

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA DA REDE
ESTADUAL PAULISTA A PARTIR DE SUA PERCEPÇÃO: O CASO DA
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE PIRACICABA**

ALICE BARROS FONSECA

PIRACICABA - SP

2006

ALICE BARROS FONSECA

**UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA DA REDE
ESTADUAL PAULISTA A PARTIR DE SUA PERCEPÇÃO: O CASO DA
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE PIRACICABA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: PROF. DR. CLEITON DE OLIVEIRA

PIRACICABA - SP

2006

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (orientador)

Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

AGRADECIMENTOS

*Ao meu pai **Egeu**, que não se encontra mais entre nós, exemplo de bondade e dedicação, que com seu imenso carinho, marcou para sempre a minha vida.*

*À minha mãe **Aurélia**, por fazer nascer em mim a paixão pelo magistério, sem ela provavelmente seria impossível esta vitória.*

*À minha filha **Ariadne**, incentivadora e amiga, que crê em mim sempre...*

*À minha irmã **Célia**, que de uma maneira muito especial deu-me forças necessárias do princípio ao fim dessa caminhada.*

*Aos meus **familiares**, pela torcida e certeza da vitória!!!*

*À **Marisa**, pelo carinho, estímulo, amizade e conhecimento compartilhado.*

*Aos meus colegas de mestrado e amigos autênticos, **Flávia, Vilma, Marcus e Orivaldo**, pelo estímulo e apoio em diferentes momentos e de formas distintas.*

*À profa. Dra. **Raquel Volpato Serbino**, pela oportunidade de iniciar minha vida acadêmica.*

*Ao meu orientador prof. Dr. **Cleiton de Oliveira**, pela dedicação sem limites...*

*Ao prof. Dr. **Júlio Romero Ferreira** e à profa. Dra. **Joyce Mary Adam de Paula e Silva**, membros da banca examinadora, por trazerem contribuições para este trabalho de forma tão carinhosa e amiga.*

*Ao dirigente regional de ensino **Oldack Chaves** e à supervisora de ensino **Fabiana Furnaletto de Oliveira Pavanelli**, pela atenção e disponibilidade.*

*A **Deus**, onipotente, onisciente e onipresente, sem Ele nada disto existiria.*

*É **aquela** árvore, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém mais sentiu. Há outras que são absolutamente idênticas umas às outras, que podem ser substituídas com rapidez e sem problemas.*

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa enfoca alguns aspectos relacionados ao dia-a-dia do administrador escolar sob sua própria ótica, abordando os problemas e/ou dificuldades e as possibilidades existentes no desempenho de sua função. O objeto de estudo é o diretor de escola de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo que atua na Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba. Os procedimentos metodológicos constituem-se em uma revisão bibliográfica, selecionando alguns autores, apresentando brevemente suas visões de administração da educação e de escola; uma análise documental sobre a legislação vigente no que concerne à atuação desse diretor; um estudo de caso, em uma caracterização sócio-econômica dos municípios compreendidos pela referida Diretoria, com dados de matrículas dos alunos e do total de atendidos pela Secretaria de Estado da Educação; um instrumento utilizado em forma de questionário, em aspectos relacionados às características gerais desse diretor e da escola sob sua direção e questões sobre suas possíveis dificuldades, cujos dados quantitativos foram demonstrados através de gráficos, servindo de base para uma análise qualitativa dos referidos dados. A investigação aponta para o fato de inúmeras demandas que os diretores de escolas enfrentam no desenvolvimento do processo educativo mostrando, através de suas próprias percepções, que nem sempre conseguem vencer todos os obstáculos que lhes são impostos e, provavelmente, não fazendo uso da autonomia que lhes é concedida por lei, sentem-se fragilizados. Entretanto, temos posições de administradores escolares indicando as possibilidades existentes, ante aos desafios.

Palavras-chave: Administração Escolar, Diretor de Escola, Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba-SP.

ABSTRACT

The following research focus some aspects regarding a school administration day-by-day, under his own vision, giving a bringing up to the problems and/or difficulties and the possibilities in the function tasks. The object of the study is the school master of São Paulo State public high school that acts on Regional Directory of Piracicaba Teaching. The methodologic process constitute a bibliographic revision, selecting some authors, presenting soon your administration of education and school vision; a documental analyse about the present legislation regarding the actuation of the school master; a case study of a social-economical characterization of the cities included by the refered directory, with information of pupil's register and the total considered by the Education Secretariat of State, a instrument used as a questionnaire, in aspects related to the master school general characteristics, the school under his direction and the question about his possible difficulties, that the quantitative informations were shown through graphs, serving as a base for a qualitative analyse of the refered informations. The investigation appoints to the fact that lots of demands the master school faces in development of the educative process, showing, through of his vision, that not even can win all imposed obstacles, and probably do not using the authonomy that law gives him, he feels weakness. However, there are school administrators informing real possibilities a head challenges.

Main words: School Administration, School Master, Regional Directory of Piracicaba -SP Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
O tema.....	4
O problema.....	5
Objetivos do trabalho.....	5
Procedimentos Metodológicos.....	6
Desenvolvimento.....	8
Contribuição esperada.....	9
CAPÍTULO I	
O DIRETOR DE ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE SUA ATUAÇÃO	10
1. Posições expressadas por alguns teóricos sobre o diretor de escola.....	10
2. A dimensão legal da atuação do diretor de escola no sistema estadual paulista.....	26
CAPÍTULO II	
ESTUDO DE CAMPO	51
1. Os Procedimentos Metodológicos.....	51
2. O Diretor de Escola da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba – Um estudo de caso.....	54
3. Uma caracterização sócio-econômica dos municípios compreendidos pela Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.....	56
4. Diretores e escolas estaduais: O que os dados indicam.....	62
CAPÍTULO III	
OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES EXISTENTES NO COTIDIANO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR	83
1. O relacionamento do diretor de escola com a comunidade escolar	83
2. O relacionamento do diretor de escola com a Diretoria Regional de Ensino em foco.....	99

3. O trabalho do diretor em relação ao Plano de Gestão e à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.....	103
4. O trabalho burocrático da secretaria da escola.....	107
5. As condições do prédio escolar e o funcionamento da biblioteca.....	109
6. As gestões do patrimônio e financeira da escola.....	112
7.As atividades que consomem mais tempo no cotidiano do diretor de escola.....	118
8. Demais dificuldades enfrentadas pelo administrador de escola.....	121
9. Algumas considerações sobre os desafios do administrador escolar em seu cotidiano.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXO	
Questionário destinado aos Diretores de Escolas da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.....	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos(as) diretores(as).....	62
Gráfico 2 – Idade dos(as) diretores(as) de escola.....	64
Gráfico 3 – Situação funcional dos(as) diretores(as).....	65
Gráfico 4 –Tempo no cargo/função de direção na rede pública estadual de ensino.....	66
Gráfico 5 - Tempo como docente na rede pública estadual de ensino.....	67
Gráfico 6 – Graduações dos(as) diretores(as) de escola.....	68
Gráfico 7 – Cursos de Pós-Graduação dos(as) diretores(as) de escola.....	69
Gráfico 8 – Níveis e modalidades de ensino / nº de escolas.....	70
Gráfico 9 – Quantidade de tipos de ensino existentes nas escolas.....	71
Gráfico 10 – Períodos de funcionamento das escolas e respectivos números de classes.....	72
Gráfico 11 – Número de períodos em funcionamento nas escolas.....	73
Gráfico 12 – Número total de alunos nas escolas.....	74
Gráfico 13 – Presença de Coordenador(es) Pedagógico(s) nas escolas.....	75
Gráfico 14 – Número de Coordenador(es) Pedagógico(s) nas escolas.....	76
Gráfico 15 – Presença de Vice-Diretor(es/as) nas escolas.....	77
Gráfico 16 – Número de Vice-Diretor(es/as) nas escolas.....	78
Gráfico 17 – Zeladoria nas escolas.....	78
Gráfico 18 – Instalações escolares/porcentagem de escolas/nº de escolas.....	80
Gráfico 19 – Divisão de encargos entre o(a) diretor(a) e o(s) vice-diretor(es/as).....	84
Gráfico 20 – Dificuldades encontradas em relação ao corpo docente na elaboração do plano de ensino.....	86
Gráfico 21 – Dificuldades encontradas em relação ao corpo docente quanto à prática pedagógica.....	87
Gráfico 22 - Dificuldades encontradas em relação ao corpo docente quanto ao reforço-recuperação.....	90
Gráfico 23 – Outra(s) dificuldade(s) encontrada(s) pelos diretores.....	92
Gráfico 24 – Dificuldade(s) encontrada(s) em relação ao corpo discente.....	93

Gráfico 25 – Dificuldades encontradas em relação aos pais/responsáveis pelos alunos.....	95
Gráfico 26 – Dificuldades encontradas em relação ao pessoal de apoio (limpeza, cozinha, cantina, etc.).....	98
Gráfico 27 – Assessoria da supervisão de ensino nas escolas.....	100
Gráfico 28 – Apoio da Oficina Pedagógica.....	101
Gráfico 29 – Sobrecarga de solicitações burocráticas da D.R.E.....	102
Gráfico 30 – Participantes do Plano de Gestão.....	103
Gráfico 31 – Dificuldades encontradas para realização das HTPCs./nº de escolas.....	105
Gráfico 32 – Dificuldades no trabalho burocrático da secretaria da escola.....	107
Gráfico 33 – Condições do prédio quanto às instalações escolares.....	109
Gráfico 34 – Funcionamento da biblioteca.....	110
Gráfico 35 – Dificuldades na gestão do patrimônio da escola.....	113
Gráfico 36 – Dificuldades encontradas em relação à gestão financeira da escola.....	115
Gráfico 37 – Parcerias para ampliar investimentos na gestão financeira.....	117
Gráfico 38 – Atividades que consomem mais tempo no dia-a-dia do diretor..	119
Gráfico 39 – Outros problemas e/ou dificuldades que o diretor enfrenta.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese sobre os dados de matrículas do Estado de São Paulo e das cidades pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.....61

INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma retrospectiva da trajetória percorrida percebemos que os assuntos relativos às políticas públicas e à gestão educacional sempre nos despertaram interesse, principalmente os referentes à rede pública estadual paulista, no que diz respeito ao diretor de escola em suas dificuldades, problemas e possibilidades no desempenho de sua função.

A identificação com esse assunto surgiu por termos a oportunidade de exercermos a profissão no magistério público da rede de ensino do Estado de São Paulo há mais de vinte e oito anos, tendo o privilégio de trabalharmos com diferentes comunidades escolares, em diversas regiões do referido Estado, desde a composta por população bastante simples, onde o estudo e o professor são muito valorizados, até em escolas na periferia da cidade de São Paulo, às quais a maioria dos alunos não tem oportunidade de ver a claridade do dia, pois trabalham em indústrias, inclusive com horas extras, iniciando suas atividades às madrugadas, dirigindo-se diretamente para a escola em período noturno.

Em meio à vivência e experiência que adquirimos, reflexões e questionamentos nos proporcionaram novos desafios como educador. Muitas vezes assistimos ao diretor tomando atitudes, de certa forma radicais, por não encontrar saída para determinadas situações. Chegamos a presenciar a suspensão de recreio (tempo de descanso por período de aulas) aos alunos e professores, devido a problemas sérios de disciplina.

Por outro lado, estivemos por treze anos no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, hoje extinto, em que os alunos estudavam em tempo integral, com compromisso de receberem uma bolsa de estudos de um salário mínimo mensal, o que provavelmente contribuía para garantir a disciplina e o comprometimento nos estudos.

A sigla CEFAM incluía o Aperfeiçoamento para os professores da rede pública estadual de Ensino Fundamental e Médio. Para desempenharmos essa função, éramos preparados para capacitarmos os referidos professores em

nossas respectivas áreas de formação. Essa preparação ocorria na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas - CENP, situada na capital do Estado de São Paulo. Nesse trabalho fazíamos, ainda, parceria com a Universidade Estadual Paulista – UNESP, trocando experiências.

Presenciando o trabalho do CEFAM, podemos verificar as possibilidades existentes, pois esse Projeto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP, priorizava 50 % das vagas no exame de seleção para alunos que concluíam em escolas estaduais e em período noturno, a 8ª série do Ensino Fundamental. Era nítido, após um tempo, o desempenho desses alunos, concluindo o curso de formação de professores para as funções no magistério da pré-escola à 4ª série. No período da manhã cumpriam a grade curricular existente para a habilitação exigida e à tarde, trabalhavam com o denominado Enriquecimento Curricular, em que estágios e projetos específicos eram estabelecidos para as disciplinas.

Diante disso, iniciamos a construção de novas idéias e conceitos, ou seja, começamos a formar uma visão diferente de educação e de mundo, acreditando ser mais ampla e mais aberta.

Durante os últimos cinco anos em que permanecemos no CEFAM, respondíamos, juntamente com outra docente pela coordenação, oportunizando conhecer o trabalho de direção de escola, contribuindo para a escolha do tema da atual pesquisa.

Em seguida, tivemos um afastamento junto à Diretoria Regional de Ensino para ocuparmos o cargo de Assistente Técnico Pedagógico e, a seguir fomos chamados para desempenharmos a função de facilitadora em um Programa de Formação Continuada para Gestores da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, denominado Circuito Gestão, sendo que o mesmo foi “criado com o objetivo de fortalecer as lideranças da Educação, manifestando a vontade política de fortalecer, institucionalmente, o sucesso da escola democrática e inclusiva¹”.

—

1. Dados fornecidos pelo site: <<http://circuitogestao.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 28 set. 2005.

O público alvo desse Programa compreendia vinte e um mil gestores, população composta por diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da rede pública do Estado de São Paulo, e ainda, supervisores de ensino e Assistentes Técnicos Pedagógicos e Administrativos das Diretorias Regionais de Ensino da respectiva SEE/SP.

No desenrolar do Programa Circuito Gestão, muitas situações de insatisfação foram manifestadas por parte do diretor de escola, com relação ao seu trabalho no dia-a-dia, quando se vêem de mãos atadas em determinadas circunstâncias. Diante desse descontentamento houve necessidade de tomarmos uma posição em relação a esse Programa e, em um dos módulos apresentados, oportunizávamos uma troca de experiências vivenciadas por esses diretores, ansiosos para conhecerem e se identificarem com seus colegas sobre como venceram momentos difíceis de suas funções, desejosos de saberem que atitudes foram tomadas para obterem êxito. Quando essa etapa começou, possivelmente, a se efetivar, o Programa foi interrompido, sem que fosse plenamente concluído.

Considerando nossa vivência anterior em escolas, na Diretoria Regional de Ensino e um contato direto com grande parte desses diretores de escola, trocando experiências, discutindo questões de prática educativa e assistindo de perto aos seus anseios, nasceu a idéia de trabalharmos as dificuldades e/ou problemas que enfrentam no cotidiano.

Para efetivarmos essa pesquisa na sondagem das referidas dificuldades, problemas e possibilidades, selecionamos diretores de escolas pertencentes a uma das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo é composta por cinco órgãos centrais e por oitenta e nove (89) Diretorias Regionais de Ensino, sendo vinte e oito (28) na Grande São Paulo e sessenta e uma (61) no interior. Definimos como campo de estudo para a nossa pesquisa a

Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba. Maiores detalhes sobre esta escolha estão apresentados no Capítulo II.

O tema

Atualmente, educadores e administradores escolares se encontram perplexos por inúmeras demandas que o processo educativo exige e, tendo que se adaptar a elas, sentem-se inseguros face às mudanças que a própria sociedade impõe. Neste contexto surge esse trabalho, a partir da ótica do diretor de escola, na perspectiva de tentarmos entender a situação vivida pelo mesmo no que diz respeito ao desempenho de sua função e, especificamente, em se tratando de sua atuação na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo.

O caminho que procuramos percorrer foi primeiramente o levantamento sobre o de que alguns estudiosos pensavam do trabalho do diretor de escola em suas atribuições, competências e encargos. Procuramos analisar a sua atuação, mostrando a situação vivenciada dentro do sistema vista através da legislação básica do ensino.

A revisão bibliográfica possibilitou-nos uma visão teórica sobre a administração da educação e sobre a atuação do diretor de escola. Foi possível verificar que com o passar do tempo, com a evolução dos conhecimentos da área, igualmente sofreu alterações a concepção de direção escolar.

A familiaridade com a legislação e suas aplicações práticas no âmbito escolar permitiu-nos evidenciar os limites das políticas estabelecidas, as possibilidades e as dificuldades de ordem prática enfrentadas pelos diretores, sobretudo quando tentam fazer adaptações à sua realidade e às necessidades de sua comunidade escolar.

Justifica-se esta pesquisa considerando que o diretor de escola é um profissional importante para o sistema educacional, portanto torna-se necessário conhecer as dificuldades e possibilidades de sua atuação na

rede pública estadual paulista e especificamente na Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, lócus desta investigação.

O problema

Ao refletirmos sobre as circunstâncias que envolvem o trabalho do diretor de escola em suas inúmeras necessidades e em algumas situações de difíceis soluções, precisamos considerar os riscos envolvidos e como poderemos trabalhar as mudanças e os desafios que surgem, quando menos se esperam.

No que diz respeito à legislação, a mesma elenca atribuições e competências e a realidade impõe outras tarefas ao diretor, difíceis de serem desempenhadas, dadas as condições precárias, a desatenção por parte do governo, a própria falta de crédito e desprestígio da escola, contribuindo para que o diretor sintam-se fragilizado diante de situações que nem sempre sabe como enfrentá-las ou solucioná-las.

Acrescem ainda, as nem sempre favoráveis condições de trabalho e a impotência dos diretores frente aos perigos e obstáculos que envolvem a atuação dos mesmos e de toda comunidade escolar², o que deveria ser motivo de atenção por parte das autoridades em suas propostas de melhoria da escola e atendimento ao social, leva-nos a analisar a ação desse administrador escolar diante de tantas dificuldades. Por outro lado, tomamos conhecimento de situações nas quais os diretores, juntamente com a comunidade escolar, de maneira criativa, encontram possibilidades de resolução de problemas no seu cotidiano.

Objetivos do trabalho

- Definir a partir da legislação atual e de levantamento de dados o perfil do diretor de escola do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo.

2. Para os fins deste trabalho, consideramos que a comunidade escolar é representada pelo diretor, professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis e por toda pessoa que possa dar a sua contribuição no processo educativo.

- Apresentar o diretor de escola estadual da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba: dados pessoais e características da escola sob sua direção.
- Levantar as condições de trabalho, as dificuldades e/ou problemas que esses diretores enfrentam no seu cotidiano para cumprir o perfil esperado.
- Analisar a situação do diretor de escola, por intermédio de informações coletadas e de dados obtidos.

Procedimentos Metodológicos

Todo trabalho de pesquisa requer a escolha de procedimentos metodológicos a serem adotados, ou seja, as ferramentas, os caminhos que serão trilhados na coleta de dados e no direcionamento do olhar do pesquisador em relação à realidade que está sendo analisada. É uma preocupação fundamental uma vez que pode conduzir ao sucesso ou ao fracasso na apreensão da realidade; e necessitamos perguntar: quais são os meios que serão escolhidos para atingir os objetivos da pesquisa?

Então, com o intuito de compreendermos as dificuldades e possibilidades que os diretores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo enfrentam no seu dia-a-dia, quem são eles e como trabalham, optamos por um estudo de caso da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.

Quando nos reportamos ao estudo de caso, faz-se necessário um conhecimento mais imediato do objeto de nossa pesquisa, ou seja, o diretor de escola no contexto em que se situa, em que o seu interagir está diretamente

ligado à situação ou problemática vivida. Lüdke e André (1986) tecem considerações a respeito do assunto quando expõem:

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18 e 19).

Além da consulta às referidas autoras, valemo-nos também de Bodgan e Biklen (1994) para a definição dos procedimentos metodológicos.

O instrumento utilizado foi um questionário composto por trinta e uma (31) questões, das quais treze (13) são fechadas, treze (13) abertas e cinco (5) mistas, possibilitando levantarmos dados e demonstrá-los graficamente, em forma de percentual, utilizando-se do número total de diretores entrevistados (48), comentando os seus possíveis resultados. Os dados quantitativos serviram de base para uma análise qualitativa da situação.

Faremos, ainda, uma revisão bibliográfica sobre a questão da administração educacional e do diretor de escola. Seleccionamos alguns autores, indicados a seguir:

Alonso (1983), Assunção (1996), Barretto e Mitrulis (2001), Bites (2005), Bodgan e Biklen (1994), Bruno (1996), Campos e Silva (2002), Félix (1984), Ferreira (1986), Hora (1994), Libâneo (2003), Lück (2002), Lüdke e André (1986), Machado (2003), Maia (2004), Mastra (2003), Melo (2001), Mendonça (2000), Neubauer (1999), Oliveira (1996), Oliveira (1997), Paro (1995), Paro (1997), Salomão (2004), Santos C. (2002), Santos, J. (1990), Silva Júnior (1993), Teixeira (2001), dentre outros;

Valemo-nos também de uma análise documental em relação à gestão educacional e especificamente sobre a atuação do diretor de escola:

- Sobre a legislação educacional nacional vigente: Constituição da República Federativa do Brasil; Leis nºs 9394/96 e 9424/96 e Parecer CNE nº 4/98;
- Sobre a legislação educacional estadual vigente: Leis Complementares da SEE/SP nº 444/85 e nº 836/97; Decretos nº 12.983/78 e nº 40.742/96; Resoluções SE nº 35/2000 e nº 30/2003; Comunicado SE/2000; Deliberação CEE nº 10/97; Parecer CEE nº 67/98 e Indicações CEE nº 9/97 e nº 13/97; dentre outros.
- Pesquisa em Documentos Eletrônicos.

Desenvolvimento

O trabalho está constituído em três capítulos. Assim, o primeiro capítulo é composto de duas partes. Na primeira, apresentaremos brevemente as visões que alguns teóricos têm sobre a administração da educação e sobre o diretor de escola. Na segunda parte trabalharemos a legislação vigente no que concerne à atuação do administrador escolar: os requisitos para exercer o cargo/função, suas atribuições e competências; a legislação federal, no que diz respeito ao assunto e a estadual, do Estado de São Paulo.

Como fizemos a escolha de estudo de caso, apresentamos no segundo capítulo os procedimentos metodológicos adotados, os aspectos relacionados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e, particularmente da região onde se situa a nossa pesquisa e, conseqüentemente, o lugar em que se encontra o nosso objeto de estudo que é o diretor de escola da rede pública estadual da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba. Finalizamos esse capítulo, mostrando as características gerais desse diretor e da escola sob sua direção, a partir das respostas obtidas por intermédio do instrumento aplicado.

No Capítulo III analisaremos a atuação do diretor de escola do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual paulista, a partir dos seguintes pontos:

no relacionamento com o(s) vice-diretor(es), com o corpo docente e discente, com o pessoal de apoio administrativo, com os pais/responsáveis pelos alunos e com a Diretoria Regional de Ensino; no trabalho pedagógico e burocrático; na coordenação da elaboração do Plano de Gestão da escola e na organização e efetivação das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs; na gestão do patrimônio e financeira; nas condições do prédio e no funcionamento da biblioteca; nas atividades que consomem mais tempo em seu dia-a-dia e nas demais dificuldades e possibilidades existentes.

Na seqüência, apresentaremos as considerações finais relativas ao nosso trabalho.

Contribuição esperada

A análise dos dados levantados, considerando os limites desta pesquisa, poderá concorrer para uma melhor compreensão sobre o desempenho das atividades do diretor de escola de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual paulista e, ao mesmo tempo, poderá servir de subsídios para o estabelecimento de políticas públicas para essa área.

CAPÍTULO I

O DIRETOR DE ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE SUA ATUAÇÃO

Neste capítulo procuramos refletir sobre a atuação do diretor de escola a partir de dois pontos: o primeiro refere-se às posições que alguns teóricos expressam em relação ao assunto e o segundo apresenta um panorama enfocando a legislação, relacionando-a com o embasamento teórico, em aspectos aludidos ao trabalho do diretor em suas atribuições, competências e encargos.

1. Posições expressadas por alguns teóricos sobre o diretor de escola

Para identificarmos as características principais e as possíveis contribuições do pensamento sobre o diretor de escola foram selecionadas algumas idéias, apontadas por teóricos, a seguir apresentadas.

O texto subsequente é de 1983 e construído com o objetivo explícito de refletirmos sobre o esforço generalizado em tentar definir as tarefas do administrador escolar. O papel deste é destacado, indicando que se trata de uma função de ação pedagógica, capaz de integrar e instigar o processo de mudança em seu todo, orientando e ponderando o seu desenvolvimento.

No desempenho de seu papel, deverá o diretor ter em mente o complexo de fatores que atua sobre a situação escolar, conhecer a interferência das diferentes forças atuantes e ser capaz de controlá-las em prol da realização dos objetivos educacionais propostos (ALONSO, 1983, p. 184).

A autora Myrtes Alonso (1983), ao fazer essa afirmação, talvez não esteja levando em consideração que provavelmente é impossível uma única pessoa controlar todas as forças que interferem sobre a situação de uma escola. Para o possível atingimento dos objetivos propostos há necessidade de uma cooperação por parte dos envolvidos, pois o diretor de escola é um líder, mas não o único. Existem outros líderes, com diferentes desempenhos, em disciplinas ou cargos distintos, por vezes auxiliando a figura do diretor e este, pode tomar decisões a partir dessas intervenções. E Alonso (1983) continua:

A figura do diretor de escola é, pois, importante, em face da posição que ocupa, por depender dele o surgimento de processo contínuo e válido de renovação. O melhor diretor não é o que executa grande número de tarefas, mas o que desencadeia um processo de trabalho ininterrupto em que todos conhecem a sua participação e aceitam-na (ALONSO, 1983, p.170).

Conhecer a participação do diretor e aceitá-la sem interferência pode significar que a comunidade escolar não se envolve na ação educativa, mas apenas cumpre ordens de alguém que desencadeia um processo de trabalho ininterrupto, como a própria autora declara.

Quando estamos desempenhando uma função, geralmente temos algo em mente, presumindo ser o ideal. No entanto, pode aparecer alguém, sugerindo outra forma de resolução, na qual nem imaginávamos. Por que não interrompermos e revermos a nossa atuação? Possivelmente podemos acatar a idéia, possibilitando uma mudança dessa situação talvez, para muito melhor. E a autora, continua ainda expondo sua idéia, quando argumenta:

O problema que se põe para a administração escolar consiste exatamente em estabelecer adequação entre os objetivos de manutenção e estabilidade da organização escolar, e a necessidade de ajustamento constante às condições de cada momento histórico e social em que ela seja considerada (ALONSO, 1983, p. 123).

O pensamento da autora reporta-se à Administração Escolar sem considerar a especificidade da educação, quando declara:

[...] e, portanto, servir-se de todo o conhecimento existente sobre administração, seja ela empresarial, escolar, militar, etc; além do mais, ela não pode ser limitada ao tempo e ao espaço (ALONSO, 1983, p. 30).

Alguns teóricos refutam essa aplicação da Administração Escolar, tecendo críticas às autoras Alonso (Félix, 1984) e Martelli (Oliveira, 1996) que, neste momento viam a Administração Escolar como caudatária da Administração de Empresas. A primeira autora aborda, ainda, a citada concepção sob um enfoque sistêmico. O mesmo é insuficiente, porque não é possível na atividade educacional, arrolarmos todos os insumos, prevermos exatamente como se dará o processo bem como determinarmos, “a priori”, o resultado. Para analisarmos o trabalho do diretor de escola faz-se necessário um olhar mais detalhado sobre o assunto. Félix (1984) explica de que se trata essa abordagem sistêmica, quando adverte:

A abordagem sistêmica é utilizada, por Alonso, como enfoque explicativo e, também, prescritivo da realidade educacional, no âmbito do sistema escolar, sem que sejam analisados os determinantes econômico-sociais dessa realidade, o que faz com que essas explicações e prescrições, pelo seu grau de abstração e atemporalidade, possam ser entendidas como generalizações aplicáveis à análise de qualquer sistema escolar da chamada “sociedade complexa” (FELIX, 1984, p. 85).

Diante do panorama delineado, a partir do qual se constrói a concepção de Administração Escolar, enfatizando que o objetivo principal busca atingir a total eficiência e eficácia, como ocorre nas empresas, Oliveira (1996) contesta a visão de Martelli (1973), quando esta afirma que:

A necessidade de um programa criteriosamente elaborado de Relações Humanas e Relações Públicas existe não apenas nas empresas industriais ou comerciais, mas em qualquer instituição que procura atingir sua eficiência máxima pela organização de suas equipes de trabalho e de seu

relacionamento externo. Assim, os estudos nesses dois campos, propostos inicialmente para a indústria, foram sendo aplicados a outros grupos sociais e constituem hoje capítulo obrigatório nos cursos de formação de administradores, entre estes o diretor de escola (MARTELLI apud OLIVEIRA, 1996, p. 58).

É importante esclarecermos que a tendência em transferirmos os ensinamentos da Administração de Empresas para a escola, inclusive para o diretor na formação de administradores é insuficiente, pois sabemos que não trabalhamos em série, com objetos, para maior produtividade; trabalhamos com seres humanos, capazes de sentir, pensar e agir, em diferentes situações. O que é bom para uma escola, pode não ser ideal para outra.

Oliveira (1996), em seu artigo “A Qualidade Total na Educação³: os critérios da economia privada na gestão⁴ da escola pública” declara que:

[...] A qualificação dos trabalhadores entendida como resposta à uma técnica capitalista é oferecida pela escola como forma de preparação dos indivíduos para a vida, o que em última instância significa afirmar que é uma preparação para um trabalho organizado independente de sua vontade (OLIVEIRA, 1996, p. 67).

A visão empresarial está voltada para o aspecto financeiro, sem jamais perdê-lo de vista, sendo o fator tempo e a agilidade, prioridades para a ela. Apesar de estarmos lidando com a educação de pessoas, durante o desenrolar de seus principais objetivos, o que pretendemos, seguindo essa visão, é levarmos a mesma para o interior da escola, esperando uma resposta efetiva dessa instituição. É como tentarmos substituir um paradigma por outro na educação. A autora destaca ainda que esse tipo de ação existe há muito tempo, que não é exclusividade dos programas de Qualidade Total e afirma:

[...] o que caracterizamos como transferência da racionalidade capitalista para o interior da escola não é novo nem mesmo primazia dos programas de Qualidade Total, mas trata-se de um fato historicamente presente na administração escolar (OLIVEIRA, 1996, p. 58).

3. “A Qualidade Total da Educação prescreve a competência técnica e a capacidade de liderança como os únicos atributos necessários ao gestor educacional ou, melhor dizendo, ao gerente da escola” (MELO, 2001, p. 250).

4. “O termo gestão refere-se a processos, políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições educativas” (SALOMÃO, 2004, p. 1).

É curioso notarmos que vinte anos depois de Alonso (1983), a autora Machado (2003) tece considerações a respeito das implicações para a Administração Escolar em sua complexidade, quando declara:

Em suma, pode-se concluir que longo é o caminho que os estudos acerca da administração escolar vêm percorrendo, no decorrer dos anos. Muitos foram os percalços, os equívocos e, é claro, os acertos. Seja em nome da manutenção do estado das coisas, seja em nome de novas formas de organização social, o fato é que a ela tem sido atribuída historicamente um papel essencial na relação escola e sociedade. É preciso entender que esse caminho não é linear, mas constituído de idas e vindas, de avanços e retrocessos. Assim, por exemplo, pode-se dizer que o reconhecimento da especificidade escolar, da inadequação dos princípios empresariais para administração de uma escola e da necessidade de uma gestão comprometida com a transformação social não garantiu a superação do pensamento conservador, mas introduziu, no campo das discussões, a urgência da construção de uma teoria de administração que seja eminentemente pedagógica (MACHADO, 2003, p. 61).

Na análise de Machado (2003), observamos a premência em se elaborar uma teoria de administração que seja pedagógica por excelência, empenhada na modificação da sociedade, pois a finalidade principal da direção de escola é a aprendizagem dos alunos.

O diretor de escola é um administrador dos trabalhos: pedagógico e administrativo. Torna-se, provavelmente, possível que sua atuação seja facilitada quando consegue delegar funções, atribuições e atividades, principalmente as referentes à parte burocrática, para que possa dedicar-se mais ao pedagógico, ao estudo voltado para os ideais da educação, utilizando-se de processos e técnicas mais eficientes possíveis para a efetivação desses ideais. Diante dessas reflexões, cabe agregar as idéias de Santos (2002):

O gestor deve ser, sobretudo, o educador, não o especialista, uma espécie de político e técnico que entenda o social e o burocrático, que saiba delegar funções, principalmente as burocráticas, para poder dedicar-se mais ao social, educacional, humano e, especialmente administrativo, no sentido legítimo do termo (SANTOS, 2002, p. 51).

