1. Desconsideração de seu verdadeiro papel	10	16,6		
2. Diretor usado como "tapa buracos"	3	5,0		
3. Trabalho esvaziado e reduzido ao burocrático	7	11,6		
4. Trabalho não especificado	10	16,6		
5. Multiplicidade de tarefas e impossibilidade de organizar a escola eficaz e eficientemente	6	10,0		
6. Redução à atuação como administrador de conflitos	1	1,7		
	SUBTOTAL	37	61,5	
B. PODER DE DECISÃO				
7. "moleque de recados": recebe, cumpre e transmite ordens	3	5,0		
8. Muita responsabilidade e poder decisório praticamente inexistente	7	11,6		
	SUBTOTAL	10	16,6	
C. LAMENTOS E DESABAFOS				
9. Imagem desgastada e impotente em sua atuação	1	1,7		
10. Trabalho desgastante, cansativo, preocupante e não gratificante	7	11,7		
11. Mágico e milagreiro	1	1,7		
12. Trabalho desgastante mas desafiador	1	1,7		
13. "bode expiatório" da escola	1	1,7		
14. Acomodação no cargo	1	1,7		
15. Trabalho perfeccionista e fora da realidade	1	1,7		
	SUBTOTAL	13	21,9	
T O T A L	60	100,0		

quem o que desejam; imagem desgastada pelo tempo, acabada pela vontade de resolver e não poder. Há uma resposta que indica o desgaste mas indica igualmente o desafio que tal atuação pode representar.

A situação geral observada, pelas manifestações dos diretores, é a de "insatisfação" (respeitadas as diversidades quanto às justificativas e/ou explicitações) de todos os sujeitos deste trabalho, que fornecem, com suas respostas obtidas, uma triste imagem de como é o trabalho do diretor em escola pública estadual atualmente.

É importante notar, no entanto, que quer se referir ao desvio de funções, quer ao poder de decisão, quer a outros elementos, os relatos obtidos são permeados por valorações, queixas, críticas e lamentações. Não se evidencia, quer por relatos de ordem bastante ampla, quer por fragmentos mencionados de seu trabalho, tentativas, por parte dos sujeitos, de explicitação do trabalho realizado face à realidade das escolas. A leitura e a análise dos relatos aponta ora para lamentações de diferentes naturezas ora mesmo, para plataformas de reivindicações não contextualizadas.

IV.5. SOLICITAÇÕES FEITAS AO DIRETOR DE ESCOLA

Face ao desabafo ao tentar explicitar seu trabalho realizado no contexto da realidade das escolas, a consideração e a configuração dos níveis e tipos de so-

licitação às quais os diretores estão expostos, torna-se aqui pertinente. Ao analisar tais solicitações emergem elementos que, relacionados, configuram mais detalhadamente a atuação e o envolvimento dos diretores de escola. São analisadas aqui, pois, solicitações que são feitas ao diretor de escola, tanto por parte da comunidade escolar como por parte do sistema de ensino no qual a escola está inserida, considerando-se quer suas atribuições e poder decisório inerente ao desempenho de suas funções, quer em relação aos indivíduos com quem trabalha: professores e alunos. Sob essa ótica considera-se igualmente sua atuação face ao trabalho desenvolvido pelos professores na condução do processo ensino-aprendizagem, suas relações com o alunado e com as famílias destes alunos.

Num primeiro momento interessa a configuração, sob a ótica de cada sujeito, de suas responsabilidades face à adequação de suas atribuições atuais (item 18.1).

Para grande parte dos diretores (71,9%) considerando-se a situação atual, as suas atribuições não são adequadas e eles apontam a necessidade de que as mesmas sejam revistas e atualizadas.

Um número pequeno de diretores (23,1%) admite serem essas atribuições adequadas ou parcialmente adequadas. No entanto, mesmo estes diretores mencionam a necessidade de que tais atribuições sejam melhor definidas.

Ao explicitarem e/ou justificarem a adequação ou não de suas atribuições atuais, os diretores de esco

la mencionam elementos básicos para a compreensão das atribuições do diretor de escola atual, tal como pode ser observado na Tabela 21.

Um primeiro aspecto visualizado refere-se a "discrepância entre as atribuições legais e as reais" (24% do total das respostas). Afirmam os sujeitos que as atribuições previstas por legislação são umas e aquelas que o Diretor realmente desempenha são outras. Há um verdadeiro acúmulo de funções, sendo que o aspecto burocrático o envolve e a única coisa que ele não faz, sob sua ótica, é ser verdadeiramente Diretor de Escola. Há diretores que afirmam que essas atribuições poderiam até ser adequadas, mas que a complexidade da escola atual e o desvio das funções os impedem de executá-las.

Outro aspecto detectado refere-se à "ausência de infra-estrutura física e à falta de recursos humanos" (20% do total das respostas obtidas). Os diretores que se manifestam nesta direção afirmam serem inexecutáveis as atribuições relativas ao exercício de suas funções, pois não há, nas escolas, infra-estrutura adequada no que se refere às condições físicas existentes e tampouco ao apoio técnico e administrativo. Caracterizada a precariedade apenas quantitativa de recursos humanos, ocorre inevitavelmente um desvio das tarefas do diretor de escola que, de qualquer forma, tem que executar certas tarefas em prejuízo de outras, mais pertinentes à sua função. Menciona-se aqui a necessidade de se rever os módulos e preenchê-los adequadamente. Um diretor manifesta, como condição para que o diretor possa, de fato, desempenhar suas atribuições atuais, a implantação, nas escolas, de serviço de computação para contagem de tempo, adicionais, etc.

TABELA 21. AS RESPONSABILIDADES DO DIRETOR DE ESCOLA E A ADEQUAÇÃO DE SUAS ATRIBUIÇÕES ATUAIS

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	TOTAL	
		N	%
A. <u>ATRIBUIÇÕES REAIS X LEGAIS</u>			
1. Acúmulo de funções		3	12,0
2. Adequação inviabilizada pela complexidade da escola		1	4,0
3. Dicotomia entre o legal e o real		2	8,0
	SUBTOTAL	6	24,0
B. <u>INFRA ESTRUTURA</u>			
4. Falta de condições físicas, de pessoal de apoio administrativo e de apoio técnico		2	8,0
5. Necessidade de revisão e de preenchimento dos módulos		2	8,0
6. Necessidade de informatização para as diversas contagens de tempo funcional		1	4,0
	SUBTOTAL	5	20,0
C. <u>O ASPECTO PEDAGÓGICO</u>			
7. Necessidade de revisão e ampliação das atribuições de cunho pedagógico		2	8,0
8. Necessidade de desburocratização das funções, em vista da atuação como agente da educação		3	12,0
9. Atribuições de cunho administrativo; inviabiliza a dedicação às de ordem pedagógica		6	24,0
	SUBTOTAL	11	44,0
D. <u>AUTONOMIA</u>			
10. Atribuições limitadas e restritivas		2	8,0
11. Necessidade de maior autonomia, sobretudo no processo de preenchimento dos módulos		1	4,0
	SUBTOTAL	3	12,0
T O T A L		25	100,0

A maior frequência de respostas refere-se ao "aspecto pedagógico" de suas atribuições (44%), que poderia, de uma forma geral, até ser adequado tal como está proposto. Porém, as tarefas administrativas parecem ser tantas e tão urgentes que lhes tomam todo o tempo. Nesse aspecto, então, é que suas atribuições deveriam ser revistas, ampliando e priorizando o aspecto pedagógico, repassando certas tarefas administrativas ao secretário da escola, de forma a que o diretor possa deixar de ser um burocrata, um mero cumpridor de circulares, para ser um agente da educação.

O último aspecto observado e o de menor frequência (12%) indica necessidade de "maior autonomia" do diretor. As atribuições são consideradas limitadas e tolhendo a ação do Diretor. A autonomia pleiteada diz respeito, inclusive, ao processo de preenchimento dos módulos (contratação de pessoal). Um diretor declara ainda ter ampliado muitas vezes seu espaço de atuação de forma insubordinada, sem consultar ou esperar pareceres de instâncias superiores, para tornar o seu trabalho mais eficiente e satisfatório. Não menciona, no entanto, ter sido punido, elogiado, enfim não informa as decorrências de tal "insubordinação".

Evidencia-se aqui, novamente, o arrolamento dos aspectos impeditivos ou inviabilizadores da efetivação de suas atribuições de natureza pedagógica. Os relatos não explicitam quais são, segundo as óticas dos sujeitos, as responsabilidades do profissional diretor de escola e, no que se refere à adequação de suas atribuições legais, tais relatos evidenciam muito mais julga-

mentos sobre sua atuação em geral do que a realização de uma análise pessoal quanto ao que foi solicitado ao sujeito.

Como o poder decisório igualmente perpassa por vários relatos, passa-se a configurar como tal poder é explicitado pelos diretores de escola (Questão 18.2). Como pode ser verificado pela Tabela 22, repete-se novamente a mesma situação encontrada em vários itens: posicionamentos e valorações descontextualizadas, inexistência de justificativa plausível apresentada para tanto e a não explicitação de tal poder decisório. Fica, pois, difícil, ao lidar com relatos, inferir a concepção do poder decisório inerente ao desempenho das funções do diretor a partir dos relatos assim configurados.

Para 81,3% dos sujeitos deste trabalho, o poder decisório do diretor é insatisfatório, constatando-se a necessidade de se repensá-lo e ampliá-lo de forma a possibilitar maior autonomia para o Diretor e para a própria Escola. Apenas seis diretores (18,7%) admitem ser satisfatório o poder decisório que lhes é conferido.

Analisando as explicações, explicitações, justificativas e/ou comentários feitos pelos diretores destes dois grupos, detectam-se, como pode ser observado na Tabela 22, algumas tendências básicas.

Uma das tendências refere-se à "ausência de decisão" (20,7%). Aqui o diretor de escola é considerado como um profissional que tem as "mãos atadas" e tudo o que vem para a escola já vem pronto e decidido em outras instâncias. O poder decisório se restringe a al-

TABELA 22. O PODER DECISÓRIO DO DIRETOR DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	TOTAL	
	N	%
A. AUSÊNCIA DE DECISÕES		
1. Ausência de poder decisório, face a decisões já tomadas anteriormente por instâncias superiores	3	10,4
2. Poder restrito a assuntos administrativos corriqueiros	2	6,9
3. Necessidade do poder relativo a decisões sobre advertências e penalidades (alunos, professores, funcionários)	1	3,4
SUBTOTAL	6	20,7
B. INFRA-ESTRUTURA		
4. Ampliação do poder decisório quanto à seleção de pessoal e destinação de verbas	3	10,4
5. Poder decisório comprometido pela infra-estrutura precária e pela falta de pessoal	1	3,4
SUBTOTAL	4	13,8
C. CONSELHO DE ESCOLA		
6. O Conselho de Escola tira o poder de decisão do diretor, emperrando seu trabalho	9	30,9
7. Poder decisório satisfatório quando há trabalho conjunto e integrado diretor e conselho de escola	3	10,4
8. Transformação do Conselho de Escola para deliberativo exigindo mais habilidade, perspicácia e "jogo de cintura", para satisfazer a todos	4	13,8
SUBTOTAL	16	55,1
D. PRESSÕES		
9. Pressões sofridas pelo diretor referentes à tomada de certas medidas	3	10,4
SUBTOTAL	3	10,4
T O T A L	29	100,0

guns assuntos administrativos e corriqueiros. Tal poder é igualmente limitado no que se refere a advertências e penalidades tanto para alunos como para professores e funcionários.

Outra tendência, de frequência reduzida (13,8%), inclui os problemas decorrentes da "precariedade da infra-estrutura". Como está organizada a escola atualmente, o diretor não tem poder de decisão na contratação de pessoal, tanto para suprir de imediato os "claros" no módulo da escola como para estabelecer critérios de seleção, para as pessoas que deve contratar. Fica-se esperando que, de tempos em tempos, a Delegacia de Ensino promova a seleção de pessoal e encaminhe a escola o funcionário que ela necessita. Com isso, a escola permanece muito tempo com o seu quadro incompleto. Com relação à aplicação das verbas, estas já vêm à escola com a sua destinação pré-estabelecida, sem que o diretor de escola possa interferir.

Mais da metade das respostas obtidas está relacionada à interferência do "conselho de escola" no poder decisório do diretor. Sendo esse conselho deliberativo ele pode, de acordo com a postura de seus integrantes, ou tirar o poder de decisão do diretor, assumindo-o, ou emperrar o trabalho do diretor, ou ainda exercer juntamente com o diretor, o poder decisório.

Uma última tendência observada refere-se a "pressões", às quais o diretor possa estar sujeito (10,4%). As respostas indicam que há certas decisões que, pela legislação, competem ao diretor, mas que ele

nao assume, se acovarda e recua diante de pressões tanto da parte de alunos e pais, como da parte de professores e funcionários.

Na análise das respostas obtidas pode-se considerar dois enfoques diferentes. Por um lado, alguns diretores consideram não possuir poder de decisão, pois afirmam que tudo já vem para a escola pronto e decidido. O poder decisório existiria apenas nas instâncias superiores. Esta posição pode ser questionada se se considerar que os diretores são muitas vezes reunidos, de forma a refletirem conjuntamente e a tomarem posição sobre vários assuntos. Quando da elaboração das novas propostas curriculares, por exemplo, houve ampla discussão nestas bases. Porém, é fato que muitas outras coisas chegam à escola já decididas, como por exemplo, o Ciclo Básico, seleção e contratação de pessoal, etc.

Por outro lado, outros diretores consideram não possuir poder de decisão em suas maos porque esse poder se transfere para o "todo" da escola, representado pelo Conselho de Escola que hoje tem natureza deliberativa e é integrado por elementos pertencentes a todos os segmentos da escola, conforme o § 1º do Art. 95 da Lei Complementar 444/85 ⁽³⁵⁾, que diz:

"§ 1º - A composição a que se refere o "caput" obedecerá à seguinte proporcionalidade:

- I. 40% de docentes
- II. 5% de especialistas em educação, excetuando-se o Diretor de Escola
- III. 5% dos demais funcionários

(35) Op.cit.,p. 28.

IV. 25% de pais de alunos.

V. 25% de alunos.

É necessário que se mencione no entanto, que o diretor de escola é membro integrante do Conselho de Escola, que é ele quem preside suas reuniões, conforme diz o "caput" do mesmo Art. 95, que o diretor de escola tem direito a voz e voto e é ele quem elabora a pauta destas reuniões.

Conforme o § 5º do mesmo Art. 95, são atribuições do Conselho de Escola:

I - Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimentos psico-pedagógico e material ao aluno;
- d) programas especiais visando a integração escola-família-comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridade para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II - Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

Deve-se ressaltar que, por um lado, a posição do diretor de escola pode ter força no Conselho, se estiver bem fundamentada teórica e legalmente, se ele revelar conhecer a questão tratada, se seus objetivos estiverem voltados ao bem comum e se ele revelar segurança e competência no seu desempenho. Por outro lado, as decisões de cunho arbitrário e autoritário ficam cerceadas, quando se considera a natureza deliberativa desse Conselho.

Nesta perspectiva, portanto, diretor de escola e conselho de escola não são oponentes. Isto não impede, no entanto, que não possam chegar a ser forças antagônicas na disputa do poder decisório na escola.

Retornando novamente às atribuições de natureza pedagógica inerentes ao exercício de suas atividades de direção de escola, após a caracterização fragmentada e valorada quer das responsabilidades a eles atribuídas

e à adequação de suas atribuições atuais, quer do poder decisório a eles legamente destinado e por eles efetivamente percebido, importa analisar se o mesmo padrão até então observado nos relatos é ou não detectado nas suas análises referentes à sua atuação face ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, ou seja, referentes ao seu trabalho junto aos professores (item 18.3).

Essa questão é abordada pelos diretores sob diversos aspectos: "atuação real do diretor", "atuação ideal do diretor", "dificuldades administrativas" e "atuação de outros profissionais", tal como pode ser observado na Tabela 23.

O primeiro grupo de respostas (14,8%) recai sobre a atuação do diretor. Embora esse grupo indique que os diretores têm compreensão da importância de sua atuação no sistema escolar e no processo ensino-aprendizagem, eles admitem estar distantes do que ocorre em sala de aula. Alguns mencionam ter o diretor uma precária formação pedagógica, o que, de certa forma, o impediria de acompanhar e/ou mesmo interferir no trabalho pedagógico desenvolvido em suas escolas. Considerando-se que 92% dos diretores tiveram experiência profissional enquanto docentes (Tabela 3) tais afirmações parecem desconsiderar a validade de tal experiência. Outros diretores atribuem a não participação efetiva do diretor ao fato dele estar distante da sala de aula e o professor ser orientado diretamente pela Delegacia de Ensino através de monitores da CENP. Ao diretor, nesse contexto, caberia apenas facilitar e/ou mesmo criar

TABELA 23. A ATUAÇÃO DO DIRETOR EM RELAÇÃO AO TRABALHO DO CORPO DOCENTE

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA		TOTAL	
	N.	%		
A. ATUAÇÃO REAL				
1. Participação não efetiva do diretor na condução do processo ensino-aprendizagem: ao diretor compete apenas facilitar a atuação dos monitores da CENP/DE, que orientam diretamente o trabalho do professor	3	5,5		
2. Precária formação pedagógica do diretor, inviabilizando sua participação efetiva na orientação do processo ensino-aprendizagem	3	5,5		
3. Resistência do professor em acatar decisões, mesmo quando delas participa	1	1,9		
4. Competência e segurança manifestadas pelo diretor gera apoio por parte dos professores	1	1,9		
SUBTOTAL	8	14,8		
B. ATUAÇÃO IDEAL				
5. Diretor como facilitador do trabalho pedagógico na escola	6	11,0		
6. Necessidade de integração diretor-professores: a orientação e a supervisão por parte do diretor são necessárias, mormente face à inexperiência ou má formação de alguns professores	7	12,9		
7. Diretor como agente de mudanças: necessidade de maior consciência de seu valor e papel	4	7,6		
8. Diretor devendo possibilitar aos professores e aos alunos melhores condições de ensino, orientando suas atividades	3	5,6		
9. Intervenção no trabalho pedagógico como dever do diretor	2	3,7		
SUBTOTAL	22	40,8		
C. DIFICULDADES ADMINISTRATIVAS				
10. Excesso e diversidade de tarefas administrativas dificultando e mesmo impedindo o trabalho junto do professor	11	20,3		
11. Ação pedagógica do diretor bloqueada e prejudicada por dificuldades operacionais	1	1,9		
12. Necessidade de fixação do professor na sede, para a realização de um trabalho efetivo e contínuo	1	1,9		
SUBTOTAL	13	24,1		
D. OUTRAS PROFISSIONAIS				
13. Necessidade urgente do Coordenador Pedagógico e dos Coordenadores de Área em cada escola	6	11,1		
14. Responsabilidade única do Coordenador Pedagógico pelo Setor Pedagógico	2	3,7		
15. Diretor: pouco a fazer neste campo, só atuando quando solicitado	3	5,5		
SUBTOTAL	11	20,3		
T O T A L	54	100,0		

condições para a realização do trabalho dos monitores junto aos professores.

Um outro grupo de respostas se refere mais especificamente à atuação ideal (40,8%) do diretor em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Nessa atuação ideal, é interessante notar que grande parte das classes de respostas obtidas explicitam essa dimensão do trabalho do diretor como ele devendo ou tendo que orientar e supervisionar o trabalho docente. Essas respostas, algumas normativas, são, na maioria, vagas: o diretor é um elemento integrador, pode ajudar o professor mal preparado; pode propiciar melhores condições de ensino, orientando as atividades do professor e pode orientar os professores inexperientes. Porém evidenciam a necessidade de uma maior consciência, por parte do diretor, da natureza do seu papel como educador.

Outras respostas (24,1%) dizem respeito mais especificamente a dificuldades administrativas que são colocadas como entraves para uma atuação mais efetiva em relação ao trabalho pedagógico; Essas dificuldades são variadas e se referem ao número grande de tarefas do diretor, a dificuldades operacionais de toda ordem e à impossibilidade de trabalho contínuo e eficiente quando o professor não está fixo na sede.

Um último grupo de respostas (20,3%) considera essa atuação como não sendo propriamente do diretor, mas de outros profissionais: do Coordenador Pedagógico e do Coordenador de Área (11,1%). Outras respostas (9,2%) expressam a opinião de diretores que

atribuem esse tipo de atuação junto ao corpo docente na condução do processo ensino-aprendizagem como sendo exclusiva do Coordenador Pedagógico, havendo mesmo os que afirmam (5,5%) que o diretor tem muito pouco a fazer neste campo, só atuando quando solicitado.

Do total das respostas obtidas, portanto, pode-se verificar que 79,7% delas se referem à necessidade do diretor se envolver no processo pedagógico de sua escola, sendo considerado também, um elemento importante para a criação de condições e/ou mesmo facilitação desse processo. Grande parte das respostas, quer considerando-se a atuação real, quer a ideal e/ou mesmo as que apontam dificuldades administrativas, embora mostrem e/ou até mesmo tentem justificar a importância desta dimensão na atuação do diretor de escola, evidenciam que este pouco tempo tem para se dedicar a ela.

Com relação à importância dessa dimensão no trabalho do diretor de escola, Moura⁽³⁶⁾, num trabalho realizado em 1982, discute as possibilidades que o sistema deixa em aberto e que permitem a esse profissional uma atuação a nível pedagógico. Ao se avaliar as causas do fracasso escolar, a tendência de grande parte do corpo docente é atribuir essas causas ao alunado e suas características. Segundo a autora (e muitos outros educadores) o diretor de escola pode e deve, num sentido de desafio, ao lado das tarefas rotineiras da escola, desencadear junto aos professores uma reflexão contínua e constante, no sentido de se conscientizarem

(36) Op. cit., p. 67.

das verdadeiras causas do problema, do seu papel junto aos alunos, da necessidade de reverem sua postura e de se atualizarem para que, da melhor forma possível, desempenhem sua tarefa educativa.

A priorização do tempo destinado às atividades administrativas rotineiras é um aspecto relatado pelos sujeitos que vem se evidenciando em vários itens já analisados. Ora os sujeitos relatam os desvios de suas funções a que estão submetidos, ora relatam a sobrecarga de trabalhos de cunho burocrático, como podemos verificar na Tabela 5 (28%), Tabela 6 (59%), Tabela 7 (53%), Tabela 20 (22%), Tabela 21 (37%) e na Tabela 23 (37%), como impeditivos, restritivos e/ou mesmo bloqueadores de sua atuação pedagógica.

Configura-se, pois, um padrão geral e constante, sob a ótica dos sujeitos, que impede ao diretor de escola a assunção, as vezes nem em parte, da dimensão pedagógica de sua atuação. Tal padrão geral, por sua vez, aparece como justificativa para tal fato.

A fim de se configurar melhor a teia de solicitações feitas ao diretor de escola, é necessário que se considere como este profissional vê seu trabalho junto aos pais de alunos e à comunidade em geral (item 18.4).

Grande parte dos diretores (95,8%) admite a necessidade de um relacionamento mais efetivo e contínuo, apesar das dificuldades, da escola com as famílias dos alunos e com a comunidade em geral, como pode ser observado na Tabela 24.

TABELA 24. O TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA EM RELAÇÃO À FAMÍLIA E À COMUNIDADE

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIA		TOTAL	
	N	%		
A. ATUAÇÃO NECESSÁRIA				
1. Realização sistemática de trabalho de integração com a comunidade, com abertura de espaço para participação efetiva dos pais	10	20,8		
2. Atuação junto aos pais através da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola	2	4,2		
3. Conhecimento real e verdadeiro da comunidade	2	4,2		
4. Criação na escola de um Centro de Educação Permanente para pais e adultos da comunidade	2	4,2		
5. Atuação como intermediário entre os anseios da comunidade e a escola	1	2,1		
SUBTOTAL	17	35,4		
B. ATUAÇÃO DOS PAIS				
6. Necessidade de maior colaboração dos pais	5	10,4		
7. Engajamento e co-responsabilidade dos pais em todas as atividades da escola	12	25,0		
SUBTOTAL	17	35,4		
C. DIFICULDADES				
8. Falta de colaboração e de interesse dos pais e da comunidade	5	10,4		
9. Falta de tempo dos pais e da escola	3	6,2		
10. Falta de pessoal especialmente destinado para tal função	1	2,1		
11. Falta de estrutura dos pais da classe média-baixa para a participação de um trabalho comunitário	1	2,1		
12. Falta de atrativo por parte da escola pública	1	2,1		
13. Conflitos referentes às possibilidades de participação	1	2,1		
SUBTOTAL	12	25,0		
D. OUTRAS				
14. A escola é o retrato da comunidade em que está inserida	1	2,1		
15. É preciso mudar, na Secretaria da Educação, o conceito de abertura da Escola	1	2,1		
SUBTOTAL	2	4,2		
T O T A L	48	100,0		

Do total de respostas obtidas, 35,4% se referem mais especificamente à "atuação necessária do diretor junto aos pais e à comunidade, indicando a necessidade do diretor realizar um trabalho de integração com a comunidade, traduzindo suas necessidades e anseios e sendo o intermediário entre os anseios da comunidade e a escola. Mencionam ainda que essa atuação pode ser realizada também através da APM e do Conselho de Escola. Destas respostas, 4,2% se referem à possibilidade de se realizar na Escola um Centro de Educação Permanente para pais e adultos da comunidade, sob orientação dos próprios pais.

Um grupo equivalente de respostas (35,4%) se refere mais especificamente à "atuação dos pais": indica a necessidade dos pais se tornarem menos "fiscais" e mais colaboradores e que esses pais passem a ser co-responsáveis pelos resultados obtidos pelos seus filhos na escola, engajando-se nas tarefas de planejamento e avaliação das atividades da escola e não somente em festinhas e/ou comemorações.

Um outro grupo de respostas explicita as "dificuldades" (25,0%) com as quais o diretor esbarra em seu relacionamento com os pais e/ou a comunidade: falta de pessoal especializado na escola, falta de tempo por parte dos pais e dos profissionais que atuam na escola, falta de colaboração da comunidade, dificuldade dos pais de baixa renda em participar de um trabalho comunitário, desinteresse quanto ao trabalho dos filhos na escola e, até, o fato da comunidade querer participar das atividades da escola mas, por ignorar os

"meandros" do sistema, acaba gerando conflitos.

Do total das respostas, 4,2% se insere em "outros". São bastante vagas e não se referem especificamente ao solicitado; "a escola e o retrato da comunidade onde está inserida" e "É preciso mudar na Secretaria da Educação o conceito de abertura da Escola".

Como, dentre as atividades de rotina do diretor, os sujeitos mencionam sua atuação relativa a questões disciplinares dos alunos e como, igualmente, mencionam solicitações direcionadas a este segmento da escola, torna-se necessário, nesse contexto e de forma a se obter elementos adicionais sobre sua atuação, configurar como os diretores percebem sua atuação em relação a questões disciplinares do alunado, onde se evidencia, igualmente, exercício de seu poder decisório (item 18.5).

Em relação a situações em que o diretor pode atuar de forma a "punir" ou a dispor de formas alternativas para uma eventual e/ou esperada punição, encontram-se tendências diversificadas, tais como se pode analisar pelos dados contidos na Tabela 25.

Um grupo de respostas (8%) indica características "punitivas e autoritárias" na atuação do diretor: o diretor tem que ser duro, firme e punir e/ou ele deve valer-se do regimento comum, nos casos de conflito.

O grupo mais frequente de respostas (62,0%) indica possibilidades de atuação "não autoritária e não

TABELA 25. A ATUAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA EM RELAÇÃO A QUESTÕES DISCIPLINARES DOS ALUNOS

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	TOTAL	
		N	%
A. <u>CUNHO AUTORITÁRIO E PUNITIVO</u>			
1. Punição é necessária		2	4,0
2. Em casos de conflito, valer-se do Regimento Comum		2	4,0
	SUBTOTAL	4	8,0
B. <u>CUNHO NÃO AUTORITÁRIO E NÃO PUNITIVO</u>			
3. Diretor pronto para ouvir, imparcialmente, as partes envolvidas e agir com justiça		6	12,0
4. Atenção para a especificidade de cada caso		3	6,0
5. Busca das causas e dar orientações, como educador		11	22,0
6. Necessidade do diálogo, tratando o aluno com dignidade, sem se perder de vista o respeito e a hierarquia		6	12,0
7. Atuação conjunta, dirigida sempre à reabilitação do aluno		2	4,0
8. Advertência por parte do diretor e resolução dos casos problemáticos pelo Conselho de Escola		2	4,0
9. Mutabilidade do comportamento do aluno, conforme a situação		1	2,0
	SUBTOTAL	31	62,0
C. <u>DIRECIONADA A CONDIÇÕES PESSOAIS</u>			
10. Diretor saber respeitar para ser respeitado		2	4,0
11. Ter autoridade moral, auto-domínio e saber tomar decisões.		2	4,0
12. Ter iniciativa e coragem		1	2,0
	SUBTOTAL	5	10,0
D. <u>DIRECIONADA A TERCEIROS</u>			
13. Questões disciplinares ao encargo do Orientador Educacional. Relação causal entre problemas disciplinares e problemas sociais		7	14,0
14. Questões disciplinares dirimidas face à atuação eficiente e competente do professor		1	2,0
15. Problemas de sala de aula são transferidos ao diretor		1	2,0
16. Participação efetiva do aluno na aula como forma de se evitar problemas disciplinares		1	2,0
	SUBTOTAL	10	20,0
T O T A L		50	100,0

punitiva do diretor": o diretor não deve punir; deve analisar cada caso e estudar soluções específicas; deve buscar causas e aconselhar, agindo como conselheiro e orientador, não assumindo, pois, função policial; deve buscar atuação conjunta de forma a promover a reabilitação do aluno. Apontam pois, a necessidade de diálogo, mas também a necessidade de que o aluno perceba a autoridade e a hierarquia sem que isto seja impeditivo para uma solução a ser conseguida conjuntamente.

Um outro grupo de respostas destaca as "condições pessoais" (10%) do diretor necessárias em casos de eventuais correções: o diretor deve ter iniciativa e ser corajoso, precisa respeitar o aluno para ser respeitado sem imposição e deve igualmente ter auto-domínio, autoridade moral e saber tomar decisões.

Um último grupo de respostas (20%) considera que tal atuação deve ser de "responsabilidade de outros": do orientador educacional, do professor que deveria assumir seu verdadeiro papel de educador comprometido, que não deveria transferir ao diretor problemas de sala de aula e que deveria ter consciência de que o aluno que realmente participa não dá problemas de disciplina. Encontra-se, pois, aqui, a atribuição desta função ora ao orientador educacional, ora ao próprio professor. É interessante notar igualmente a menção de problemas de disciplinas como sendo consequências de problemas sociais.

De uma maneira geral, no entanto, pode-se dizer que quanto às questões disciplinares, 72% das respostas dos diretores evidenciaram que estes evitam e/ou condenam a punição, indicando outras possibilidades de superação de tais problemas considerando vários aspectos. Outras respostas (20%) apontam "terceiros" como aqueles diretamente responsáveis por essas questões disciplinares, com as quais o diretor não deveria estar envolvido e, finalmente, apenas 8% das respostas indicam que, o diretor deve punir e valer-se do regimento.

Face à situação configurada, referente a atribuições e exigências de diferentes naturezas afetas ao diretor de escola, cabe explicitar como são percebidas as solicitações que lhe são feitas, tanto por parte da escola como por parte do sistema de ensino em que a escola está inserida (item 31). Tal explicitação fornece elementos para a confirmação ou não do padrão geral já delineado: o excesso de atividades diversificadas impede ou inviabiliza a assunção da dimensão pedagógica da atuação do diretor ou a não assunção de tal dimensão é justificada pela natureza diversificada de tais atividades.

São inúmeras e variadas as solicitações feitas ao diretor de escola. Pelas respostas por eles fornecidas, pode-se considerar três agrupamentos básicos referentes às fontes das solicitações. (Tabela 26).