Silva Junior (1993) enfatiza essa idéia, quando acrescenta:

[...] a discussão sobre o trabalho do diretor de escola não privilegia seu aspecto essencial: a finalidade pedagógica de sua ação. O vínculo necessário ensino /administração é deixado de lado em ambos os pólos do debate. No pólo “teórico-técnico”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da “administração” do que do “escolar”, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente (SILVA JUNIOR, 1993, p. 69).

É preciso, portanto, revermos a administração de uma escola, quando se trata de verificarmos o andamento dessa instituição de ensino. Para que isso ocorra, há necessidade de um diagnóstico sistemático e criterioso, intervindo na sua realidade, a fim de transformá-la. Faz-se necessário que o diretor conheça quais são os aspectos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da escola e a qualidade das ações exercidas por esse administrador escolar. E o autor Santos (2002) aponta essa idéia, quando reflete:

Não existem receitas ou teorias infalíveis para administrar uma instituição, pois, hoje, com a velocidade da mudança, aquilo que se estabeleceu num dado momento logo pode mostrar-se inadequado. É fundamental um diagnóstico da realidade educacional, identificando seus problemas principais para conceber os adequados encaminhamentos, o que exige uma formação mais realista e crítica (SANTOS, 2002, p. 3).

Compete ao dirigente de toda a escola, verificar quais são os problemas e dificuldades que vão além de situações e épocas específicas, sem a sua aceitação passiva. É um desafio que demanda atenção e medidas globais, passando por todos os aspectos e níveis da educação e, para isso é

necessário um planejamento de suas ações, envolvendo seus professores e demais profissionais, em conjunto com os pais dos alunos e a comunidade, no debate de suas necessidades educacionais, de forma coletiva e democrática, para alcançar os objetivos propostos.

A elaboração desse planejamento somente será efetiva se resultar em uma visão objetiva e concreta das necessidades educacionais da escola. Ao mesmo tempo, esse plano deverá corresponder a um forte comprometimento de todos por sua implementação e a um conjunto de compromissos para a sua realização. Uma vez implementado, corre-se o risco de ser alterado, dependendo das necessidades e circunstâncias, existindo, portanto, uma flexibilidade na execução do mesmo. Nesse sentido, a concepção defendida por Maia (2004) esclarece que:

O planejamento é o instrumento da administração na construção do futuro da instituição, e na sua formulação devem participar todos os segmentos da escola que, partindo do conflito, estabelecem uma política para a instituição da qual fazem parte. Constitui-se, a partir daí, “um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade”. (MAIA, 2004, p.108).

Para que esse propósito coletivo se concretize é de fundamental importância que a posição estratégica do diretor de escola seja de um líder que possa, juntamente com a comunidade escolar, colaborar para a efetivação desse projeto pedagógico podendo interferir sobre as variáveis que dificultam a ação educativa. Hora (1994) identifica essa importância quando afirma que:

A gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente (HORA, 1994, p. 52).

Libâneo (2003) reconhece a necessidade dessa análise apontando que o diretor não é o exclusivo representante, mas aquele que auxilia na ação e

articulação do projeto pedagógico, juntamente com os outros, também responsáveis “pelos frutos que se pode colher” em uma instituição escolar:

Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou em estrutura administrativa autocrática – na qual ele centraliza as decisões. Ao contrário, trata-se de entender que o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum (LIBÂNEO, 2003, p. 332).

É interessante ressaltarmos que Salomão (2004) defende a mesma idéia quando se reporta ao assunto, argumentando que:

[...] o diretor de escola constitui-se em líder de um processo co-participativo, voltado para a articulação de ações que visem à construção de um projeto pedagógico comprometido com a melhoria da qualidade educativa (SALOMÃO, 2004, p. 53).

Na mesma direção, Hora (1994) reflete sobre como devem ser os participantes que cooperam com a execução do plano e, posteriormente, o colocam em prática, não podendo haver uma separação entre o pensar e o executar:

Os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades, sem que alguém lhes diga sempre o que e como fazer. Não pode, pois, existir a dicotomia - uns pensam, outros executam -, mas todos precisam ter e desenvolver o compromisso político próprio do ato educativo (HORA, 1994, p. 52).

E a autora defende esse enfoque, completando ainda que:

A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, a participação e a democracia são dois conceitos estreitamente associados. [...] (HORA, 1994, p. 53).

A dinâmica da administração escolar deve primar pelo envolvimento dos professores, funcionários, alunos e famílias, em um processo democrático em que todos são essenciais ao desenvolvimento. O estímulo à cooperação mútua faz parte dos objetivos da escola dentro da perspectiva de preparar o aluno para o exercício da cidadania. O compromisso com a qualidade para atender os anseios da comunidade escolar, com a execução de um trabalho compartilhado de esforços diários, faz com que professores, funcionários, pais e alunos se sintam motivados. Assim, a autora Bruno (1996) declara que:

No âmbito interno das escolas, é fundamental promover formas consensuais de tomada de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias (BRUNO, 1996, p. 40).

Lück (2002) dá continuidade ao assunto, com relação ao diretor, em seu processo de tomada de decisão, quando argumenta sobre o comprometimento dos integrantes da equipe escolar:

O líder escolar que delega, envolve, como companheiros de trabalho, professores e demais funcionários da escola, no processo de tomada de decisão, criando também, desta forma, seu comprometimento com as decisões tomadas. Trata-se de uma ação criadora de elevada sinergia, isto é, de força conjunta dinamizadora de ações coletivas (LÜCK, 2002, p. 55).

As pessoas que se organizam para exercer atividades necessitam de reciprocidade entre elas. Essa atitude somente é possível quando há uma convivência intensiva, o que, nem sempre acontece, devido à falta de tempo, aos distintos horários de trabalho, etc. Apesar disso, é fundamental que haja uma ação de auxílio mútuo. Quando se trata de interação, é muito importante considerarmos o seu significado no que tange ao papel do diretor de escola. Uma ação inovadora em educação presume uma convivência com trocas de experiências. Os seres humanos têm tendência em supervalorizar as suas qualidades, em um clima de concorrência. Se existirem objetivos comuns, os

preconceitos e as hostilidades, muito provavelmente, podem desaparecer, ou pelo menos serem atenuados.

A ação educativa pressupõe interação. Educando-se entre si, os homens constituem-se enquanto seres humanos, que se organizam para a realização de um trabalho necessário à sua sobrevivência, tendo a educação como condição de existência no mundo da cultura (SALOMÃO, 2004, p. 3).

Em se tratando de ação educativa, além do diretor, os professores são também responsáveis pela mesma e estão juntos, compartilhando essa preocupação, pois as funções de ambos estão intimamente ligadas, apesar de serem possuidoras de especificidades próprias. Bites (2005) refere-se a esta questão nos seguintes termos:

*As funções do diretor e dos professores, apesar de apresentarem íntimas conexões, são às vezes difíceis de serem definidas, pois guardam certas especificidades que caracterizam o modo muito particular da ação de um e do outro profissional. Para evitar as distorções freqüentes no que diz respeito ao papel formativo da instituição de ensino, cabe não esquecer que é a **ação educativa** que deve determinar a gestão escolar, pois constitui o substrato e a razão de ser da escola e da ação de seus profissionais (BITES, 2005, p.62 e 63) (grifos do autor).*

Com isso, o administrador escolar, no desempenho de seu trabalho, defronta-se a todo o momento com desafios. Esses são estímulos que quase sempre nos propõem a um novo direcionamento. Eles nos instigam a mudanças. O diretor, na sua formação, geralmente não foi preparado para enfrentá-los, muito menos, junto ao professor, quando se trata de desempenhar atividades, funções e atribuições. Os professores, na sua grande maioria, caracterizam-se, muito provavelmente, como pessoas que têm sobrecarga de compromissos, que realizam seu trabalho sob pressão e cobrança, trabalhando exaustivamente, em condições de incertezas e alguns, até desesperançosos. Assim, a ação do diretor de escola reporta-se, também, a trabalhar esses conflitos, inclusive na divisão de trabalho, nas quais as tarefas precisam ser bem definidas. A autora Santos (1990) analisa esse enfoque de maneira bastante clara, quando aponta que:

A divisão social do trabalho caracteriza as relações sociais no contexto da prática educativa. A ruptura entre os que fazem a educação e os que a controlam expressa e gera conflitos e contradições. No campo educacional, a administração e o corpo docente comprimem-se no âmbito da perspectiva burocrática. Essa redução traz prejuízo para a atuação do administrador e do educador, pois subtrai da função o essencial, a dimensão pedagógica-educativa (SANTOS, 1990, p. 31).

Há necessidade, portanto, de uma gestão participativa, em que diretores e professores possam se comunicar, ouvindo e aceitando as opiniões uns dos outros, de maneira que haja cooperação mútua, sempre na direção do processo educativo da instituição escolar. Bites (2005) defende essa importância, quando adverte:

A gestão participativa supõe que os gestores da educação, nas diferentes instâncias, ouçam os professores e suas experiências e criem um ambiente que permita a participação com responsabilidade. Dos professores, requer que sejam receptivos ao diálogo com os gestores educacionais, geral ou local, ofereçam contribuições que julguem adequadas, enfim, que assumam a educação escolar na área que lhes compete com o profissionalismo que a função exige.[...] (BITES, 2005, p. 69).

Considerando a problemática, Lück (2002) reconhece a importância da criação de um ambiente satisfatório, em que todos possam tomar parte de modo pleno no processo social escolar.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LÜCK, 2002, p. 18).

Quando nos referimos à participação plena, administração do diretor de escola deve ser democrática, aberta a todos, para tomarem parte na busca de respostas viáveis para a solução dos problemas da unidade escolar. Faz-se

necessário atrair o apoio de todos os parceiros do desenvolvimento, em condições propícias de trabalho, estabelecendo juntos objetivos e metas a serem cumpridas no processo educativo da instituição que lhes compete. São oportunas as idéias de Libâneo (2003) quando esclarece que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2003, p. 328).

O lugar onde isso deverá acontecer é a escola. Essa instituição não deverá ser uma imaginação, mas uma realidade democrática e participativa, organizada para atender às necessidades de seus alunos. Há uma diferença entre compartilharmos e democratizarmos a gestão. O compartilhamento exige o envolvimento da comunidade escolar, já a democratização pressupõe participação não só na execução das tarefas como também na tomada de decisão. Melo (2001) alerta que o que está sendo colocado pelas políticas de governo é apenas o compartilhamento da gestão, quando declara:

[...] há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão. O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública” ... (MELO, 2001, p. 246).

Apesar das dificuldades apresentadas, sabemos que a escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível, pois um de seus objetivos é favorecer a construção do exercício da cidadania, respondendo às demandas sociais. Hora (1994) reflete sobre a mesma, como expressão concreta de ensinamento, de espaço para o saber, quando explica que:

A escola, como instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais (HORA, 1994, p. 34).

A concretização dessa afirmação nem sempre é possível ao administrador escolar, apesar das lutas para que isso ocorra. Este se sente muitas vezes inseguro, de mãos atadas para tomar algumas decisões. Ademais, há uma estreita relação entre o diretor e o sistema educacional, podendo torná-lo dependente e submisso. Apesar disto o diretor não pode abdicar de ser um mediador entre a escola e a comunidade; e ainda, entre os professores/funcionários e o sistema educacional. Santos (2002) se reporta a esse enfoque, quando retrata:

O diretor deve ser o mediador da escola com os órgãos regionais (Diretorias de Ensino) e centrais (Secretarias da Educação). Como “subordinado”, o diretor deve atender às decisões legais, administrativas, pedagógicas e financeiras baixadas pelos órgãos superiores, que, ainda hoje, são centralizadoras, burocráticas e hierarquizadas, muitas vezes fora da realidade e das possibilidades da escola. Comprometido com o projeto pedagógico elaborado pela comunidade escolar, o diretor precisa gerenciar interesses, freqüentemente contrastantes, do governo, cujas políticas educacionais não têm primado pela coerência e continuidade. No Estado de São Paulo, a cada mudança de governador ou, mesmo, de secretário da Educação, surgem novas propostas que não dão continuidade ou seqüência às anteriores (SANTOS, 2002, p. 40).

O diretor não se sente reconhecido pela posição que ocupa, apesar de ter sido árdua sua caminhada até a assunção do cargo. Considera-se, muitas vezes impotente diante de tantas dificuldades, mesmo com grande vontade, em vencer e realizar o seu principal objetivo que é a aprendizagem dos alunos. Santos (2002) aponta isso de forma clara, quando expõe:

Porque é certo que o diretor não se sente dignificado, sua posição não lhe confere status, sabe que não decide quase nada. O justo orgulho

profissional que deveria sentir em função de tanta responsabilidade não acontece. Sua profissão não aparece no ranking de empregos e salários, não é consultado quando das grandes decisões que afetam radicalmente o sistema e oculta, o mais que pode, sua condição de vida e salário. A administração colegiada, proposta por muitos autores, que o diretor procura instaurar por meio do Conselho de Escola, envolvendo pais, professores, alunos e comunidade, não ocorre em nível de Diretoria de Ensino. O Dirigente é o gestor que recebe ordens, repassa-as aos supervisores, que as repassam aos diretores, que as repassam aos professores... e o trabalho conjunto, a participação e a parceria continuam apenas nos planos (SANTOS, 2002, p. 48).

Ser diretor é uma tarefa para educadores compromissados, uma função humana gratificante, mas difícil, dadas as condições em que ocorre. O efeito político na formação humana é lento e a educação não pode tudo. É o que analisa Bites (2005) quando aponta:

No que tange à educação escolar, é preciso lembrar que o processo educativo não pode tudo, nem promove, por si só, transformações sociais. A ele não se pode atribuir papéis que ele não tem, como, por exemplo, o de promover a ascensão social, o de promover o ingresso no mercado de trabalho, entre outros. O efeito político do processo de formação humana é lento e vertical, por isso difícil de ser captado em uma mesma geração. Nesse sentido, esse processo precisa ser objeto de políticas continuadas, de zelo e de ação do Estado e da sociedade civil de modo persistente (BITES, 2005, p.54).

Diante do panorama delineado, a partir do qual tecemos considerações sobre a administração do diretor de escola em suas atribuições, competências e encargos, devemos ressaltar que a finalidade principal do mesmo como educador é a própria educação. Esta possui um resultado moroso e, conforme vimos, a escola não pode ser considerada como responsável única no desenvolvimento pessoal, na vivência dos valores sociais e morais, na produção cultural, no desenvolvimento das ciências, da técnica, mas, talvez possa colaborar, nos limites concretos de sua ação, para o desenvolvimento da cidadania. Bites (2005) reforça essa idéia quando argumenta que:

Administrar uma escola é admitir que o substrato teórico e prático dessa tarefa encontra-se na Educação e, como tal, representa a sua finalidade e razão de ser. A educação constitui o eixo central das ações de todos os agentes atuantes na instituição de ensino. O trabalho pedagógico e trabalho administrativo são partes de um mesmo todo, portanto, são indissociáveis (BITES, 2005, p. 62).

Silva Junior (1993), sempre preocupado com o aluno e seu aprendizado, sendo essa questão prioridade para ele, destaca:

A educação está, pois, no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa. No ponto de chegada, sob a forma da intervenção processada na “práxis” com o auxílio da administração. No ponto de partida, sob a forma do subsídio teórico que respalda a ação administrativa a ser elaborada. Em sentido restrito, a administração é sempre “da educação”, que lhe determina o substrato teórico e a direção da prática (SILVA JUNIOR, 1993, p. 75).

No que se refere aos pontos de partida e chegada da ação administrativa, a educação continua sendo o principal objetivo de quem administra e, durante o caminhar dessa atuação, o que foi feito precisa ser analisado, com a possibilidade de ser mantido, se obteve um bom resultado após o seu desempenho; reestruturado, se for suscetível a mudanças; ou abandonado, recomeçando de outra forma, se fizer necessário.

Estamos, muito freqüentemente, avaliando nossa postura, aparência e atitudes que tomamos, como se estivéssemos frente a um espelho, nos refletindo. Os nossos pensamentos e ações estão incessantemente sob efeito de nossas próprias críticas. Muitas vezes somos extremamente detalhistas e exigentes conosco mesmos e passamos grande parte do tempo, examinando-nos. Na realidade, o que estamos fazendo não é nada mais do que nos auto-avaliando. Esse tipo de comportamento, essa investigação contínua, faz parte do ser humano e constantemente nos sujeitamos a isso.

Assim também, necessitamos avaliar o desempenho de nosso trabalho, sendo que os resultados obtidos determinam as ações ou medidas que venhamos a tomar, com o intuito de aprimorarmos a tarefa a ser cumprida.

A avaliação é função importante da administração escolar, servindo de base para a averiguação do trabalho desenvolvido, examinando os obstáculos do dia-a-dia e os motivos da existência dos mesmos, com possibilidade para vencê-los, tendo como finalidade a possível reparação ou o aperfeiçoamento do processo educativo. Libâneo (2003) expõe claramente a sua opinião, quando reflete sobre o assunto:

[...] A avaliação permite por em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho. Visando ao melhoramento do trabalho escolar, pois, conhecendo a tempo as dificuldades, pode-se analisar suas causas e encontrar os meios de sua superação. (LIBÂNEO, 2003, p. 350 –351).

Todo o trabalho que desenvolvemos necessita ser planejado, com o acompanhamento e fiscalização de seus resultados. Após sua efetivação, o mesmo poderá apresentar falhas ou imperfeições. É preciso analisá-las, para que sejam sanadas e assim, darmos continuidade a esse trabalho. Essa concepção é defendida por Libâneo (2003), quando ainda argumenta:

O acompanhamento e o controle comprovam os resultados do trabalho, evidenciam os erros, as dificuldades, os êxitos e os fracassos relativos ao que foi planejado. A avaliação das atividades implica a análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas (LIBÂNEO, 2003, p. 351).

Assim, finalizamos a primeira parte desse capítulo, sobre alguns aspectos da atuação do diretor de escola da rede pública de ensino, lembrando ser sempre fundamental uma reflexão do mesmo sobre o desempenho de suas funções e o desenrolar de sua prática, fazendo uma auto-avaliação sobre o seu trabalho.

2. A dimensão legal da atuação do diretor de escola no sistema estadual paulista

Na segunda parte deste capítulo nos reportamos à legislação, abrangendo o diretor de escola da rede pública de ensino e, particularmente o do Estado de São Paulo, onde essa pesquisa se situa. Iniciaremos, partindo dos requisitos necessários para ser um diretor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), no Artigo 64, estabelece que:

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

A graduação exigida para desempenhar essa função é confirmada em São Paulo pela Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, em seu Artigo 8º, fixando que: “Os requisitos para o provimento dos cargos das classes de docentes e das classes de suporte pedagógico⁵ ficam estabelecidos em conformidade com o Anexo III desta lei complementar”.

O citado Anexo, no que se refere aos “Requisitos para Provimento de Cargo”, estabelece que ao diretor de escola, se faz necessário a “Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e ter, no mínimo oito (8) anos de efetivo exercício de Magistério”.

5. Consideramos que as Classes de Suporte Pedagógico-Educacional compreendem o Diretor de Escola, o Supervisor de Ensino e o Dirigente Regional de Ensino (Anexo III a que se refere o Artigo 8º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997).

Devemos afirmar que a apresentação de diploma do curso de Pedagogia e de experiência no magistério têm sido exigências para os docentes paulistas interessados no cargo de direção, desde a década de 1970. Por exemplo, no Magistério Paulista, Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, revogada pela Lei Complementar 836/97, em seu Anexo I, as exigências eram as seguintes:

Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação específica em Administração Escolar, ter no mínimo 5 (cinco) anos de exercício em função docente e/ou de especialista de educação de 1º e/ou 2º Graus, no caso de ingresso, e 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou especialista do Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no caso de acesso.

A jornada de trabalho determinada ao diretor está na Lei Complementar nº 836/97, no Artigo 17, fixando que: “Os cargos de suporte pedagógico serão exercidos na Jornada Completa de Trabalho prevista na legislação aplicável à espécie”. A Jornada citada corresponde à carga horária de 40 (quarenta) horas semanais.

Com relação à situação funcional do diretor de escola pública paulista, este poderá ser designado ou efetivo no cargo. O primeiro refere-se à função de direção em substituição ao diretor efetivo ou temporariamente na falta do administrador escolar. O segundo, como a própria palavra esclarece, efetiva-se mediante concurso de provas e títulos, o que lhe garante um cargo permanente, em consequência de sua aprovação e posterior nomeação.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu Capítulo VII, Da Administração Pública, no Artigo 37, determina que:

A Administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, o seguinte:

.

.

.

II - A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Em nosso país o concurso público é uma característica do Estado de São Paulo e somente dele. Nos demais Estados, a forma de ocupação do cargo de diretor de escola da rede pública estadual de ensino pode variar: eleição; livre indicação; modalidade mista (eleição com: plano de trabalho ou indicação ou seleção competitiva interna ou teste de conhecimentos mais títulos); seletivo (currículo mais entrevista) e, em alguns casos ainda, com avaliação do desempenho da Unidade Escolar, além de outras possibilidades.

A existência de concurso para diretor na rede estadual paulista se dá há décadas. Fugiremos aos objetivos do trabalho, se nos detivermos na discussão sobre a questão das eleições/indicações “versus” concursos para assunção dessa atividade.

Sendo o diretor a autoridade máxima da escola, após demonstrar sua competência em concurso público e aptidão para desempenhar sua função, tal como ocorre na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, as perspectivas vislumbradas por Paro (1997) não são nada animadoras, diante dos problemas que enfrenta na escola sob sua direção e declara:

O irônico de tudo isso é que mesmo o prêmio concedido ao diretor pela competência demonstrada em concurso – um cargo vitalício com autoridade máxima na escola – acaba se revelando um presente de grego, pois está longe de ser uma benção, quando se sabe que à escola não são dadas as mínimas condições de funcionamento. Na verdade, ter o diretor como responsável último por esse tipo de escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão. Isto leva o diretor de escola a ser alvo dos ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que o tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população (PARO, 1997, p. 24).

Quando um profissional do magistério possui os requisitos necessários para prestar um concurso público no Estado de São Paulo, para ser diretor de escola e assim o faz, há necessidade de que conheça o Comunicado da Secretaria de Estado da Educação, de 05 de dezembro de 2000 – Comunicado SE/2000. Este é o “documento que delimita o perfil necessário ao gestor escolar da rede estadual paulista”, no qual são explicitadas as competências e habilidades exigidas para essa função. O mesmo foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação em consonância com o Programa de Governo Mário Covas, em seu segundo mandato, com início em 1999.

Em seu primeiro mandato (1994 -1998), estava em pauta a Reforma do Estado, a qual propugnava a administração pública gerencial como superadora do modelo burocrático. Assim, questões de eficiência e eficácia estavam na ordem do dia. As medidas adotadas na S.E.E. estão impregnadas destas idéias. E ainda, nesse mesmo mandato, algumas metas foram prioritárias: a reorganização da rede escolar (cerca de 3.000 escolas passaram a atender exclusivamente crianças de 1ª a 4ª série e outras 3.500, os alunos de 5ª série ao ensino médio) e a informatização das informações operacionais e gerenciais. Destaca-se também, que um dos eixos básicos em que o governo definiu sua política educacional foi com relação à mudança nos padrões de gestão, investindo em dar maior autonomia às escolas (NEUBAUER, 1999).

Estamos cientes que, pelo tempo de magistério e de experiência no cargo ou função, muitos destes diretores já trabalharam sob outras diretrizes. Essa vivência anterior faz parte do modo de ser diretor de escola.

Utilizaremos em nosso trabalho o Comunicado SE/2000, como um roteiro para nos direcionar, embasado na legislação pertinente a cada item, conforme o objetivo da segunda parte desse capítulo. O referido documento é composto por seis itens e alguns deles com sub-itens, assim especificados:

1. o diretor de escola é o profissional que promove o êxito de todos - professores, alunos, pais e funcionários, exercendo a liderança no processo de planejamento, organização da escola, do ensino e da avaliação, bem como da coordenação e integração de todas as atividades educacionais e gerenciais desenvolvidas no âmbito da escola, visando mobilizar esforços para a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem;

Diante da asseveração, cabe um questionamento: Como o diretor é responsável por isto tudo se não participa da escolha de todos os profissionais que com ele trabalham e, igualmente, não é partícipe do estabelecimento da remuneração e da maioria das condições de trabalho? Cobram do diretor como se ele quem constituísse toda sua equipe, uma cobrança feita de forma absoluta. No entanto, a realidade é muito diferente, o mesmo já recebe a maior parte de sua equipe pronta.

A afirmação de que o administrador escolar “é o profissional que promove o êxito de todos” os componentes da comunidade escolar nem sempre é verdadeira, por partir de uma visão de administração educacional hierarquizada bem como por pressupor o compromisso de todo o pessoal em relação à escola e de que todas as condições estejam dadas para tal.

Mesmo diante destes limites não pode o diretor se esquecer que a qualidade do ensino é o seu norte, que a mesma deve ser buscada cotidianamente, que seus esforços devem convergir em direção à referida qualidade. Encontramos o suporte legal nesta busca no Art. 206 da Constituição Federal:

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

*.
.
.*

VII – garantia de padrão de qualidade“.

Dando continuidade às competências e habilidades exigidas para as funções de diretor de escola, o Comunicado SE/2000, afirma que:

2. o diretor de escola é o responsável pela implementação das diretrizes da política educacional, promovendo sua adequação à realidade local, garantindo a participação, nos processos consultivos e decisórios, dos profissionais da escola e dos diferentes segmentos da comunidade escolar, através dos Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e outras organizações ou entidades, na elaboração e execução da proposta pedagógica, visando a construção de uma gestão democrática que conte com o envolvimento responsável de todos os participantes;

Há necessidade de se requerer algo mais, que não depende do diretor, mas da situação em que vivencia, quando se afirma em assegurar a participação nos processos consultivos e decisórios dos profissionais da escola e dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Mesmo sendo presente e participativo, o administrador escolar nem sempre consegue pôr em prática, tudo o que seria necessário uma vez que a definição das condições não é de sua alçada.

Apesar das dificuldades apresentadas, o diretor de escola, possivelmente, deverá contar com o apoio dos segmentos da comunidade escolar, tais como Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantis, entre outros, estabelecendo contatos entre eles.

Isso vem a ser confirmado no Parecer do CEE Nº 67/98, aprovado em 18 de março de 1998, sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, no Artigo 12, em seu Parágrafo Único, quando diz: “Cabe à direção da escola garantir a articulação da Associação de Pais e Mestres com o Conselho de Escola e criar condições para organização dos alunos no Grêmio Estudantil”.

Quanto à instituição escolar que congrega pais ou responsáveis e docentes, o Decreto nº 12.983/78 de 15 de dezembro de 1978, do Governo do Estado de São Paulo, “Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres” e no Artigo 2º determina que: “A APM, instituição auxiliar da escola, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração da família-escola-comunidade”.

Encontramos, ainda, no Decreto mencionado, em seu Artigo 4º, Inciso I, que a referida Associação se propõe a “colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados com a escola”.

Quanto ao Conselho de Escola, o Parecer do CEE nº 67/98, que aprovou as “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais”, no Artigo 16 das mesmas estabelece: “O Conselho de Escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar”.

No Artigo 17, das referidas Normas, é fixado que: “O Conselho de Escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e da legislação vigente”.

O Grêmio Estudantil, por sua vez, é formado exclusivamente por membros do corpo discente, com estatuto próprio, visando suas necessidades e devendo auxiliar a direção. O próprio Grêmio pode e deve tomar parte na elaboração do Regimento Escolar⁶, criando um vínculo de responsabilidade para com as normas a serem respeitadas.

O diretor não trabalha sozinho assim como não é o único líder. A este respeito, o Comunicado SE/2000, afirma:

6. “O Regimento Escolar, no seu conjunto, deve ser um texto destituído de minúcias e particularidades conjunturais, mas precisa conter um mínimo de preceitos que, refletindo as medidas do estabelecimento para realização de sua proposta pedagógica, regulamentem as relações entre os participantes do processo educativo” (INDICAÇÃO CEE nº 9/97 – Aprovada em 30 de julho de 1997).

3. no exercício da liderança de uma gestão democrática e compartilhada, cabe ao diretor de escola incentivar e estimular novas lideranças entre professores, funcionários, pais e alunos, de forma a fortalecer a autonomia e responsabilidade individual e social de todos bem como a valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Em se tratando de gestão democrática, a Constituição Federal em seu Artigo 206 afirma:

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

*.
.*

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A concepção de gestão democrática, conforme Mendonça (2000), compreende uma série de procedimentos para a sua realização:

[...] a gestão democrática deve ser abordada no seu sentido amplo, como um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos (MENDONÇA, 2000, p. 96).

O fundamento da gestão democrática, como tem sido desenvolvido nesse capítulo, pressupõe a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Desse trabalho compartilhado, orientado por

vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola competente, compromissada com a sociedade.

Para identificarmos as características principais dessa gestão democrática e as possíveis contribuições do pensamento sobre esse assunto, foram retomadas algumas idéias apontadas por Libâneo (2003), mostrando o que se faz necessário para o desempenho da mesma, assumida com responsabilidade, em decisões conjuntas.

[...] A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada (LIBÂNEO, 2003, p. 331 – 332).

Mendonça (2000) estabelece uma interessante relação entre a democratização da sociedade em geral e a democratização na gestão escolar:

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo grau de centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema, à separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios (MENDONÇA, 2000, p. 92).

Em relação à determinação constitucional sobre a gestão democrática do ensino público, a LDBEN/96 vem confirmar no Artigo 3º que:

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

.
. .
.

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

A mesma lei, em seu Artigo 14, fixa que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Em se tratando de gestão democrática, ao requerer a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola há, muito provavelmente, necessidade de que os mesmos tenham conhecimento dos objetivos, das metas e das reais necessidades da instituição escolar a que pertencem, diagnosticando os problemas a fim de terem claras as tarefas que pretendem realizar.

Da mesma forma, para que a participação das comunidades escolar e local em conselhos de classes e equivalentes seja produtiva, faz-se necessário um empenho por parte de todos os participantes, no sentido de trazer contribuições para que ocorram mudanças que possam colaborar no processo educativo.

Retomando o Comunicado SE/2000, onde se destacam as habilidades e competências exigidas para as funções de diretor de escola, temos que:

4. “Enquanto Gestor, o diretor de escola deve”:

(Esse item encontra-se disponibilizado em nove sub-itens, especificados a seguir).

a- “garantir e promover a capacidade de, coletivamente, formular, implementar e avaliar o plano de gestão⁷ da escola”;

As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67/98, declaram no Art. 29:

O plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

O diretor de escola ao preparar esse documento deverá contar com a participação de toda comunidade escolar. São eles: o(s) vice-diretor(es) e o(s) coordenador(es) pedagógico(s), se existir(em), pois a presença de ambos depende do número total de classes da escola; todo o corpo docente; funcionários; alunos; pais ou responsáveis; e, aqueles que quiserem dar sua contribuição para a realização deste Plano de Gestão.

O administrador escolar corre às vezes contra o tempo para a entrega deste documento, por existir prazo estipulado pelas Diretorias Regionais de Ensino e depende ainda de sua comunidade escolar para concretizá-lo, o que provavelmente pode dificultar ainda mais a sua realização.

7.”Esse documento terá duração quadrienal contemplando no mínimo: identificação, caracterização e objetivos da escola, metas e ações desencadeadas, planos de cursos

mantidos pela escola e planos de trabalho dos núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola. Anualmente serão incorporados ao plano de gestão: distribuição dos alunos por turno, curso, série e turma, quadro curricular por curso e série, organização das HTPCs com temário e cronograma, calendário escolar e eventos da escola, horário de trabalho e escala de férias dos funcionários, plano de aplicação dos recursos financeiros e projetos especiais” (Parecer do CEE nº 67/98, Artigo 29, Parágrafos 1º e 2º).

Os motivos da ocorrência dessa dificuldade admitem dois questionamentos: Não estaria presente uma cultura de não participação e de submissão? Não caberia ao diretor trabalhar na direção da eliminação, ou pelo menos na atenuação, desta cultura? Embora instigantes, estas questões culturais não serão aprofundadas por fugirem aos objetivos do trabalho; elas foram registradas por indicarem possibilidades de novas pesquisas.

Obtendo sucesso na tarefa de envolvimento da comunidade escolar, ter-se-ia a colaboração não somente para a elaboração do Plano de Gestão, mas para outras situações vivenciadas na escola, onde os problemas poderiam ser compartilhados e, com certeza, solucionados ou pelo menos amenizados.