Considerando-se as "solicitações em geral" (44,7%), encontram-se vários tipos de resposta: solici

TABELA 26. PERCEPÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DAS SOLICITAÇÕES QUE LHEM SÃO FEITAS

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	TOTAL	
		N	%
A. SOLICITAÇÕES EM GERAL			
1. Excessivas, burocráticas, conflitantes, complexas, incoerentes, às vezes até absurdas		7	18,4
2. Rotineiras		7	18,4
3. Todo tipo de tarefa, tanto da comunidade como do sistema		3	7,9
	SUBTOTAL	17	44,7
B. SOLICITAÇÕES DA ESCOLA			
4. Desgastantes, devido a falta de pessoal de apoio técnico-administrativo		5	13,2
5. Relacionadas à confiança nas pessoas que trabalham na escola		2	5,3
6. Exigências das famílias, que por sua vez não dão apoio		1	2,6
7. Assistencialistas		1	2,6
	SUBTOTAL	9	23,7
C. SOLICITAÇÕES DO SISTEMA			
8. Solicitações sem apoio das instâncias centrais e sem condições básicas; muitas vezes, urgentes; apoio percebido apenas por parte dos supervisores e delegado		9	23,7
9. Excesso de teorias, projetos desnecessários e inoperantes, leis, resoluções e portarias novas todos os dias		2	5,3
10. Solicitações referentes ao fornecimento de sugestões		1	2,6
	SUBTOTAL	12	31,6
T O T A L		38	100,0

tações as mais surpreendentes possíveis, excessivas, burocráticas, conflitantes, complexas, incoerentes, faz-se de tudo um pouco e nada bem feito (18,4%); solicitações de rotina (18,4%); todo tipo de tarefa e a cobrança é feita de ambos os lados: a população exige escola melhor e o sistema exige que o diretor dirija sem infraestrutura (7,9%). Tais respostas são vagas e não explicitam, de fato, o que é solicitado do diretor. Os desabafos e as valorações voltam a ocorrer.

"Solicitações da escola" (23,7%). As respostas referentes a este agrupamento são igualmente dispersas: o diretor é solicitado além do que pode fazer na escola, o que torna sua tarefa desgastante pois não dispõe de pessoal de apoio técnico nem administrativo para assessorá-lo (13,2%); solicitações pertinentes, em quanto o diretor confia nas pessoas que trabalham na escola (5,3%); solicitações dos pais dos alunos (2,6%) e solicitações de caráter assistencialista (2,6%).

A mesma situação é encontrada quanto às "solicitações do sistema" (31,6%): excesso de teorias (não especificadas), papéis administrativos exaustivos, projetos e mais projetos desnecessários e inoperantes, leis, resoluções, e portarias novas, diariamente, além de ser a escola o "quebra-galho" oficial (5,3%); solicitações urgentes das instâncias centrais, sem apoio e sem condições básicas (23,7%), apenas se contando com apoio do supervisor e delegado de ensino; alguns diretores percebem como positivas certas solicitações, pois se tratam da elaboração de sugestões (2,6%).

Tanto em relação as solicitações em geral como às solicitações da escola e do sistema, observa-se que nenhuma resposta explicita tais solicitações. A situação encontrada é de desabafos de diferentes naturezas. Parece que as solicitações são muitas e múltiplas. Permanece, porém, a dúvida básica: quais são essas solicitações?

O mesmo padrão geral, pois, volta a ser encontrado e reforçado. Cabe ainda recolocar o outro aspecto considerado inicialmente a partir de Moura⁽³⁷⁾: "querer fazer".

Os dados obtidos não apontam, em suas tendências básicas, na direção de um "querer fazer" no que tange às atividades de natureza pedagógica. Tais atividades ora parecem impossíveis de serem realizadas face a outras mais imperativas e valoradas negativamente pelos sujeitos, ora parecem valoradas positivamente (porém com explicitações fragmentadas) mas não são assumidas, já que a justificativa de tal fato se faz presente constantemente no "desabafo" contínuo referente ao exercício de outras atividades (também explicitadas de forma fragmentada). Face a essa situação constantemente configurada, o "querer fazer" paulatinamente se esvai.

(37) Op. cit., p. 67.

IV.6. O SISTEMA DE ENSINO

Ainda na tentativa de configurar o "querer fazer", resta analisar como os sujeitos percebem o sistema de ensino do qual fazem parte.

Inicialmente importa caracterizar o tempo e a natureza da atuação na escola pública bem como a forma de interação com o sistema, até o evento da Lei 5692/71⁽³⁸⁾ (itens 24 e 25).

Dos 32 diretores considerados neste estudo, 25 (78%) já atuavam na Escola Pública antes da Lei 5692/71, em diferentes funções, como pode ser observado pela análise da Tabela 27.

TABELA 27. TIPOS DE FUNÇÕES EXERCIDAS PELOS SUJEITOS ANTES DA LEI 5692/71

FUNÇÕES	TITULAR			NÃO TITULAR			TOTAL	%
	M	F	T	M	F	T		
Professor	2	6	8	2	7	9	17	68
Diretor	1	-	1	-	-	-	1	4
Professor e Diretor	2	1	3	1	-	1	4	16
Auxiliar de Diretor	1	-	1	-	-	-	1	4
Professor e Coord. Pedag.	-	1	1	-	-	-	1	4
Professor e Serop	1	-	1	-	-	-	1	4
	7	8	15	3	7	10	25	100

(38) Op.cit., p. 27.

Desses profissionais a maioria (68%) exercia somente atividades docentes e 32% atividades ligadas também à direção e coordenação pedagógica.

Ao se manifestarem quanto à interação escolas-instâncias superiores e assistência pedagógica recebida neste período, 26,6% dos sujeitos admitem que dificilmente havia, naquela época assistência pedagógica: não havia documentos de orientação e os planos de ensino já vinham prontos.

A maior parte das respostas, no entanto, refere-se à existência de assistência pedagógica e que esta se fazia presente também nas instâncias superiores através de outros tipos de profissionais e/ou documentos: o inspetor escolar era quem orientava pedagogicamente o professor e o diretor, registrando essas orientações nos "diários" do professor ou em "termos de visita" (33,4%); assistência pedagógica realizada através do SEROP e SERAP (23,3%); orientações feitas através de circulares e Diário Oficial (3,3%); reuniões pedagógicas mensais, orientadas pelo Inspetor (6,7%) e alguns cursos de atualização.

Ao se manifestarem sobre a ocorrência de mudança na interação escola-instâncias superiores após a Lei 5692/71 (Item 26), dos 32 sujeitos considerados, 21 (65,7%) declaram ter havido mudanças após a Lei 5692/71; um diretor (3,1%) diz não ter sentido mudança alguma e 10 deles (31,2%) não responderam.

Ao analisar as mudanças ocorridas e ao "como passou a ser" a situação a partir de então, obteve-se

41 respostas, das quais 20 (48,8%) ressaltam aspectos positivos, 8 (19,5%) ressaltam os aspectos negativos e 13 (31,7%) apontam as falhas ocorridas, tal como pode ser verificado na Tabela 28.

Vários aspectos "positivos" são mencionados, quanto à mudança havida após a Lei 5672/71 que são: liberdade para o professor planejar e organizar seu curso conforme a realidade de sua clientela, bem como a manifestação de maior interesse, por parte dos órgãos pedagógicos centrais, na capacitação do pessoal docente, com o aumento desses órgãos de assistência pedagógica e a valorização dos cursos feitos pelos educadores. Um aspecto considerado visível refere-se ao aumento significativo do número de alunos na escola e o aparecimento das funções de coordenador pedagógico e de coordenador de área.

As respostas referentes aos aspectos "negativos" são de natureza bastante diversificada (19,3% das respostas). Os supervisores passaram a atuar mais na parte administrativa, deixando de existir o contato professor-supervisor (até então, um contato pedagógico). Inaugura-se a compartimentalização no ensino, com o evento da divisão técnica do trabalho na escola. Outros aspectos mencionados referem-se à transformação de nota em conceito, das disciplinas em atividades e a implantação do 2º grau profissionalizante sem uma infra-estrutura que o viabilizasse.

No tocante às "falhas" apontadas (31,5%) a incidência maior de respostas recai na implantação do

TABELA 28. MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS A LEI 5692/71 QUANTO À
 RELAÇÃO ESCOLA-INSTÂNCIAS SUPERIORES E ASSISTÊNCIA PEDAGÓ
 GICA RECEBIDA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	TOTAL	
		N	%
A. ASPECTOS POSITIVOS			
1. Maior liberdade ao professor para adequar seu planejamento à clientela		5	12,6
2. Maior interesse pela capacitação do pessoal, por parte dos órgãos superiores		5	12,6
3. Aumento de órgãos de assistência pedagógica		4	9,6
4. Uso de multimeios (TV, rádio)		2	4,8
5. Reprovação em massa deixa de existir		1	2,4
6. Surgimento do Coordenador Pedagógico e do Coordenador de Área		1	2,4
7. Aumento do número de alunos frequentando escola		1	2,4
8. Descentralização pedagógica		1	2,4
	SUBTOTAL	20	49,2
B. ASPECTOS NEGATIVOS			
9. Inauguração da departamentalização		2	4,9
10. Transformação de nota em conceito		1	2,4
11. Transformação de algumas disciplinas em atividades		1	2,4
12. Inexistência de estrutura para implantação de 2º Grau profissionante		1	2,4
13. Supervisores atuando mais na parte administrativa		1	2,4
14. Desaparecimento contacto supervisor-professor		1	2,4
15. Substituição do humanismo ao tecnicismo		1	2,4
	SUBTOTAL	8	19,3
C. FALHAS			
16. Falta de preparo adequado do pessoal envolvido, quando da implantação		4	9,6
17. Desarticulação entre o proposto e o realizado		2	4,9
18. Despreparo da escola para receber o novo alunado		2	4,9
19. Infra-estrutura básica precária		2	4,9
20. Subjetividade		1	2,4
21. Má formação do professor		1	2,4
22. Falha na adaptação ao ensino de 1º grau com 8 séries		1	2,4
	SUBTOTAL	13	31,5
T O T A L		41	100,0

novo sistema de ensino sem um preparo adequado e prévio de todo pessoal envolvido. Os diretores mencionam que o crescimento da escola pública do 1º grau trouxe para dentro da escola um alunado que ela não estava preparada para receber, gerando perda na qualidade de ensino. A este aspecto está também relacionada a má preparação / formação do professorado, que passou a ser evidente desde então.

É interessante notar que os sujeitos relatam, como aspecto positivo, um maior interesse do sistema de ensino na capacitação do pessoal; em contrapartida, a Tabela 9 revela, segundo o relato dos sujeitos, despreocupação e falta de incentivo aos profissionais, na sua capacitação, por parte do sistema.

Outra contradição diz respeito à divisão técnica do trabalho na escola. Por um lado, entre os aspectos positivos, os diretores colocam o surgimento das funções de coordenador pedagógico e de coordenador de área. Por outro lado, colocam como aspecto negativo o início da departamentalização do ensino, com o evento da divisão técnica do trabalho na escola.

Fica evidenciada uma não sustentação, por parte dos sujeitos, referentes a afirmações feitas a esse item.

A respeito da divisão técnica do trabalho na escola, Silva⁽³⁹⁾ coloca esta questão como decorrência

(39) Op. cit., p.21.

inevitável da ampliação das oportunidades educacionais. Inicialmente caracteriza os três momentos gerados por essa ampliação: "culpar a vítima", no caso o aluno, pelo rebaixamento do nível do ensino; percepção de uma escola não preparada para receber o novo alunado e, finalmente, uma busca de alternativas possíveis, de um novo modelo pedagógico "mais adequado a uma escola que se pretenda mediadora entre o saber ofertado e as necessidades da sua clientela". Nesta busca de um novo modelo pedagógico começa a haver uma preocupação com a prática competente dos profissionais do ensino. Sua preocupação recai sobre os especialistas do ensino - supervisores, diretores, coordenadores, orientadores - questionando se existe espaço para atuarem adequadamente junto à nova realidade escolar. Em seguida tece considerações sobre o que ocorre no sistema de ensino que desvirtua o desempenho esperado destes especialistas. Suas considerações se iniciam com os cursos de Pedagogia, após sua divisão em habilitações. Segunda a autora, estes cursos de Pedagogia, em decorrência de não lhes ser feita qualquer cobrança no sentido de desempenharem sua real função - "oferecer ensino adequado às necessidades e à realidade de sua clientela" - acabam por formar especialistas desinteressados e desvinculados da realidade, com uma visão distorcida da escola e incapazes de desempenhar a contento suas atribuições, acabando por desempenhar funções simplesmente burocráticas, cuidando de aspectos menos importantes do processo pedagógico. Continuando suas considerações, diz que a divisão técnica do trabalho, com a pulverização das funções, é um caminho

sem volta em qualquer sistema que se torna complexo, questionando ainda no que esta divisão do trabalho tem tornado o processo ensino-aprendizagem mais eficiente. Conclui afirmando que lhe parece não ser a divisão do trabalho em si mas o modo como esse processo ocorre na escola - com características puramente formais e pelos falsos pressupostos em que essa divisão se apoia - é que tem gerado um desvirtuamento da prática do educador, seja ele professor ou especialista.

Ao relatarem os tipos de interação, sua frequência e tipo de assunto tratado, em relação as suas interações com as instâncias superiores do sistema de ensino (item 27) observa-se novamente, por parte dos diretores, exteriorização de valorações e explicitação fragmentada de tais interações.

Das 24 respostas obtidas 91,7% se referem ao fato destas relações serem positivas, considerando gradação na caracterização de como são essas relações: muito boas (37,5%), boas (33,3%) e cordiais/superficiais/razoáveis (20,9%). Apenas 8,3% das respostas caracterizam essas relações como cuidadosas/delicadas.

Considerando-se as declarações dos diretores quanto aos tipos mais usuais de interação, observa-se uma variedade considerável. Das 27 respostas obtidas, 40% se referem a reuniões e/ou encontros na Delegacia de Ensino, 25,9% a conversas informais com profissionais da Delegacia (pessoalmente ou por telefone), 11,1% a visitas de supervisores à escola, 7,4% a contatos existentes quando do aparecimento de problemas; 7,4% a troca de ex-

periências, 3,7% a cobrança de papéis e relatórios e 3,7% a memorandos, circulares, etc. Dos tipos de interação mencionados, 77,8% estão diretamente relacionados a relações, de diferentes naturezas, com profissionais da Delegacia de Ensino e a contatos com supervisores quando estes vão à Escola.

Os assuntos mais frequentes, tratados nestas relações com instâncias superiores são, igualmente de natureza diversificada, segundo as respostas obtidas. Das 40 respostas, 45,0% se referem a interações marcadas por assuntos de ordem administrativa; 25% a assuntos diversos porém raramente de natureza pedagógica; 7,5% a assuntos relacionados com Ciclo Básico, Propostas Curriculares, Capacitação de Professores, Projetos para os alunos e 22,5% se relacionam a transferências, vagas, históricos, adaptações, preenchimento de módulos, calendário, atribuição de aulas, pagamento, vida funcional etc. Estas respostas evidenciam que assuntos administrativos, de estrutura e funcionamento da escola e os ligados à rotina da escola são os usualmente tratados com as instâncias superiores (92,5% das respostas). Assuntos pedagógicos raramente são tratados e a menção a esse tipo de assunto pode ser inferida pelas respostas referentes ao Ciclo Básico, Propostas Curriculares, Capacitação do Professor e Projetos para os alunos (7,5%), embora não se assegure que necessariamente a questão pedagógica seja considerada em relação a esses itens.

A frequência dos contatos dos diretores com as instâncias superiores é variável. Das 16 respostas obtidas, 31,4% indicam que esses contactos ocorrem sem-

pre que forem necessários, 25% mencionam reuniões mensais; 18,7% reuniões quinzenais; 6,2% contatos semanais e 18,7% contato diário. Qualquer que seja a periodicidade, os contatos mencionados são frequentes.

A tendência geral observada é a de que as relações com as instâncias superiores são consideradas boas e frequentes, ocorrendo na maioria das vezes com a Delegacia de Ensino, com diferentes profissionais que nela atuam e com o supervisor de ensino. Os assuntos mais frequentes são os de natureza administrativa e/ou de rotina da escola.

Quanto a assistência pedagógica oferecida pelo sistema de ensino: sua forma, frequência e adequação (item 28), destacam-se, dos relatos dos sujeitos, aspectos que parecem ser importantes para a caracterização desse tipo de assistência.

Quanto à forma como ocorre, das 53 respostas obtidas, 32,0% se referem a Cursos de Treinamentos; 20,8% a orientações oferecidas pelos supervisores; 11,4% a reuniões, 11,4% ao trabalho dos monitores; 9,4% a programas de TV; 7,5% a dias de estudo e reflexão na escola e 7,5% ao envio de documentos.

Observa-se, pois, pelos relatos, que embora haja uma diversidade a ser considerada quanto às formas de assistência pedagógica oferecidas pelo "sistema", as tendências mais frequentes dizem respeito a Programas de Treinamento em Serviço e a orientações oferecidas pelos supervisores e monitores (65%).