O sub-item seguinte, do Comunicado SE/2000, refere-se a:

b- promover a integração entre a escola e a comunidade, estimulando parcerias educacionais e culturais que envolvam associações de bairro e outras instituições, governamentais ou não, fortalecendo o compromisso e responsabilidade da sociedade com o processo educativo;

Faz-se necessário promover essa integração, porém devemos lembrar que as associações de bairros e outras instituições não devem suprir aquilo que o Estado tem por obrigação, ou seja, proporcionar a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Continuando a citar as habilidades e competências necessárias ao diretor de escola, temos:

c- conhecer e aplicar os princípios e normas que regem a gestão escolar em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros,

garantindo a transparência dos procedimentos e o zelo comum na aprendizagem bem sucedida dos alunos, assim como na manutenção e otimização do uso, da aplicação e da distribuição adequada dos recursos públicos;

Esse sub-item se ancora no Art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

“Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Levando em consideração a referida legislação, podemos supor que a escola requer diretores mais dinâmicos, capazes de desempenharem suas funções com habilidade, em que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público bem como os progressivos graus de autonomia nos campos citados.

No entanto há uma autonomia relativa, pois a escola pertence a um sistema público estadual paulista e como parte deste sistema há procedimentos comuns às escolas. Por outro lado certas possibilidades não são exploradas, provavelmente por acomodação ou falta de iniciativas por parte de alguns diretores.

Com relação ao aspecto pedagógico há necessidade de melhorar as condições de ensino. Porém, os docentes têm poucas oportunidades de capacitação, diante das condições de trabalho, em sua maioria com carga horária integral, para garantir o sustento mínimo de suas famílias, com qualidade de vida regular. Inclusive os próprios coordenadores pedagógicos, mesmo a escola tendo autonomia para indicá-los, nem sempre se sentem seguros para desempenharem suas funções.

No que se refere ao aspecto administrativo, há limitações na autonomia, uma vez que os procedimentos são altamente burocratizados e estabelecidos.

Precisamos verificar, apesar das limitações, até que ponto essa autonomia está sendo ocupada nesse espaço dado ao diretor para fazer uso dela, pois sabemos que a mesma se encontra reforçada em lei.

Com relação ao aspecto financeiro, o diretor não possui autonomia suficiente para gerenciar os recursos materiais que recebe para realização do que se faz necessário, pois não podemos ocultar que em geral, a maioria das verbas tem direcionamentos específicos e somente para pequenas despesas, com respectivas prestações de contas. Por esse motivo, quase sempre as necessidades primeiras de uma instituição não podem ser solucionadas. É de se registrar ainda os recursos advindos das Associações de Pais e Mestres, os quais têm socorrido as escolas, suprimindo, em parte, as limitações impostas pelo poder público.

Neubauer (1999) referindo-se à política educacional implantada no primeiro mandato do Governo Covas (1995 -1998), período em que foi Secretária de Estado da Educação, declarou:

Dois grandes desafios, no âmbito da reforma do Estado, marcaram essa gestão de governo na área da educação: transformar o Estado em agente formulador, por excelência, da política educacional paulista, voltada à realidade socioeconômica estadual e às aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida; e promover uma verdadeira revolução na produtividade dos recursos públicos, de modo a possibilitar a melhoria da qualidade do ensino (NEUBAUER, 1999, p. 168).

É importante refletirmos sobre as considerações tecidas pela autora Neubauer (1999), e até que ponto esse enfoque defendido por ela é real, pois deixa muito a desejar, quando consideramos a “autonomia” vivenciada pelo diretor de escola, em se tratando de direcionamento desses recursos.

As habilidades e competências exigidas ao diretor de escola são ainda:

d- demonstrar habilidades na gestão de pessoas no desenvolvimento de trabalhos coletivos para buscar consenso e arbitrar conflitos, objetivando a melhoria no atendimento das necessidades educacionais da população, fundamentando nas diretrizes da política educacional, nas normas regimentais básicas e nas demais normas da Administração Pública;

e- desempenhar as atribuições e competências previstas em legislação pertinente ao cargo;

f- conhecer as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais e o Regimento da Escola, garantindo a correta aplicação das regras de funcionamento e organização da escola, respeitando e fazendo respeitar os direitos e deveres de todos os integrantes da comunidade escolar, bem como liderar o processo de adequação e ou aprimoramento das normas internas;

O diretor necessita conhecer a realidade escolar, arbitrar conflitos na gestão de pessoas no trabalho em conjunto; bom desempenho nas atribuições e competências previstas na legislação e ciência das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais e do Regimento da Escola.

Estes conhecimentos e habilidades são, em geral, aprendidos e desenvolvidos no próprio ambiente de trabalho uma vez que a formação inicial dos diretores, nem sempre, se detém na análise das várias facetas do fazer administrativo da escola.

Dando continuidade à análise do Comunicado SE/2000, verificamos que este aborda a questão da educação inclusiva de qualidade para toda a comunidade escolar, declarando que o diretor deve:

g- propugnar por uma educação inclusiva de qualidade para toda sua clientela escolar, sem discriminação de raça, sexo, crença religiosa, nível sócio-econômico ou de portadores de necessidades especiais;

A discriminação de raça, sexo, crença religiosa, nível sócio-econômico e em relação aos portadores de necessidades especiais atenta quanto à democracia. Em relação aos últimos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), no Artigo 58, esclarece:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

O pessoal da escola, em geral, não foi preparado para realizar a inclusão, principalmente a que se refere aos portadores de necessidades especiais. Esta é fundamental, mas existe uma grande dificuldade para pô-la em prática, apesar de estar reforçada em lei. O Artigo 206, da Constituição Federal estabelece:

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

*.
.
.*

I – igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas”.

Em se tratando de habilidades e competências exigidas para as funções de diretor de escola, temos:

h- promover a análise dos indicadores e garantir a utilização dos resultados obtidos pelos diferentes processos de avaliação, no sentido de aprimorar o padrão de qualidade do ensino, de maneira a assegurar as aprendizagens dos alunos em contínua progressão;

Nas Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais aprovadas pelo Parecer do CEE Nº 67/98, os Artigos 50 e 51 determinam que:

Artigo 50 - A escola adotará o regime de progressão continuada⁸ com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência e sucesso no ensino fundamental.

8. “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, instituiu a chamada progressão continuada, ou o sistema de ciclos, hoje implantada em grande parte do país. Nela, o aluno é avaliado ao final de um primeiro ciclo (da 1ª à 4ª série) e de um segundo (da 5ª à 8ª). Essa avaliação deve ser feita sem prejuízo ao aprendizado e levando-se em conta a frequência escolar. Quem não estiver apto deve passar pelo processo de “aceleração”, uma espécie de

recuperação. Muitos educadores elogiam o sistema. As estatísticas oficiais mostram que o aluno não-repetente passa a ter um desempenho bem melhor. O sistema de avaliação impede o afastamento definitivo da escola e evita a diminuição da auto-estima, além de proporcionar um estímulo maior ao aluno que passa a estudar na mesma série que os colegas de idade semelhante” <http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/020719_not01.asp>. Acesso em: 14 jul. 2005.

Artigo 51 - A organização do ensino fundamental em dois ciclos favorecerá a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, através de novas e diversificadas oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas.

A LDBEN/96, no Artigo 23, estabelece que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

As autoras Barretto e Mitrulis (2001) esclarecem o significado do regime de ciclos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo quando expõem:

Na rede estadual paulista, o ciclo é entendido como um conjunto de graus ou séries consecutivas entre as quais não há reprovação, mas cujos conteúdos de ensino se reportam ao grau ou série oferecendo balizas ao trabalho pedagógico dos professores.[...] Espera-se que os alunos assimilem a mesma cultura básica, mediante percursos individualizados em termos de ritmos, trajetórias e procedimentos (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 133).

A expressão “não há reprovação” é alvo de questionamento, sendo confundida com “promoção automática”. A não compreensão do verdadeiro significado da Progressão Continuada, assim como a não observação dos procedimentos que se fazem necessários para a sua prática, poderão ensejar em que alunos, com insuficiência no domínio de conteúdo sejam aprovados, sem estarem aptos para tal. No entanto, se o significado dessa ação for

trabalhado de forma coerente, havendo oportunidade para o desempenho da mesma, o regime de Progressão Continuada provavelmente será bem sucedido.

O item seguinte do Comunicado SE/2000 refere-se a:

i- implementar estratégias de divulgação dos resultados alcançados, bem como sobre a utilização dos recursos públicos, de modo a prestar contas à comunidade, dando-lhe condições de acompanhar e avaliar as ações e atividades desenvolvidas pela escola.

A questão da transparência das atividades desenvolvidas pela escola é de primordial importância no estabelecimento de relações com a comunidade. A gestão compartilhada e democrática não pode prescindir de informações e de prestações de contas.

Subjacente a este item há a da avaliação externa, como necessária para um “olhar do outro” sobre o trabalho realizado. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem avaliando a Educação Básica através do SARESP⁹.

Questiona-se ainda, se o conteúdo dessas avaliações estão de acordo com o que vivenciam na sala de aula, porém, como esta questão foge aos objetivos da pesquisa, não iremos abordá-la.

Nesse Sistema de Avaliação devemos, porém, condenar a idéia ou possibilidade de se estabelecer “ranking” entre escolas, pois não se trata de uma competição e sim, de que o recurso empregado possa provavelmente auxiliar os estudantes a vencer os problemas de aprendizagem.

9. “O SARESP é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde a sua criação, em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos, identificando os fatores que interferem nesse rendimento”. <<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2005.

O Comunicado da SE/2000, “documento que delimita o perfil necessário ao diretor de escola da rede estadual paulista”, no item 5 (cinco), faz alusão ao educando em seu desenvolvimento nos aspectos necessários para introduzi-lo no mundo do trabalho, através de uma proposta pedagógica, elaborada em conjunto pelo diretor e todos os envolvidos no processo educativo. Trata-se de mais um desafio ao administrador escolar mediante tal ação, declarando que:

5. o grande desafio do diretor de escola é o de mobilizar vontades em torno de compromissos, otimizando os recursos existentes para propiciar a todas as crianças e jovens as condições básicas do seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e de sua inserção no mundo do trabalho, através de uma proposta pedagógica que estimule o sucesso e envolva todos os participantes para, juntos, superarem os problemas que dificultam o acesso, a permanência e a progressão nos processos de ensino e de aprendizagem;

As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer do CEE Nº 67/98, em seu Art. 68 estabelece as incumbências do corpo docente:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;*
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho;*
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.*

Mesmo que o administrador escolar se empenhe em envolver todos os participantes no desenvolvimento do processo educativo, superando os problemas que dificultam o mesmo, há necessidade de que as incumbências estabelecidas aos professores sejam analisadas pelos mesmos, no sentido de

avaliar seus trabalhos como instrumento fundamental na aprendizagem dos alunos.

Dando continuidade à análise do Comunicado SE/2000, o item 6 (seis), reporta-se às capacidades exigidas do diretor de escola, enquanto administrador da área educacional. O referido item é composto de 8 (oito) sub-itens, estão assim estabelecidos:

a- gerenciar sistemas e dominar estratégias e processos de gestão de pessoas, de formação em serviço e de capacitação continuada, com utilização de tecnologias modernas e de informática;

O cumprimento de tal exigência depende, muito provavelmente, não somente da competência, mas também da disponibilidade dos diretores para estarem lado a lado com as transformações que a sociedade impõe.

Acontece que os administradores da educação precisam estar preparados para que essa prática aconteça, desde a fase de formação do diretor de escola e, posteriormente, em formação continuada. Esta última requer capacitação em serviço, implicando em tempo livre, situação rara ao diretor de escola tão atarefado, apesar de estar reforçado em Lei o seu direito ao aperfeiçoamento, inclusive com licença e remuneração garantidas.

A LDBEN/96 determina esse direito no Artigo 67 e nos Incisos II, V e VI, quando estabelece:

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Dando continuidade à análise do Comunicado SE/2000, temos que o diretor deve:

b- consultar e interpretar a legislação de ensino, aplicando-a a favor da população escolar e encaminhando propostas de alteração sempre que julgar necessário;

c- dominar conceitos pedagógicos pertinentes aos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e às orientações específicas para o sistema de ensino paulista;

São condições necessárias ao diretor, para o exercício do cargo, possuir conhecimento sobre legislação de ensino e ter habilidade para aplicá-la. Sendo assim, poderá fazer uso dela em benefício de sua própria comunidade escolar, quando se fizer necessário.

Este conhecimento, porém, não deve ater-se aos aspectos burocráticos, estendendo-se para as questões pedagógicas, considerando o avanço do conhecimento na área e as orientações de nível federal e estadual. Assim, o diretor, sua equipe e o corpo docente poderão orientar-se nas diferentes áreas curriculares, levando os mesmos a refletirem sobre a sala de aula e levantando discussões a respeito das funções da escola sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender.

Os documentos, de ordem nacional, citados são as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 04/98 fixa como:

[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

A elaboração e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme o Ministério da Educação, procuram dar “um norteamento educacional às escolas brasileiras”, de acordo com o citado Parecer.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula.[...] (MEC/SEF, 1998, p.9).

Dando continuidade ao exame do Comunicado SE/2000, este afirma que o diretor deverá:

d- “exercer a liderança na coordenação de processos de planejamento e de avaliação institucional e da aprendizagem”;

No processo de planejamento, deverão ser considerados os objetivos a serem atingidos, os conteúdos curriculares necessários bem como os projetos correspondentes às disciplinas, os quais farão parte do Plano de Gestão.

Em relação à avaliação institucional o Art. 34 das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67/98, determina:

A avaliação institucional será realizada, através de procedimentos internos e externos, objetivando a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

A síntese das avaliações deverá ficar disponível ao Conselho de Escola e anexada ao Plano de Gestão, estando à disposição do corpo docente para o planejamento e replanejamento. De outra parte, deve ser acessível aos pais ou responsáveis e à comunidade em geral.

Os processos para avaliação do ensino e da aprendizagem serão externos e internos. A questão da avaliação externa foi abordada nesse trabalho, anteriormente, quando nos referimos ao SARESP. Quanto à interna, as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67/98, no Artigo 40 estabelecem:

A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem, responsabilidade da escola, será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade.

O acompanhamento e a avaliação do ensino e da aprendizagem far-se-ão através dos Conselhos de Classe e Série, devendo reunir-se bimestralmente ou, quando convocados pelo diretor.

Conforme o Art. 21 das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67/98, temos que:

Os Conselhos de Classe e Série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade.

O “Documento que delimita o perfil necessário ao diretor de escola da rede estadual paulista” destaca ainda, as seguintes habilidades e competências:

e- articular ações, integrar equipes, fortalecer a autonomia e responsabilidade de indivíduos e grupos, desenvolvendo a cultura de participação e de transparência;

f- construir, na escola, a cultura do sucesso contrapondo-se à cultura da repetência e do fracasso;

Quando o diretor interage com a comunidade escolar sob sua direção, conseguindo um envolvimento por parte da maioria, em um trabalho desempenhado com transparência, esta última, provavelmente, será cultivada no meio dos participantes.

Da mesma maneira, se houver reciprocidade entre os profissionais do magistério em suas funções, orientando os alunos em relação aos esforços necessários para a superação de suas dificuldades, a repetência e o fracasso escolar talvez possam dar lugar a um resultado com êxito na aprendizagem.

Finalizando a análise do Comunicado SE/2000, encontramos as seguintes exigências:

g- dominar conhecimentos de redação oficial exigidos pela Administração Pública para instruir, elaborar fundamentação e parecer conclusivo em expedientes ou processos e, quando necessário, dar o encaminhamento pertinente;

h- compreender a estrutura organizacional da Secretaria da Educação e discernir sobre os diferentes níveis de competências e atribuições relativas aos cargos de chefia e direção.

O diretor escolar, sendo um executor de ordens no que diz respeito aos órgãos superiores, necessita conhecer a estrutura dos mesmos, tendo o dever de atender às decisões legais baixadas. Há ainda, uma premência em saber redigir pareceres em expedientes ou processos, para posterior encaminhamento, quando muitos deles surgem de última hora.

Contudo, pode ocorrer que o diretor não se encontre familiarizado com esse tipo de trabalho e muito menos a secretaria de sua escola, não dispondo de funcionários capacitados para tal. Nesta situação, no mais das vezes, recorre ao supervisor de ensino ou ao seu colega mais experiente ou ao secretário de outra escola, que possui prática no assunto e o auxilia. Como sempre, atropelado com tantos problemas e dificuldades, enfrentar mais essa situação não é nada fácil, pois requer tempo e desgaste. Porém, para outros administradores escolares que têm conhecimento do assunto e sabe como desempenhá-lo, esse tipo de trabalho é algo que simplesmente faz parte de sua rotina.

Encerramos a discussão sobre o Comunicado da Secretaria de Estado da Educação, de 5 de dezembro de 2000, que teve como finalidade em nosso trabalho, direcionar a segunda parte desse capítulo.

O referido Comunicado, sendo um documento destinado a fornecer “subsídios para a fundamentação dos conhecimentos necessários para uma gestão escolar de qualidade”, poderia provavelmente representar o “tipo ideal” em sua totalidade, de acordo com o pensamento da S.E.E., se pudéssemos

tratar cada uma das habilidades e competências mencionadas, como máquinas em que se apertam botões e, por si só, iriam se desenvolvendo e apresentando resultados satisfatórios.

Mas, a realidade requer muito mais que simples mecanismos. É necessário examinar cada situação apresentada, não havendo “receitas” nem rol de atribuições e competências que de antemão dêem conta dos problemas do cotidiano.

A partir das contribuições e posicionamentos de teóricos e especialistas sobre a atuação do diretor de escola, durante o desenrolar desse capítulo, faz-se necessário um repensar sobre a situação do administrador da escola pública, premido por determinações que nem sempre admitem questionamentos bem como tendo que se adaptar às novas demandas do nosso tempo, exigindo iniciativas e nem sempre estando aberto e sensível a estas exigências. Diante de todo esse desconforto e dos limites impostos pelos sistemas de ensino, as dificuldades são evidentes, mas as possibilidades também são existentes.

No capítulo seguinte iremos iniciar a análise da situação do administrador de escola em ação. Para tanto, estaremos apresentando os procedimentos metodológicos adotados, levantando os principais aspectos da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, local de nossa pesquisa, bem como apresentando as características gerais desse diretor de escola estadual.

CAPÍTULO II

ESTUDO DE CAMPO

Daremos início a esse capítulo apresentando os procedimentos metodológicos adotados, o instrumento utilizado em forma de questionário, cujo modelo estará em Anexo. A seguir, apresentaremos como é constituída a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, com seus respectivos órgãos centrais, Diretorias Regionais de Ensino existentes e o número de alunos atendidos por essa Secretaria. Levantaremos, também, algumas características da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, local de nossa pesquisa. Por último, faremos uma análise da situação do diretor de escola em ação, apresentando seus dados pessoais e as características da escola sob sua direção.

1. Os procedimentos metodológicos

Com o propósito de apreendermos as dificuldades que os diretores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo enfrentam no seu dia-a-dia foi aplicado um questionário em uma das reuniões de diretores da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, compreendendo, além do citado município, outros cinco: Águas de São Pedro, Charqueada, Saltinho, Santa Maria da Serra e São Pedro, em um total de sessenta e uma escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Estavam presentes quarenta e oito diretores, perfazendo, portanto, 78,69 % dessa totalidade. Os demais estavam ausentes, mas representados por seus respectivos vice-diretores e/ou coordenadores pedagógicos, que não puderam responder ao questionário, pois o mesmo foi elaborado especificamente para diretores.

A reunião aconteceu no Centro do Professorado Paulista em Piracicaba, no dia 22 de junho de 2004, tendo início às quatorze horas, em convocação pelo Dirigente Regional de Ensino aos diretores das redes públicas de ensino estadual e municipal e ainda, supervisores de ensino e Assistentes Técnicos Pedagógicos (A.T. Ps.) da referida Diretoria.

O dirigente colocou ao final de sua pauta a aplicação dos questionários sob responsabilidade da pesquisadora. Após o intervalo, dispensou os diretores da rede pública municipal de ensino, dando continuidade ao programado. Em seu último item, foram desobrigados da permanência os supervisores de ensino, os A.T.Ps., os vice-diretores e coordenadores pedagógicos, ficando somente os diretores da rede pública estadual de ensino e assim, foram aplicados os questionários com duração média de trinta minutos. Eles responderam com muita boa vontade e respeito; apenas um deles, durante o preenchimento, reclamou consigo mesmo que o instrumento era muito extenso.

Ao entregarem, gentilmente agradeciam, e entre eles um elogio, dizendo que a pesquisadora tinha conhecimento de suas dificuldades, devido aos seus questionamentos.

O dirigente permaneceu até o final da aplicação com uma postura extremamente solícita. Após o término, despediu-se perguntando à pesquisadora se estava satisfeita por ter atingido um número significativo do total de diretores. Colocou-se à disposição, aguardando um posterior retorno da pesquisa, pedido feito também por diretores presentes.

Em relação à preparação do questionário, se faz necessário ressaltarmos que o mesmo foi passado por um pré-teste e aplicado a seis diretores de escolas estaduais: dois na cidade de Bauru, em 22 de abril de 2004; dois cursando mestrado, sendo um deles da cidade de Catanduva, em 29 de abril de 2004, outro da cidade de Rio das Pedras em 06 de maio de 2004 e, ainda, outros dois na cidade de Piracicaba, em 10 de maio de 2004.

Os objetivos do pré-teste foram: apontar as dúvidas que poderiam surgir no preenchimento das questões; conferir se os espaços utilizados eram

suficientes; verificar a adequação/compreensão dos termos empregados no instrumento e anotar o tempo de duração em média, para posterior aplicação na reunião mencionada anteriormente. A partir do observado no pré-teste, o instrumento foi reformulado e pronto para ser aplicado.

O instrumento utilizado foi um questionário composto por trinta e uma (31) questões abertas e mistas, tratando dos seguintes assuntos:

- Em relação ao diretor de escola: sexo, idade, situação funcional, tempo de serviço no cargo/função de direção e como docente e formação.
- Em relação às escolas pesquisadas: tipos de ensino, períodos de funcionamento, com respectivos números de classes e total de alunos;
- Em relação às condições do prédio: quanto às instalações escolares, assinalando as existentes, inclusive como é o funcionamento da biblioteca, se houver;
- Verificação da existência de: coordenador pedagógico e vice-diretor: número deles e divisão de encargos; zeladoria; assessoria da supervisão de ensino e apoio da oficina pedagógica da Diretoria Regional de Ensino, com respectivas justificativas; sobrecarga de trabalho com relação às solicitações burocráticas da Diretoria Regional de Ensino, com respectivas justificativas e quais os participantes na elaboração do Plano de Gestão;
- Dificuldades e/ou problemas encontrados em relação: à realização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo; ao corpo docente: quanto à elaboração do plano de ensino, da prática pedagógica, do reforço-recuperação e outras; ao corpo discente; aos pais/responsáveis pelos alunos; ao trabalho burocrático da secretaria da escola; ao pessoal de apoio (limpeza, cantina, cozinha, etc.); à gestão do patrimônio e à gestão financeira e parcerias com a mesma;
- Verificação da atividade que consome mais tempo no seu dia-a-dia como diretor;

- Finalizando com a indicação de outros problemas e/ou dificuldades que os diretores enfrentam.

Os dados obtidos nas questões foram representados graficamente e calculados na forma de porcentagem. Utilizamos um universo correspondente a quarenta e oito diretores (total que responderam ao questionário) ou indicamos o universo (se diferente do total) em cada gráfico, de acordo com a questão correspondente. Pudemos, ainda, cruzar dados entre as perguntas formuladas.

2. O Diretor de Escola da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba: Um estudo de caso

Algumas informações iniciais fazem-se necessárias para que conheçamos um pouco da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo.

A Secretaria de Estado da Educação é composta pelos seguintes órgãos centrais: CRE Mário Covas – Centro de Referência em Educação; COGSP – Coordenadoria da Grande São Paulo; CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior; CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas; DRHU – Departamento de Recursos Humanos; e ainda, por oitenta e nove (89) Diretorias Regionais de Ensino, sendo vinte e oito (28) na Grande São Paulo e sessenta e uma (61) no interior.

De acordo com o Censo Escolar¹⁰ de 2004, o número total de alunos atendidos pela referida Secretaria é 5.585.231, incluindo a Grande São Paulo, com 2.677.767 matrículas.

As modalidades de ensino, que atendem a essa clientela, estão assim constituídas: Ensino Fundamental com 3.001.513 alunos; Ensino Médio, 1.763.024; Educação de Jovens e Adultos com 739.258, sendo em Supletivo Presencial (499.820) e Supletivo Semi-Presencial (239.438); Educação Profissional – Nível Técnico com 71.639 alunos e Educação Especial com 8.726. Somam-se ainda, as creches com 728 e pré-escola, 343.

10. Dados do Censo Escolar de 2004 extraídos do site: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 06 set. 2005.

A Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, constituída por seis (6) municípios anteriormente mencionados, no ano de 2005 possuía 42.892 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 22.920, no Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, totalizando 65.812 matrículas. Esses dados foram obtidos através da mencionada Diretoria, em registros próprios.

Assim, ao optarmos pelo estudo de caso da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, estamos cientes de que os dados não podem ser generalizados para o Estado todo, muito embora, saibamos que o provimento de cargo de diretor se dá em listas estaduais bem como as remoções, em geral anuais, se dão igualmente em nível estadual. Com isso, podemos afirmar que, muito provavelmente, situações estudadas são comuns à rede estadual.

Em se tratando de estudo de caso, cuja finalidade é representar um todo completo em ação, apropriando-se de aspectos que abrangem uma circunstância estabelecida, tentando mostrar a realidade como ocorre, Lüdke e André (1986) defendem a concepção de que este procedimento metodológico:

[...] pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, [...]. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Delimitando, portanto, o nosso trabalho em que o objeto de estudo é o diretor da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e, não podendo abranger todo o Estado, escolhemos uma Diretoria Regional de Ensino, no caso Piracicaba e, a partir dessa escolha, abordaremos as características próprias do referido município, junto à região em que faz parte a citada Diretoria.

3. Uma caracterização sócio-econômica dos municípios compreendidos pela Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba

Nessa etapa do trabalho procuramos situar onde se encontra o nosso diretor de escola em questão e sua condição de trabalho. Faremos uma descrição das principais características dos municípios compreendidos pela Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, lócus de nossa pesquisa. A Diretoria em tela é constituída por: Águas de São Pedro, Charqueada, Piracicaba, Saltinho, Santa Maria da Serra e São Pedro. As informações subseqüentes sobre os referidos municípios foram obtidas por Documentos Eletrônicos.

O município de Águas de São Pedro tem uma população composta de 1.883 habitantes e área territorial de 3,64 Km².

Em 2003, as matrículas no Ensino Fundamental da rede estadual¹¹ eram de 557 alunos e 352, no Ensino Médio. De acordo com o Censo Escolar de 2004¹² constatamos apenas 92 matrículas no Ensino Médio e 23 na Educação de Jovens e Adultos. Observamos neste caso o ensino cada vez mais municipalizado.

Águas de São Pedro não é fruto do acaso, mas do encontro das águas minerais por Octávio Moura Andrade que, nos idos de 1920 se dispôs a criar um novo município para que estas águas tornassem elemento de cura àqueles que usufruíssem delas. Portanto, tudo o que existe no referido município é conseqüência de minucioso planejamento e de sua decisão de efetivá-lo.

A primeira providência do fundador foi analisar as águas minerais pelo IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas, da USP – Universidade de São Paulo. Essas análises, iniciadas em 1936, tiveram seus resultados finais publicada no Boletim 26 de outubro de 1940 daquele Instituto, após quatro anos de repetidas experiências, e são as mais completas e abrangentes até hoje realizadas no Brasil¹³.

11. Dados obtidos no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.
12. Dados obtidos no site: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.
13. Dados obtidos no site: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2005.

Portanto, o município de Águas de São Pedro criado em 1948, já nasceu com suas características definidas e salubridade garantida por um projeto que assegurou a seus futuros moradores a melhor qualidade de vida disponível pela tecnologia da época e que continua até o presente momento. Atualmente o município encontra no turismo sua principal fonte econômica.

O município de Charqueada possui uma população de 13.037 habitantes, com área territorial de 176,00 Km².

De acordo com o Censo Escolar de 2004¹⁴, da rede pública estadual de ensino, constatamos 1.042 matrículas no Ensino Fundamental, 747 no Ensino Médio e 288 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, em Supletivo Presencial.

Concentrando a história do município de Charqueada, a partir de seu surgimento até os dias atuais, podemos considerar uma evolução desde a povoação da área pelos fazendeiros e estrada de ferro, como em grande parte dos municípios do Estado de São Paulo, intensificado pelo povoamento de funcionários da estação ferroviária, onde surgem as primeiras características e economias básicas de um município, como escolas, farmácias, estabelecimentos comerciais; e passando, portanto, por diversos tipos de atividades como a sericultura, pecuária, agricultura canavieira, e instalação de pequenas e médias indústrias, destacando essas duas últimas atividades como sendo mantidas até os dias atuais, mas que no transcorrer das atividades econômicas do país, vem dando lugar à atividade turística no referido município, sendo esta um fator de progresso e de desenvolvimento a princípio viável e lucrativo às condições sociais, econômicas, históricas e ambientais, e principalmente geográficas existentes na área¹⁵.

14. Dados obtidos no site: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

15. Dados obtidos no site: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2005.

O município de Piracicaba está localizado em uma das regiões mais desenvolvidas e industrializadas do Estado de São Paulo. Sua área territorial é de 1368 Km², com altitude de 547 metros e estimativa populacional do IBGE/2004¹⁶ de 355.039 habitantes. A população residente de 10 anos ou mais de idade é 275.523, com 262.571 alfabetizados, correspondendo a 95,3 %.

Sua economia está historicamente vinculada à produção agrícola e industrial, com destaque para os setores sucroalcooleiro e metal-mecânico.

O parque industrial local é diversificado, e dele fazem parte indústrias e empresas nacionais e multinacionais. O comércio se apresenta na área central, em corredores comerciais de bairros, centros comerciais e em seu shopping center. Também estão instaladas unidades dos maiores hipermercados conhecidos no Brasil e na Europa¹⁷.

O referido município possui importantes instituições de ensino e pesquisa no campo de ciência e tecnologia de alta complexidade com universidades reconhecidas internacionalmente. São elas: Universidade de São Paulo (ESALQ - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”), Universidade Estadual de Campinas (FOP - Faculdade de Odontologia de Piracicaba) e Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Possui também as faculdades: Integradas Maria Imaculada - Serviço Social, Curso Normal Superior oferecido pelo Colégio Salesiano Dom Bosco e Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba - EEP – Escola de Engenharia de Piracicaba. Também merece registro o Centro de Energia Nuclear aplicado à Agricultura – CENA e o Centro Tecnológico da Coopersucar. O município também configura um importante centro regional de formação profissional, oferecendo grande número de cursos técnicos.

16. Dados obtidos no site: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

17. Dados obtidos no site: <<http://www.ipplap.com.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

Com relação à rede pública estadual de ensino, existem 1.045 salas de Ensino Fundamental, atendendo a 38.568 alunos em cinquenta e nove escolas; 485 salas de Ensino Médio, com 20.991 alunos, em doze instituições escolares; 4.419 matrículas em Educação de Jovens e Adultos e 246 alunos matriculados em Educação Especial¹⁸.

Incluída na principal malha viária do Estado de São Paulo, Piracicaba possui interligação rodoviária facilitada à capital e ao Porto de Santos, pelas rodovias Luiz de Queiroz, Bandeirantes e Anhangüera.

Cortada pelo rio de mesmo nome, Piracicaba também é referência em cultura e oferece inúmeras opções de lazer e entretenimento. Teatro, cinemas, galerias de arte, museus, centros culturais, eventos de projeção internacional, como o Salão de Humor e a Bienal Naif, e parques ecológicos garantem diversão de sua população e dos turistas, que têm à sua disposição uma boa rede hoteleira. A famosa Rua do Porto, os restaurantes, cantinas, bares e lanchonetes espalhados pela cidade oferecem qualidade e diversidade na gastronomia¹⁹.

Conforme a mesma fonte, a Revista Exame, em sua edição nº 25 de 2001, Piracicaba logrou a posição de 32ª melhor cidade do Brasil para investimentos, em razão de sua qualidade de vida e infra-estrutura urbana.

O município de Saltinho possui uma população estimada pelo IBGE/2004²⁰ em 5.799 habitantes, com área territorial de 101,40 Km².

Com relação à rede pública estadual de ensino, a modalidade de Ensino Fundamental atende a 444 alunos, a de Ensino Médio, 370 e ainda, a Educação de Jovens e Adultos a 229, em Supletivo Presencial.

É um município de agroindústria, sem atividades industriais expressivas, distante a apenas quinze quilômetros de Piracicaba.

18. Dados obtidos no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

19. Dados obtidos no site: <<http://www.ipplap.com.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

20. Dados obtidos no site: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

O município de Santa Maria da Serra foi emancipado em 1959. Apresenta altitude de 495 metros e estimativa populacional de 4.673 habitantes. Sua área territorial é de 257,1 Km².

Com relação à rede pública estadual de ensino, possui vinte e cinco (25) salas de Ensino Fundamental atendendo a 929 alunos e oito (8) salas de Ensino Médio, com 287 alunos²¹.

A atividade sócio-econômica predominante é a agricultura canavieira e da mandioca, possuindo uma usina de álcool e açúcar e três indústrias de farinha de mandioca. O rio Piracicaba passa a apenas nove quilômetros do município e alguns habitantes utilizam-se da pesca para a sobrevivência.

“O município de São Pedro foi fundado em 1856, com forte influência de imigrantes italianos, desenvolvendo-se economicamente com a cultura do café, cana de açúcar, agropecuária, e hoje com bordados e turismo²²”.

Sua população estimada pelo IBGE/2004²³ é de 27.897 habitantes e em torno de 5.000 flutuantes, com área territorial de 618,20 Km².

Com relação à rede pública estadual de ensino, a modalidade de Ensino Fundamental atende a 1.513 alunos, a de Ensino Médio a 855 e a Educação de Jovens e Adultos serve a uma clientela de 413 matrículas no Supletivo Presencial²⁴.

A seguir, sintetizaremos o número de matrículas existentes nas modalidades de ensino que tomamos conhecimento neste tópico do capítulo II.

21. Dados obtidos no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

22. Dados obtidos no site: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2005.

23. Dados obtidos no site: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

24. Dados obtidos no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

Quadro 1 – Síntese sobre os dados de matrículas do Estado de São Paulo e das cidades pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba

Estado/ Cidades	Número de Matrículas na Rede Estadual Paulista				
	Ensino Fundamen- tal	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissio- nalizante	Educação Especial
Estado de São Paulo	3.001.513	1.763.024	739.258	71.639	8.726
Águas de São Pedro	—	92	23	—	—
Charqueada	1.042	747	288	—	—
Piracicaba	38.568	20.991	4.419	—	246
Saltinho	444	370	229	—	—
Sta. Maria da Serra	929	287	—	—	—
São Pedro	1.513	855	413	—	—

Fonte: INEP – Censo 2004 / www.educacao.sp.gov.br

Acabamos de conhecer um pouco das características sócio-econômicas e do atendimento escolar na rede estadual dos municípios correspondentes à Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, sendo a região em que trabalham os nossos diretores de escola.

Os referidos municípios se encontram em uma das regiões mais ricas do nosso país, inclusive do próprio Estado de São Paulo, com excelente infraestrutura. O nosso diretor em ação, mesmo diante dos desafios, poderá usufruir dessa situação, talvez usando o espaço lhe é concedido, aproveitando melhor os recursos disponíveis e quem sabe, de certa forma, “ousar”.

Estaremos, a seguir, apontando as características pessoais desses diretores e das escolas sob suas responsabilidades, cujos dados foram

colhidos através de preenchimento do questionário anteriormente mencionado abrangendo todas as questões fechadas, em número de treze (13).

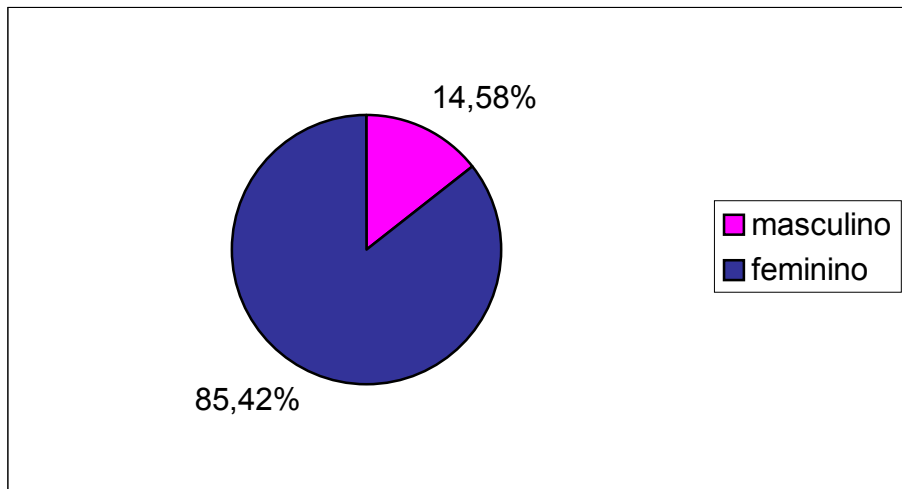
4. Diretores e escolas estaduais: O que os dados indicam.

Para termos uma idéia geral sobre quem são os diretores que fazem parte desse trabalho, apresentaremos uma tabulação das informações coletadas pelos questionários preenchidos, nos itens que dizem respeito às características gerais desses administradores escolares. As referidas informações estarão sendo demonstradas em dados estatísticos, com respectivos gráficos.

As primeiras seis questões tratam dos dados sobre os diretores de escola e as seguintes, se referem às condições dos estabelecimentos de ensino administrados pelos mesmos. As representações gráficas correspondentes estão indicadas em percentuais, calculadas com base no total de quarenta e oito (48) diretores participantes. A seguir apresentaremos e analisaremos os dados coletados.

A primeira questão refere-se ao sexo dos diretores, compreendido por sete (7) homens e quarenta e uma (41) mulheres, cujos dados estão indicados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Sexo dos (as) diretores(as)



Para identificar as características principais e as possíveis contribuições do pensamento sobre o que os dados revelam no Gráfico 1, com incidência predominante no sexo feminino (85,42 %), destacamos algumas idéias de Assunção (1996), quando revela a sua opinião sobre o assunto, tecendo as seguintes considerações:

Apesar de significativas mudanças ocorridas nas duas últimas décadas, no que tange ao papel do homem e principalmente ao da mulher na sociedade, ainda nos encontramos muito distantes de um modelo igualitário para os gêneros. No plano profissional, as mulheres ainda são conduzidas a fazer “escolhas” de forma a atender aos estereótipos que perpassam as relações sociais, definindo assim suas possibilidades, chances e futuras práticas profissionais (ASSUNÇÃO, 1996, p. 21).

As palavras “mulher” e “magistério” parecem muito familiares para a maioria dos pais que escolhiam, principalmente em décadas passadas, e alguns ainda escolhem, a profissão das “filhas”, em que o trabalho teria uma conotação tipicamente feminina, onde a mulher não estivesse muita exposta ao contato com o sexo masculino.

Para o sexo feminino era e talvez, para alguns pais, ainda é prioridade que a clientela envolvida em seu trabalho seja constituída na maioria por crianças, como se a justificativa fosse em lidar com elas, possivelmente por ser mãe ou, um dia vir a ser, sendo a escola uma extensão de seu dom, ou ainda,

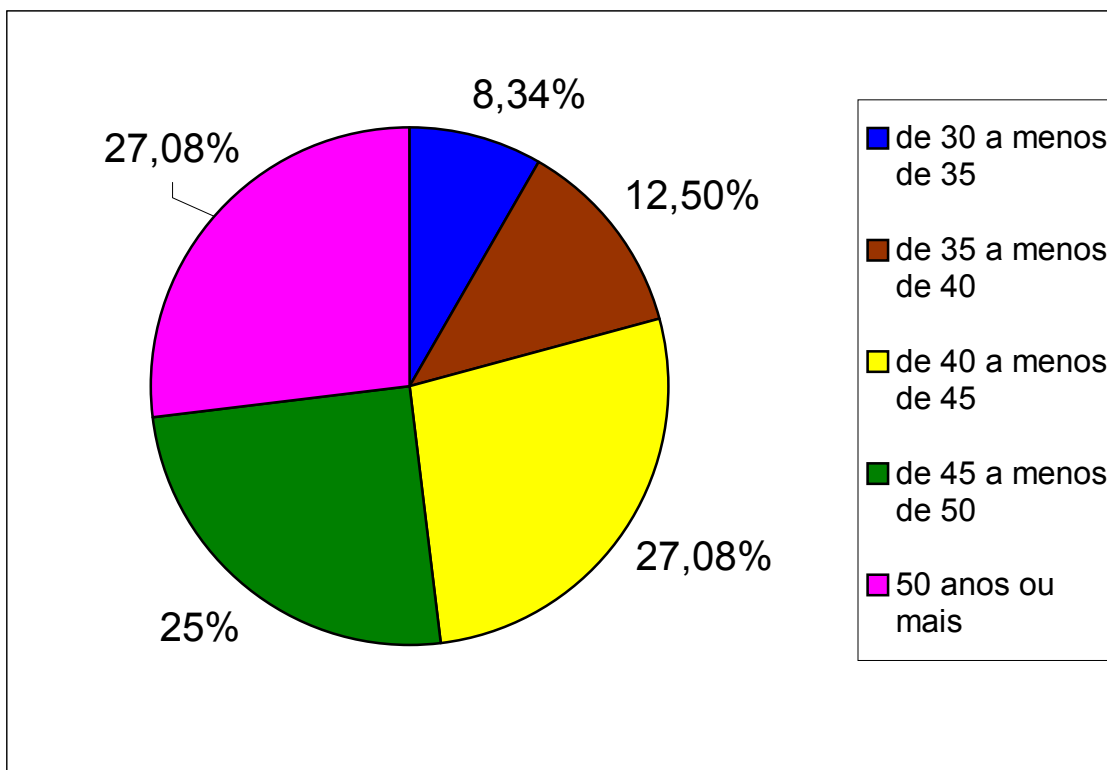
como constituição biológica, psicológica, etc., na qual faz parte. Mas, Assunção (1996) defende que a mulher no magistério está além desse estereótipo e, argumenta:

É vital que a permanência da mulher no magistério supere o discurso e as justificativas biológicas, psicológicas, morais, religiosas... Não que a mulher não possa e não deva estar nesse lugar e lutar por isso, mas que isso seja feito tendo o olhar voltado para as dimensões históricas, sociais, culturais e inconscientes, presentes e atuantes em nossa sociedade (ASSUNÇÃO, 1996, p. 90).

A presença significativa das mulheres na direção escolar é consequência da igualmente significativa presença deste sexo na profissão.

Quanto à idade dos diretores envolvidos na pesquisa, em número de quarenta e oito (48) deles, o Gráfico 2 demonstra as informações coletadas.

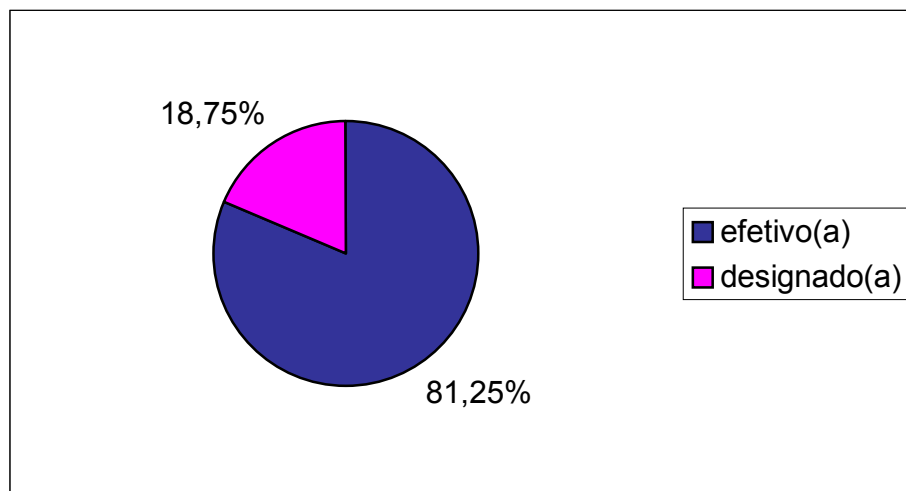
Gráfico 2 – Idade dos(as) diretores(as) de escola



Os dados do Gráfico 2 revelam uma predominância de 79,16 %, porcentagem obtida efetuando-se a somatória dos três maiores percentuais, dos diretores com idade igual ou superior a quarenta anos, correspondendo a trinta e oito (38) deles. Mesmo apresentando um índice elevado de tempo de docência na rede pública estadual de ensino, de acordo com o Gráfico 5 (posteriormente demonstrado) e predominância em idade de 40 anos ou mais, a grande maioria tem pouco tempo de experiência no cargo/função de diretor de escola, conforme indicam os dados subseqüentes do Gráfico 4. No entanto, possuem grande vivência na rede estadual.

Em relação à situação funcional dos diretores, contamos com a existência de trinta e nove (39) efetivos e nove (9) designados sendo, portanto, um universo totalizado em quarenta e oito (48) administradores escolares, conforme os dados apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Situação funcional dos(as) diretores(as)



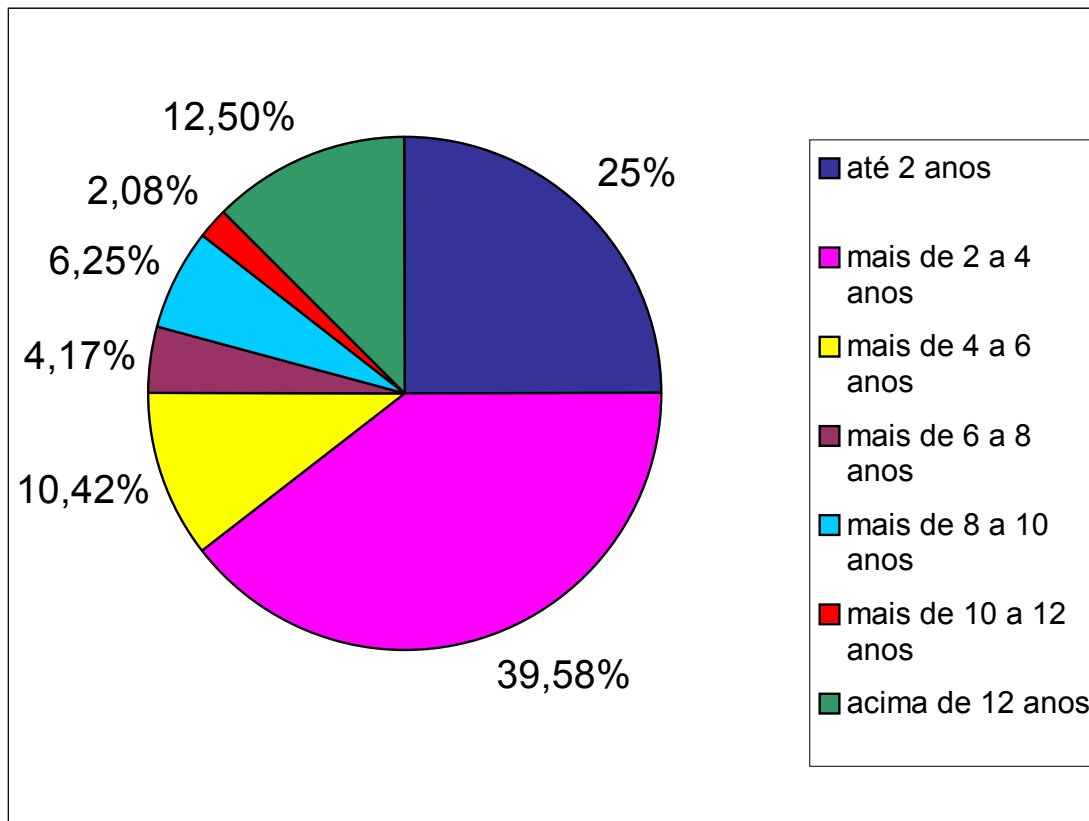
Esses dados demonstram que a maioria dos diretores de escola da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba é formada por efetivos (81,25 %), fato importante para a pesquisa, pois, eles têm, em geral, uma permanência mais duradoura na escola.

Em se tratando do tempo no cargo/função de direção na rede pública estadual de ensino, os dados coletados revelaram que trinta e um diretores

(31) possuem, no máximo, quatro (4) anos de experiência na administração de uma escola estadual e, apenas sete (7) deles, têm mais de dez anos.

O Gráfico 4, a seguir, demonstra em percentuais essa situação, com dados mais detalhados sobre o tempo de experiência dos diretores envolvidos na pesquisa, sendo o número total dos mesmos, quarenta e oito (48).

Gráfico 4 – Tempo no cargo/função de direção na rede pública estadual de ensino

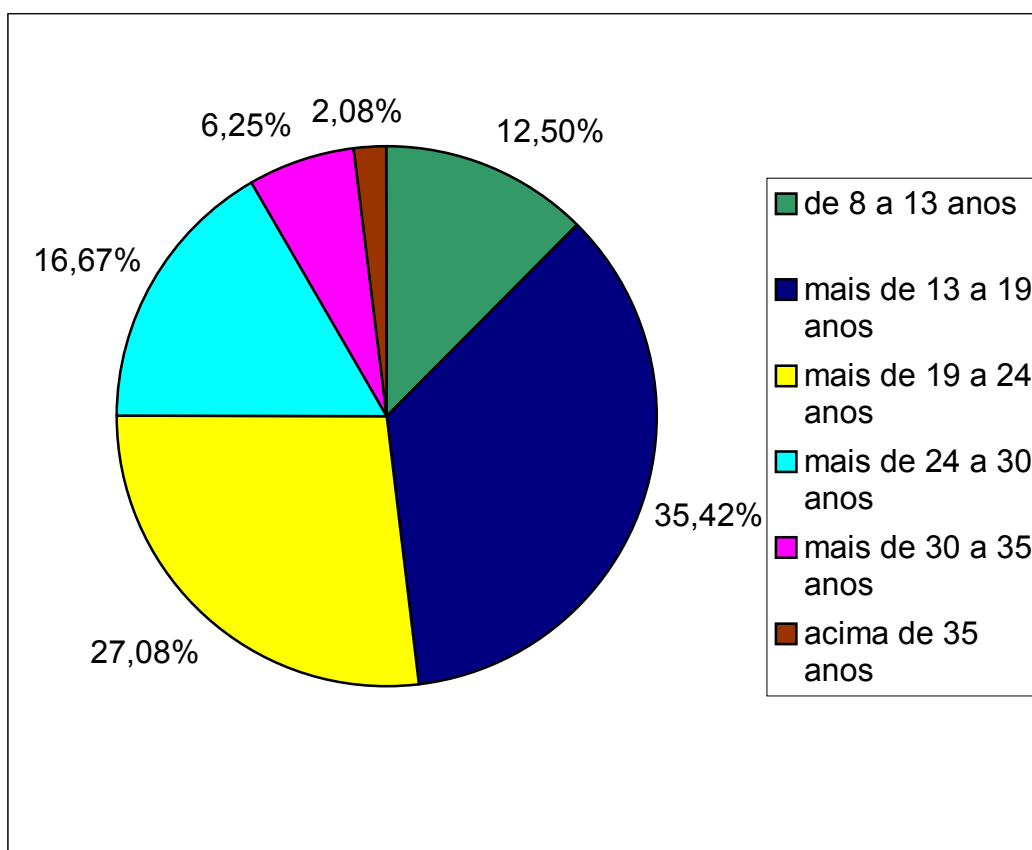


O Gráfico 4 evidencia uma predominância no número de diretores com tempo no cargo/função de direção em até quatro anos (somatória de dois intervalos), registrando 64,58 %, ou seja, a maioria deles têm pouca experiência no cargo/função . Portanto, isso nos remeterá posteriormente, a

estudar seus problemas/dificuldades em função da reduzida experiência, mesmo sendo a maioria dos diretores formada por efetivos, afirmação confirmada no Gráfico 3. Demonstra então que, muitos deles recentemente prestaram concurso de provas e títulos para efetivação no cargo, forma em que ocorre a escolha na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a finalidade de assumir o cargo de diretor de escola.

Quando nos reportamos ao tempo dos diretores (em número total de 48 deles) como docente na rede pública estadual de ensino, os dados coletados confirmam a existência de uma rica experiência no magistério da referida rede.

Gráfico 5 – Tempo como docente na rede pública estadual de ensino



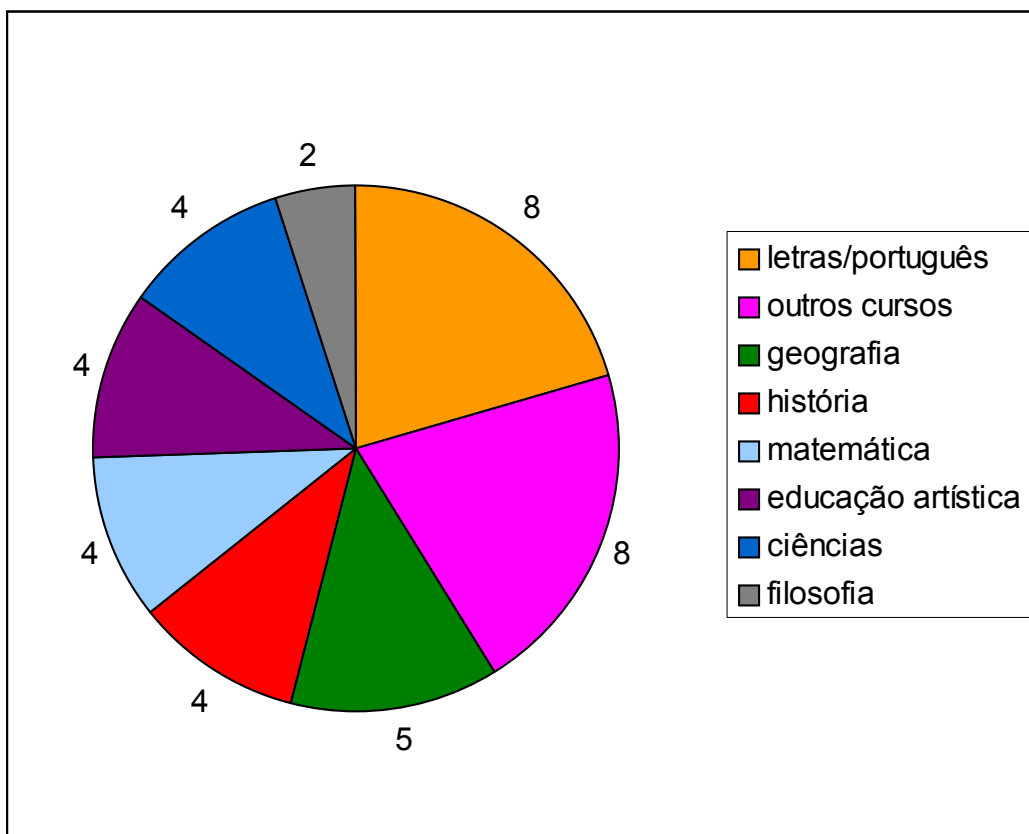
A experiência como docente dos diretores pesquisados ultrapassa a metade, em mais de 13 a 30 anos, de acordo com o Gráfico 5, em relação à somatória dos três dados de maiores incidências, resultando em 79,16 %,

correspondendo a trinta e oito (38) diretores. Sabemos que o tempo mínimo de experiência no magistério que se exige nos concursos públicos para o cargo de diretor de escola é de oito (8) anos. No preenchimento de um dos questionários, um diretor declarou possuir uma aposentadoria após vinte e oito anos como docente na rede pública.

O tempo de magistério significa uma familiaridade com a rede estadual, um conhecimento tácito da sua organização, a vivência sob mais de um governo estadual e conseqüentemente com vários programas/projetos de políticas públicas para a educação, embora a maioria possua pouco tempo como diretor, mas bastante como docente.

No que diz respeito às graduações e pós-graduações dos diretores pesquisados, os dados coletados estão revelados, a seguir, nos Gráficos 6 e 7.

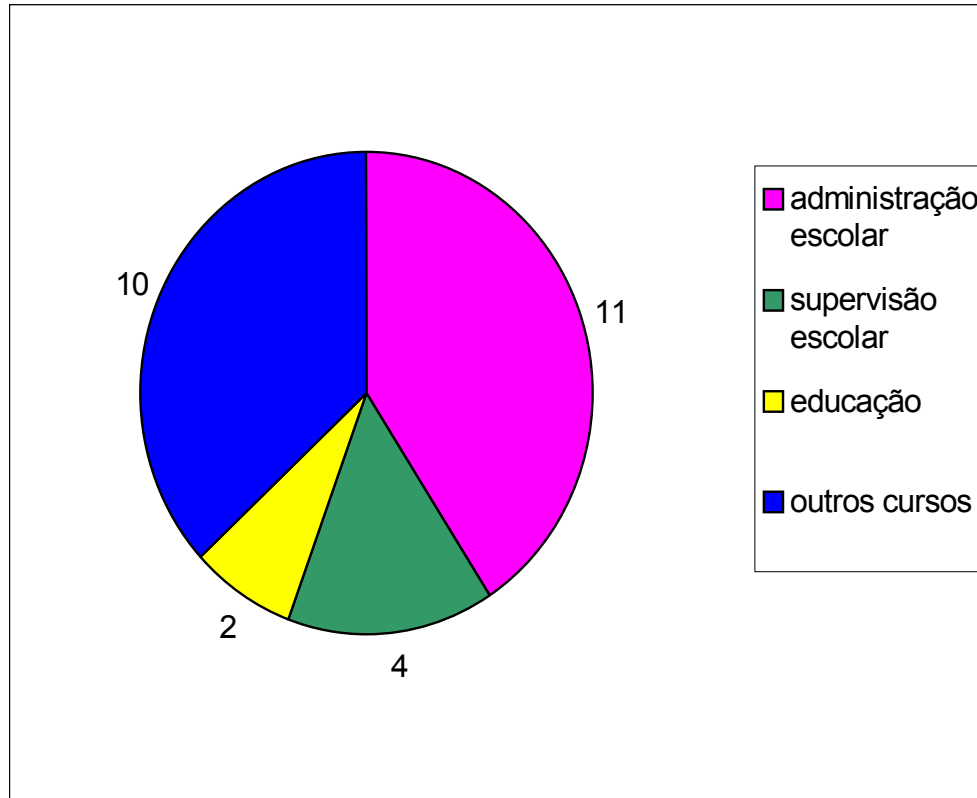
Gráfico 6 – Graduações dos(as) diretores(as) de escola



O universo do Gráfico 6 é constituído por trinta e nove (39) diretores que possuem outra graduação, além da Licenciatura em Pedagogia, não mencionada no referido Gráfico, por ser um requisito necessário ao diretor de escola para provimento de cargo na rede estadual paulista, assunto abordado nesse trabalho, no primeiro capítulo.

As graduações especificadas, provavelmente, tratam de cursos que esses diretores possuíam, muito provavelmente, antes da graduação em Pedagogia. Ainda, a indicação de “outros cursos” reporta-se a oito diretores que cursaram respectivamente: Estudos Sociais, Serviço Social, Artes Plásticas, Sociologia, Desenho, Música, Artes e Ciências Sociais.

Gráfico 7 – Cursos de Pós-graduação dos(as) diretores(as) de escola



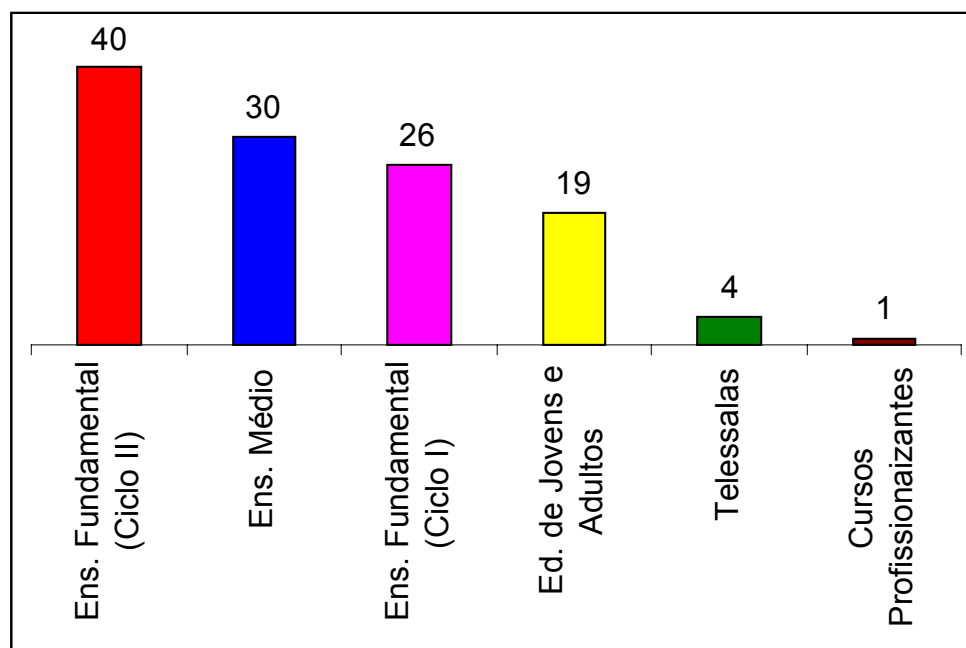
O universo (total de cursos) do Gráfico 7 é de vinte e sete (27). O número de diretores que tiveram oportunidade de cursá-los foram vinte (20), sendo que três administradores escolares têm duas pós-graduações e outros dois deles, cursaram três delas, conforme dados do questionário aplicado.

Nos Cursos de Pós-Graduação do referido Gráfico, muito provavelmente foram incluídos não somente os de especialização como também os de aperfeiçoamento, de extensão e habilitação em nível de graduação. Os dados indicados representam que 41,67 % são pós-graduados. Porém, nenhum deles completou a pós-graduação *Stricto Sensu*, embora três diretores indicaram que iniciaram o Mestrado, mas não concluíram o curso.

No item que se refere a “outros cursos”, trata-se de dez (10) diretores que cursaram respectivamente: Economia Doméstica, Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia, Desenho Geométrico, Alfabetização, Conteúdos de 1º e 2º graus, Comunicação Social, Pré-escola, Violência Doméstica e Magistério para Disciplinas Pedagógicas.

Com relação aos tipos de ensino existentes nas quarenta e oito (48) escolas envolvidas na pesquisa, os dados obtidos são revelados no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Níveis e modalidades de ensino / nº de escolas



Os dados demonstram uma tendência maior para o Ensino Fundamental (Ciclo II) de 5ª a 8ª série, em quarenta (40) escolas, ou seja, 83,33 % das

instituições escolares envolvidas na pesquisa possuem essa modalidade e nível de estudos. A seguir, com 62,50 % está o Ensino Médio, em trinta (30) escolas.

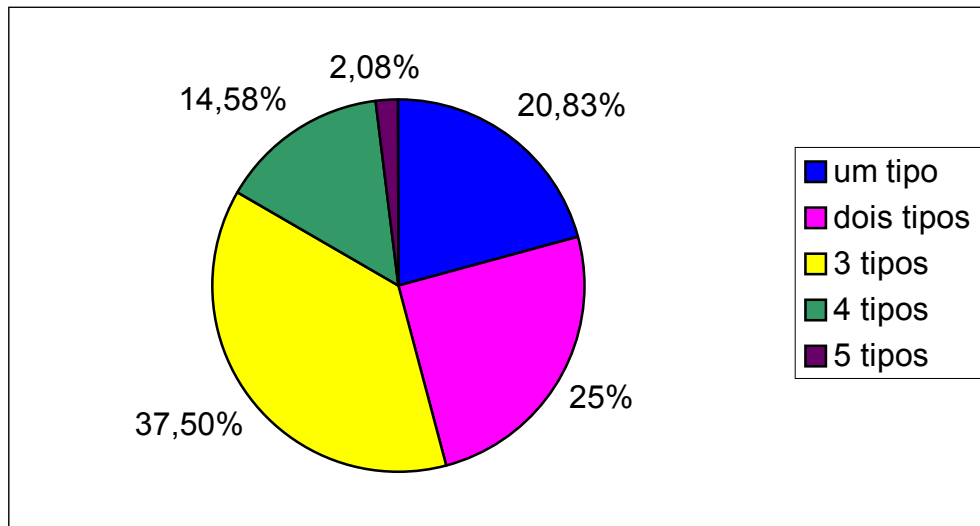
Em nosso país, muitos alunos que cursam o Ensino Fundamental, desistem dessa modalidade de estudos, antes mesmo de concluí-lo. O tempo em média para conclusão do Ensino Fundamental (oito séries) e Ensino Médio (três séries), sem interrupção de estudos, ultrapassa onze (11) anos. É o que revela o documento eletrônico subsequente:

Com relação à evolução de matrículas no Brasil, conforme dados de 2001, de cada cem alunos que ingressam na primeira série do Ensino Fundamental, apenas 59 conseguem terminar a 8ª série e os outros 41 param de estudar antes de concluir este nível de ensino. De acordo com o estudo, os alunos que concluem, sem interrupção, essas etapas educacionais levam, em média, 10,2 anos para completar as oito séries do Ensino Fundamental e 3,7 anos para passar pelas três séries do Ensino Médio. Do total de alunos que entram no nível educacional obrigatório, apenas 40% concluem o Ensino Médio, precisando para isso, em média, 13,9 anos²⁵.