Quanto a frequência da referida assistência pedagógica oferecida pelo "sistema", a maior concentração

de respostas refere-se a cursos oferecidos nos recessos escolares ou nas férias (75% das respostas obtidas). Além desses cursos, as respostas obtidas mencionam atendimentos esporádicos, conforme necessidade (25%).

No que se refere à adequação da assistência pedagógica fornecida pelo "sistema" às necessidades da escola, surgem respostas que evidenciam as avaliações dos diretores a respeito do assunto em questão. Das 24 respostas recebidas, 70,9% se referem aos cursos que são oferecidos: 33,5% mencionam que tais cursos não são adequados às necessidades da escola e não correspondem às expectativas que deles se tem; 16,6% consideram tais cursos razoáveis, mas que não despertam interesse nos professores, que são arredios e 20,8% indicam ser a assistência pedagógica oferecida pelo sistema falha, vaga e indireta. As demais respostas são avaliações mais genéricas dos diretores: 8,3% indicam a necessidade de um maior número de especialistas; 8,3% informam não haver assistência pedagógica direta e específica aos problemas da escola e 12,5% afirmam que a assistência hoje não é tão adequada, mas que constitui um avanço.

De uma forma geral, pois, o "sistema" oferece assistência pedagógica que e, na maioria das vezes, identificada com cursos/treinamentos e com a atuação do supervisor e do monitor. A frequência de oferecimento de tal assistência, em decorrência dessa quase identificação com cursos, parece ser alta, dada a variedade e o número de cursos oferecidos no decorrer do ano, embora eles sempre sejam programados para os recessos escolares e/ou férias. No que se refere à adequação dessa assistência

pedagógica as necessidades da escola, novamente devido ao fato de tal tipo de assistência estar intimamente relacionada aos cursos de treinamento em serviço oferecidos, as avaliações dos diretores, em geral, se referem a cursos inadequados, que não despertam interesse do professorado e que tem a grande desvantagem de serem aos sábados, nos períodos de recesso e/ou férias dos professores. Em geral, pois, a assistência pedagógica oferecida pelo "Sistema" é considerada, pelos diretores, como inadequadas às necessidades da escola.

Neste aspecto, são coerentes as afirmações anteriormente feitas pelos sujeitos (Tabela 9), com relação aos meios que o sistema oferece para a atualização e reciclagem destes profissionais.

Deve-se considerar, no entanto, que o fato de cursos serem oferecidos aos sábados e nas férias não tem relação alguma com o fato da orientação pedagógica oferecida pelo sistema ser falha, vaga e indireta.

Os diretores frequentemente confundem a qualidade dos cursos com o período das ofertas, fazendo generalizações indevidas.

Ainda com relação às solicitações feitas pelo sistema de ensino aos diretores de escola, essa análise se detém nas interações havidas nos últimos anos, segundo a ótica dos sujeitos.

Faz-se pertinente considerar que, a partir de 1983, começou-se a falar, na Rede de Ensino, em "Resgate da Escola Pública", "Recuperação do Ensino Público", "Recuperação da Escola", "Processo de Melhoria do Ensino",

"Mudanças de Postura frente a Nova Realidade Educacional": novos teóricos da Educação e novos pensamentos haviam surgido em face de profundas transformações sociais, políticas e econômicas havidas.

Essas idéias começaram a ser veiculadas e difundidas na Rede Oficial de Ensino Estadual, sobretudo através de documentos como: Jornal "Educação Democrática (1983), "Documento nº 1" (1983), série de subsídios da CENP "Fundamentos da Educação"; também por programas de televisão.

O "1º Fórum de Educação do Estado de São Paulo", realizado em 1983, foi uma primeira tentativa da Secretaria da Educação, neste período atual, de se provocar uma discussão ampla destas questões, com o objetivo de se atingir uma mudança de postura do educador frente a nova realidade da escola.

Mudanças estruturais e de legislação foram realizadas. O Ciclo Básico foi implantado. Os currículos estão sendo reorganizados.

Essa nova política educacional buscou o envolvimento maior dos pais e da comunidade no processo educativo.

Em relação a tais fatos, as manifestações dos sujeitos quanto à natureza de sua participação na introdução destas inovações e mudanças (ítems 29.1 a 29.5) evidenciam novamente um quadro fragmentado e muitas vezes valorado.

Dos 32 sujeitos deste estudo, 43,75% entraram em contato com as "inovações" e "mudanças educacio-

nais" a partir de 1983. Quanto aos demais, 6,25% o fizeram em 1984, 6,25% em 1985 e 6,25% à medida que foram sendo solicitados. Do total de sujeitos, 37,5% não mencionam a partir de quando tal contato passou a ocorrer.

As formas pelas quais o diretor passou a "participar" na introdução de tais "inovações" e/ou "mudanças educacionais" são diversificadas.

Das 39 respostas obtidas, 25,7% se referem a encontros e treinamentos de diretores, 28,3% a publicações de documentos e ao Diário Oficial, 12,8% a reuniões de estudo. As demais respostas, com frequências menores, indicam que tal participação passou a ocorrer: através da atuação de supervisores e monitores junto às escolas (7,7%); pela necessidade de ter que implantá-las, sem preparo anterior (7,7%); pela T.V. (5,13%), através do "Documento nº 1" discutido em seminário (5,1%); pela participação no "Primeiro Fórum de Educação do Estado de São Paulo" e no 1º "Encontro Técnico de Educação de São Carlos" - ETESC (5,1%) e com a implantação do Projeto Noturno (2,5%).

Pela natureza das respostas obtidas verifica-se que a "participação" do diretor na introdução das "inovações" e/ou "mudanças educacionais" se deu através de diferentes canais utilizados pelas instâncias superiores. Evidencia-se que tal "participação" se refere basicamente à operacionalização e viabilização das novas propostas em suas escolas e não a elaboração das mesmas.

Ao explicitar as solicitações referentes à implantação de tais mudanças, a nível de escola, os diretores arrolam diversas estratégias utilizadas.

Do total de respostas obtidas (n = 43), 30,3% indicaram o estudo e a discussão das propostas, elaboração de sugestões, muito embora tais sugestões geradas pelas discussões nem sempre sejam ouvidas; 23,3% indicam a realização de reuniões com professores de forma a orientá-los, coordenando grupos de estudos e 13,9% se relacionam com reciclagem na DRE e DE e logo após a implantação das mudanças, apenas cumprindo a legislação. As respostas acima consideradas (67,5%) dizem respeito a algumas estratégias adotadas. Quanto às demais respostas, 9,3% indicam que, no tocante ao Ciclo Básico, não houve participação do diretor, cumprindo-lhe apenas implantá-lo; 7,0% mencionam que foi solicitado ao diretor de escola uma mudança de mentalidade frente a essas novidades, de forma que este pudesse ser um agente de transformação do sistema; 7,0% explicitam claramente que nada foi solicitado ao diretor pois tudo estava pronto; 4,6% indicam que coube ao diretor esclarecer professores, pais, alunos e a comunidade em geral.

Pela natureza das respostas obtidas, embora fique evidente que o diretor de escola procurou, através de diferentes estratégias, viabilizar a implantação de tais mudanças, fica evidente também que dele foi solicitado que executasse o que antes já fora decidido, sem a sua colaboração.

A "participação" se dá, pois, pela criação de condições que viabilizem a introdução e implantação

de tais mudanças mas não no sentido de "participação" relativa à análise da situação educacional geral e estadual, às decisões de que mudanças seriam necessárias e tampouco na elaboração das propostas educacionais. As respostas evidenciam que tais "inovações" e/ou "mudanças educacionais" não foram propostas com a participação também do diretor de escola, um profissional que de fato está (ou que deveria estar) engajado no dia a dia da instituição. A "participação" passa a ocorrer em nível operacional e após o diretor ter tido acesso a essas propostas já elaboradas.

Caracterizada a participação do diretor de escola a nível de operacionalização e criação de condições para implantação das mencionadas "inovações" e/ou "mudanças educacionais", é importante se considerar como o diretor viu a orientação e/ou assistência recebida.

Do total de respostas obtidas em relação a esse aspecto, 29,2% se referem ao envio de documentos para estudo; 29,2% a reuniões de treinamento, que foram poucas, sob a orientação de alguns supervisores; 12,5% a alguns encontros com a equipe técnica da Delegacia como, por exemplo, os monitores da CENP; 12,5% a cursos rápidos e esporádicos em fins de semana, alguns deles associados à emissão de TV e 4,1% a somente algumas sugestões de cronograma para estudo dos documentos. Um outro agrupamento de respostas (12,5%) explicita ter sido tal orientação e/ou assistência mínima, o que fez com que os diretores implantassem tais modificações mal preparados.

Decorrentes do fato dos diretores não terem participado efetivamente da elaboração/proposição das "inovações" a serem introduzidas, as respostas obtidas evidenciaram que estavam despreparados para a viabilização de tais inovações em situações escolares concretas e que o tipo de orientação e/ou assistência recebida foi insuficiente, além de rápida e fragmentada.

Ao indicarem o tipo de envolvimento/engajamento/participação que julgam ser necessário para uma atuação significativa e eficiente, os diretores voltam a ocupar o espaço no sentido de, ao lado de algumas explicitações, tecerem comentários valorativos e exteriorizarem "desabafos" profissionais.

Das 31 respostas obtidas, 38,7% indicam a necessidade de um melhor e mais adequado preparo prévio do diretor - realizado por pessoal especializado e anterior ao preparo do professor - seguido de acompanhamento e avaliação e de novos treinamentos; 25,8% explicitam a necessidade de se permitir ao diretor o exercício de suas reais funções pedagógicas o que lhe possibilitaria participação mais efetiva e ativa que a de mero "passador de recados" e 16,1% enfatiza a necessidade por parte do diretor, de ter mais tempo e de conhecer mais profundamente (refletir e discutir) os aspectos político-pedagógicos subjacentes a essas mudanças de forma a poder rever sua postura e poder ser um agente dessas mudanças. Em relação ao restante das respostas, 9,7% mencionam que o diretor deveria elaborar trabalhos a nível de Unidade Escolar e publicá-los, se so

licitado e 9,7% concordam com o "como " tem sido realizado o processo atualmente.

Transparece nos relatos a necessidade real de preparação, com tempo para análise, contextualização e compreensão adequada dos aspectos políticos e filosóficos subjacentes a tais propostas de forma a, posteriormente, poder de fato e conscientemente, criar condições no âmbito de sua escola para sua implementação. O diretor diz não dispor de tempo necessário e não lhe tem sido oferecidas condições que possibilitem uma análise crítica e criteriosa das propostas de inovação. Limitada sua atuação a "colocar em funcionamento" tais propostas e, portanto, dentro das condições precárias por eles mencionadas, tais propostas correm o risco de permanecerem externas ao diretor, faltando-lhe tanto uma visão de conjunto como a necessária contextualização e compreensão real dos efeitos que se pretende com elas obter.

Sendo a implantação do Ciclo Básico uma primeira "mudança educacional" ou "inovação" introduzida pela política educacional vigente nos últimos anos e adotada igualmente pelo governo do Estado de São Paulo, essa implantação merece especial atenção quanto à questão da participação (natureza e forma) do diretor de escola.

Em relação ao seu envolvimento e/ou participação no processo de implantação do Ciclo Básico, os diretores evidenciam a questão analisada no item anterior, agora face a um fato concreto.

Considerando-se a natureza das respostas obtidas, são elas analisadas em dois blocos.

No que se refere ao envolvimento do diretor de escola, 48% das respostas indicam que o mesmo não ocorreu. O "Ciclo Básico" foi concebido pelo Sistema e passado para a rede sem que houvesse uma ampla discussão sobre o assunto. O diretor foi tomado de surpresa, sem preparo e, com apenas explicações vagas, teve que implantá-lo dentro das condições existentes, o que pode explicar, em grande parte, a resistência ao Ciclo Básico ainda encontrada em vários diretores. Ainda quanto ao envolvimento, 12,2% indicam ter havido algumas reuniões de estudo entre diretores.

No que se refere à participação dos diretores, as respostas indicam uma situação semelhante à anterior: 12,2% se referem à realização de algumas reuniões com os professores, de forma que estes pudessem entender a necessidade de mudança e a apoiá-la e 12,2% explicitam a pouca e inexpressiva participação do diretor. Consideram que, quanto ao aspecto administrativo, a participação foi satisfatória, no sentido de organização das classes e no estabelecimento de nova sistemática de escrituração escolar. Admitem, igualmente, que quanto ao aspecto pedagógico pouco se fez, a não se tomar providências no sentido de que os professores lessem os subsídios, que contêm sugestões metodológicas. Com frequências menores são explicitadas outras formas de participação: levar aos pais a certeza de que os filhos seriam alfabetizados (6%) e repassar a tarefa ao coordenador pedagógico (3,0%). Duas respostas (6,0%) divergem das até então obtidas: a consi

deração do ciclo básico como ponto alto dessas mudanças e a explicitação do trabalho do diretor mantendo-se a testa da organização, remanejamento e avaliação dos alunos.

A grande maioria das respostas evidencia o envolvimento mínimo e/ou inexistente do diretor em relação à implementação do ciclo básico. Foi uma mudança concebida numa esfera de decisão hierarquicamente superior e enviada às escolas para que fossem viabilizadas.

Idêntica tendência é encontrada ao se analisar a "participação" do diretor de escola na implantação do Ciclo Básico. Implantado repentinamente, sem o devido preparo e/ou mesmo compreensão de grande parte dos diretores e dos professores, continua a assumir o caráter de "externo" à atuação desses profissionais, que procuram entendê-lo e viabilizá-lo sem uma visão ampla do projeto educacional que o justifica e que está presente presumivelmente apenas nas mentes dos mentores de tal "inovação". A participação do diretor, nesta proposta, que mais se fez notar foi quanto à atuação administrativa, escapando-lhe a dimensão pedagógica de tal proposta. Esta situação foi passada igualmente aos professores. Tanto os diretores quanto os professores permaneceram à margem de tal processo o que dificulta, mecaniza e/ou mesmo pode propiciar distorções não perceptíveis aos olhos desses profissionais, já que não estiveram engajados nem tampouco participaram desta proposta. Além disso, a preparação foi precária, compacta e fragmentada, o que possibilitou o aparecimento de diferen-

tes posturas assumidas a partir dos elementos disponíveis, que comprovadamente foram insuficientes.

No capítulo inicial deste trabalho são feitas referências a uma série de documentos elaborados, a partir de 1985, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP/SE/SP) com o objetivo de subsidiar as discussões dos educadores, em vista das inovações e mudanças ocorridas desde então.

Já se teve a oportunidade de mencionar também que a dimensão pedagógica na atuação do diretor de escola, tema central desta investigação, está diretamente ligada à sua postura como educador e à sua atuação no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Os documentos citados trouxeram textos onde os diretores (e demais educadores) poderiam rever e reconsiderar sua postura. Quais foram, no entanto, a percepção e a impressão pessoal dos sujeitos a respeito destes documentos (item 29.6)?

No que se refere à apreciação geral dos documentos, enviados as escolas pela CENP, que explicitam tanto as diretrizes político-filosóficas como as posturas teórico-metodológicas subjacentes às modificações introduzidas na rede estadual, os diretores os percebem como sendo: bons (33,4%), oferecendo oportunidade de leitura e enriquecimento aos professores, contendo o mínimo que cada educador deveria conhecer e refletir em vista da transformação da escola atual; importantes (7,7%) como ponto de partida para discussões e tomada de cons

ciência, levando o educador a refletir e repensar sua postura frente à escola pública; válidos (5,9%) e merecedores de mais atenção em vista da realidade atual e de professores com formação deficiente e, por fim, muito bons (2,0%) sendo utilizados com o Ciclo Básico. Do total de respostas, 49% se referem positivamente a esses subsídios.

Outras respostas, ainda referentes a apreciação destes documentos (13,8%), refletem uma avaliação negativa dos mesmos: 5,9% referem-se ao fato de tais documentos não terem interessado aos professores, por serem muito cansativos; 5,9% das respostas indicam que não havia lembranças em relação a tais documentos e 2,0% ao fato destes documentos serem uma "besteira", só para a CENP se manter como órgão de orientação pedagógica.