Achamos conveniente, nessa questão, tabular os dados correspondentes ao número de tipos de ensino que as escolas possuem, pois dependendo deste número e da diversificação das faixas etárias da clientela, muito provavelmente mais complexa será a administração escolar. Porém, encontramos diretores que, como constataremos no próximo capítulo, não vêem dificuldades em trabalhar nessas condições.

Analisando a quantidade de tipos de ensino, os dados estão revelados de acordo com o Gráfico 9, em um universo de quarenta e oito (48) escolas.

Gráfico 9 – Quantidade de tipos de ensino existentes nas escolas



25. Pesquisa sobre evolução de matrículas no Ensino Fundamental – Folha Online, disponível em: <<http://www.sitesemrevista.com.br>>. Acesso em: 02 ag. 2005.

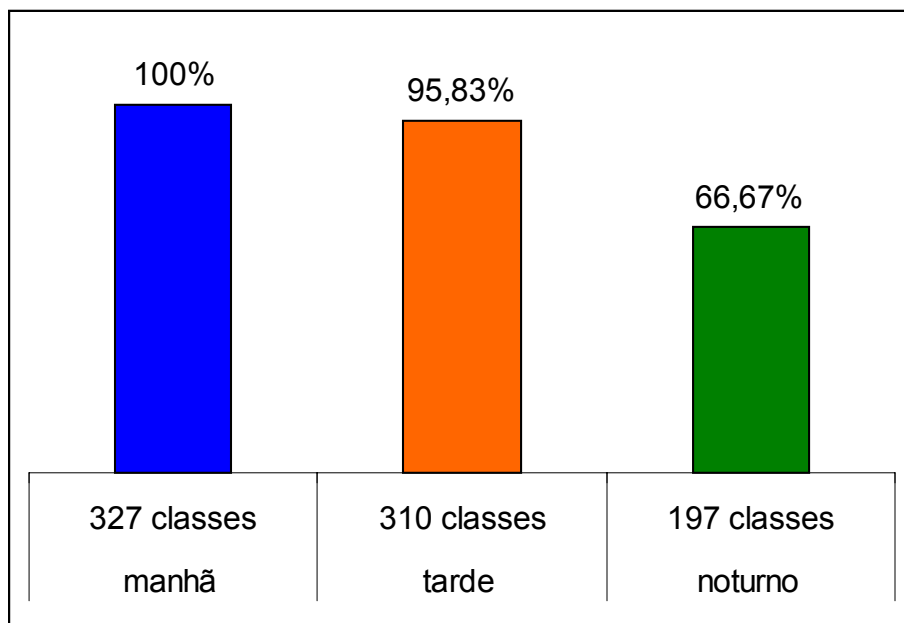
O exame do Gráfico 9 demonstra uma predominância em dezoito escolas (18) que trabalham com três tipos de ensino, correspondendo a 37,50%. Assim, a maioria das escolas pesquisadas, ou seja, vinte e seis (26) delas, trabalham com três ou mais tipos de ensino, correspondendo a um índice de 54,16% (efetuando-se a somatória dos mesmos).

Encontram-se com apenas uma modalidade de ensino, doze (12) escolas e, com dois tipos de ensino, dez (10) instituições escolares.

Quando nos reportamos ao(s) período(s) de funcionamento das escolas com os respectivos números de classes, o número de turnos foi indicado por todos os diretores (48) e o número de classes, por trinta e dois (32) deles.

A partir dessas possibilidades, o Gráfico 10, a seguir, revela os dados coletados.

Gráfico 10 – Períodos de funcionamento das escolas e respectivos números de classes



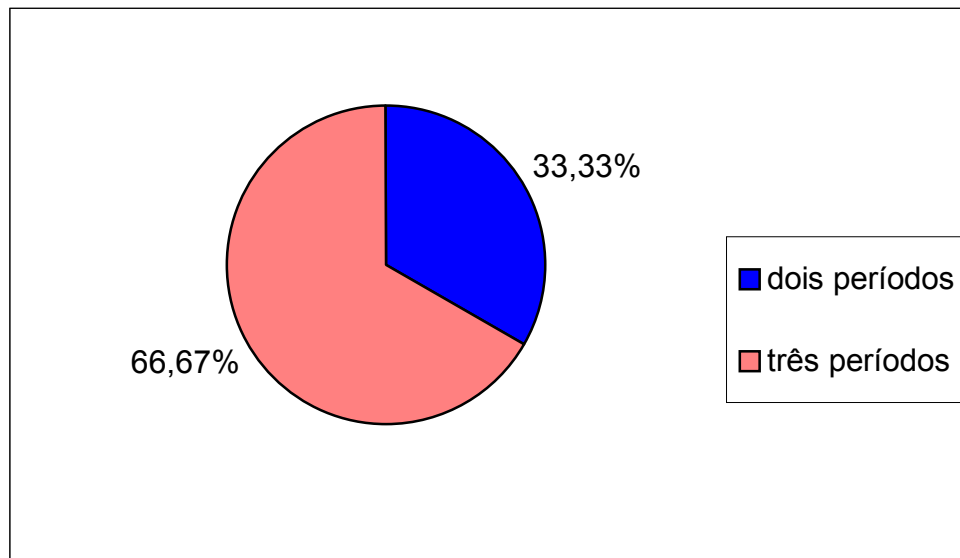
Os dados demonstram que o período da manhã apresenta uma incidência maior de funcionamento abrangendo todas as escolas pesquisadas (em número de 48), perfazendo 100 %; em seguida o período da tarde (46 escolas) com 95,83 %, quase a totalidade das instituições escolares e por último o noturno (32 delas), com 66,67 %.

Os números de classes indicados no Gráfico 10, considerando os dados obtidos em apenas trinta e duas (32) escolas, não revelam, possivelmente, a realidade, pois dezesseis (16) diretores deixaram de informar o referido número, correspondente aos turnos existentes.

Em nossa Diretoria Regional de Ensino, onde ocorre a pesquisa, não possui escola alguma funcionando em período vespertino²⁶. De acordo com informações solicitadas ao CIE, Centro de Informações Educacionais da SEE/SP, ainda existem algumas e poucas instituições escolares que funcionam no neste período, encontrando-se localizadas somente na cidade de São Paulo e na Grande São Paulo, esta última também denominada Região Metropolitana de São Paulo.

Achamos interessante ainda, nessa questão, tabularmos os dados correspondentes ao número de períodos em funcionamento nas quarenta e oito (48) escolas que fazem parte dessa pesquisa. Assim:

Gráfico 11 – Número de períodos em funcionamento nas escolas

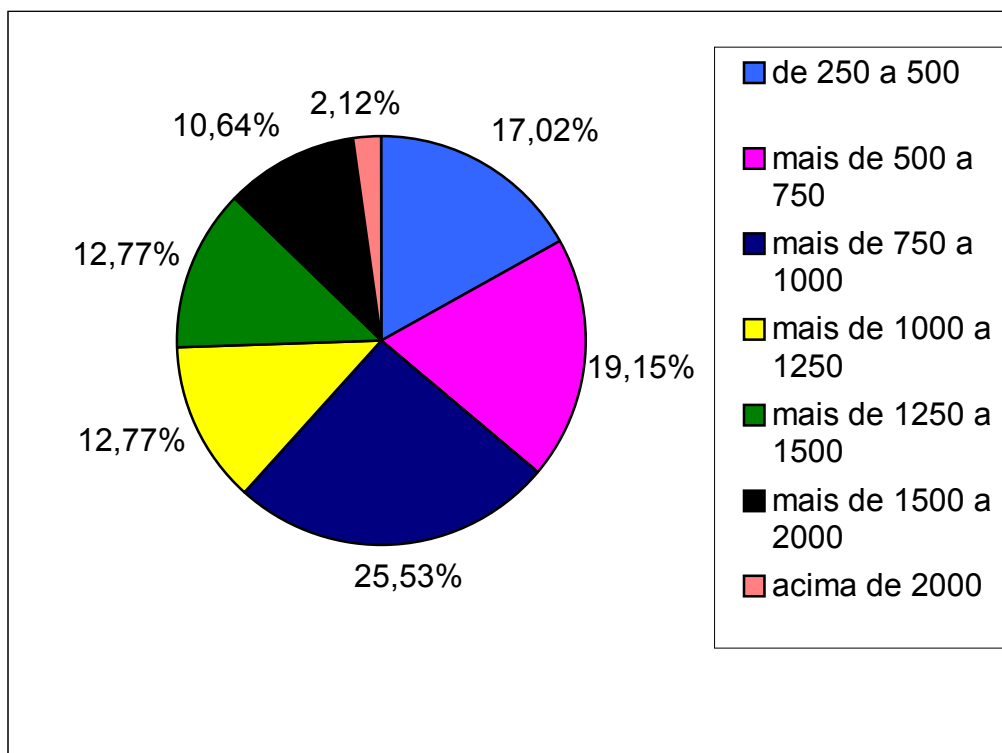


26. Vespertino – é um período de funcionamento intermediário entre o da tarde e o noturno.

A análise do Gráfico 11 revela que 32 escolas possuem três períodos de funcionamento correspondendo a 66,66 %, enquanto que um terço delas funciona em dois períodos. Como a pesquisa trata de levantar as possíveis dificuldades que os diretores possuem para desempenharem suas funções, cada escola deverá analisar a sua situação em relação ao número de classes e períodos, podendo requerer ou não, dependendo das condições, o(s) vice-diretor(es), conforme veremos posteriormente na análise do Gráfico 15.

Quanto ao número total de alunos das instituições escolares envolvidas na pesquisa, é de se registrar que apenas um diretor não indicou o referido número. Portanto, o universo do Gráfico 12 é de quarenta e sete (47) escolas.

Gráfico 12 – Número total de alunos nas escolas



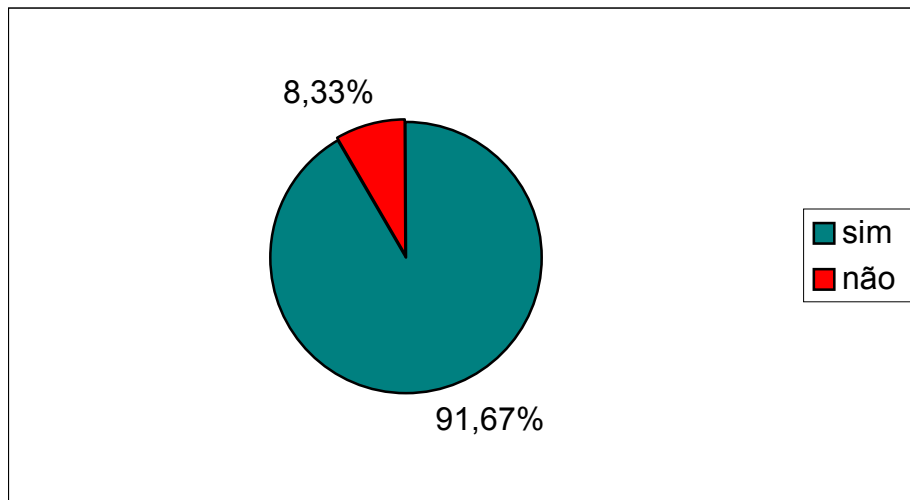
A variação do intervalo utilizado para a contagem do número de alunos foi de 250. Porém, ao ultrapassar 1.500 alunos, empregamos uma variação de 500, por se tratar de porcentagens de menores incidências que as anteriores e, para melhor visualização do Gráfico 12.

O exame do referido Gráfico revela uma participação significativa do número de alunos no intervalo de mais de 750 a 1000, em 12 escolas (25,53 %), das 47 pesquisadas. A seguir, em 9 escolas, no intervalo de 500 a 750 alunos (19,15 %).

Para a formação de classes, o número de alunos para o Ensino Fundamental no Ciclo I, deverá variar entre 30 e 35. Para o Ciclo II, de 35 a 40. Com relação ao Ensino Médio, a variação ocorre entre 40 e 45 alunos. A partir desses dados, as classes e os períodos serão formados, dependendo da estrutura e conveniência da escola. Na continuidade, saberemos como é importante essa formação para a existência de Professor(es) Coordenador(es) Pedagógico(s) e Vice- Diretor(es).

Quando indagamos sobre a existência de Coordenador(es) Pedagógico(s) nas escolas e o número deles, os dados encontrados foram tabulados em duas situações: a primeira refere-se à presença desses especialistas nas escolas e a segunda, ao número dos mesmos em cada uma delas. Os dados obtidos estão demonstrados no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Presença de Coordenador(es) Pedagógico(s) nas escolas



A existência de Coordenador(es) Pedagógico(s) nas escolas é significativa (44 escolas) correspondendo a 91,67 %. Porém, quatro escolas não contam com a presença dos mesmos por não se adequarem aos módulos estabelecidos. Para que o diretor de escola seja beneficiado com o Professor(es) Coordenador(es) Pedagógico(s) em sua unidade escolar, a Resolução SE nº 35, de 7 de abril de 2000, no Artigo 1º declara:

As unidades escolares da rede estadual de ensino contarão com posto(s) de trabalho destinado(s) às funções de Professor Coordenador, na seguinte conformidade:

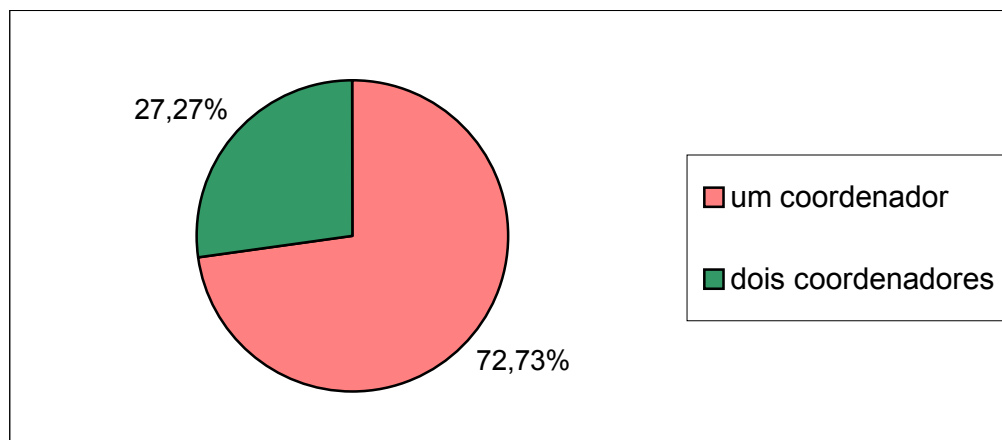
I – um para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos;

II – dois para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos e 10 classes no noturno.

Embora a legislação, conforme citação, não preveja coordenadores pedagógicos para as escolas que possuam número inferior a doze (12) classes em dois ou mais turnos, os diretores que se encontram nessa situação reclamam a falta desse especialista.

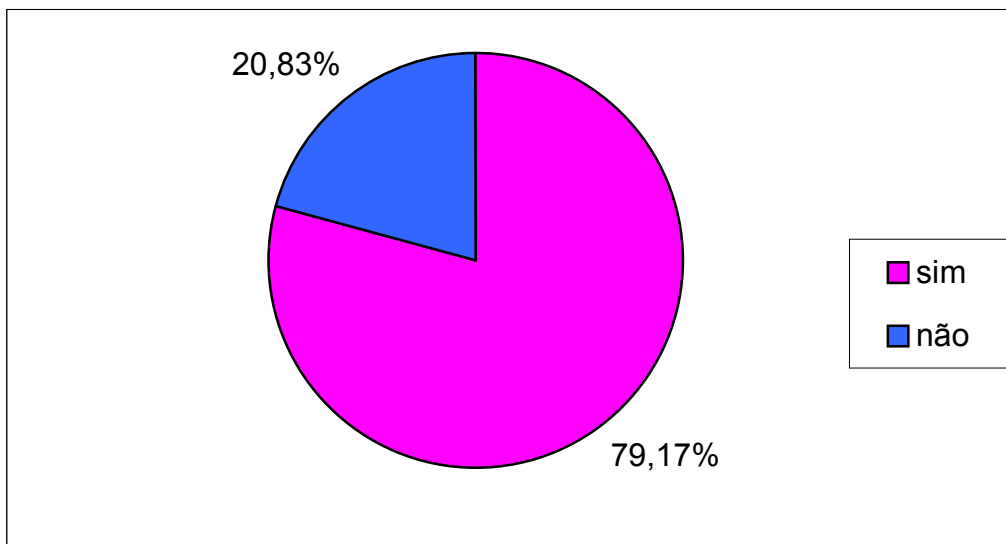
Das quarenta e quatro (44) escolas que, de acordo com a legislação vigente, são favorecidas com Coordenador(es) Pedagógico(s), o Gráfico 14 apresenta a variação do número dos mesmos nas referidas instituições escolares, cujos dados obtidos estão representados pelo referido Gráfico.

Gráfico 14 – Número de Coordenador(es) Pedagógico(s) nas escolas



Quanto à existência de Vice-Diretor(es) nas escolas e o número dele(s), procedemos à tabulação da mesma forma que a questão anterior, em duas situações: a primeira refere-se à presença desses especialistas nas escolas e a segunda, ao número dos mesmos em cada uma delas. Os dados coletados estão apresentados no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Presença de vice-diretor(es/as) nas escolas



O exame do Gráfico 15 revela que em quarenta e oito (48) escolas que fazem parte dessa pesquisa, dez (10) delas não possuem vice-diretor(es/as), correspondendo a 20,83 %. Nesta situação o diretor trabalha sozinho, sem poder dividir seus encargos.

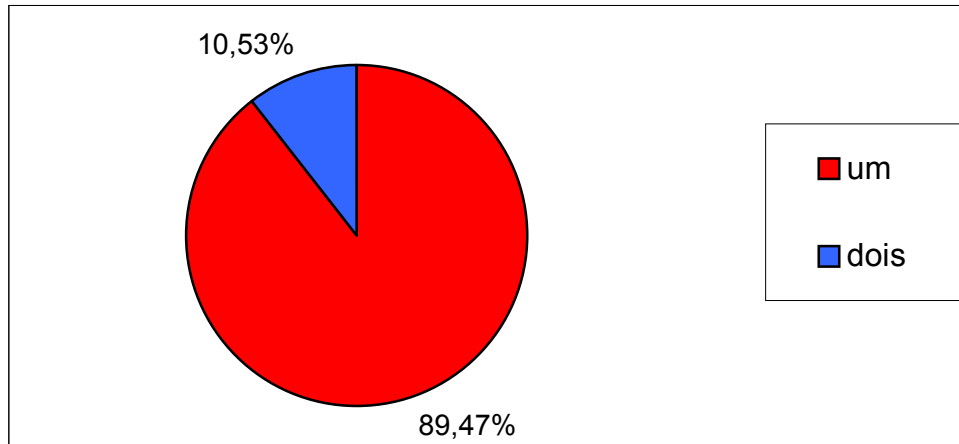
O Anexo a que se refere o Artigo 1º do Decreto nº 40.742, de 29 de março de 1996, permite a existência do(s) cargo(s) de vice-diretor(es), em auxílio ao diretor, nas circunstâncias a seguir:

Um vice-diretor de escola para: dois turnos com, no mínimo, 18 classes e, até 3 turnos com menos de 45 classes.

Dois vice-diretores de escola para: maior ou igual a 3 turnos, com 45 classes ou mais.

Das trinta e oito (38) unidades escolares beneficiadas com a presença de vice-diretor(es/as), o Gráfico 16 mostra a variação do número dos mesmos, de um a dois deles, nas referidas instituições escolares, em que os dados encontrados foram demonstrados pelo mencionado Gráfico.

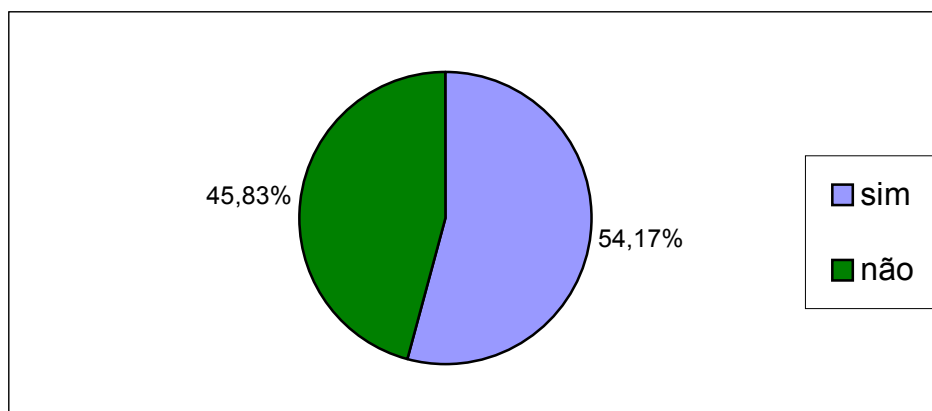
Gráfico 16 – Número de vice-diretor(es/as) nas escolas



A análise do Gráfico 16 indica uma predominância de um vice-diretor em 89,47 % das escolas que comportam esse especialista, correspondendo a trinta e quatro (34) instituições escolares.

No que concerne à existência de zeladoria nas quarenta e oito (48) escolas envolvidas na pesquisa, os dados demonstram que:

Gráfico 17 – Zeladoria nas escolas



Os resultados do Gráfico 17 indicam que 45,83 % dos diretores não possuem zeladoria em suas escolas, correspondendo a vinte e duas (22) delas.

Esses dados nos remetem a um sério questionamento: Como ficam as escolas que não possuem zeladoria após o término de suas atividades? Sabemos que muitas delas não dispõem de alarme e muito menos

monitoramento do mesmo e a escola permanece sozinha exposta à marginalidade²⁷.

A Resolução SE nº 30, de 20 de março de 2003 que “Dispõe sobre a ocupação de dependências das zeladorias das unidades escolares da rede estadual de ensino” especifica:

O Secretário da Educação, com fundamento nas disposições do Decreto nº 47.685, de 28 de fevereiro de 2003, resolve:

Artigo 1º - As dependências destinadas às zeladorias das escolas estaduais serão ocupadas por servidor público preferencialmente da própria unidade escolar, por indicação do diretor de escola.

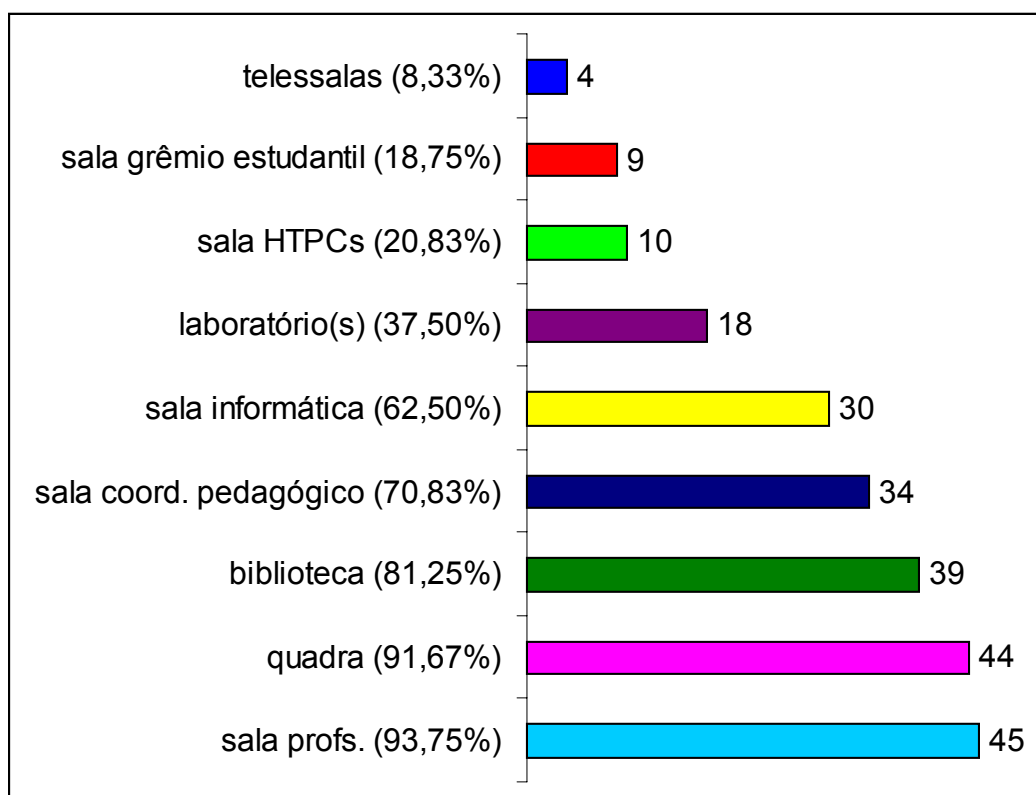
Artigo 2º - A autorização para ocupação das dependências da zeladoria dar-se-á por meio de Portaria do Dirigente Regional de Ensino publicada em Diário Oficial, e assinatura dos termos de autorização de uso do imóvel e de compromisso.

As exigências para ocupação das dependências da zeladoria de uma escola não são tão difíceis de serem atendidas. O mais complicado é a escola dispor de imóvel para sua utilização.

27. Em um pré-teste aplicado em uma das unidades escolares de Piracicaba, a diretora, após o preenchimento do mesmo, mostrou a escola à pesquisadora, inclusive reformas feitas na mesma, com um capricho exemplar. Porém, deixou claro que sua grande preocupação é não possuir zeladoria e testemunhou que a escola já havia sido assaltada várias vezes após o expediente. Essa situação fica muito séria quando diz respeito à segurança e aos cuidados com a escola.

As unidades escolares que fazem parte dessa pesquisa são em número de quarenta e oito (48), conforme Gráfico 18 subsequente. Ao indagarmos sobre as instalações escolares, que estas escolas possuem, obtivemos os resultados especificados no referido Gráfico.

Gráfico 18 - Instalações escolares / porcentagem de escolas / nº de escolas



Na análise do Gráfico 18, os resultados demonstram que as instalações escolares de maiores incidências são: a sala dos professores em 45 escolas (93,75 %); a seguir, a quadra em 44 escolas (91,67 %) e a biblioteca em 39 escolas (81,25 %).

Em pequena incidência estão os laboratórios, para estudos e pesquisas nas áreas de exatas e biológicas, em número de dezoito (18), ou seja, 37,50 %; dentre outras instalações escolares, também em número reduzido.

Uma das salas mais importantes é a de HTPC²⁸ – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, um lugar próprio para o corpo docente se reunir e discutir sobre os mais variados e importantes assuntos. Porém, verificamos a existência de apenas dez (10) dessas salas, ou seja, em 20,83 % das escolas. Voltaremos a esse assunto sobre a HTPC no capítulo seguinte.

Diante disso, torna-se provavelmente muito mais difícil o desempenho da comunidade escolar no desenvolvimento do processo educativo, em instalações escolares precárias, improvisadas ou aquém das necessidades.

Nesse último tópico do Capítulo II trabalhamos em duas etapas. A primeira referindo-se à caracterização dos diretores de escola da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, em número de quarenta e oito (48) deles e, a segunda, com dados sobre as escolas em que esses administradores escolares são responsáveis.

Com relação à caracterização dos diretores de escola, a grande maioria é do sexo feminino, com predominância em idade de quarenta (40) anos ou mais, sendo a maior parte constituída por efetivos.

Ainda, trinta e um (31) deles possuem no máximo quatro (4) anos de experiência na administração de uma escola estadual, o que significa pouco tempo como diretor, mas bastante como docente na rede pública estadual de ensino (38 diretores têm de 13 a 30 anos de experiência no magistério).

28. Para os fins deste trabalho, consideramos que a HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo a ser desenvolvida na unidade escolar, com a presença do diretor, dos professores, além do(s) vice-diretor(es) e coordenador(es) pedagógico(s), se houver; pretende articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo educativo, possivelmente possibilitando a reflexão sobre a prática docente. É de direito e está incluída na jornada de trabalho docente e fixada na Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, em seu Artigo 10: “A jornada semanal de trabalho do docente é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente”.

Quanto às graduações cursadas, todos possuem Licenciatura em Pedagogia, por ser requisito necessário ao desempenho de sua função e, trinta e nove (39) desses administradores escolares obtiveram outra graduação, além da referida. Ainda, 41,67 % são pós-graduados.

Em seguida, caracterizamos as escolas sob responsabilidade desses diretores, quanto aos níveis e modalidades de ensino, com predominância no Ensino Fundamental – Ciclo II, de 5ª à 8ª série, em quarenta (40) escolas, de um total de quarenta e oito (48) envolvidas na pesquisa. Na quantidade dos tipos de ensino, a predominância foi em número de três deles, correspondendo a 37,50 % das escolas, ou seja, em dezoito (18) delas.

Quanto aos períodos de funcionamento, o de maior incidência é o da manhã, em quarenta e oito (48) instituições escolares, perfazendo 100 % das mesmas. E também, trinta e duas (32) escolas funcionam em três períodos: manhã, tarde e noturno.

Com relação ao número de alunos, dezoito (18) escolas possuem entre 1.000 e pouco mais de 2000 deles. As demais instituições escolares perfazem um intervalo entre 250 a menos de 1.000 alunos.

Também verificamos que quarenta e quatro (44) escolas possuem coordenador(es) pedagógico(s) e, em trinta e oito (38) delas, vice-diretor(es).

Com relação a zeladoria, vinte e duas (22) instituições escolares não possuem a mesma. Algumas precariedades e improvisos nas instalações escolares são também, muito provavelmente, existentes.

No Capítulo III trataremos das dificuldades e/ou problemas que os diretores enfrentam no seu dia-a-dia, de acordo com dados coletados em questões mistas. Nessa etapa, o administrador escolar envolvido na pesquisa, expressa suas opiniões e críticas sobre as condições, assessoramentos e/ou falta de apoio para o desenvolvimento de suas atividades.

A partir das respostas poderemos fazer uma análise do posicionamento desse diretor de escola, diante das dificuldades e/ou problemas de maiores incidências, nas situações e circunstâncias vividas em seu trabalho bem como das possibilidades que encontra no cotidiano escolar.

CAPÍTULO III

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES EXISTENTES NO COTIDIANO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR

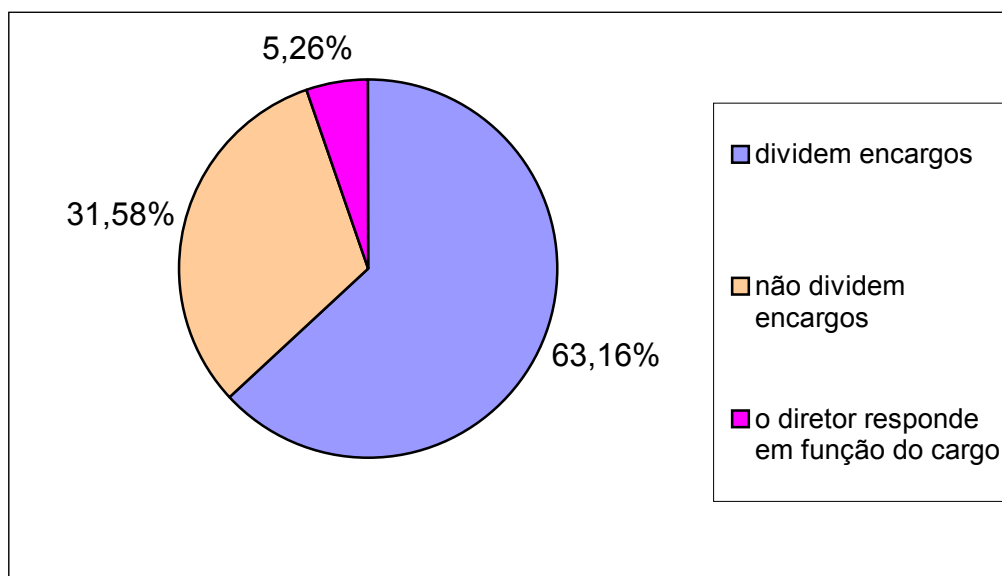
Este capítulo reporta-se às questões aplicadas aos diretores de escolas da rede estadual paulista da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, em que os mesmos expõem suas dificuldades, problemas e, mesmo não questionadas pelo instrumento aplicado, as possibilidades existentes na atuação desse administrador escolar. São abordados os seguintes pontos: as relações com a comunidade escolar e com a Diretoria Regional de Ensino em foco; a coordenação das atividades: Plano de Gestão e Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC; o trabalho burocrático da secretaria da escola; as condições do prédio escolar e o funcionamento da biblioteca; as gestões do patrimônio e financeira; as atividades que consomem mais tempo no dia-a-dia do diretor de escola e ainda, outros problemas e/ou dificuldades existentes.

1. O relacionamento do diretor de escola com a comunidade escolar.

Iniciaremos apresentando como ocorre a divisão de encargos entre o diretor e seu(s) vice-diretor(es). Das quarenta e oito (48) escolas que fazem parte desta pesquisa, dez (10) delas não contam com a presença deste especialista, conforme abordagem sobre o assunto no Capítulo II. Das demais trinta e oito (38), quatro (4) comportam em seus módulos dois vice-diretores e trinta e quatro (34), apenas um.

Os resultados dos dados obtidos, considerando um universo de trinta e oito (38) escolas que possuem vice-diretor(es), estão representados pelo Gráfico 19.

Gráfico 19 – Divisão de encargos entre o(a) diretor(a) e o vice-diretor(es/as)



O Gráfico 19 mostra que a participação do(s) vice-diretor(es) é significativa na divisão de encargos (63,16 %), incidência existente em vinte e quatro (24) escolas, ocorrendo de diferentes formas; ou seja, para sete (7) diretores a parte administrativa é da vice-direção, inclusive o setor financeiro e prestação de contas, sendo que um deles diz: “a direção articula os gastos e o vice-diretor executa as operações”. Para seis (6) administradores escolares a distribuição de responsabilidades se dá democraticamente e um diretor expõe que “existe uma troca de experiências onde cada um desenvolve a parte que mais domina”. Porém, um outro lamenta que o vice-diretor de sua escola executa a função de inspetor de alunos.

Os que não dividem encargos, correspondendo a 31,58 %, são em número de doze (12). A maioria afirma que trabalham juntos, fazendo o que é preciso, havendo liberdade de decisão e muito diálogo; ambos assumem as funções do período de trabalho, inclusive atendimento à comunidade, professores e alunos. E um diretor argumenta: “quem está em condições de assumir o faz com competência”. E ainda, quatro (4) administradores escolares se reportam ao fato de que na ausência dos mesmos, o vice-diretor assume tudo, agindo na mesma linha do diretor. E um deles completa: “não há divisão, o trabalho é pautado na confiança”.

Continuando a análise do Gráfico 19, dois (2) administradores escolares, correspondendo a 5,26 %, dizem que o diretor responde em função do cargo. E

um deles complementa: “O dia-a-dia é mesmo com a direção em todos os setores”. Este fato nos remete ao Capítulo I, à autora Salomão (2004), quando reflete sobre a necessidade de trabalharmos interagidos de forma positiva. Trata-se, portanto, da existência de uma convivência com trocas de experiências, compartilhando objetivos comuns.

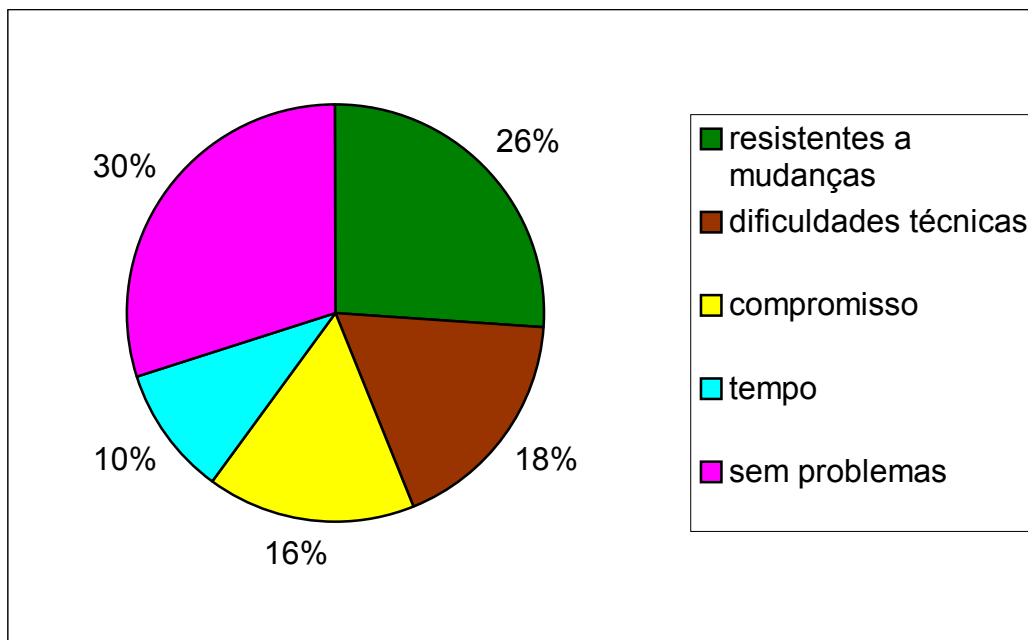
Contudo, podemos afirmar que 94,74% dos diretores (somatória obtida através dos dois maiores dados do Gráfico em análise), muito provavelmente, trabalham em sintonia com seu(s) companheiro(s), o que vem a contribuir para o desempenho do trabalho, independentemente da distribuição de responsabilidades.

Entretanto, esta alegada sintonia nem sempre acontece entre o diretor e o(s) vice(s)-diretor(es) em relação à divisão de responsabilidades e poder, uma vez que há registros de queixas sobre o excesso de trabalho burocrático e pedagógico.

Quanto ao relacionamento do diretor de escola com o corpo docente, abordaremos o assunto, levantando as possíveis dificuldades em quatro pontos: a elaboração do plano de ensino, a prática pedagógica, o trabalho de reforço-recuperação e ainda, outros problemas que possam ser vivenciados no referido relacionamento. Porém, neste levantamento obtivemos dados que nos conduziram à reflexão das possibilidades existentes através de depoimentos de alguns diretores.

Assim, quanto à elaboração do plano de ensino, o Gráfico 20 demonstra os dados encontrados em um universo de cinquenta (50) respostas obtidas pelos diretores envolvidos na pesquisa.

Gráfico 20 – Dificuldades encontradas em relação ao corpo docente na elaboração do plano de ensino



Na análise do Gráfico 20, para 26 % das respostas, correspondentes a treze (13) administradores escolares, constatamos que os docentes, na ótica desses diretores, ao elaborarem o plano de ensino possuem apego ao tradicional, com resistência a mudanças, “com pouco conhecimento da verdadeira necessidade do aluno”, diz um deles. E um outro argumenta que “faltam inovações, não gostam de planejar, querem sempre copiar o anterior, todo ano é uma briga; às vezes o professor até elabora um plano de ensino coerente, mas nem sempre o usa como direção de trabalho”. Um diretor comenta que “ainda existem alguns ‘educadores’ com grandes dificuldades, infelizmente muitos nem sabem elaborar um plano de ensino, sentem-se perdidos, com pouco entendimento, com falta de embasamento teórico, pois não há prática sem teoria e é preciso conhecer as novas tendências”. E também, alguns diretores afirmam que a falta de tempo para se reunirem é um fator que contribui para que não haja mudanças, pois grande parte dos docentes trabalha em diversas escolas.

O maior índice visualizado no Gráfico 20 é de 30 %, do total de cinquenta (50) respostas dadas. Reporta-se a quinze (15) diretores, conforme

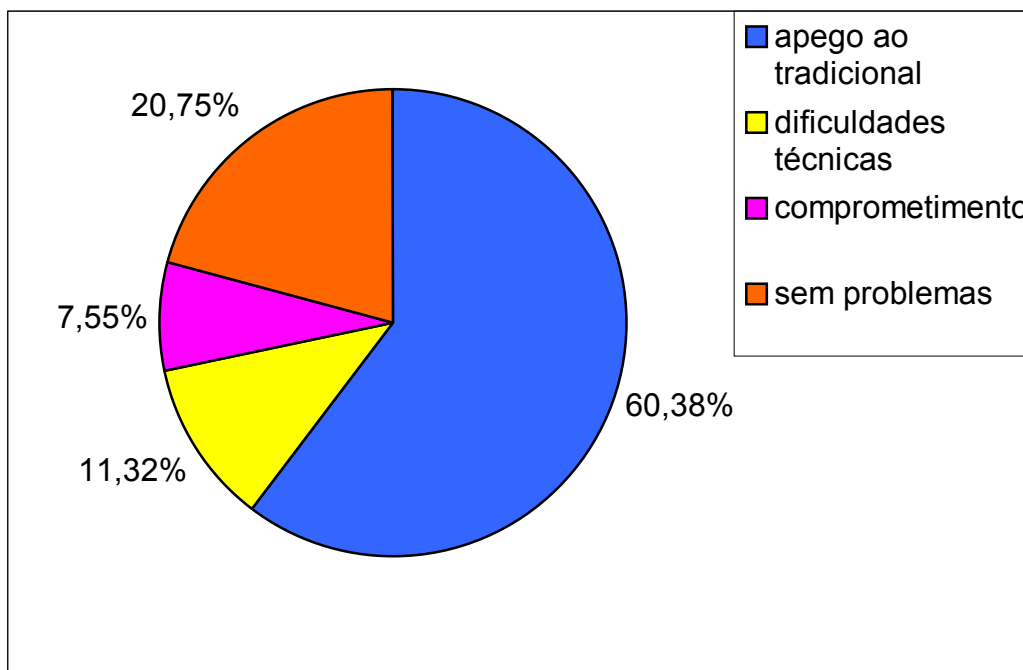
tabulação de dados, que afirmam não terem problemas com a execução do plano de ensino junto ao corpo docente. Um diretor expõe que “a maioria atende ao programado, pois o corpo docente tem espinha dorsal com efetivos e realizam o plano de ensino em conjunto, um ajuda o outro e organizam-se dividindo colaboração”.

A caracterização de uma certa satisfação por parte de alguns diretores talvez possa provavelmente ser explicado pela autora Hora (1994), mencionada no Capítulo I, quando afirma que a cooperação dos participantes na execução do plano de ensino se encontra no fato de que os mesmos devem assumir as responsabilidades de suas atividades, não esperando que lhes digam o que deve ser feito e quando.

A prática pedagógica dos professores refere-se ao segundo ponto abordado, quanto ao relacionamento do diretor de escola com o corpo docente.

O universo utilizado a seguir, no Gráfico 21, foi de cinquenta e três (53) respostas dadas pelos diretores envolvidos na pesquisa.

Gráfico 21 – Dificuldades encontradas em relação ao corpo docente quanto à prática pedagógica



As perspectivas vislumbradas no Gráfico 21 não são nada animadoras, quando revelam uma predominância do corpo docente em estar apegado a uma prática pedagógica tradicional, incidência encontrada em 60,38 % do total das cinquenta e três (53) respostas dadas pelos diretores. Esse dado vem ao encontro do Gráfico 20, em que os professores, ligados a uma prática ultrapassada, são resistentes a mudanças na elaboração do plano de ensino.

E alguns comentários se sucedem: “poucos têm disposição para inovar, talvez por medo de fracassar, mesmo assim temos tentado vencer as barreiras”, diz um dos diretores. E um outro argumenta que “a prática pedagógica é ultrapassada, onde impera a repressão”. E ainda, “há resistência de alguns quanto à mudança de metodologia, com dificuldade de transformar o conteúdo em algo atrativo, raramente saem do livro didático”. E também, “a atenção às diversidades dos alunos é algo que os professores acabam não gostando de trabalhar”.

Quando estamos abordando a competência do professor, costumamos “culpar” que a sua formação é o motivo do não êxito no processo de aprendizagem. Porém, Paro (1995) trata do assunto de maneira bastante clara quando afirma que, na mencionada formação, deve incluir a procura de outras formas de integração da prática de ensinar e adverte:

Quando se trata da competência do educador escolar, é preciso evitar a adesão a soluções simplistas que reduzem o problema do fracasso na aprendizagem a uma questão de “formação” do professor, deixando de considerar que essa mesma formação precisa ser questionada mais radicalmente, de modo a incluir a busca de formas mais vivas de integração da pedagogia com os problemas da própria população alvo (PARO, 1995, p. 241).

Em menor porcentagem, mas presentes nos Gráficos 20 e 21 estão as dificuldades técnicas e o comprometimento, nos remetendo a um olhar mais minucioso para esse tipo de desafio tão preocupante ao diretor de escola no que diz respeito ao trabalho docente.

Dando continuidade à análise do Gráfico 21, quanto aos dois itens citados no parágrafo anterior, devemos considerar alguns comentários de diretores: “precisam de reciclagem e de trabalhar a auto-estima que é muito

baixa”; “o professor não prepara aula antes, é tudo de improviso ou livro, em geral existe descompromisso com o magistério e a grande falta de curiosidade em aprender sempre e progredir”. E ainda, “nem todos querem fazer parte do time, temos que sempre estar tentando convencê-los”. E também, “acomodados em sua maioria, defasados por falta de leitura (até diária), mas temos exceções louváveis”.

Para 20,75 % do total de cinquenta e três (53) respostas dadas por onze (11) diretores, conforme tabulação de dados, encontramos as possibilidades existentes quando argumentam não encontrarem problemas na prática pedagógica do corpo docente. E um deles comenta: “grupo solidário, com grande habilidade, os professores se mostram cooperativos com os que querem receber ajuda”. E o outro expõe que existem “problemas poucos e solúveis com alguns professores que são Admitidos em Caráter Temporário (A. C. T.)”.

Diante das dificuldades mencionadas pelos diretores, uma análise individual ou coletiva para avaliação de desempenho da prática pedagógica poderá, muito provavelmente, ser um instrumento fundamental para o aperfeiçoamento referida prática e, talvez possa explicar o êxito de alguns administradores escolares no desenvolvimento da mesma.

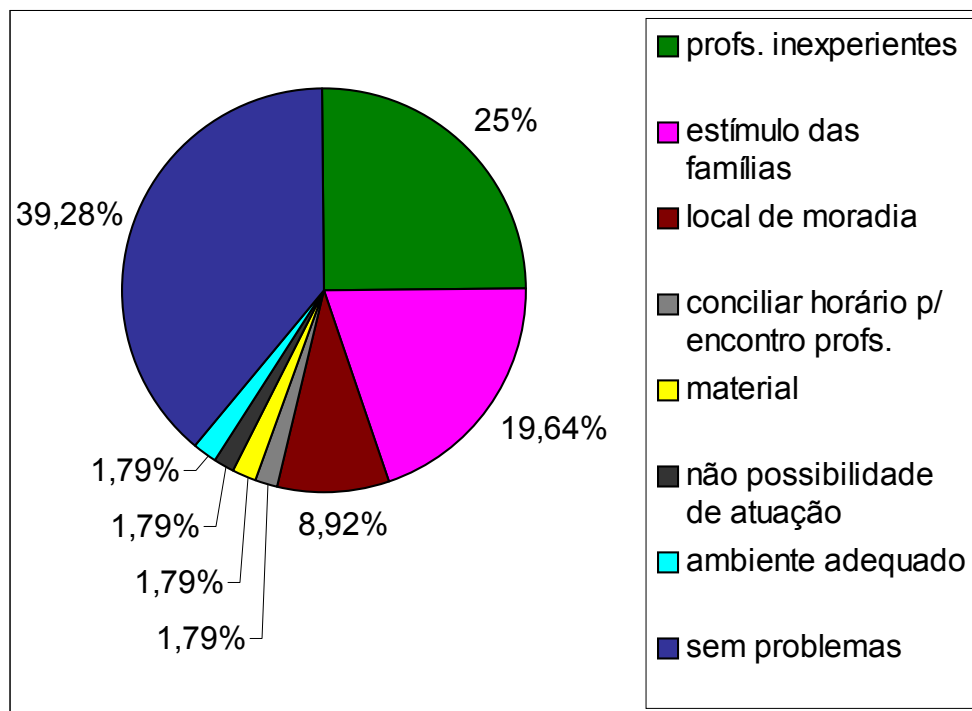
O terceiro ponto refere-se ao desempenho do projeto de reforço-recuperação no trabalho do corpo docente.

De acordo com as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67/98, em seu Artigo 80, Parágrafo 1º, fixa que: “Todos os alunos terão direito a estudos de reforço e recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório”.

Para a SEE/SP o referido projeto ocorre de forma contínua (intervenções imediatas no dia-a-dia da sala de aula) e paralela (ao longo do ano letivo e em horário diverso ao das aulas regulares). Consiste em atividades a serem desenvolvidas a partir de um diagnóstico sobre o desempenho escolar do aluno. Entretanto, parte do corpo docente não se encontra preparado para esse tipo de trabalho e/ou não disponibiliza tempo suficiente para desempenhá-lo.

O Gráfico 22 demonstra, através de um total de cinquenta e seis (56) respostas de diretores, as dificuldades no trabalho de reforço-recuperação.

Gráfico 22 - Dificuldades encontradas em relação ao corpo docente quanto ao reforço-recuperação



O exame do Gráfico 22 revela duas características fundamentais que podem impedir o andamento desse trabalho. São elas: a inexperiência de professores em 25 % e a falta de estímulo das famílias em aproximadamente 20 %. Esses dados nos remetem a dois questionamentos, tomados por base em depoimentos de diretores: Como fazer esse trabalho de apropriação do que ficou a desejar na aprendizagem do aluno se alguns professores, envolvidos no mesmo, não possuem habilidades para tal? E as famílias dos alunos que não crêem nesse projeto e não incentivam seus filhos?

No que diz respeito à falta de experiência do corpo docente para o desempenho do trabalho de reforço-recuperação, não possuindo habilidades para tal, alguns administradores escolares se manifestam argumentando: “os professores são mal preparados, com um pequeno estudo de aulas para a prática”; “alguns professores até se esforçam, mas não há mudança na

metodologia”; e ainda, “necessitam da conscientização de como são importantes para os alunos”. E também, um outro diretor lamenta sobre o assunto, quando se posiciona dizendo que “o profissional é excelente, possui didática e metodologia, mas é uma pena que não possui ‘pontuação’²⁹ suficiente para trabalhar com aulas livres³⁰...”.

Em se tratando das famílias dos alunos, descrentes desse projeto, desmotivando-os, um diretor revela que “muitos pais ainda não se conscientizaram da importância de mandarem seus filhos para o reforço-recuperação, nem da importância desse projeto”. E também, a locomoção dificulta essa presença e diz um administrador escolar: “alunos moram longe da unidade escolar, sendo que nos dias de reforço chegam logo cedo e se vão somente no final do dia”.

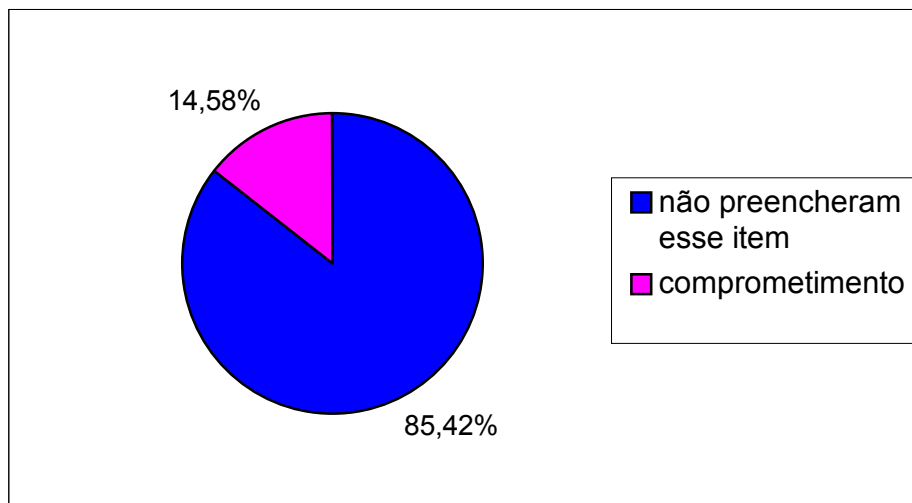
Em compensação, aproximadamente 40 % dos diretores não têm problemas. Alguns posicionamentos desses administradores escolares sobre as possibilidades existentes no trabalho de reforço-recuperação são necessários ao nosso conhecimento: “quando se encontra um professor com objetivos, vontade, dá muito resultado”; “o professor da disciplina é o mesmo do reforço, não tendo assim dificuldades, procurando atender as mesmas”; “como podemos escolher os professores de reforço e recuperação temos tido experiências bem sucedidas” e “com o diagnóstico de alguns professores, não há problemas”.

O quarto ponto refere-se a outras dificuldades que ainda possam existir, sendo demonstradas no Gráfico 23, em um universo de quarenta e oito (48) diretores.

29. Para os fins deste trabalho, consideramos que a palavra “pontuação” refere-se à classificação de docentes para a atribuição de aulas, inscritos nas Unidades Escolares e nas Diretorias Regionais de Ensino.

30. Idem para o termo “aulas livres”, que se refere às aulas disponíveis para serem atribuídas aos professores de acordo com suas classificações. As referidas aulas, como a própria palavra diz, são livres, não sendo, portanto, atribuídas em caráter de substituição por motivo de licença de outro docente.

Gráfico 23 – Outra(s) dificuldade(s) encontrada(s) pelos diretores



Sete (7) diretores, que provavelmente ainda não tenham citado anteriormente o “comprometimento dos professores”, o fazem neste item. Os demais administradores escolares, em número de quarenta e um (41), não preencheram o referido item. Notamos que a incidência no “comprometimento do corpo docente” aparece anteriormente, nos Gráficos 20 e 21. Um diretor argumenta em relação a esse dado: “falta muitas vezes profissionalismo, organização e vemos muita acomodação e uma legislação que privilegia a inoperância. Como trabalhei muito também em escolas particulares senti sempre a diferença”. E um outro afirma que “possuem dificuldade (os professores) em separar o profissional do pessoal, talvez pela sociedade de hoje que porta problemas econômicos e sociais muito intensos”. E também, “a rotatividade em excesso de professores dificulta a continuidade dos projetos da unidade escolar e os vínculos com os alunos”, diz um administrador escolar. A baixa frequência dos professores contribui para esse descomprometimento, quando comenta um diretor sobre o “excesso de faltas e atestados médicos”. E um outro complementa sobre a existência da “ausência por afastamento médico, onde professores eventuais não estão afinados com o titular”.

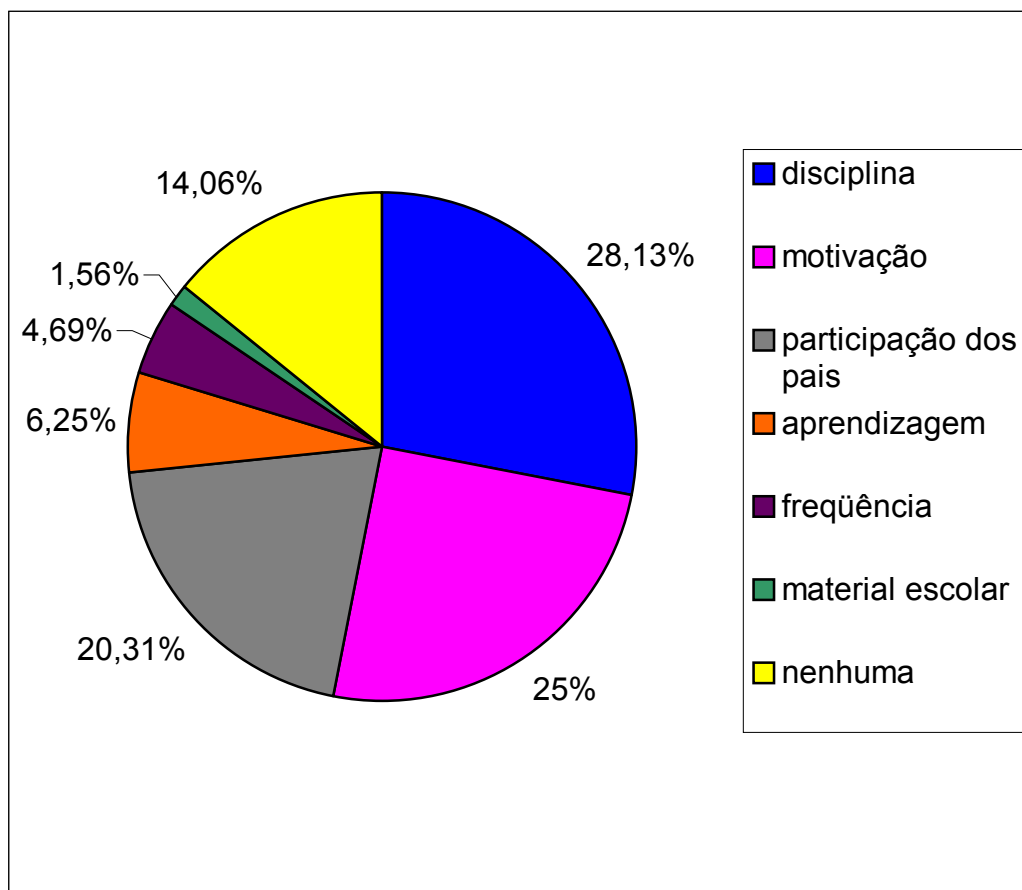
Mesmo diante das dificuldades, sabemos que as possibilidades são existentes. Um diretor fez uma observação bastante positiva em relação aos quatro itens dessa questão, dizendo que “os professores são envolvidos em

todas as atividades, embora recebam baixo salário e trabalhem em condições de precariedade”.

Finalizando esse tópico e, em se tratando de relacionamento do diretor com o trabalho do corpo docente, a autora Bites (2005), no Capítulo I, declara ser fundamental a existência de uma gestão participativa em que haja diálogo entre diretores e professores, com trocas de experiências, auxiliando uns aos outros, oferecendo contribuições para o desenvolvimento da educação escolar.

No que se refere ao relacionamento do diretor de escola com o corpo discente, os dados estão representados no Gráfico 24, em um universo de sessenta e quatro (64) respostas dadas pelos diretores envolvidos na pesquisa.

Gráfico 24 – Dificuldade(s) encontrada(s) em relação ao corpo discente



A análise do Gráfico 24 indica como maior índice de dificuldade em 28,13 %, a indisciplina do corpo discente e um diretor relata: “falta conscientização de seus direitos e deveres, direito de ter o melhor dos seus professores e cumprir com suas funções de aluno, obedecendo às normas estabelecidas para o bom funcionamento da unidade escolar (harmonia, preservação, etc.)”. E outro complementa: “parecem que conhecem muitos direitos e poucos deveres e os próprios órgãos de proteção da sociedade acabam dificultando o trabalho e limites, ao invés de ajudar (Conselho Tutelar, por exemplo)”. Cabe ressaltar que o aluno não possui o direito de ter o melhor de seus professores, pois sabemos que não escolhe os mesmos.

E ainda, outros diretores colocam a “culpa na família” quando expõem: “pouca ajuda na cobrança por parte da família, pais despreparados”; “pais separados com desestrutura familiar, irresponsáveis e sem limites, com grande necessidade de volta dos ‘valores’ de família”, entre outros comentários.

A seguir, podemos visualizar que em 25 % das respostas dadas pelos diretores, os alunos não se sentem incentivados a estudar e diz um diretor: “precisam ser motivados a criar o hábito ao estudo, à pesquisa, à leitura (a sentirem autores de sua própria história... Um desafio)”.

Entretanto, não apresentam nenhuma dificuldade no relacionamento com o corpo discente em 14,06 % do total de respostas dadas pelos diretores, pois, as possibilidades são existentes, mesmo perante os desafios. Em uma escola com mil e quinhentos (1.500) alunos, o diretor da mesma, respondendo ao questionário, afirma que “o aluno é a nossa melhor recompensa”. Entre outros depoimentos, também bastantes positivos estão: “nada que não seja normal na fase em que se encontram” (escola com 700 alunos); “não há problemas em nossa escola, atende a duas comunidades praticamente rurais, onde pais e alunos valorizam o ensino”; “trabalho somente com PEB I ³¹, isso facilita o nosso trabalho, pois os professores são responsáveis por apenas uma classe, são mais afetivos, acho que mais envolvidos com a comunidade escolar”.

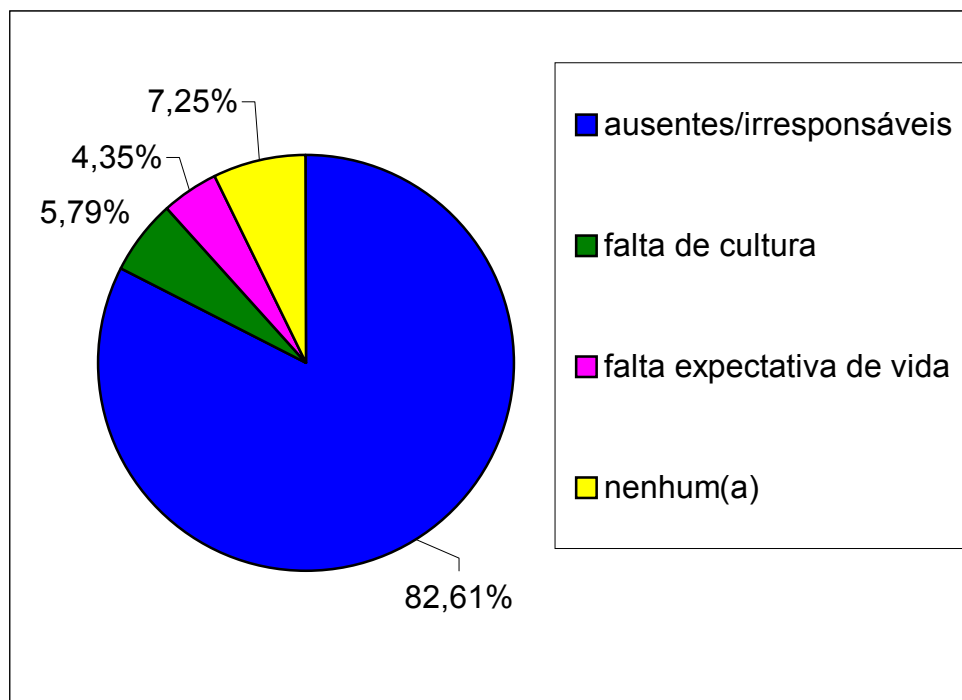
31. PEB I – Professores de Educação Básica I (habilitação de pré-escola à 4ª série do 1º grau).

A autora Bruno (1996), no Capítulo I, defende a importância da participação da comunidade escolar na tomada de decisões, para prevenir a existência de conflitos e resistências. No que diz respeito à dinâmica da administração escolar faz-se necessário que o diretor de escola prime por um envolvimento de toda a referida comunidade, inclusive alunos e pais, de forma democrática em que todos são essenciais ao desenvolvimento do processo educativo e sintam-se motivados para o mesmo, não impedindo que sejam aplicadas as medidas necessárias ao bom andamento do referido processo.

Tomaremos conhecimento a seguir das dificuldades e/ou problemas apresentados no relacionamento do diretor de escola com os pais/responsáveis pelos alunos, ressaltando que o administrador escolar deve sempre repensar sobre o posicionamento de Bruno (1996), comentado anteriormente.

Em um universo de sessenta e nove (69) respostas dadas pelos diretores, os dados coletados são revelados pelo Gráfico 25.

Gráfico 25 – Dificuldades encontradas em relação aos pais/responsáveis pelos alunos



O Gráfico 25 mostra uma predominância em 82,61 % com relação a pais/responsáveis não participativos na vida dos alunos, sendo uma preocupação por parte de treze (13) diretores, conforme tabulação de dados. Confrontando este Gráfico com o anterior, podemos afirmar que este assunto se repete no Gráfico 24, em 20,31 % das respostas dadas.

Uma forma concreta de garantir essa responsabilidade está na Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 2º, fixando que:

A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Trata-se de obrigação da família, conforme a legislação declara e, no entanto, alguns diretores afirmam que os pais/responsáveis são relapsos, desinteressados, quando expõem: “é preciso conscientizá-los de que a escola não é ‘depósito’ de alunos e que eles são os principais responsáveis pela educação e formação de seus filhos. Entender que a escola é apenas ‘parceira’ dessa formação”; “culpam a escola pelo fracasso escolar do filho”; “não freqüentam as reuniões de Pais e Mestres”; “são relapsos e não conseguem estabelecer limites junto aos filhos e esperam que a escola se encarregue da educação dos mesmos”, dentre muitos outros posicionamentos.

Entretanto, outros administradores escolares reconhecem que os pais/responsáveis são ausentes devido ao trabalho, ou então, vivem em condições precárias, etc., quando declaram: “alguns pais enviam seus filhos à escola para receberem ajuda que o governo ou prefeitura fornecem (PETI ³² – bolsa-escola)”; “são ausentes, pelo fato de trabalharem, não comparecem à escola para tomar ciência dos problemas de seus filhos ou para participar e colaborar no processo educativo” e “pais analfabetos, são trabalhadores braçais que não têm condições de ajudar os filhos nos estudos”.