Os diretores posicionam-se também quanto à dificuldades encontradas na colocação, utilização e aproveitamento destes documentos (37,2% das respostas). Analisando estas respostas, foram detectadas dificuldades de natureza diversificada: 27,4% das respostas indicam que embora bons, a forma como foram colocados foi falha, o que prejudicou seu aproveitamento: por falta de tempo do diretor e dos professores tais documentos nunca foram estudados detalhadamente, pois os momentos destinados a este estudo são poucos (períodos de planejamento e de recuperação) e permeados por uma série de outros assuntos; 5,9% mencionam que tais documentos, embora bons, tiveram aproveitamento mínimo pela rede, por não derivarem de uma prática intencional desta rede e,

portanto, funcionam como teoria, distanciada do vivido, elaborada por um grupo de pesquisadores em educação e que não subsidiaram a prática docente, agravando a dicotomia teoria-prática e 3,9% afirmam que, embora bons, os professores com a atual jornada sequer têm ânimo para estudos, o que torna necessário a revisão da jornada de trabalho, principalmente do Professor I, atribuindo-lhe jornada única, só com uma classe.

Embora de natureza diversificada, as dificuldades apontadas enfatizam posições já analisadas anteriormente: falta de tempo do diretor e do professor; análise fragmentada e superficial dos documentos; aproveitamento mínimo pela rede; "distanciada" dos diretores e professores; imposta e sem a participação dos profissionais diretamente envolvidos com a escola na sua elaboração, permanecendo externa e artificial e dificultando ainda mais, pelos motivos mencionados, a relação teoria-prática.

Como parte das inovações e mudanças identificadas nestes últimos anos, está a organização das novas propostas curriculares dos vários componentes que integrem o currículo da escola de 1º e 2º graus. Importa igualmente configurar como os sujeitos percebem a participação do diretor de escola na reorganização de tais propostas (item 29.7).

Os diretores de escola acham importante e imprescindível sua participação efetiva no processo atual de reorganização curricular. Do total de respostas obtidas (n = 41), 87,8% enfatizam a necessidade de tal participação justificando-a de diferentes for-

mas. Em 41,7% das respostas evidencia-se a importância da participação do diretor que deverá ser total e efetiva já que é ele o ponto de coordenação e unidade de toda a escola. O diretor irá gerenciar as mudanças nas unidades escolares não podendo, pois, ficar à margem do processo, deixando este produto elaborado por outros na mão dos professores. A abrangência do trabalho do diretor de escola é maior e deve anteceder o trabalho com os professores. Em 17,0% das respostas, a participação do diretor é considerada fundamental no apoio à abertura que as novas propostas oferecem. O diretor deve insistir, junto aos órgãos superiores, para que a escola se aparelhe e para que os professores recebam treinamentos e orientações pedagógicas. Um outro agrupamento de respostas (29,29%) refere-se ao fato de que, se o diretor acredita realmente na necessidade de uma reorganização curricular, é fundamental que ele não se ja omisso, mas sim participe diretamente, criando opor tunities e abrindo espaços para reuniões com seus professores, estimulando-os a estudar, discutir e ava liar essas propostas, pois o amadurecimento se faz pau latinamente. Nessa época de tanta descrença do professorado, o diretor deve ser o maior incentivador de mudanças, agitando o meio educacional, sem coagir os pro fessores.

Nota-se, pois, nesses três subgrupos que explicitam a importância da participação do Diretor de Escola na atual fase de reformulação curricular, três tipos de compreensão e/ou direcionamento em relação ao

que se considera participação. Um primeiro grupo de respostas (41,7%) explicita a participação desde a elaboração, de forma que as novas propostas não fiquem externas aos profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares, sejam mais realistas e não impostas. Um outro agrupamento (17,0%) considera participação como apoio às novas propostas e reivindicação de condições, junto aos órgãos superiores, para sua implantação. O terceiro agrupamento (29,2%) caracteriza a participação do diretor mais a nível do trabalho a ser executado na própria unidade escolar.

No que se refere as demais respostas, tal participação fica ainda mais restrita ao nível da unidade escolar: necessidade que as sínteses dos assuntos debatidos na escola cheguem às mãos do diretor (2,4%); pouca possibilidade de participação do diretor, considerando-se que este tipo de profissional não é polivalente e não entende de todos os componentes curriculares (2,4%).

Os 7,3% de respostas restantes referem-se a postura de que a organização curricular da escola deve ser de competência única e exclusiva do diretor com seus professores, a partir da sua realidade, pois se constata que o atual currículo não atende às expectativas dos alunos, especialmente no caso dos cursos noturnos.

Todas essas inovações, reorganizações e tentativas de mudanças têm em vista, pelo que se pode aferir através do estudo dos subsídios teóricos, a recuperação da escola pública.

Ao se manifestarem quanto a inter-relação entre os vários segmentos envolvidos na recuperação da escola pública (item 29.8), notam-se três tendências que evidenciam as valorações e as avaliações dos diretores. Em 42,3% das respostas obtidas, há a explicitação de que essa inter-relação se dá de uma maneira incorreta, fria e desconfiada. A inter-relação não é verdadeira, pois não é uma via de dupla mão, as decisões ocorrem verticalmente, de cima para baixo, permanecendo as propostas da escola "no papel", sem serem ouvidas. Os segmentos superiores da hierarquia, por sua vez, dificultam essa inter-relação. Outra tendência (20,0% das respostas) refere-se ao fato de que todos reconhecem que a Escola Pública não vai bem, mas que as iniciativas para recuperá-la são quase nulas. A inter-relação não acontece. Há dúvidas sérias quanto ao fato de se querer, realmente, recuperar a escola pública. A impressão que permanece, nos diretores, é a de que as consultas feitas são apenas "pró-forma" já que as diretrizes estão previamente traçadas e as novas estratégias chegam impostas pelas instâncias superiores. Assim sendo, há um descomprometimento de todos os profissionais da escola e se pergunta se tal descomprometimento gerado não é, de certa forma, intencional. Uma terceira tendência (4,4% das respostas) refere-se a precariedade da inter-relação atualmente existente, já que praticamente inexistente interação contínua e significativa dos órgãos centrais com a escola, que é a base.

Respeitados os diferentes tipos de argumentação, justificativas e/ou caracterizações, tal inter-

-relação é considerada artificial, precária, fragmentada e ocorre de forma incorreta, já que não se trata propriamente de inter-relação e sim de uma relação hierárquica a ser observada. Em vista disso, as decisões são tomadas da cúpula para a base e, em grande parte das vezes, sem considerá-las.

Várias respostas obtidas quanto ao assunto em questão referem-se a dificuldades detectadas pelos diretores: 11,1% mencionam que o diálogo foi iniciado, mas que é necessário que se supere muitas desconfianças e muitos preconceitos e raramente há tempo ou preparo suficiente para isso; 6,7% declaram que antes de tudo é preciso recuperar o "educador" que se desgastou e se "perdeu"; 2,2% apontam a necessidade de se rever os métodos e os processos de tal interação e 4,4% indicam que quando condições são criadas de modo a minimizar problemas existentes e possibilitar tal inter-relação, ocorrem alterações a nível de pessoal na coordenação central e todo o processo para. Finalmente, 8,9% apresentam a seguinte indagação: como o sistema pode inter-relacionar-se se há divergências entre a administração da Secretaria da Educação e a CENP?

Infere-se, pelos relatos, que tais dificuldades se relacionam muito mais à forma de atuação e imposição de decisões das instâncias superiores do que as reais intenções e/ou necessidades sentidas pelo diretor. Tais dificuldades são situadas, portanto, fora da escola e originadas principalmente por procedimentos utilizados pelas instâncias superiores. Das respostas obtidas, praticamente a "recuperação" de Escola Pública não

é mencionada e sim dificuldades relativas às formas de relacionamento entre as várias instâncias superiores e as escolas.

É interessante observar que, apesar de reiteradas vezes os diretores mencionarem realizar atividades de naturezas diversificadas que lhes tomam todo o tempo e evidenciarem seu afastamento do cotidiano do ensino, advogam participação, quer a nível de execução, nas "inovações" e/ou "mudanças de natureza pedagógica". As justificativas apresentadas apontam um profissional que lida constantemente com a parte pedagógica, o que praticamente não ocorre quando explicita e analisa suas atividades. O distanciamento da sala de aula, dos contatos diretos e sistemáticos com os professores e a realização de atividades diversificadas e dispersas, reiteradas vezes mencionadas e valoradas, não são neste item consideradas. O diretor, nesse aspecto, assume postura pedagógica engajada. Estariam tais reivindicações ligadas ao prestígio da função? Ao fato do diretor estar hierarquicamente em posição superior à daqueles que lidam com o cotidiano de ensino? Ao fato de estarem, sob a ótica desses profissionais, relacionados ao seu poder na instituição escola? Somente aqui não se enfatiza o denominado "desvio de funções" e se toma como natural a dimensão pedagógica do trabalho do diretor.

Face a esse quadro interessante, são esclarecedores os relatos desses profissionais, ao se manifestarem sobre as possibilidades e as condições de dirigir pedagogicamente a escola (item 32).

Dos 32 diretores, 87,6% afirmam não existir condições, na atual realidade da escola, de dirigi-la pedagogicamente. Dos restantes, 6,2% admitem a existência de tais condições e 6,2% não se manifestaram.

As justificativas apresentadas pelos diretores que admitem a existência de condições para tal tipo de atuação são: o diretor deve saber distribuir as tarefas e solicitar o empenho de todos; se o diretor ficar uma parte do dia cuidando da parte administrativa e outra da parte pedagógica, ficando o professor com aula só uma parte do dia e outra com seus pares. Tais justificativas se referem apenas aos fatores relativos à distribuição de tempo e tarefas e não levam em consideração a realidade atual e tampouco o que seria compreendido como dirigir pedagogicamente. Deve-se considerar que estes foram os problemas apontados como dificultadores para a realização das atividades de cunho pedagógico.

Quanto às justificativas apresentadas pelos diretores que afirmam não existir, na realidade da escola atual, condições para tal tipo de atuação, encontram-se respostas que apontam aspectos diversificados mas que, em grande parte das vezes, se complementam: tempo gasto quase que exclusivamente com tarefas administrativas (41,3%); necessidade de se completar o módulo de apoio administrativo, condição para tal tipo de atuação (11,8%); necessidade de presença mais contínua do supervisor na escola assessorando a ação pedagógica e contatos mais frequentes entre os monitores e professores (3,9%),

falta de apoio técnico-pedagógico, recursos humanos e materiais (15,7%); necessidade de se ter o cargo de Diretor Pedagógico bem como ter atuando efetivamente o Coordenador Pedagógico e o Coordenador de Área (13,7%) e desvio de função com conseqüente sentimento de estar destreinado e sem preparo (3,9%). Destacam-se como desvios as seguintes justificativas: o tecnicismo e o reprodutivismo impedem tal tipo de atuação do diretor (1,9%) e os "milagres" às vezes acontecem e os "super-diretores" aparecem trabalhando muito mais horas (7,8%).

A análise geral das respostas obtidas, confrontada com outras já realizadas neste trabalho nos indica um fator novo a ser considerado: havia constância nas respostas dos diretores quanto à importância e à necessidade de atuação pedagógica, a qual era praticamente prejudicada pelo "desvio de funções do diretor". Ao justificar, no entanto, a falta de condições atualmente existentes para tal tipo de atuação, que é inerente à sua função tal como várias vezes declarado neste trabalho, as respostas, em proporção considerável, parecem transferir tal tipo de atuação quer ao supervisor, quer ao monitor e, mesmo criando o Diretor Pedagógico. Não se menciona, porém, que a dimensão pedagógica de sua atuação estaria relacionada ao trabalho conjunto com tais profissionais.

Tal quadro reforça considerações anteriores quanto as posturas manifestas face à introdução de "inovações" e "mudanças pedagógicas". Advogam sua participação, junto com as demais instâncias, nas modificações/alterações pedagógicas. No entanto, ao "desce-

rem" para a realidade de cada escola surge novamente o padrão geral: desvio de funções, burocracia, falta de tempo, etc. A dimensão pedagógica de sua atuação estaria restrita apenas à interação com órgãos superiores.

Tais considerações remetem essa análise às considerações feitas por Saviani⁽⁴⁰⁾, sobre as responsabilidades da função de diretor de escola. O autor coloca o diretor de escola como sendo o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e define o seu papel como sendo o de garantir o "bom funcionamento" da escola, ou seja, a realização da ação educativa tendo em vista a consecução de seu objetivo central. Caracteriza o diretor de escola como sendo o educador por excelência, compe^{ti}ndo-lhe a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar, condição precípua para ele administrar a escola mediante formas (atividades-meio) saturadas de conteúdo (atividades-fim). Porém, conforme nos relata o autor, essa unidade forma-conteúdo é uma unidade contraditória, onde o diretor corre o risco de minimizar o conteúdo educativo pela super valorização da forma, chegando ao ponto de proceder a uma inversão, submetendo os fins aos meios. O diretor se vê, não raro, sob dois focos de pressão: de um lado, "de cima e de fora", o sistema que privilegia a forma, impondo-lhe um conjunto de exigências burocrático-administrativas; de outro lado, "de baixo e de dentro", a pressão do conteúdo educativo que deve ser desenvolvido na escola, sem o que ela perde sua ra-

(40) SAVIANI, Dermeval. "Papel do Diretor de Escola numa sociedade em crise". In Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/autores Associados, 1980.

ção de ser. Cabe ao diretor de escola portanto, numa situação ideal, mediar esses dois focos de pressão, garantindo um mínimo de equilíbrio. Porém, numa situação especial, numa condição de crise pela qual passa a sociedade brasileira, essa contradição precisa ser resolvida, não só mantida. No interior da escola, essa contradição se manifesta na incompatibilidade entre a administração superior e a atividade educativa da escola. E o diretor de escola, usando de um maior grau de autonomia, há que saber submeter e adequar essas prescrições aos fins educativos da organização.

O que teria levado tais profissionais a optarem por uma função tão desgastante (item 6)?

Os sujeitos deste trabalho apontam motivos diversificados quanto a sua opção, pelo exercício da função considerada. As respostas obtidas revelam exatamente a causalidade (ou mesmo casualidade) que levou o docente a assumir, em sua trajetória profissional, a função de Diretor de Escola, como pode ser verificada na Tabela 29.

De todas as respostas obtidas (N = 45) podemos detectar quatro motivos básicos com suas diferentes nuances: carreira, oportunidade, opção pessoal e auto-realização.

Em relação ao motivo "carreira", 24,4% dos sujeitos se manifestam com justificativas tais como: atingir níveis mais elevados na carreira do magistério, obter melhor salário, pelas poucas opções existentes no mercado de trabalho ou mesmo até por ver aí a possibilidade de se tornar titular do cargo. Conside-

TABELA 29. MOTIVOS APONTADOS PELOS SUJEITOS COMO DETERMINANTES À OPÇÃO PELA FUNÇÃO DE DIRETOR DE ESCOLA

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQÜÊNCIAS		TOTAL	
	N.	%		
A. <u>CARREIRA</u>				
1. Carreira	2	4,4		
2. Melhoria de salário	6	13,4		
3. Opção limitada do mercado de trabalho	1	2,2		
4. Efetivação	1	2,2		
5. Ter sido coordenadora dos "pluri"	1	2,2		
SUBTOTAL	11	24,4		
B. <u>OPORTUNIDADE</u>				
6. Oportunidade	10	22,2		
7. Horário mais flexível para estudar	1	2,2		
SUBTOTAL	11	24,4		
C. <u>OPÇÃO PESSOAL</u>				
8. Gosto pela Administração Escolar	6	13,4		
9. Desejo de realizar mudanças	2	4,5		
10. Por em prática experiências adquiridas	3	6,7		
11. Realizar algo pelo aluno fora da sala	3	6,7		
12. Resolver certos problemas que afligiam enquanto professor	1	2,2		
13. Campo mais abrangente de atuação na educação	4	8,9		
14. Idealismo	1	2,2		
SUBTOTAL	20	44,6		
D. <u>AUTO-REALIZAÇÃO</u>				
15. Necessidade de auto-afirmação e de renovação	1	2,2		
16. Ser um educador (professor bem sucedido)	1	2,2		
17. Auto-realização na tarefa de educar	1	2,2		
SUBTOTAL	3	6,6		
T O T A L	45	100,0		

rando-se o total dos sujeitos, 16,7% estão interessados na melhoria salarial decorrente do exercício desta função. Mesmo em relação às especificações das classes de respostas aqui incluídas, a que obtem maior incidência é a melhoria de salário (13,4%), ou seja, mais da metade das respostas.