—

32. PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

No entanto, sabemos que a escola tem importante função de favorecer a construção do exercício da cidadania, atendendo as demandas exigidas pela sociedade. A autora Hora (1994), no Capítulo I, destaca esta importância.

Dando continuidade à análise do Gráfico 25, para 7,25 % das respostas dadas estão as possibilidades, quando alguns diretores afirmam a não existência de problemas, quando revelam: “pais carentes, porém com muita vontade que seus filhos superem essa trajetória social”; “procuro trazê-los à escola para junto resolvermos as pendências com seus filhos e nossos alunos, para acertarmos mais” e ainda, “nenhuma dificuldade, mas o ideal é um maior envolvimento escola X família”.

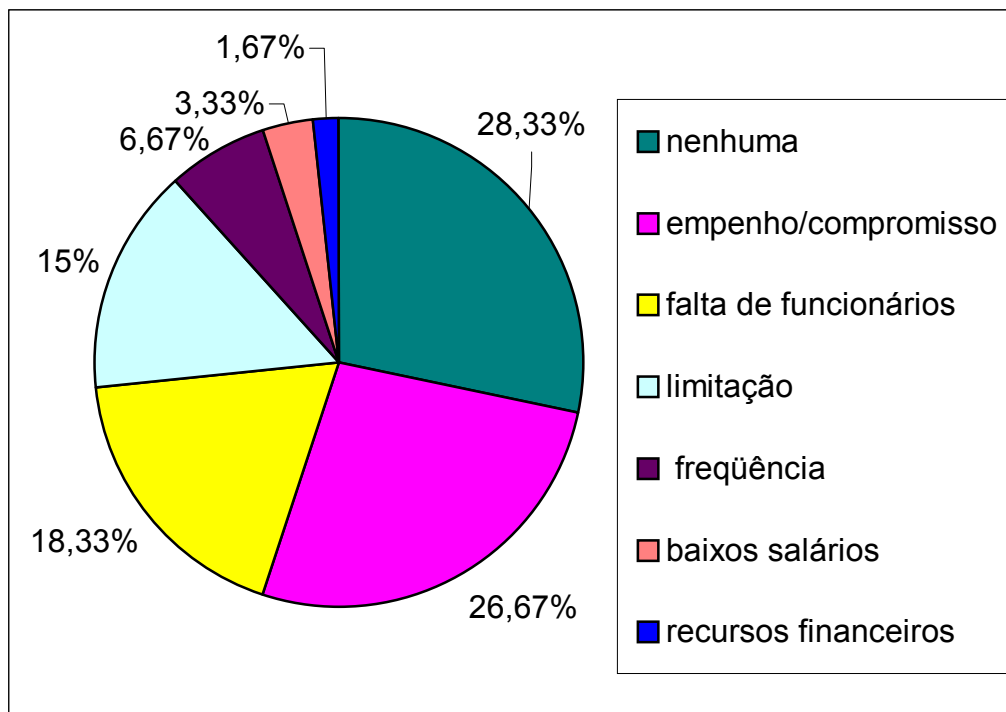
Um maior entrosamento da escola com os pais/responsáveis e com a comunidade em geral é visto por Paro (1995), como forma de participação nas atividades e nas decisões tomadas pela instituição escolar, podendo contribuir para um melhor relacionamento, dependendo dessa atenção disponibilizada, quando declara que:

O atendimento prestado pela escola aos pais de alunos e à comunidade em geral constitui, sem dúvida nenhuma, um dos condicionantes internos da participação na escola. A forma como esse atendimento se dá pode revelar, em certa medida, a natureza das relações da escola com seu ambiente social, bem como indicar em que medida as pessoas e instituições presentes na unidade escolar facilitam ou entram a participação em suas atividades e nas decisões que aí têm lugar (PARO, 1995, p. 181).

Dando continuidade ao assunto sobre relacionamento do administrador escolar com a comunidade sob sua direção, abordaremos as dificuldades e/ou problemas, inclusive as possibilidades existentes, quando se trata do pessoal de apoio da escola, tais como limpeza, cozinha, cantina, etc.

Em um universo de sessenta (60) respostas dadas pelos diretores participantes dessa pesquisa, os dados obtidos estão demonstrados pelo Gráfico 26.

Gráfico 26 – Dificuldades encontradas em relação ao pessoal de apoio (limpeza, cozinha, cantina, etc.)



A análise do Gráfico 26 mostra uma dificuldade predominante em relação ao compromisso em 26,67 % das respostas dadas, confrontada nos Gráficos 20, 21, 23 e de certa forma no 25. O diretor sente dificuldade para incutir em seus funcionários a necessidade e o desejo de cumprir com seus deveres de maneira eficaz. Um deles mostra sua ansiedade ao revelar: “Noto que as pessoas não fazem o trabalho com Amor. Fazem porque têm que fazer e às vezes são obrigadas a fazer melhor” (grifo do depoente).

Seguem outros comentários, dentre muitos, explicitados pelos diretores ao preencherem o questionário: “falta de empenho em apresentar bons serviços, o pessoal já tem estabilidade”; “falta de colaboração, o chamado ‘corpo mole’ às vezes, dizendo que o serviço é muito para poucos executarem”; “não cumprem com suas funções, funcionário do Estado é terrível”; “imaginam a escola como um jeito de ‘encostar’ e ganhar salário no final do mês – emprego público”; “difícil convivência, principalmente quando são todos do bairro a que pertence a escola”; “falta de recurso financeiro para compra de material”; “ganhamos pouco, a escola pública não precisa

de tudo isso! São reclamações sempre ouvidas”; “número insuficiente de funcionários, há sobrecarga de trabalho”; “falta de preparo para lidar com jovens adolescentes que passam por um período de rebeldia e necessitam de profissionais competentes”; “Governo do Estado e Prefeitura devem lembrar de convocar esse pessoal para capacitação, inclusive sobre relações humanas” e ainda, “problemas com frequência, excesso de faltas”, dentre outras observações.

O Gráfico em análise evidencia a ausência de dificuldades em 28,33 % do total de respostas dadas pelos diretores, quando expõem: “procuro motivá-los aceitando as sugestões, mostrando sua importância no processo. Mesmo doentes colaboram”; “nossos funcionários são ótimos, integrados e responsáveis”; “apesar de complementar com um convênio da prefeitura, nessa escola tem um pessoal de apoio muito bom”; “apesar dos baixos salários, porém, nessa realidade escolar conseguimos travar um diálogo de forma que esse setor funciona adequadamente”; “nossos funcionários são bons” e ainda, diz um deles que “os funcionários com carteira são melhores”.

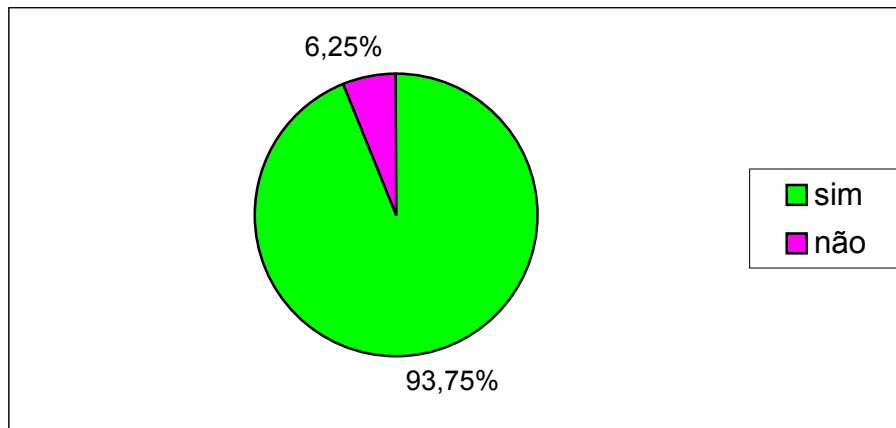
Concluindo esse item sobre o relacionamento do administrador escolar com a comunidade sob sua responsabilidade, podemos provavelmente argumentar que um dos desafios de maior incidência é o referente ao comprometimento de muitos com a instituição escolar e principalmente, com o processo educativo. As reclamações dos diretores são evidentes em vários aspectos, mas eles se esquecem da autonomia, observada anteriormente em nosso trabalho, que lhes é garantida por lei e da necessidade de colocá-la em prática. Porém, cabe ao diretor, diante das possibilidades existentes e relatadas, fazer uso da tão discutida autonomia que lhe é concedida.

2. O relacionamento do diretor de escola com a Diretoria Regional de Ensino em foco.

Trabalharemos em três pontos, verificando a assessoria da supervisão de ensino, o apoio da oficina pedagógica e a existência ou não de sobrecarga nas solicitações burocráticas da D.R.E.

Em se tratando da assessoria da supervisão de ensino às instituições escolares, os dados estão demonstrados pelo Gráfico 27, em um universo de quarenta e oito (48) diretores que fazem parte dessa pesquisa.

Gráfico 27 – Assessoria da supervisão de ensino nas escolas



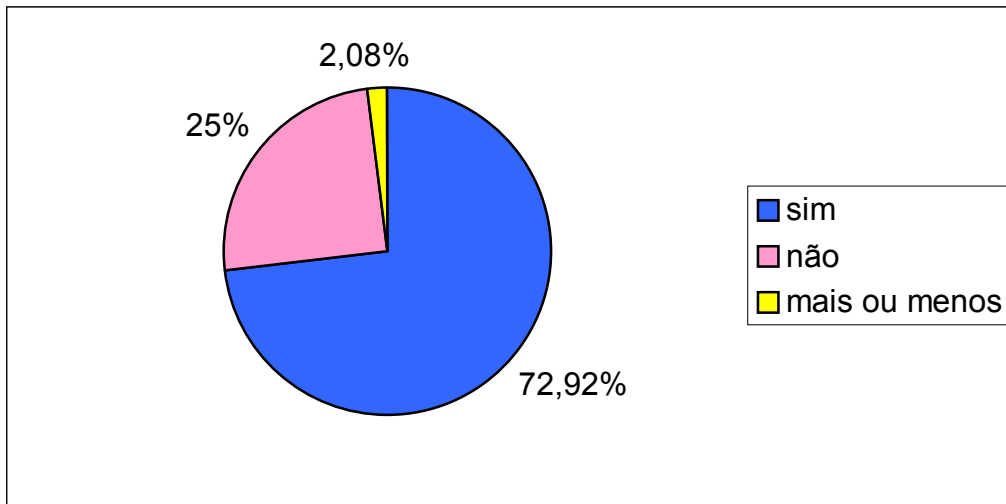
O Gráfico 27 mostra que, na ótica dos diretores, há uma participação significativa dos supervisores de ensino apoiando as escolas pelas quais são responsáveis, em suas dúvidas e dificuldades. Quarenta e cinco delas (45) estão satisfeitas com a assessoria dos mesmos, ou seja, 93,75 % do número total de escolas pesquisadas. Constatou-se em uma das respostas um elogio de um dos diretores que, riscou do nosso instrumento a palavra “regularmente” e diz: “periodicamente recebo visitas”.

Apenas 6,25 %, correspondendo a três (3) escolas, os diretores não se sentem satisfeitos com o apoio que recebem. E um deles, justifica dizendo que “a Diretoria Regional de Ensino é às vezes distante e que os supervisores de ensino nem sempre estão disponíveis”.

O segundo ponto refere-se ao apoio da Oficina Pedagógica da D.R.E. às instituições escolares, em um universo de quarenta e oito (48) administradores

escolares que fazem parte dessa pesquisa, cujos dados são revelados pelo Gráfico 28.

Gráfico 28 – Apoio da Oficina Pedagógica

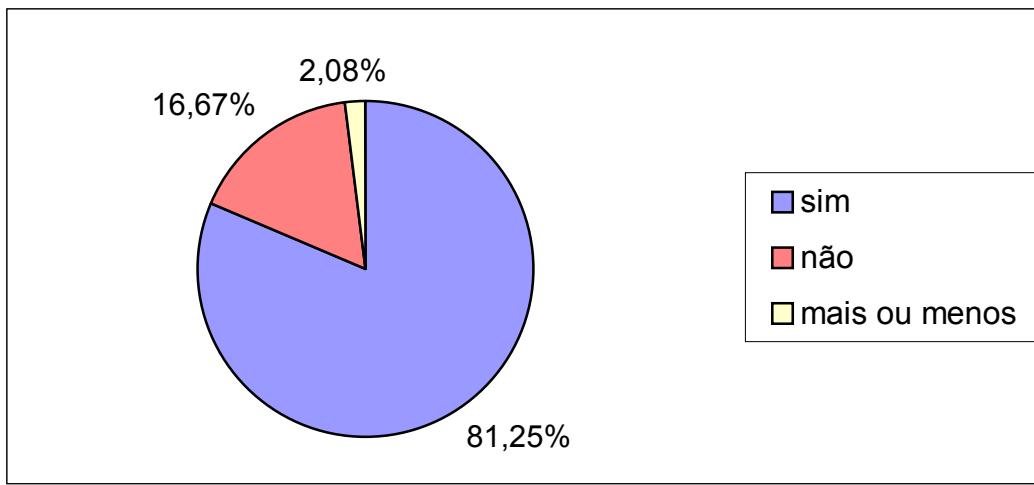


O Gráfico 28 evidencia a existência de apoio da Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba reconhecida por 72,92 % dos diretores que responderam ao questionário. Porém, demonstra um descontentamento por parte de doze (12) deles que apresentam os seguintes argumentos: “a Oficina Pedagógica fica na Diretoria de Ensino, não participando de ações da Unidade Escolar, pois pouco freqüenta a escola”; “os Assistentes Técnicos Pedagógicos (A. T. Ps.) nem sempre estão disponíveis, se pedir e agendar um horário ‘acho’ que poderá existir algum apoio”; “existe um impasse quanto ao horário da escola, do professor e da oficina”; “equipe pouco capaz para atender docentes tão insatisfeitos”; “é difícil a presença de seus membros, isso só acontece quando oferecem cursos na Diretoria de Ensino”; “regularmente não temos apoio, pois os A.T.Ps. têm um trabalho direcionado e não de atendimento às unidades escolares”. E também, um diretor expõe que “ainda (em dois anos de direção) não visitaram a escola, porém quando busco orientação sou bem atendido”.

O terceiro ponto provavelmente é o mais questionável deles. Diz respeito às solicitações burocráticas da Diretoria Regional de Ensino sobrecarregando o

trabalho do diretor. Dos quarenta e oito (48) administradores escolares que fazem parte dessa pesquisa, os dados estão representados pelo Gráfico 29.

Gráfico 29 – Sobrecarga de solicitações burocráticas da D.R.E.



Para fins da presente análise, o Gráfico 29 demonstra uma insatisfação quase que geral por parte dos diretores, em 81,25 %, correspondendo a trinta e nove (39) administradores escolares que justificam suas opiniões com os seguintes comentários: “tudo é pedido para ‘ontem’, são cobranças urgentes com pouco tempo para elaboração, muitas vezes é solicitado de um dia para o outro, estressando a equipe diretiva”; “tudo tem que ser documentado, gastando muito tempo para isso, só para mostrar que o burocrático acontece”; “muitas reuniões urgentes e emergenciais”; “imagine, o diretor é contador, assistente social, responsável por recursos humanos, pedagogo, coordenador de limpeza, responsável pela manutenção, inspetor de alunos, controlador de estoque, comprador, etc.”. Para completar, um diretor argumenta lamentando o assunto: “atualmente contamos com uma sociedade estressante e violenta, com famílias desestruturadas que tomam grande parte do expediente normal de uma Unidade Escolar. E ainda, por consumir muito tempo ficamos em falta com outros segmentos que são colocados em segundo plano, tais como: o pedagógico, o financeiro, o atendimento aos alunos, aos pais, as atividades culturais e educativas, a presença do diretor na sala dos professores e nas classes, etc”.

Para oito (8) diretores, que afirmam a não sobrecarrega de trabalho, independentemente das características dos mesmos e de suas escolas, três (3)

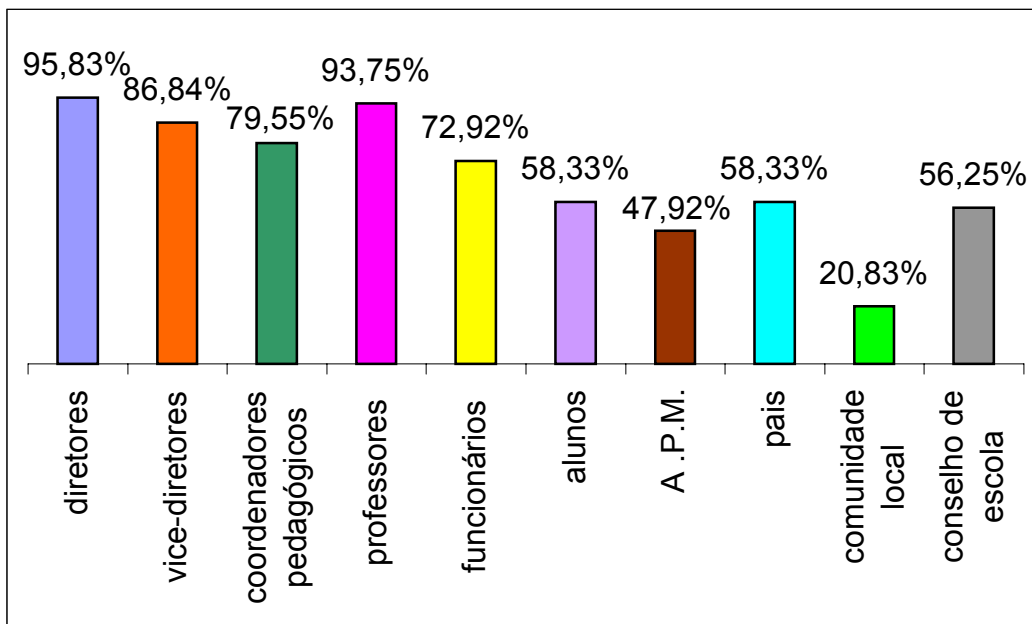
deles se manifestam dizendo: “a equipe consegue dar conta, apesar das solicitações serem em grande quantidade”; “já estamos organizados quanto a isto e a Diretoria Regional de Ensino também” e ainda, “tudo ocorre positivamente porque os componentes da equipe de trabalho (coordenador pedagógico, professores, alunos, pais) são envolvidos e solidários”.

No entanto, devemos levar em conta que o Dirigente Regional de Ensino e sua equipe também cumprem ordens de seus superiores. A solução, provavelmente, esteja no Capítulo I do nosso trabalho, quando Santos (2002) reflete sobre o diretor de escola, afirmando ser sua atuação facilitada quando consegue delegar funções, principalmente as referentes à parte burocrática.

3. O trabalho do diretor em relação ao Plano de Gestão e à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

O Plano de Gestão é um assunto abordado anteriormente no Capítulo I, definindo o mesmo. É necessário ao administrador escolar, no desempenho de sua função, envolver toda a comunidade escolar na execução deste Plano. Porém, na realidade nem sempre acontece isso. Quando se trata de verificar a participação dos envolvidos, o Gráfico 30 revela os dados colhidos, cujo universo de respondentes constitui-se em quarenta e oito (48) diretores com suas respectivas escolas.

Gráfico 30 – Participantes do Plano de Gestão



O Gráfico 30 mostra que vinte e oito (28) escolas, correspondendo a 58,33 %, são privilegiadas com a presença de pais e alunos, trazendo suas contribuições.

E ainda, registra de maneira expressiva a participação dos diretores em 95,83 % e dos professores em 93,75 % na elaboração do referido Plano. A não totalidade dos administradores escolares é justificada, quando dois deles ao responderam o questionário fazem os seguintes comentários: “quando assumi, o Plano de Gestão já estava elaborado” e “embora estando há dois anos no cargo, eu nunca elaborei um Plano de Gestão”.

As possibilidades certamente existem em todas as questões mistas do instrumento aplicado e nesta, podemos ressaltar que treze (13) escolas são beneficiadas por toda a comunidade escolar na elaboração do Plano de Gestão, conforme tabulação de dados registrados.

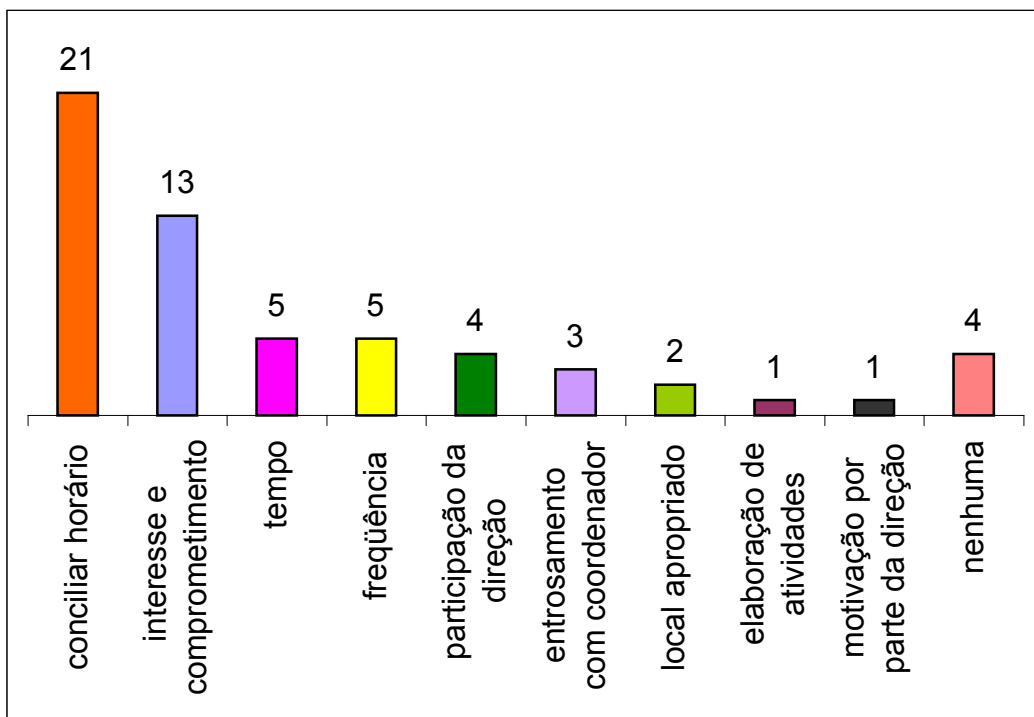
Entretanto, não podemos deixar de observar que apenas 27,08 % do total de quarenta e oito (48) instituições escolares, calculados em função do dado anterior, possuem toda a comunidade escolar interagida positivamente na execução do Plano de Gestão.

O fato nos remete ao Capítulo I, em que Lück (2002), defende a importância da participação plena dos envolvidos no processo social escolar,

cabendo aos responsáveis a propagação de um ambiente favorável em que todos possam tomar parte, oferecendo suas contribuições.

Quanto à coordenação do administrador escolar na realização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, assunto mencionado no Capítulo II, os dados demonstram que as dificuldades apresentadas estão visualizadas no Gráfico 31, com um universo de quarenta e oito (48) diretores, com suas respectivas escolas.

Gráfico 31 – Dificuldades encontradas para realização das HTPCs./
nº de escolas



O exame do Gráfico 31 revela duas dificuldades predominantes para a realização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: a conciliação do horário dos professores e o interesse e comprometimento dos mesmos pelo desenvolvimento deste trabalho.

Quanto a primeira, em um número de quarenta e oito escolas (48) que fazem parte dessa pesquisa, podemos afirmar que 43,75 % das mesmas, correspondendo a vinte e uma (21) delas, não conseguem envolver todos os

professores no único horário privilegiado para esse encontro, nítida angústia de um diretor quando diz: “a dificuldade é enorme para reunir o maior número possível de professores em um mesmo horário, sendo que a grande maioria ministra aulas em outros estabelecimentos de ensino”.

O descomprometimento por parte dos docentes, como segunda principal dificuldade apresentada no Gráfico 31, correspondendo a 27,08 %, incidência existente em treze (13) escolas é argumentado por um diretor, quando expõe: “deveriam tratar de assuntos que realmente podem ajudar a escola e deixar as ‘focacas’ de lado, pois os grupos se tornam dispersos, atrapalhando a reunião coletiva”. Uma vez mais, encontramos o “comprometimento” como fator de dificuldade, não somente no desempenho das HTPCs, mas em outras situações citadas em Gráficos anteriores (20, 21, 23, 25 e 26).

Outros fatores concorrem para o não êxito na realização das HTPCs. Um deles é a freqüência do corpo docente e um administrador escolar declara que “ocorrem muitas faltas e apresentações de atestados justificando as mesmas”.

O outro, é o fator tempo e um diretor comenta que “o tempo disponível para as HTPCs é pouco, o professor quer esse espaço para falar, se comunicar, colocar as suas angústias e o coordenador pedagógico quer esse momento para as atividades mais teóricas, então temos que achar um meio termo, um equilíbrio entre as necessidades”.

Também, a falta de motivação por parte dos professores e, um diretor afirma: “o desânimo toma conta dos professores, pois eles têm muita dificuldade em olhar acima dos ‘muros de lamentações’, são muito resistentes e indisciplinados, não conseguem trabalhar em grupo, existindo dificuldade de entrosamento entre as disciplinas” e, uma diretora também se sente desmotivada, quando lamenta: “às vezes é difícil estar sempre motivada para encorajar professores e coordenadores pedagógicos”.

A maioria dos diretores reclama sobre o péssimo desempenho das atividades desenvolvidas pelas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, mas provavelmente se esquecem que as decisões a serem tomadas encontram-se em suas mãos.

A autora Lück (2002), no Capítulo I, reflete sobre esse assunto, afirmando que o diretor ao delegar funções, possivelmente poderá enfrentar as dificuldades existentes, envolvendo todos os integrantes da equipe escolar, inclusive seus professores, criando um comprometimento com as decisões tomadas.

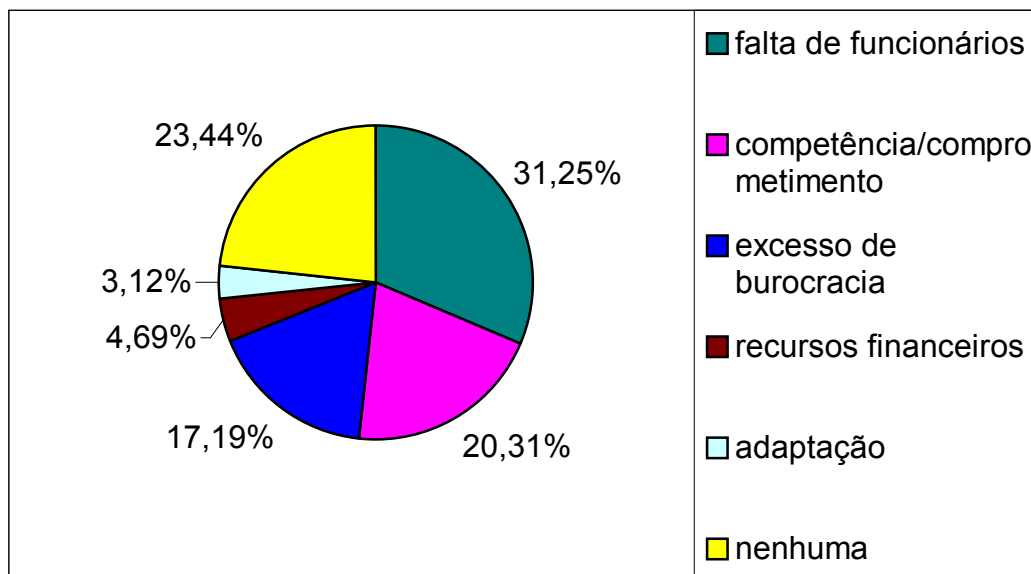
No entanto, aos que responderam “nenhuma dificuldade”, em quatro (4) escolas, argumentam muito positivamente sobre esse trabalho e um deles diz que “não existem dificuldades muito significativas. As HTPCs costumam ser bastante funcionais, com boa participação dos professores. Apesar de ainda haver aquele grupo do ‘faz-de-conta’, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo é um espaço de estudo e análise mais profunda da atividade docente”.

Para que haja um maior desempenho nas realizações das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, muito provavelmente há necessidade de se estabelecer critérios para sua organização. Como sugestão, um deles seria o de determinar horários, garantindo o maior número de professores participantes; também, a divisão de tarefas em grupos ou por área, direcionadas espontaneamente por alguns, evidentemente com divergências, mas, com harmonia no trabalho. E ainda, a pauta das reuniões deveria conter assuntos interessantes a serem utilizados no cotidiano do professor.

4. O trabalho burocrático da secretaria da escola.

Este tópico trata do relacionamento do diretor de escola com os funcionários da secretaria da instituição escolar sob sua direção, com relação ao trabalho burocrático desempenhado pelos mesmos, abordando as dificuldades e possivelmente as possibilidades existentes. O Gráfico 32 revela os dados obtidos em um universo de sessenta e quatro (64) respostas dadas pelos diretores.

Gráfico 32 – Dificuldades no trabalho burocrático da secretaria da escola



A presente análise do Gráfico 32 mostra uma dificuldade predominante em várias escolas, onde a falta de funcionários (31,25 %) causa situações de embaraço no desenvolvimento do trabalho da secretaria. Nem todos os funcionários conseguem desempenhar suas funções, às vezes por falta de conhecimento, por sobrecarga com pedidos urgentes e excesso de burocracia. E um diretor argumenta: “O trabalho burocrático sobrecarrega muito em detrimento, às vezes do pedagógico. Muitos projetos e trabalhos valiosos são sufocados pelas ocorrências do dia-a-dia, devido à imprevisibilidade do expediente. A escola hoje vive basicamente de burocracia”.

O referido Gráfico evidencia um dado que vem se repetindo nos Gráficos 20, 21, 23, 25, 26 e 31, com relação ao comprometimento e neste caso, com relação ao trabalho dos funcionários da secretaria da escola. Um diretor comenta: “a falta de comprometimento dos oficiais (agentes de organização escolar) centralizam os serviços na figura do secretário, causando acúmulo e responsabilidade para o mesmo, sendo que deveria haver uma divisão de trabalho”. E ainda, outras dificuldades abordadas pelos diretores: “equipe pequena para o volume de serviço, sem secretária há mais de um ano, ter que assumir tudo (escola com 2165 alunos)”; “falta de recursos financeiros (cartuchos de tinta caros para impressora)”; “a escola não consta de equipamentos suficientes”; “atendimento ao público (das 7 horas até à noite)”; “pessoal sem capacitação e sem treinamento, funcionários mal preparados que necessitam de acompanhamento direto da direção”; “ainda estou em fase de

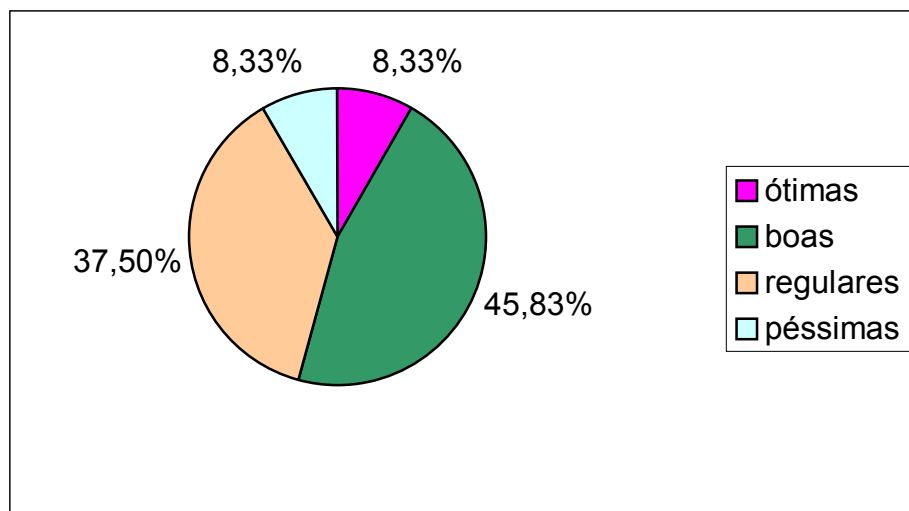
adaptação, não sei fazer muitos serviços, daí preciso procurar quem possa me ajudar”; “excesso de burocracia com prazos curtos e você acaba se perdendo nos papéis”; “baixa motivação” e “acomodação”.