Considerando-se a "oportunidade", a frequência obtida e a mesma que com o motivo anterior (24,4%). As explicitações apresentadas se referem na maior parte das vezes ao fato do diretor efetivo ter se ausentado e o profissional em questão ter sido convidado para substituí-lo, (22,2%) ou que o profissional necessitava de horário mais flexível para estudar e face a possibilidade de surgida, passou a exercer tal função (2,2%).

O maior número de respostas obtidas referem-se à "opção pessoal" (20 respostas, 44,6% do total). Como opção pessoal, foram obtidas as seguintes explicitações e/ou justificativas: gosto pela administração escolar; desejo de realizar mudanças, pondo em prática experiências adquiridas; possibilidade de resolver problemas de ensino que afligiam o profissional enquanto professor, já que a direção de escola apontava a possibilidade de realizar, fora de sala de aula, algo mais para o aluno e, também, por ser a direção de escola um campo mais abrangente de atuação na educação, podendo o profissional dar mais de si, dentro de uma perspectiva pessoal idealista. As classes de respostas neste agrupamento estão dispersas, havendo maior concentração no que se refere ao gosto pela Administração Escolar e a respostas referentes à possibilidade de, num campo mais

abrangente, ter uma atuação mais significativa na educação. Neste agrupamento evidencia-se uma preocupação pedagógica em pelo menos 31,2% dos 44,6% de respostas nela classificadas.

O último grupo de respostas referente aos motivos para o exercício da direção de escola é relativo à "auto-realização" dos sujeitos. Foi o agrupamento que obteve menor frequência quando comparada com os demais e é constituído por apenas três respostas amplas: necessidade de auto-afirmação e de renovação, ser um educador bem sucedido e auto-realização na tarefa de educar.

Constata-se, pois, pelas respostas obtidas, que a preocupação com a dimensão pedagógica da função do diretor de escola está presente entre os motivos que levaram os sujeitos desta pesquisa a assumirem tal função (pelo menos é mencionada em 51,2% das respostas contidas nas classes opção pessoal e auto-realização). Acrescentam-se a essa tendência também as possibilidades de interferência relativas à oportunidade, que poderia ser entendida como ocupar um cargo cuja atuação poderá ser no sentido de realização de algo novo e necessário e não apenas uma oportunidade ligada ao oportunismo profissional.

A tendência básica detectada, portanto, quanto aos motivos para o exercício da função de diretor de escola, refere-se à opção pessoal, revelando que grande parte dos diretores realmente optou pela função por gosto ou por sentir necessidade e/ou possibilidade de interferir no processo ensino-aprendizagem e na educa-

ção de um modo geral, buscando mudanças e/ou melhorias. Mesmo se considerarmos as manifestações tidas como auto-realização, a preocupação com a transformação e a melhoria do ensino está presente.

Tal quadro, no entanto, quando confrontado com o padrão geral já detectado, mostra que o exercício de tal função tem sido altamente problemático e desgastante, segundo a ótica dos próprios sujeitos.

IV.7. PREDIÇÕES E PROPOSTAS

A partir de sua atuação como diretor de escola e considerando-se tanto as relações sistema-escola como o papel da escola na atual realidade, os sujeitos manifestam predições e propostas alternativas.

No que se refere à possibilidade de atendimento eficiente e eficaz da grande parte do alunado de escolas públicas, provenientes de camadas populares da sociedade e considerando-se a perspectiva de Escola Democrática (item 30), os diretores apontam vários aspectos a serem considerados: 26,2% das respostas indicam a necessidade de um melhor preparo de todo pessoal que atua nas escolas e a necessidade de uma mudança total de mentalidade do educador de forma a não haver discriminações e/ou preconceitos; 16,7% se relacionam ao atendimento de toda clientela que busca a escola, garantindo-lhes o acesso e a permanência na escola, oferecendo ensino igual para todos e buscando a qualidade e a ade-

quação; 14,3% mostram a necessidade de se considerar as expectativas desta clientela; 14,3% apontam a urgência de se deixar de priorizar o aspecto eminentemente assistencialista que a escola vem assumindo e de se recuperar seu caráter educativo, sua função relativa a criação de condições para a efetivação do processo ensino-aprendizagem com uma política educacional firme e definida; 11,9% advogam a necessidade de ampla revisão de currículos, adequados, onde as noções de democracia, direito, dever, etc. seriam analisados, bem como oferecido ensino profissionalizante aos que necessitam trabalhar mais cedo; 7,1% são manifestações referentes ao tempo real das aulas, ou seja, a necessidade de, efetivamente, se dar quatro horas de aula por dia, tirando-se tantas comemorações, campanhas, festinhas, etc. e 7,1% apontam atendimento eficiente e eficaz equipando-se as escolas quer em seus aspectos físicos quanto humanos. Finalmente, 2,4% declaram que esse ensino só será eficiente e eficaz se acontecerem mudanças sociais profundas. A proposição de condições que garantam o acesso e a permanência na escola, o oferecimento de ensino de qualidade, assim como a priorização do processo ensino-aprendizagem, a revisão de currículo, ao lado de um preparo adequado dos educadores com uma nova postura político-pedagógica frente a realidade, são indicadores de uma visão articulada do que seja escola democrática, pelo menos considerando-se o referencial de grande parte dos textos veiculados nas escolas. As propostas alternativas para a atuação do diretor de escola (item 33) apontam várias frentes, embora fluidas.

Pela análise das respostas fornecidas pelos sujeitos, verifica-se que há propostas alternativas referentes à atuação e ao desempenho do diretor (N = 22) e respostas periféricamente relacionadas a alternativas de atuação (N = 37).

As "propostas alternativas" apresentadas se configuram da seguinte forma: dar mais ênfase à parte pedagógica, sendo menos administrativo, encarando a direção com otimismo e não como um peso, assumindo, pois, seu papel de educador e deixando de ser um burocrata (45,47%); organizar muito bem a secretaria da escola e mantê-la funcionando, de forma que assuma a tarefa administrativa da escola (27,3%); ter maior responsabilidade, conhecimento e eficiência, envolvendo efetivamente professores e alunos no trabalho educacional (18,2%) e prestar uma assistência efetiva na organização e manutenção da escola; buscando realmente conhecer sua clientela (9,17%).

À vista das considerações anteriores, tais propostas são tímidas, caso se possa denominá-las de propostas. Consistem muito mais em mudanças de priorização de atividades, de rearranjos ou de estratégias do que, de fato, em propostas.

A negação da dimensão administrativa de sua função leva a outro extremo, ficando impossibilitada a conciliação anteriormente já admitida e explicitada por esses mesmos diretores, entre as dimensões administrativa e pedagógica de suas funções, conforme dados apresentados na Tabela 6. É ingênuo atribuir à secretaria da escola a tarefa administrativa da escola, pois esta

tarefa nao se reduz ao trabalho de rotina deste setor da escola.

Em relação as respostas perifericamente relacionaveis ao que foi solicitado ao diretor, encontra-se novamente situação semelhante. É difícil classificá-las, em sua grande maioria, como propostas alternativas.

As seguintes "propostas" sao indicadas: dar ao diretor condições para o exercício de sua dupla função (a administrativa e a pedagógica), diminuindo a burocracia e preenchendo os módulos de apoio administrativo e apoio técnico-pedagógico (32,5%); atribuir maior autonomia ao diretor, mais autoridade e maior poder de decisão, (29,7%); necessidade de existência de dois diretores (um pedagógico e um administrativo), (10,8%); participação dos diretores nas decisões quanto a currículos, propostas, etc. (8,1%), valorização da carreira e melhor qualificação do pessoal envolvido e reciclagens para o diretor (8,1%); maior assistência por parte do supervisor de ensino (5,4%); substituição da APM por um Conselho Administrativo formado por professores e funcionários (2,7%) e provimento de condições físicas e materiais para a escola (2,7%).

"Acho que o diretor precisa ter muita iniciativa, cooperar ao máximo para o que for útil ao ensino mas alertar os órgãos superiores sobre as falhas que percebe mesmo que possa ser criticado por isso. Precisa também deixar de ficar esperando que o governo faça tudo, mas, ao contrário, incentivar a comunidade a assumir a escola como parte integrante de sua vida".

"Estabelecer objetivos menos vagos. Atribuir competências específicas, delegar poderes, trabalhar com programas e metas. Propiciar discussões frequentes de acompanhamento e avaliação da ação pedagógica".

Tais relatos fornecem indicadores de análises constantes desses dois sujeitos considerando-se o contexto atual e seu possível desempenho. Embora apontem aspectos relevantes são, no confronto com os demais relatos, atípicos.

Pela análise geral, parece ficar evidente que os diretores apontam aspectos referentes à reorganização do próprio trabalho, reorganização esta, porém que não supera, apenas minimiza, os problemas por eles analisados. Muitas sugestões e/ou propostas, tal como colocadas pelos sujeitos, acentuariam os já então considerados "desvios de função". Outras se referem a aspectos periféricos que em nada contribuiriam para minorar os problemas relatados. As "propostas" e/ou "sugestões" referentes à divisão pedagógica de sua atuação acabam negando ou minimizando e/ou mesmo desvalorizando a dimensão administrativa de sua função, igualmente importante. Torna-se pertinente a pergunta: ao analisar sua atuação, explicitar desempenho não condizentes com sua função, estabelecer relações entre o ideal e o real, criticar e/ou avaliar suas funções quer no âmbito da unidade escolar quer em relação às instâncias superiores, o diretor não analisa igualmente possibilidades de alteração e/ou superação dos problemas por ele enfrentados? A rotina e o "desvio de funções" acomodam e viciam o dire

tor? A rotina e o que denomina "desvio de funções" justificam a não assunção de atividades por eles valorados como importantes ou desejáveis?

Permanece, ainda, a dúvida básica: por que os diretores não apontam propostas alternativas de atuação, já que consideram condicionantes básicos de sua atuação atual? Como se configura, nesse quadro geral, o "querer fazer"?

No que se refere à possibilidade de atuação eficiente dos orgaos pedagógicos centrais, junto aos diretores e professores (item 34), não se observa a mesma situação anterior. Como pode ser visualizado na Tabela 30, surgem "de fato" algumas propostas que são fruto das análises anteriormente feitas por esses diretores e coerentes com as mesmas. É interessante notar que tais propostas passam a ser articuladas quando nao implicam na criação e estruturação, por parte do diretor, de condições para a sua viabilização. A responsabilidade passa a ser externa a ele.

Como articular tal posição com as queixas e desabafos e, principalmente, com o "querer fazer"?

Uma suposição plausível para o descompasso observado quanto ao item anterior é a de que, em relação a própria atuação, o diretor se ve nos limites da própria unidade escolar e se atém a alguns elementos que poderiam minorar ou contornar os problemas urgentes que enfrenta. A proposição de alternativas de atuação, considerando o contexto mais amplo dos órgãos pedagógicos centrais, não envolve diretamente o diretor e a sua escola, mas terá, sobre eles, reflexo.

TABELA 30. PROPOSTAS ALTERNATIVAS PARA ATUAÇÃO EFICIENTE DOS ÓRGÃOS PEDAGÓGICOS CENTRAIS

CLASSES DE RESPOSTAS	FREQUÊNCIA	TOTAL	
		N	%
A. <u>QUESTÕES DE ORDEM GERAL</u>			
1. Atuação a partir da base e do conhecimento da realidade	6	15,0	
2. Melhoria da qualidade de ensino e tempo para reflexão, discussão e assimilação dos projetos de reformulação	3	7,5	
3. Capacitação do pessoal	1	2,5	
4. Reavaliação dos projetos que não estão dando certo	1	2,5	
	SUBTOTAL	11	27,5
B. <u>INTERAÇÃO COM EDUCADORES</u>			
5. Mais espaço para diretores e professores frequentarem cursos afetos à discussão do processo ensino-aprendizagem	8	20,0	
6. Preenchimento dos módulos de apoio técnico, admitindo na Escola pessoal especializado para as várias atividades de orientação técnico-pedagógica	5	12,5	
7. Condições para redimensionamento da concepção pedagógico-didática, com apoio técnico, descentralizando essa atuação nas escolas	4	10,0	
8. Revisão da jornada de trabalho do professor onde estariam incluídas horas de estudo	3	7,5	
9. Maior presença do supervisor de ensino nas escolas, para maior orientação pedagógica	2	5,0	
10. Maior contacto dos monitores com os professores todos	2	5,0	
11. Necessidade da CENP possuir elementos que sejam professores que vivem a realidade da escola de 1º grau	1	2,5	
	SUBTOTAL	25	62,5
C. <u>OUTRAS SUGESTÕES DIVERSAS</u>			
12. Utilizar-se mais dos meios de comunicação social, especialmente a televisão	2	5,0	
13. Permitir um calendário mais flexível para cada escola	1	2,5	
14. Esses órgãos centrais não fazem falta: deveriam ser extintos	1	2,5	
	SUBTOTAL	4	10,0
T O T A L		40	100,0

Tais propostas alternativas implicam numa atuação a partir da base, tendo como suporte inicial a avaliação diagnóstica, assim como a consideração das propostas feitas pelos agentes do processo educativo (15% das respostas).

As outras propostas, que se referem à interação entre esses órgãos e os diferentes profissionais da área, apontam necessidade de criação de espaço dado a eles para o estudo, a reflexão e a discussão dos vários assuntos referentes à sua atuação (20% das respostas).

As demais propostas apontadas reiteram posições já observadas em questões anteriores, todas elas em vista da dotação de recursos físicos e humanos e sobretudo de buscar um reposicionamento do educador.

Do total de respostas alternativas apontadas, 27,5% se referem a sugestões de ordem geral, 62,5% a sugestões que implicam impacto direto nas escolas e 10% a sugestões diversas. A alta taxa das sugestões que reverteriam em retorno direto para a escola (62,5%) em relação às demais, é um indicador das poucas possibilidades de rearranjos realizados pelo e sob a responsabilidade do diretor no seu âmbito escolar e da dependência deste profissional de medidas oriundas dos órgãos pedagógicos centrais.

Mesmo ainda em relação a este último aspecto aqui analisado, o "querer fazer" não se evidencia, quer de forma inequívoca, quer articulada. O descompasso entre as "propostas" alternativas para a atuação do di

retor de escola e as propostas alternativas para a atuação eficiente dos órgãos pedagógicos centrais evidencia não só o "saber fazer" fragmentado como também um "querer fazer" ou inexistente ou extremamente prejudicado pela fragilidade do "saber fazer".

CAPÍTULO V

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sendo um profissional ao qual cabe dirigir a escola, instituição destinada por excelência a realização da educação formal, o diretor de escola - a despeito de sua formação, suas experiências e suas preferências - lida com o processo ensino-aprendizagem.

A dimensão pedagógica de seu trabalho diz respeito ao seu envolvimento com a atuação docente e com o processo de ensino-aprendizagem que se realiza tanto no contexto específico da instituição que dirige, como no contexto sócio-político mais amplo. Envolve, pois, dentre outros, contatos sistemáticos com os professores, agentes e condutores do processo ensino-aprendizagem, no acompanhamento e na análise não só de questões afetas diretamente à sala de aula, como também das afetas ao processo instrucional e educacional de maneira geral.

Considerando-se o problema que norteia esta investigação e a análise dos resultados obtidos, tornam-se aqui pertinentes algumas considerações referentes a temática estudada.

A atuação dos diretores de escola se concentra principalmente na execução de tarefas administrativas, as quais, por sua vez, passam a ser dificultadoras de sua atuação pedagógica. Descartada ou assim justificada a não assunção de tarefas de natureza pedagógica e admitida a impossibilidade atual de se dirigir pedagogicamente a escola, as tarefas de natureza administrativa também são caracterizadas precariamente, já que o "desvio de função" é um padrão constantemente assumido

como sempre presente e praticamente imperativo. Nesta perspectiva, a multiplicidade de outras atividades - parcelares e de naturezas e níveis diversos - que assumem o caráter imperativo no cotidiano escolar, quanto à sua execução, passam igualmente a ser dificultadas das próprias atividades administrativas. Resta, pois, neste sentido, um bloco de atividades altamente diversificadas que são usualmente executadas pelo diretor, no cotidiano da escola, as quais poderiam ser genericamente denominadas como "desvio de função", já que não dizem respeito diretamente à atuação do diretor mas sim à de outros profissionais específicos: secretário, inspetor de alunos, servente, orientador educacional, etc. Pouco explicitadas e, de uma maneira geral, negativamente valoradas, tais tarefas passam a assumir o primeiro plano na atuação do diretor e são frequentemente arroladas como justificativa para a não assunção de funções inerentes ao seu cargo, principalmente as de natureza pedagógica.

Retomando dois critérios básicos que nortearam as análises dos resultados, o "querer fazer" e o "saber fazer", os relatos indicam que o "saber fazer", mesmo quando precário, poderia ser gradualmente superado em termos das condições oferecidas pelo sistema (tanto a nível de literatura pertinente quanto a nível de cursos e encontros especializados) para a competentização, em serviço, deste profissional, caso o "querer fazer" estivesse assegurado. Justamente neste aspecto evidencia-se o problema inerente ao padrão geral detectado nos relatos dos diretores: excetuando-se a neces-

sidade, claramente manifesta, de sua participação na elaboração de propostas curriculares e no planejamento de inovações e/ou de mudanças educacionais, não se evidencia tal "querer fazer" quanto a atividades de natureza pedagógica. Os diretores praticamente reivindicam sua participação efetiva juntamente com os profissionais dos órgãos superiores, no planejamento de inovações e/ou mudanças educacionais, mas negam a possibilidade de dirigir pedagogicamente a sua escola.

Retomando alguns dos resultados obtidos, que ora caracterizam a formação desses profissionais, ora são tendências gerais evidenciadas nos relatos, tais como: realização do Curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, realizado, na grande maioria dos casos, em faculdades particulares - muitas das quais funcionando com a frequência facilitada - e após os sujeitos terem iniciado suas atividades profissionais; formação básica em diferentes áreas do conhecimento (no caso de quase a metade dos sujeitos) como primeiro curso superior realizado e admitindo-se a precariedade da formação pedagógica oferecida pelas Licenciaturas assim como a dicotomia entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas psicopedagógicas; o distanciamento das salas de aulas; os raros contatos pedagógicos com os professores; o consequente distanciamento da condução do processo (ensino-aprendizagem e da análise inerente aos problemas do cotidiano instrucional escolar e a execução de atividades completamente desvinculadas das atividades pedagógicas, dentre outros, não só a competência pedagógica evidenciase como questionável como também o "saber fazer" se

torna comprometido no vínculo vicioso do fragmentado "saber fazer". Não é de se estranhar, portanto, a não assunção pedagógica de sua função. Face ao quadro obtido seria justamente estranhável a manifestação de um "saber fazer" e um "querer fazer" explicitados, contextualizados e assumidos no cotidiano escolar.

Merece destaque, no entanto, a assunção do "querer fazer" e do "saber fazer" apenas em situações de planejamento de mudanças pedagógicas, inovações, propostas curriculares, etc., em participação conjunta com os órgãos superiores. Somente em relação a esse contexto o "desvio de funções" sequer é considerado, a precariedade da formação pedagógica sequer admitida, a falta de tempo e a sobrecarga desgastante sequer mencionados e o distanciamento da sala de aula e do cotidiano do ensino sequer vistos como dificultadores de uma atuação pedagógica eficiente e competente. O "desvio de funções", a sobrecarga e o desgaste, no entanto, são considerados ou como dificultadores da atuação pedagógica em sua escola ou como justificativa para a não assunção de atividades de natureza pedagógica.

Algumas evidências, no entanto, se fazem presentes: excesso e diversidade de atividades realizadas, dificuldades no estabelecimento de um plano de ação que contemple de forma integrada as dimensões da atuação do diretor face aos imponderáveis do cotidiano e consequentes dificuldades na explicitação de tais dimensões e de suas operacionalizações no dia-a-dia da escola. Tais tendências, constantemente recorrentes, indicam um quadro que não permite se visualizar claramente

te a especificidade da atuação do diretor. Tal quadro, no entanto, oferece indicadores de que este tipo de profissional, cada vez mais sujeito a diferentes níveis e tipos de solicitações, não evidencia possuir compreensão global e articulada da especificidade de sua atuação. Os desabafos, as reivindicações, as bandeiras de luta e as valorações descontextualizadas, dentre outros, revelam, ao longo de toda a pesquisa, um profissional que realiza trabalhos diversificados e de forma intensa, mas ao qual foge gradativamente a identidade da própria função: se, por um lado, a legislação pertinente especifica sua atuação - inclusive a dimensão pedagógica - e disso os diretores manifestam ter conhecimento, por outro lado o cotidiano escolar se configura de forma a gradativamente, distanciá-los do legalmente estabelecido.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, Fani. Quem educa quem? São Paulo, Summus, 1985. 141p.
- ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na Administração Escolar. 3.ed. São Paulo, Difel, 1979. 197p.
- ANDRÉ, Marli E.D. Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In Caderno de Pesquisa, São Paulo (45), maio de 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). O Educador: vida e morte. 5.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984. 137p.
- CADERNOS CEDES nº 6. Especialistas do ensino em questão. Centro de Estudos, Educação e Sociedade. São Paulo, CEDES/Cortez, 1984. 64p.
- CADERNOS CEDES nº 7. Supervisão Educacional: novos caminhos. Centro de Estudos, Educação e Sociedade. São Paulo, CEDES/Cortez, 1985. 59p.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. A vida na escola e a escola da vida. 13.ed. Petrópolis, Vozes/IDAC, 1985. 95p.
- CRUZ, Maria Yvoneti da. Influências atuantes nas expectativas e percepções a respeito das funções de supervisão escolar entre professoras e especialista de educação. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/SP, 1981.

- FREIRE, Paulo. A Educação é um Ato Político. In KOSMOS, nº 102. Centro Xaveriano de Animação Missionária. São Paulo, jul/ago, 1984.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 4.ed. São Paulo, Moraes, 1980.102p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 9.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4.ed. rev. São Paulo, Moraes, 1980 (Coleção Educação Uniersitária). 142p.
- GADOTTI, Moacir. A Educação contra a Educação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 172p.
- GADOTTI, Moacir. Comunicação docente. 2.ed. São Paulo, Loyola, 1981. 126p.
- GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA; ... e a nossa escola é assim? SE/CENP, 1985, 19p. (Fundamentos V).
- HARPER, Babette et alii. Cuidado escola: desigualdades, domesticação e algumas saídas. São Paulo, Brasiliense, 1980. 119p.
- HERSEY, Kenneth e BLANCHARD, Paul. Psicologia para Administração Escolar. 2.ed. São Paulo, EPU, 1977.

- KILPATRICK, William Heard. Educação para uma civilização em mudança. Trad. Noemy S. Rudolfer. São Paulo, Melhoramentos, 1970. 92p.
- KIMBROUGH, Ralph B. Princípios e métodos da administração escolar. 2.ed. São Paulo, Saraiva, 1978. Trad. Loyde Faustino.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Análise da função de diretor. In: A Escola Secundária Moderna. Petrópolis, RJ-Vozes, 1970. p. 109-124.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982. 151p.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986. 119p.
- MOURA, Alceste Rolim. Da necessidade de ser educador... e malabarista". In Cadernos CEDES, nº 6. São Paulo, Cortez, 1982.
- NIDELCOFF, M. Teresa. A escola e a compreensão da realidade. Trad. Marina C. Celidônio. 6.ed. São Paulo, Brasiliense, 1982. 101p.
- PALMA FILHO, João Cardoso. Apresentação. In: Superando a dicotomia administrativo-pedagógica. São Paulo, SE/CENP, 1986. 72p.

- PALMA FILHO, João Cardoso. Apresentação. In: Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira Preparação para o Planejamento Escolar. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 2.ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- PINTO, H. Pithon. Qualificação dos Diretores de Escolas de 2º Grau. s/d. Datilografado. UFBA/BA, 1973. 34p.
- POSTMAN, Neil e WEINGARTNER, Charles. Contestação: nova forma de ensino. Trad. de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro, Expressão e cultura, 1971. 275p.
- REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - São Paulo-ANDE, v. 6, 1983.
- REVISTA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo-ANDE, v. 7, 1984.
- RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 8), 111p.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira. São Paulo, SE/CENP. Série "Fundamentos", v. 1 (1985) a v.10(1987).

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas. Superando a dicotomia administrativo-pedagógica. São Paulo, SE/CENP, 1986. 72p.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Jornal Educação Democrática. nº de 1 (jul. 83) a 20 (jul/86). IMESP, SP.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenaria do Ensino do Interior. Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto. A ação supervisora e plano escolar. Ribeirão Preto, SE/CEI/DRE, 1982.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto. Treinamento de especialistas de educação na área de Supervisão Pedagógica: planejamento de ensino. São Paulo, SE/DRE, 1980.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto. Delegacia de Ensino de São Carlos. Encontro de Orientação Técnica para Diretores, Assistentes de Diretor e Professores: Plano de Trabalho da CENP. Descentralização da Função Pedagógica. São Carlos, SE/DRE/DE, 1987.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Departamento de Recursos Humanos. Divisão Regional de Ensino de Ribeirão Preto. Delegacia de Ensino de São Carlos. Treinamento de Assistente de Diretor de Escola: Administração de Conflitos. As reuniões como instrumento de coordenação. São Paulo, SE/DRHU, 1984.

- SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: estrutura e sistema. 4.ed. São Paulo, Saraiva, 1981. 146p.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980. 224p.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.(Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5). 96p.
- SERGIOVANNI, Thomas J. e STARRATT, Robert J. Novos padrões de supervisão escolar. Trad. Loyde A. Fautini. São Paulo, EPU/EDUSP. Parte I. 247p.
- SILVA, Teresa Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e da divisão técnica do trabalho na escola. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, Cortez/CEDES, 1982. p. 7. (CADERNOS CEDES nº 6).
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do Trabalho na Escola: a prática existente e a teoria necessária. In Cadernos de Pesquisa. São Paulo (59): 73-76, novembro de 1986.
- SILVA, Geir Rodrigues da. Posição dos alunos de 1º e 2º Graus perante a Administração Escolar Moderna Dissertação de Mestrado. FFCL "Sagrado Coração de Jesus". Bauru, SP, 1977. 73p.

SNYDERS, Georges. Pedagogia progressista. Coimbra, Almedina.

TABACCHI, Jesus Rodney. O cargo de diretor de escola - origem e evolução no sistema escolar paulista. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUCSP, 1979. 122p.

VALE, José Misael Ferreira do. O diretor de escola em situação de conflito. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Especialistas do Ensino em Questão. São Paulo, Cortez (CEDES, 1982. p. 37. (CADERNOS CEDES, 6).

LEGISLAÇÃO FEDERAL

LEI nº 5692, de 11/08/71 - Fixa Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus.

LEGISLAÇÃO ESTADUAL

DECRETO Estadual nº 4.600, de 30 de maio de 1929
Regulamenta as Leis 2.269, de 31/12/27 e 2.315, de 21/12/28, sobre a Instrução Pública.

ATO Estadual nº 11, de 24 de fevereiro de 1956 - Dispõe sobre o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de São Paulo.

DECRETO nº 5.585, de 05 de fevereiro de 1975 - Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.

DECRETO nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 - Reorganiza a Secretaria de Educação.

DECRETO nº 10.263, de 26 de outubro de 1977 - Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.

DECRETO nº 11.625, de 23 de maio de 1978 - Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá providências correlatas.

DECRETO nº 17.329, de 14 de julho de 1981 - Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria da Educação, em relação ao sistema de Administração de Pessoal, e dá providências correlatas.

LEI COMPLEMENTAR nº 444, de 27 de dezembro de 1985
Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo.

ANEXO I

TEXTOS LEGAIS

- Decreto 5.585/75, de 5 de fevereiro de 1975

Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério .

Artigo 6º - São atribuições do cargo de Dir
tor da Escola:

I - coordenar a elaboração e a execução do plano escolar de modo a garantir a consecução dos objeti
vos do processo educacional;

II - assegurar a compatibilização do plano escolar com o plano setorial de educação;

III -promover a compatibilização dos vários setores de atividades da escola, especialmente no que se refere às de natureza pedagógica;

IV - estimular e possibilitar o aprimoramento contínuo do pessoal docente, técnico e administrativo do estabelecimento;

V - responsabilizar-se pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares bem como pela sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento educacional;

VI - preparar, segundo as determinações da legislação vigente, o orçamento-programa anual da escola;

- VII - cumprir e fazer cumprir as disposições legais, relativas a organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;
- VIII- desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias para a consecução dos objetivos da escola.

- Decreto 7.510, de 29 de janeiro de 1976

"Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação"

CAPÍTULO V

Dos diretores de escolas, dos chefes de seção e dos responsáveis por unidades de nível equivalente

Artigo 145 - Aos Diretores de Escolas, aos Chefes de Seção e aos responsáveis por unidades de nível equivalente, em suas respectivas áreas de atuação, além de outras competências que lhes forem conferidas por lei ou decreto compete:

- I - distribuir os serviços;
- II - orientar e acompanhar as atividades dos servidores subordinados.

CAPÍTULO VI

Das competências comuns

Artigo 147 - São competências comuns ao Chefe do Gabinete e demais dirigentes de unidades até os níveis de Diretores de Escolas e Chefes de Seção, inclusive, nas suas respectivas áreas de atuação:

I - em relação às atividades gerais de suas respectivas áreas:

a) cumprir e fazer cumprir as leis, os regulamentos, as decisões, os prazos para desenvolvimento dos trabalhos e as ordens das autoridades superiores;

b) transmitir a seus subordinados a estratégia a ser adotada no desenvolvimento dos trabalhos;

c) avaliar o desempenho das unidades subordinadas e responder pelos resultados alcançados;

d) opinar e propor medidas que visem ao aprimoramento de sua área;

e) estimular o desenvolvimento profissional dos servidores subordinados;

f) expedir as determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços;

g) manter ambiente propício ao desenvolvimento dos trabalhos;

h) praticar todo e qualquer ato ou exercer quaisquer das atribuições ou competência dos órgãos autoridades ou funcionários subordinados;

i) avocar de modo geral ou em casos especiais, as atribuições de qualquer servidor, órgão ou autoridade subordinados;

j) providenciar a instrução de processos e expedientes que devam ser submetidos à consideração superior, manifestando-se, conclusivamente, a respeito da matéria;

l) decidir sobre recursos interpostos contra despacho de autoridade imediatamente subordinada desde que não esteja esgotada a instância administrativa;

m) indicar seu substituto, obedecidos os requisitos de qualificação inerentes ao cargo;

n) apresentar relatórios sobre os serviços executados pelas unidades subordinadas.

II - revogado

III- em relação à administração de material: requisitar material permanente ou de consumo.

Parágrafo único - Os Encarregados de Setores nas suas respectivas áreas de atuação, tem as competências previstas no inciso I, exceto a da alínea "1"

Decreto nº 17.329, de 14 de julho de 1981

Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, e dá providências correlatas

SEÇÃO VII

Das Competências Comuns

Artigo 72 - São competências comuns ao Chefe de Gabinete, aos Coordenadores, ao Presidente do Conselho Estadual de Educação, ao Dirigente da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, aos Diretores de Departamento, ao Dirigente do Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas, aos Diretores de Divisão, aos Dirigentes de Centro, aos Delegados de Ensino, ao Dirigente da Assistência Técnica do Conselho Estadual de Educação, aos Supervisores de Equipe de Assistência Técnica, aos Dirigentes de Grupo Técnico, aos Diretores de Escola e aos Diretores de Serviço, em suas respectivas áreas de atuação:

I - propor a fixação, extinção ou relocação de postos de trabalho, mediante solicitação dos dirigentes de unidades subordinadas;

II- propor a nomeação ou admissão de pessoal;

III- solicitar a transferência de cargos ou funções-atividades de outras unidades para aquelas sob sua subordinação;

IV - indicar o pessoal considerado excedente nas unidades subordinadas;

V - proceder à distribuição de cargos ou funções-atividades, bem como à sua transferência de uma para outra unidade subordinada, de acordo com os postos de trabalho e observada a legislação específica;

VI - designar funcionários ou servidores para os postos de trabalho das unidades subordinadas;

VII- conceder prorrogação de prazo para exercício dos funcionários e servidores;

VIII- propor, quando for o caso, modificações nos horários de trabalho dos funcionários e servidores;

IX - aprovar a escala de férias dos funcionários e servidores;

X autorizar o gozo de licença-prêmio;

XI - conceder licença, observada a legislação pertinente, nas seguintes hipóteses:

a) a funcionário e servidor para tratamento de saúde;

b) a funcionário e servidor por motivo de doença em pessoa da família;

c) a funcionário e servidor quando acidentado no exercício de suas atribuições ou atacado de doença profissional;

d) a funcionário e servidor para atender às obrigações relativas ao serviço militar;

e) a funcionário e servidor, compulsoriamente, como medida profilática;

f) à funcionária e servidora gestante;

XII - solicitar a instauração de inquérito policial

Artigo 73 - São competências comuns às autoridades relacionadas no artigo anterior, bem como ao Presidente da Comissão Estadual de Moral e Civismo, aos Analistas Supervisores, aos Secretários de Escola e aos Chefes de Seção, em suas respectivas áreas de atuação:

I - participar dos processos de:

a) identificação das necessidades de recursos humanos;

b) identificação das necessidades de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos;

c) avaliação do desempenho do Sistema;

II - cumprir ou fazer cumprir os prazos para encaminhamento de dados, informações, relatórios e outros documentos aos órgãos do Sistema e garantir a qualidade dos mesmos;

III - dar exercício aos funcionários e servidores de signados para a unidade sob sua subordinação;

IV - conceder período de trânsito;

V - controlar a frequência diária dos funcionários e servidores diretamente subordinados e atestar a frequência mensal;

VI - autorizar a retirada de funcionário e servidor durante o expediente;

VII - decidir sobre pedidos de abono ou justificação de faltas ao serviço;

VIII - conceder o gozo de férias, relativas ao exercício em curso, aos subordinados;

IX - em relação ao instituto da evolução funcional:

a) proceder ao dimensionamento total de funcionários e servidores de cada grupo de classes sob sua subordinação imediata, para fins de aplicação do instituto da evolução funcional;

b) proceder à distribuição quantitativa dos conceitos avaliatórios para as unidades subordinadas, com vistas a avaliação do desempenho dos funcionários e servidores para fins de evolução funcional;

c) dar conhecimento a funcionários e servidores do resultado da avaliação do desempenho, para fins de evolução funcional de acordo com a legislação pertinente;

X - avaliar o desempenho dos funcionários e servidores que lhes são mediata ou imediatamente subordinados.

Parágrafo único - Os Encarregados de Setor, em suas respectivas áreas de atuação, têm as competências previstas nos incisos II e X deste artigo.

Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977

Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas

Capítulo II

Das Atribuições e Relações Hierárquicas

SEÇÃO I

Da Direção

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

Artigo 6º - Integram a direção da escola:

I - Diretor de Escola;

II- Assistente de Diretor de Escola.

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

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

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

II - subsidiar o planejamento educacional:

- a) responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento do sistema escolar;
- b) prevendo os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender as necessidades da escola a curto, médio e longo prazo;

III- elaborar o Relatório Anual da escola ou coordenar sua elaboração;

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

V - zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;

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

VII- garantir a disciplina de funcionamento da organização;

VIII- promover a integração escola-família-comunidade.

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

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

c) proporcionando condições para a integração família-escola;

IX - organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial;

X - criar condições e estimular experiência para o aprimoramento do processo educativo.

Capítulo III

Das Competências

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

I - em relação às atividades específicas:

a) definir a linha de ação a ser adotada pela escola observadas as diretrizes da administração superior;

b) aprovar o Plano Escolar e encaminhá-lo à Delegacia de Ensino para homologação;

c) autorizar a matrícula e transferência de alunos;

d) propor a instalação de classes de 1ª e 4ª série, observados os critérios estabelecidos pela administração superior;

e) atribuir classes e aulas aos professores da escola, nos termos da legislação;

f) estabelecer o horário de aulas e de expediente da Secretaria e da Biblioteca;

g) assinar, juntamente com o Secretário, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela escola;

h) conferir certificados de conclusão de série e de grau;

i) convocar e presidir reuniões do Conselho de Escola e do pessoal subordinado;

j) presidir solenidades e cerimônia da escola;

l) representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade;

m) submeter à aprovação do Delegado de Ensino propostas de utilização do prédio ou dependências da escola para outras atividades que não as do ensino, mas de caráter educacional ou cultural;

n) alterado

o) encaminhar os estatutos da Associação de Pais e Mestres ao Departamento de Assistência ao Escolar para registro;

p) aprovar regulamentos, estatutos de outras instituições auxiliares que operam no estabelecimento;

q) submeter à apreciação do Conselho de Escola matéria pertinente à deliberação do colegiado;

r) encaminhar à Delegacia de Ensino relatório anual das atividades da escola;

s) aplicar penalidade de repreensão e suspensão limitada a 6 (seis) dias aos alunos da escola;

t) decidir sobre recursos interpostos por alunos ou seus responsáveis, relativos à verificação do rendimento escolar;

II - EM RELAÇÃO às atividades gerais:

a) responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações bem como dos prazos para execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades superiores;

b) expedir determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços;

c) avocar, de modo geral e em casos especiais, as atribuições e competências de qualquer servidor subordinado;

d) delegar competência e atribuições a seus subordinados, assim como designar comissões para execução de tarefas especiais;

e) decidir sobre petições, recursos e processos de sua área de competência, ou remetê-los, devidamente informados, a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso;

f) apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento;

g) decidir quanto a questões de emergência ou omissas no presente Regimento ou nas disposições legais, representando às autoridades superiores;

III - em relação à administração de pessoal:

a) dar posse e exercício a servidores classifica-
dos na escola;

b) conceder prorrogação de prazo para posse e exer-
cício de servidores, observadas as disposições específicas da
legislação em vigor;

c) conceder período de trânsito;

d) aprovar a escala de férias dos servidores da es-
cola;

e) conceder licença a servidor à vista do competen-
te parecer do Departamento Médico do Serviço Civil do Estado:

- para tratamento de saúde;

- por motivo de doença de pessoa da família;

quando acidentado no exercício de suas atribui-
ções ou atacado de doença profissional;

- compulsoriamente, como medida profilática;

- à servidora gestante;

f) conceder licença a servidor para atender as obri-
gações relativas ao serviço militar;

g) controlar a frequência diária dos servidores su-
bordinados a atestar a frequência mensal;

h) autorizar a retirada de servidor durante o expe-
diente;

i) decidir, nos casos de absoluta necessidade de
serviço, sobre a impossibilidade de gozo de férias regulamen-
tares e autorizar o gozo das férias não usufruídas no exercí-
cio correspondente;

j) decidir, atendendo às limitações legais, sobre
os pedidos de abono ou justificação de faltas ao serviço;

l) propor a designação ou dispensa de servidor para funções de: Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário de Escola e Zelador;

m) designar docente da escola para as funções de Professor Coordenador e Professor Conselheiro de Classe;

n) avaliar o mérito de funcionários que lhe são mediatamente ou imediatamente subordinados;

o) aplicar aos servidores subordinados pena de repreensão e de suspensão limitada a 8 (oito) dias, bem como decidir sobre sua conversão em multa na forma da legislação específica;

IV - em relação à administração de material e financeira:

a) autorizar a requisição de material permanente e de consumo;

b) indicar servidor para receber as verbas de material de consumo e despesas de pronto pagamento, e controlar sua aplicação.

ANEXO II

O INSTRUMENTO DA PESQUISA

São Carlos, 01 de setembro de 1987

Caro Colega,

O objetivo deste instrumento é coletar dados sobre a função e a atuação do Diretor de Escola.

Esta coleta servirá para instruir o trabalho que estou realizando no Programa de Mestrado em Educação, na UFSCAR, cujo tema é sobre direção de escola pública.

Sendo sua participação muito importante, espero contar com seu empenho e sua colaboração sempre presentes, mesmo sabendo que vai lhe tomar uma parte do seu tempo. Porém, a contribuição que dará será bem maior, pode ter a certeza.

Coloco-me à disposição, inclusive para apresentar e discutir os resultados obtidos.

Agradeço-lhe bastante, mesmo.

Diana Cury

1. Sexo Masc Fem.

2. Idade até 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 mais de 60 anos

3. Experiência anterior:

	Ano de Início	Nº de Anos
3.1. Magistério: de 1º grau de 2º grau de 3º grau		
3.2. Assistente de Diretor de Escola		
3.3. Diretor de Escola (subst. ou design)		
3.4. Diretor de Escola (titular de cargo)		
3.5. Diretor de Escola, nesta escola atual		

4. Outros trabalhos ligados ao magistério ou à educação (dentro ou fora da escola). Especificar:

5. Formação

5.1. Em nível de 2º grau:

Curso	Ano de Conclusão
<input type="checkbox"/> Formação de Professores Primários ("Normal")	
<input type="checkbox"/> Clássico	
<input type="checkbox"/> Científico	
<input type="checkbox"/> Técnico. Qual?	
<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento	
<input type="checkbox"/> Administração Escolar	
<input type="checkbox"/> Pré-primário	
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?	

5.2. Em nível de 3º grau:

Curso	Instituição	Ano de Conclusão
-		
-		
-		

5.3. Cursos feitos após a Pedagogia (extensão, especialização, aperfeiçoamento, reciclagem, mestrado, doutorado), na área de Educação:

Curso	Instituição	Ano(s)
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		
-		

6. Quais os motivos que os levaram à direção de escola?

7. Quando você iniciou suas funções na direção de escola, sentia-se preparado para esse trabalho?

Sim Não

Em caso negativo, o que fez para suprir as lacunas da sua formação?

8. Que fatores e/ou situações você acha que foram mais importantes para capacitá-lo no desempenho dessa função?(priorize:)

- curso de Pedagogia
- preparar-se para o concurso de ingresso
- sua prática ou experiência
- interesse e empenho pessoais
- convivência e/ou observação de outros diretores
-
-
-

9. Como você procede para manter-se atualizado com relação ao seu trabalho no cargo de direção de escola?

10. Quais os meios que o "SISTEMA" lhe proporciona para atender às suas necessidades de atualização? (mencione especialmente aqueles de que você tem se utilizado).

11. Para você, o que é educação?

12. Na sua opinião, o que é teoria?

13. No que consiste, para você, a Prática Pedagógica?

14. O que é Escola, para você?

15. Quais são, a seu ver, as principais responsabilidades da Escola Pública atual?

16. Você acha possível organizar a escola de modo satisfatório, para atender à diversidade de condições da população estudantil que a procura anualmente? O que você propõe neste sentido?

17. Até que ponto o conhecimento teórico ou a formação teórica em Administração Educacional pode ser útil ao trabalho do diretor de escola?

18. Quanto às responsabilidades do Diretor de Escola, na situação atual, como você percebe a questão?

18.1. - quanto às suas atribuições: são adequadas?, deveriam ser revistas ou ampliadas?

18.2. - quanto ao poder de decisão que lhe cabe: é satisfatório? deveria ser ampliado? como percebe esta questão?

18.3. - quanto ao trabalho do corpo docente, como você encara a atuação do diretor? O que lhe compete fazer em relação a essa questão? (sua intervenção no processo ensino-aprendizagem, no trabalho pedagógico)

18.4. - quanto à comunidade de pais e a comunidade em geral, como você encara o trabalho de direção? O que caberia ao diretor fazer, relativamente a esse problema?

18.5 - quanto às questões disciplinares e relativas ao comportamento do aluno, como você percebe a atuação (ideal) do diretor?

19 Como você encara o trabalho do diretor de escola pública estadual, tal qual ele se apresenta na realidade de nossas escolas?

20 A seu ver, de que forma a escola pública atual pode colaborar melhor para a formação dos jovens?

21 Como você caracterizaria o compromisso pedagógico do Diretor de Escola?

22 Como conciliar esse compromisso pedagógico com as atividades administrativas, também pertinentes ao seu cargo?

23. Como é o "dia a dia" do diretor de escola? Quais os problemas principais que requerem a atenção e a atuação direta do diretor?

24. Você já atuava na Escola Pública Estadual antes da Lei 5692/71? Como professor ou diretor?

25. Em caso positivo, como era a interação escola-instâncias superiores? A escola recebia alguma assistência pedagógica? Como isso era feito?

26. Você acredita que tenha havido alguma mudança com relação ao problema da questão anterior, no período posterior à Lei 5692/71, ou seja, de 1971 e até 1982? Como passou a ser?

27. Quais são as suas relações com as instâncias superiores (chefes imediatos e outros)? Explique o(s) tipo(s) de interação(ões) mais comum(ns), a frequência com que isto ocorre e o tipo de assunto tratado.

28. Você, ou seus professores, recebe(m) algum tipo de assistência pedagógica, por parte do "sistema"? Explique a forma como isso ocorre, a frequência e avalie a sua adequação às necessidades da escola.

A partir de 1983, começou-se a falar, na nossa Rede, em "Resgate da Escola Pública", "Recuperação do Ensino Público", "Recuperação da Escola", "Processo de Melhoria do Ensino", "Mudanças de Postura frente a Nova Realidade Educacional": Novos teóricos da Educação e novos pensamentos haviam surgido em face de profundas transformações sociais, políticas e econômicas havidas.

Essas idéias começaram a ser veiculadas e difundidas na Rede Oficial de Ensino Estadual, sobretudo através de documentos como: Jornal "Educação Democrática" (1983), "Documento nº 1" (1983), série de subsídios da CENP "Fundamentos da Educação"; também por programas de televisão.

O 1º Fórum de Educação do Estado de São Paulo, realizado em 1983, foi uma primeira tentativa da Secretaria da Educação, neste período atual, de se provocar uma discussão ampla destas questões, com o objetivo de se atingir uma mudança de postura do educador frente a nova realidade da escola.

Mudanças estruturais e de legislação foram realizadas. O Ciclo Básico foi implantado. Os currículos estão sendo reorganizados.

Essa nova política educacional buscou o envolvimento maior dos pais e da comunidade no processo educativo.

Em face do exposto, explicita:

29. Qual tem sido a sua participação na introdução das "inovações" e "mudanças educacionais", ultimamente difundidas pelo sistema de ensino:

29.1. Como e quando entrou em contacto com tais medidas?

29.2. O que lhe foi solicitado fazer, com relação às estratégias de implantação na sua escola?

29.3. Qual foi o tipo de orientação e/ou assistência recebidas?

29.4. Como você acha que poderia ter sido o seu envolvimento, pelas instâncias superiores?

29.5. Nas estratégias de implantação do Ciclo Básico, que foi a primeira transformação havida neste período, como abordaram e envolveram especificamente o Diretor de Escola? Qual a sua participação?

29.6. Qual a sua impressão pessoal em relação aos documentos da CENP, da série "Fundamentos da Educação" (até hoje em número de dez), que foram associados, em alguns textos, à emissão pela TV?

29.7. Estamos em fase de Reorganização curricular. Qual deve ser, a seu ver, a participação do Diretor de Escola, nesta questão?

29.8. Na sua opinião, como se dá, na realidade, a inter-relação entre os vários segmentos envolvidos na recuperação da Escola Pública?

30. Sabemos hoje que a grande população das escolas públicas é das classes populares. Como ter um atendimento eficiente e eficaz a elas, dentro de um pensamento de Escola Democrática?

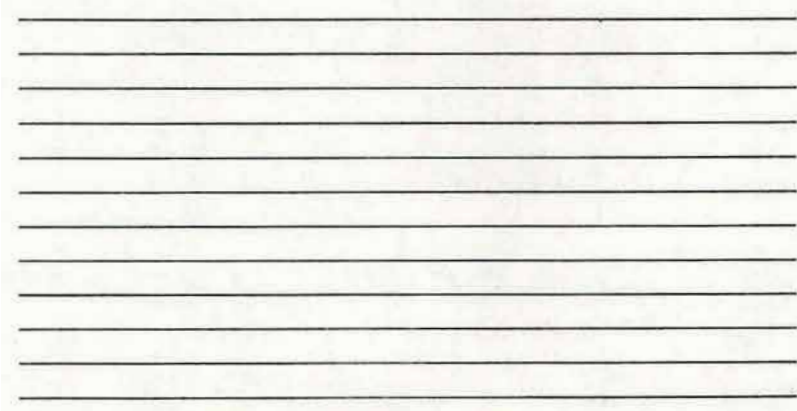
31. Como você vê as solicitações que lhe são feitas hoje, tanto por parte da escola como por parte do sistema?

32. Na atual realidade da Escola, você sente que há condições para você dirigir pedagogicamente a Escola? Comente.

33. Quais são suas propostas alternativas para a atuação do Diretor de Escola?

34. Quais são suas propostas alternativas de uma atuação eficiente, junto a diretores e professores, dos órgãos pedagógicos centrais?

35. Outros comentários que queira fazer:



Agradeço bastante a gentileza de sua
participação.

DIANA CURY