Lück (2002), no Capítulo I, aponta que, o diretor em sua liderança deverá abranger todos os integrantes da equipe escolar, inclusive seus funcionários, não somente em relação ao comprometimento, mas em todas as decisões tomadas. A partir dessa posição defendida pela autora, cabe retomar a tão discutida e pouco vivenciada autonomia, mas necessária para enfrentar certos desafios, o que possivelmente acontece com 23,44 %, que não apresentam dificuldades, trabalhando em harmonia com seus funcionários.

5. As condições do prédio escolar e o funcionamento da biblioteca.

Primeiramente, quanto às condições das instalações escolares, o Gráfico 33 revela que do total de quarenta e oito (48) diretores que responderam a essa questão, temos os dados demonstrados a seguir.

Gráfico 33 – Condições do prédio quanto às instalações escolares



O Gráfico 33 denota uma certa satisfação por parte dos diretores em relação às condições do prédio em que trabalham. Em vinte e seis (26) escolas, ultrapassando a metade das pesquisadas e, fazendo corresponder a 54,16 %, estão evidenciadas a somatória de opiniões “ótimas” e “boas”.

As demais, “regulares” e “péssimas”, somam vinte e duas (22) escolas, correspondendo a 45,83 %. São justificadas com os seguintes argumentos de administradores escolares: “prédio adaptado de um centro comunitário com dependências adaptadas (salas de aulas, banheiros, parte elétrica)”; “prédio antigo ou muito pequeno com falta de dependências adequadas”; “prédios necessitando de reformas; inclusive escola de madeirite, provisória desde a fundação”; entre outros.

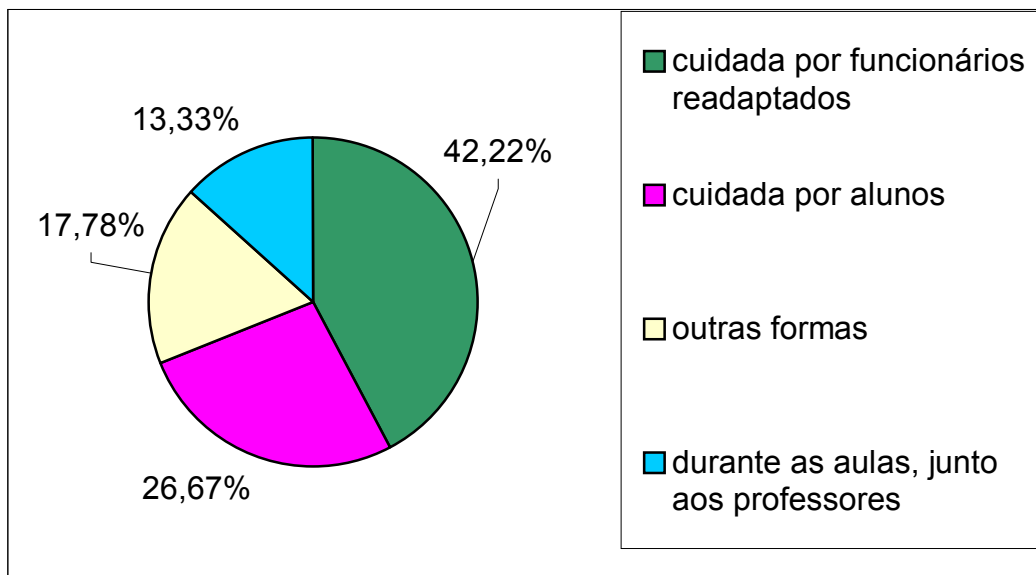
E ainda, em algumas escolas os diretores reclamam que faltam: bibliotecas e mobiliários para as mesmas; laboratórios; quadras cobertas para Educação Física; refeitórios; sanitários; salas de aulas, de informática, de vídeo, de coordenação e direção; adequação para salas-ambiente e para atividades extraclasse; grades; gramas; pisos a serem colocados nos corredores e secretaria; espaço para ampliação; recursos públicos; segurança, pois existem muros baixos e as crianças pulam com facilidade. Porém, um indicador principal, revelado por um diretor: “falta ainda conscientização (dos cuidados que se fazem necessários para a preservação das instalações escolares) por parte da clientela que usufrui as dependências do prédio escolar”.

O trabalho de conscientização pode ser lento, mas, muito provavelmente, os resultados serão bastante satisfatórios, quando envolvem a todos e, principalmente o corpo discente, com auxílio do Grêmio Estudantil, se houver.

Em seguida, abordaremos o funcionamento da biblioteca. A intenção da pesquisadora ao formular essa questão é a de levantar as dificuldades que os diretores enfrentam para conservar o acervo de livros na biblioteca da escola sob sua responsabilidade, sem que haja desfalque ou danos nos mesmos. Três (3) diretores disseram não possuir biblioteca em sua escola.

Em um universo de quarenta e cinco (45) respostas de diretores sobre o assunto, os dados obtidos estão indicados no Gráfico 34.

Gráfico 34 – Funcionamento da biblioteca



Na análise do Gráfico 34 há uma predominância em 42,22 % das respostas de dezenove (19) diretores, em ser a biblioteca cuidada por funcionários readaptados³³.

Dando seqüência, podemos afirmar que ultrapassando a um quarto das respostas dadas pelos diretores, correspondendo a 26,67 %, o funcionamento da referida biblioteca está nas mãos do corpo discente, em doze (12) escolas, sendo de várias formas e apresentadas por diretores que declaram: “apoio dos alunos em ‘Amigos da Escola’³⁴”; auxílio do presidente do Grêmio Estudantil, sob supervisão de coordenadores pedagógicos”; “o espaço é utilizado como sede do grêmio estudantil e os alunos do mesmo são monitores”; “aluno voluntário da própria escola se organiza e dispõe de dois dias da semana na biblioteca”; “como sala de leitura, com um aluno do período da tarde disponível para o trabalho na manhã. Da mesma forma, um outro aluno do período da manhã disponível para o trabalho da tarde” e “no trabalho voluntário de alunos do Ensino Médio”.

Conforme indicação no Gráfico 34, relacionado a outras formas de funcionamento, temos depoimentos de diretores argumentando que o trabalho é efetuado: “com inspetores voluntários”; “com mães voluntárias presentes articulando o seu funcionamento”; “com duas pessoas responsáveis e uma voluntária, agendando atividades com classes e professores”; “no trabalho voluntário de pais de alunos”; “no trabalho integrado entre ‘Amigos da Escola’ e

Agentes de Organização Escolar”; “com supervisão de um funcionário municipal”; “com uma funcionária contratada pela Associação de Pais e Mestres”; dentre outros.

33. Para os fins deste trabalho, consideremos que o funcionário público poderá ser readaptado para provimento de algum cargo em função pública, quando o referido cargo for mais compatível com a sua capacidade física, intelectual e vocacional.

34. Amigos da Escola: Projeto coordenado pela TV Globo. Iniciado em 2000 tem como um dos objetivos contribuir com a educação pública fundamental. <<http://verdesares.globo.com/amigosdaescola/projeto.asp>>. Acesso em: 23 out. 2004.

E ainda, um administrador escolar comenta que “não possuem biblioteca, mas os livros ficam na sala do coordenador e são organizados e distribuídos por uma funcionária da escola”.

A utilização da biblioteca durante as aulas, junto aos professores, conforme indicação do Gráfico 34, ocorre de acordo com observações de alguns diretores, das seguintes maneiras: “todos os alunos a visitam, sendo estabelecido um horário para cada classe durante os horários de aulas”; “não existe bibliotecária, há empréstimos de livros e os professores podem organizar suas aulas e ir com suas turmas para realizarem atividades”; “com livre acesso para alunos, professores e comunidade”; “em aulas de uma hora por classe”; entre outras.

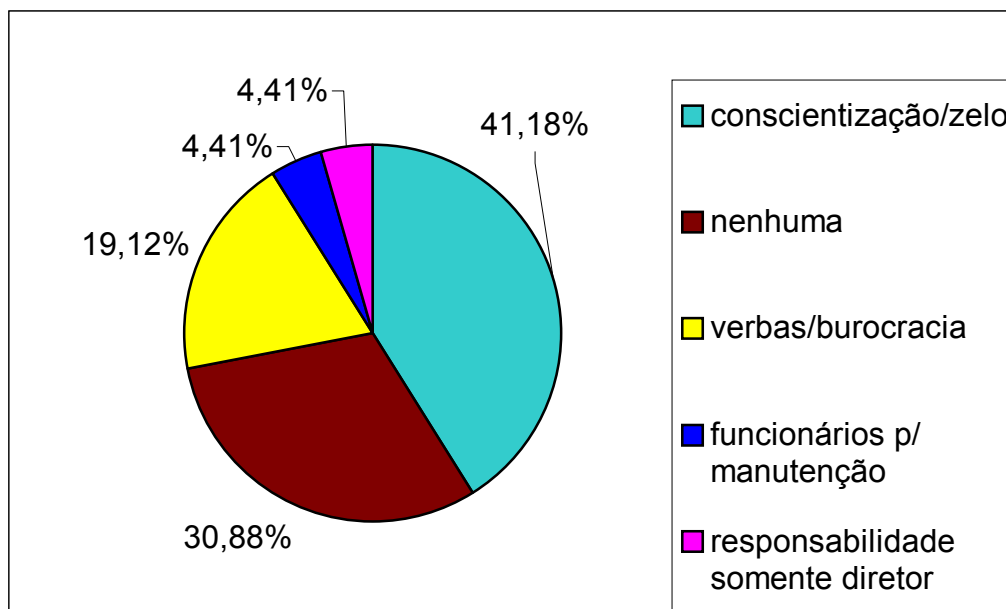
Podemos ressaltar alguns pontos positivos interessantes. Entre eles, um diretor tece elogios ao acervo da biblioteca, mencionando sobre a “boa qualidade de livros disponíveis” e, um outro afirma que “para a utilização da biblioteca foi criado um estatuto e carteirinhas, sob a supervisão de uma funcionária readaptada”. A criação de um estatuto requer disciplina para a utilização da biblioteca, o que vem a contribuir para a conservação do acervo de livros da mesma, finalidade principal da questão pesquisada, conforme menção no início desse item.

Neste tópico constatamos as mais variadas formas de supervisão e funcionamento da biblioteca de uma escola. Entretanto, faz-se necessário deixar claro que, acima de tudo, é primordial a sua existência.

6. As gestões do patrimônio e financeira da escola.

Em se tratando do relacionamento do diretor de escola na gestão do patrimônio da instituição escolar sob sua direção, o Gráfico 35 apresenta as principais dificuldades demonstradas através de dados coletados em um universo de sessenta e oito (68) respostas obtidas pelos administradores escolares envolvidos na pesquisa.

Gráfico 35 – Dificuldades na gestão do patrimônio da escola



O Gráfico 35 mostra uma predominância acentuada em 41,18 % com relação à falta de cuidados com a escola e um diretor comenta: “como a escola situa-se num bairro muito carente, as crianças estão acostumadas a ganhar as coisas muito fáceis; o trabalho de conscientização e preservação é lento ‘formiguinha’, pois não existe uma aceitação de que também é deles o que é público”.

Alguns depoimentos de diretores com relação às dificuldades apresentadas: “há ‘pessoas’ dentro da escola que subtraem o que podem e não se consegue identificá-las”; “dificuldade na conservação do mobiliário e equipamentos, inclusive os eletrônicos”; “o pedido de valorização do uso é constante, mas sempre acontecem danos”; “atos de vandalismo e depredação, mau respeito de alguns com o patrimônio, mas ninguém quer ser responsável por nada”; “é difícil administrar o caos. São muitos os problemas”; “falta de responsabilidade e zelo por parte de alguns professores e alunos na conservação do patrimônio. Existe falta de apoio”; “muitos alunos acham que podem estragar as carteiras e cadeiras, porém nesses poucos meses estamos melhorando muito”; “ineficácia de um projeto que conscientize a todos sobre esta importância”; “as verbas são escassas. Há falta de recursos financeiros para manter o patrimônio em ordem”; “prédio grande, alta rotatividade de funcionários e professores. O controle fica difícil”; “não contamos com um funcionário que esteja especificamente para a manutenção necessária. A escola não ‘respira’ funcionando em três períodos, mais finais de semana”; “falta de autonomia no uso das verbas”; “tenho que me responsabilizar por tudo. Não tenho com quem dividir essa função”; e ainda, “não gosto desse tipo de trabalho, faço sob pressão com muita preocupação e zelo”.

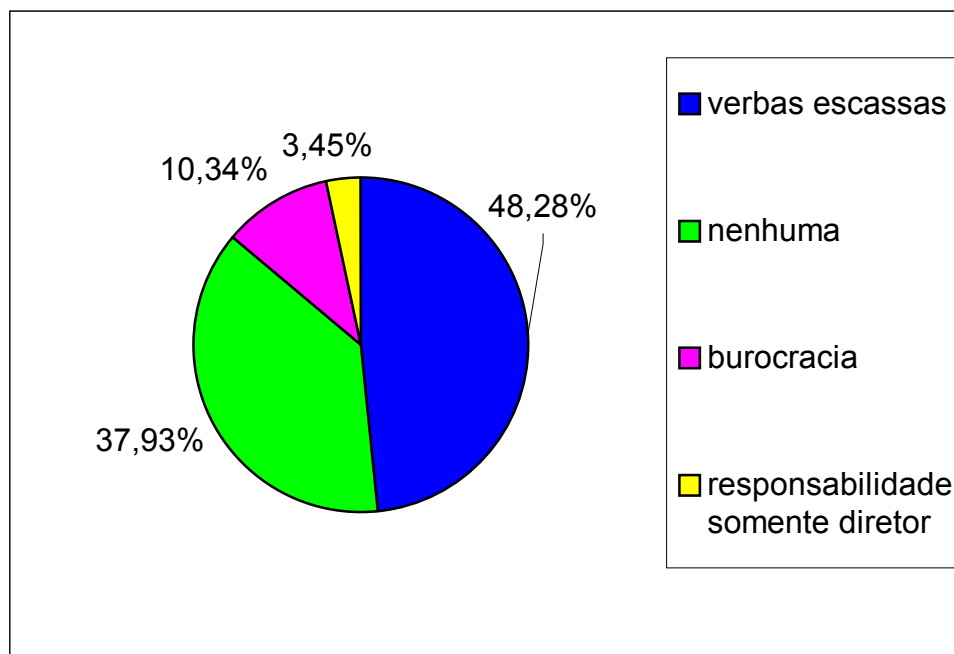
No item do Gráfico 35, a que se refere “nenhuma” dificuldade, correspondendo a 30,88 %, aproximadamente em um terço das escolas envolvidas na pesquisa estão as possibilidades, através de relatos de diretores quando afirmam: “não há dificuldades, poderia melhorar com mais recursos”; “há um serviço de conscientização por parte do corpo docente e administrativo”; “há uma conscientização de todos, embora alguns alunos sejam resistentes”; “fica fácil após organização”; “temos dois funcionários muito competentes e nunca deixamos a ‘peteca’ cair. Temos comissão que supervisiona o patrimônio”; “estamos com um projeto de preservação desde o início do ano: não riscar carteiras, cadeiras e paredes. É como uma reza todos os dias e na entrada, quando cantamos o Hino Nacional, os alunos são lembrados do nosso projeto”; “como estou na U. E. há dois anos e quatro meses, tenho que dar conta de um trabalho mal realizado por gestões anteriores e responsabilizar-me por tudo. Hoje sinto que começo a entender

como tudo funciona, basta cuidar como se fosse ‘nosso’, ou seja, estragou – consertou, comprou – registrou, envolvendo sempre mais pessoas para dar conta dessa responsabilidade, que não é apenas do diretor, mas de toda a comunidade escolar”. Esses depoimentos independem do total de alunos que as escolas possuem, pois temos os mais variados números: 364, 416, 600, 983, 1200, 1246, 1365 e 1500.

Mais uma vez há necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar para os cuidados com o patrimônio da escola. É um assunto discutido anteriormente, à luz de autores que tratam desse assunto, sendo responsabilidade de todos os participantes contribuir com o desenvolvimento do processo educativo.

Dando continuidade a esse tópico, trataremos das dificuldades encontradas pelo diretor em relação à gestão financeira da escola. Em um universo de cinquenta e oito (58) respostas obtidas pelos diretores, os dados são indicados pelo Gráfico 36.

Gráfico 36 – Dificuldades encontradas em relação à gestão financeira da escola



O exame do Gráfico 36 revela em maior incidência de dificuldade a escassez de verbas, correspondendo a 48,28 % do total de respostas dos administradores escolares sobre esse assunto. A forma de direcionamento das mesmas também é questionada quando, por muitas vezes, as necessidades são bem diferentes dos fins que as determinam. Alguns comentários de diretores se sucedem: “verbas escassas, há grandes reformas que precisam de grandes quantidades de dinheiro”; “é muito difícil trabalhar com verbas destinadas a determinados fins que não são prioridades, não deixando livre para aplicar no emergencial”; “as verbas não podem ser de acordo com o número de alunos. Deve-se considerar também o tamanho do prédio, turnos e número de funcionários que trabalham na Unidade Escolar. Por exemplo, a Associação de Pais e Mestres ocuparia uma pessoa o dia inteiro trabalhando nos serviços pertinentes à mesma”.

Em se tratando da Associação de Pais e Mestres, cuja principal finalidade é a de “contribuir com o aprimoramento do processo educacional”, conforme assunto mencionado no Capítulo I, encontramos vários posicionamentos de administradores escolares manifestando descontentamento quando declaram: “dificuldade na obtenção de ajuda dos alunos para a Associação de Pais e Mestres”, “há necessidade de maior envolvimento por parte da A.P.M., não há colaboração significativa para a mesma”. E ainda, alguns diretores reclamam que a baixa arrecadação dos contribuintes pouco auxilia a Associação de Pais e Mestres. Entretanto, precisamos deixar bem claro que o recebimento de contribuições financeiras por parte dos mencionados contribuintes é opcional, não implicando em obrigatoriedade.

A burocracia na gestão financeira, envolvendo prestações de contas, em 10,34 % do total de cinquenta e oito (58) respostas dadas, é considerada por alguns como o trabalho mais árduo da escola e, um diretor se manifesta dizendo: “a gestão financeira da escola é a pior parte, não somos preparados para a contabilidade”; e ainda, outro argumenta: “perco muito tempo, tenho muitos problemas, prefiro o pedagógico”.

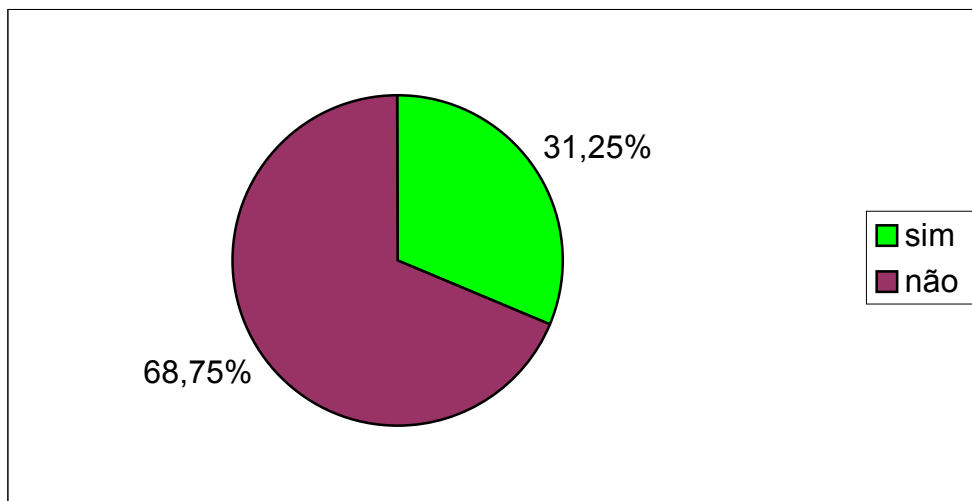
Entretanto, as possibilidades são existentes em 37,93 %, quando afirmam não possuírem dificuldade alguma. E alguns comentam: “não tenho

problemas, a verba é suficiente” (escola com 1249 alunos); “não tenho nenhuma dificuldade, tenho apoio dos pais” (escola com 284 alunos); “nenhuma, pois sempre fazemos promoções, pizzas, rifas, festas juninas, bingo, etc.”; “procuramos atender as necessidades e superar as exigências burocráticas”; “não temos problemas, temos recursos próprios para suprir as necessidades básicas” (escola com 1530 alunos). E também, o reconhecimento de um diretor, quanto à finalidade de verbas direcionadas: “o fato de ainda, apesar da gestão democrática, algumas verbas terem um destino específico, quando muitas vezes nossas necessidades são outras, mas como acompanho a educação há quase dezoito anos, tenho que reconhecer que temos caminhado na direção certa”.

Contudo, mesmo levando em consideração alguns depoimentos positivos sobre a gestão financeira de uma escola, o principal desafio pelo qual o diretor de escola se submete, além de toda a burocracia de prestações de contas, é o da autonomia que lhe é concedida, mas não suficiente para gerenciar os recursos financeiros que recebe, pois a maioria das verbas tem direcionamentos específicos, assunto mencionado no Capítulo I, não suprimindo as necessidades emergenciais, devido às limitações que o poder público impõe. Conseqüentemente, apesar do descontentamento demonstrado por alguns diretores, a Associação de Pais e Mestres tem acudido, por vezes, as urgências primeiras de uma instituição escolar.

A gestão financeira poderá estar atrelada a parcerias para ampliar seus investimentos. Ao questionarmos o total de quarenta e oito (48) diretores sobre a existência das mesmas, obtivemos os dados indicados no Gráfico 37.

Gráfico 37 – Parcerias para ampliar investimentos na gestão financeira



A existência de parcerias na gestão financeira da escola é uma forma de cooperação no sentido de ampliar investimentos. É uma possibilidade para amenizar os problemas encontrados nessa esfera, interessante tanto para os parceiros como para a escola. Entretanto, o Gráfico 37 evidencia a não ocorrência dessa forma de colaboração em trinta e três (33) escolas.

Dos diretores que disseram “sim”, em número de quinze (15), correspondendo a 31,25 %, as parcerias contribuem no auxílio a pequenas despesas, com doações e/ou mão-de-obra. São elas: indústrias, estabelecimentos comerciais, empresas, Prefeitura Municipal, cantinas nas escolas, comunidades dos bairros onde se localizam as instituições escolares, Projeto “Amigos da Escola”, professores, pais de alunos e demais voluntários.

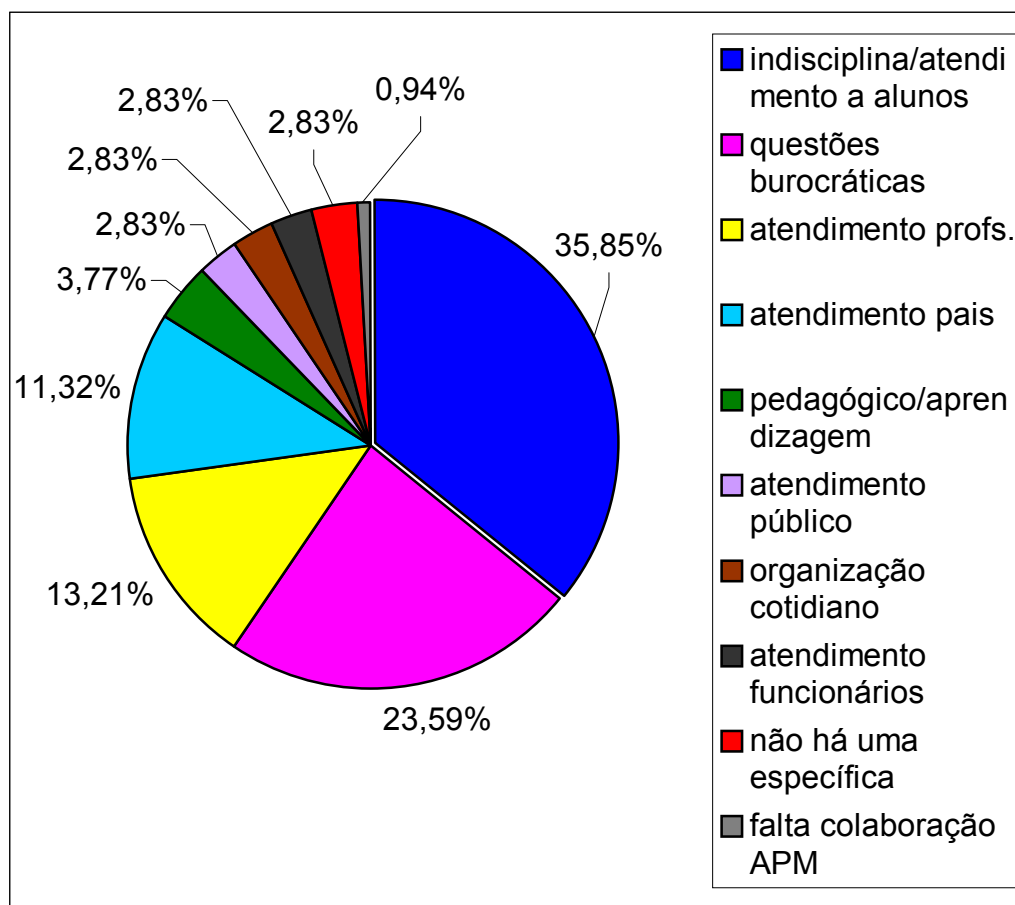
A existência de parcerias para ampliar investimentos na gestão financeira, muito provavelmente, pode ocorrer advinda da falta de auxílio suficiente por parte da Secretaria de Estado da Educação bem como a sua inexistência, do risco de que os “parceiros” queiram interferir nas atividades da escola.

7. As atividades que consomem mais tempo no cotidiano do diretor de escola.

Os dados obtidos neste tópico contribuem de maneira expressiva para o enriquecimento de nossa pesquisa. Ao indagarmos o nosso administrador escolar sobre as atividades que consomem mais tempo no seu dia-a-dia, conseguimos provavelmente detectar grande parte de suas inquietações, relacionadas a situações concretas existentes em seu cotidiano.

Os respectivos dados estão representados pelo Gráfico 38, em um universo de cento e seis (106) respostas dadas pelos diretores.

Gráfico 38 – Atividades que consomem mais tempo no dia-a-dia do diretor



O exame do Gráfico 38 demonstra de forma significativa em 35,85 % a indisciplina/atendimento dos alunos como a atividade que mais tempo consome no dia-a-dia do diretor. Esse assunto pode ser confrontado no Gráfico 24 que trata das dificuldades encontradas em relação ao corpo discente, correspondendo a 28,13 % e sendo o dado de maior incidência no referido Gráfico. Algumas considerações a respeito do assunto são feitas por diretores:

“o tempo é consumido em ocorrências com os alunos quando precisamos conversar, ouvir, orientar o aluno que briga e acha que é normal bater no outro”; “alunos que não gostam de estudar causam indisciplina”. E um outro comenta: “professores e funcionários esperam que o diretor resolva todos os problemas que eles consideram indisciplinados”. Porém, um administrador escolar revela como trata esse problema de forma positiva, mesmo consumindo seu tempo: “estou feliz de poder trabalhar com os alunos: disciplina e maior produção dos mesmos”.

A questão dos alunos está diretamente associada à questão da indisciplina. A relação da direção de escola com os mesmos se dá pelo viés do problema da disciplina. São duas as possíveis razões: a não delegação de poderes à comunidade escolar e a não assunção dos docentes e/ou funcionários às tarefas que lhes competem.

Dando continuidade à análise do Gráfico 38, em geral, o atendimento a professores, alunos e pais, toma muito tempo do administrador de escola que à procura de resultados, um deles lamenta: “o atendimento aos professores e alunos às vezes me faz sentir como um assistente social, o lado positivo é o vínculo que se cria com todos e o negativo é não conseguir que eles aceitem esse papel de meus auxiliares”. Porém, entre várias reclamações, um diretor reage positivamente ao atendimento a pais, dizendo: “costumo dar atenção aos pais que procuram a escola. Agendamos sempre com os mesmos para conversar”.

Em 23,59 %, estão as questões burocráticas, sendo confrontadas nos Gráficos 29, 32 e 36, quando tratam respectivamente do trabalho burocrático solicitado pela Diretoria Regional de Ensino, da secretaria da escola e da gestão financeira. No entanto, um diretor afirma que “a equipe se complementa na parte burocrática”.

Alguns diretores não sabem especificar as atividades que tomam maior tempo no dia-a-dia da escola e declaram: “não sei relacionar qual atividade consome mais tempo, pois exerço a função de diretor, vice, PCP³⁰, secretário”; “não há uma específica, depende da rotina de trabalho”; e ainda, “procuro sempre mediar as ocorrências, portanto não posso identificar uma”.

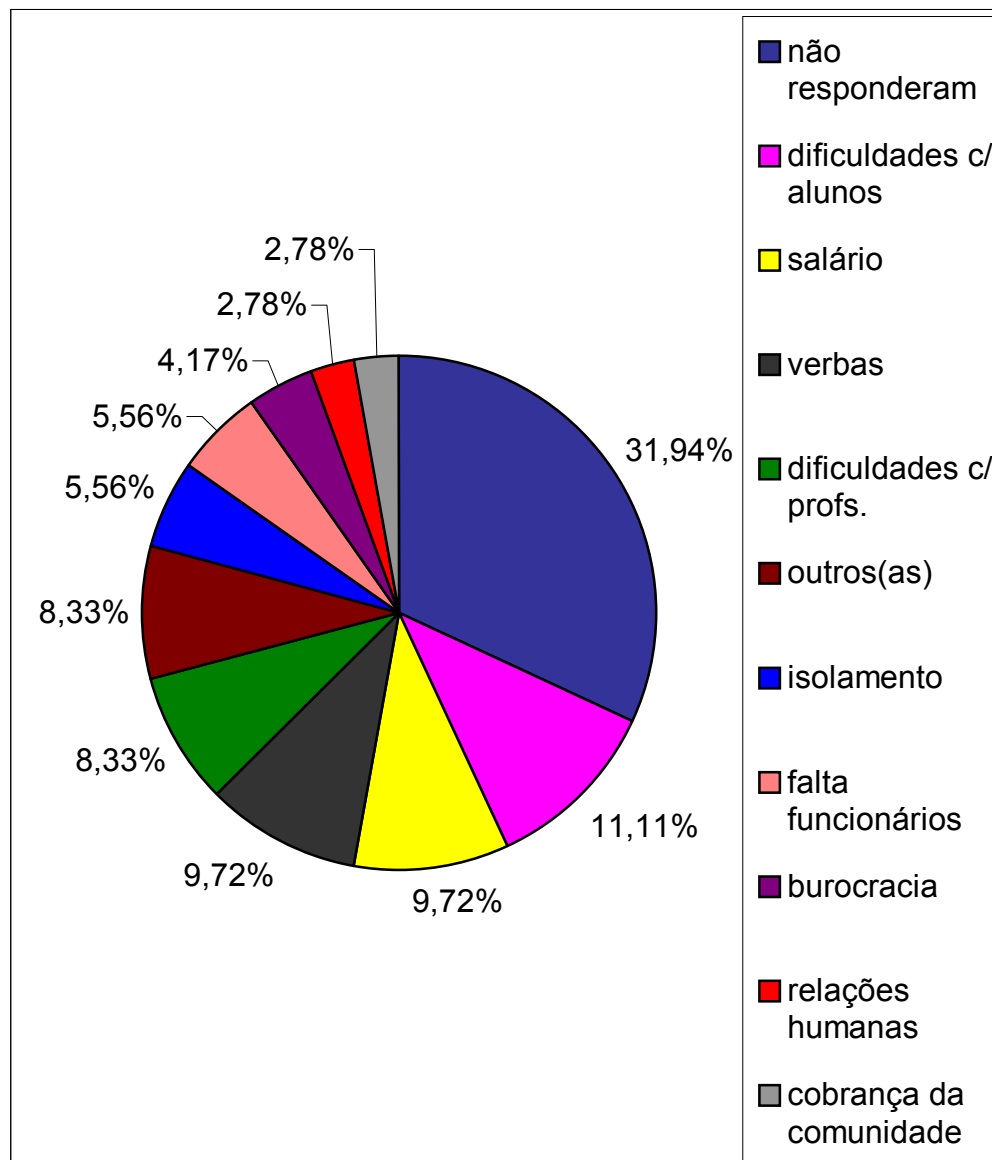
A partir das argumentações explicitadas pelos nossos administradores escolares em um repensar sobre o assunto, nos remete aos autores citados no Capítulo I e retomados neste. São eles: Lück (2002), quando denota importância em envolver toda a equipe escolar, criando comprometimento nas decisões tomadas e Santos (2002), quando afirma que o diretor deve delegar funções.

30. PCP – significa Professor Coordenador Pedagógico.

8. Demais dificuldades enfrentadas pelo administrador de escola

Ao indagarmos sobre outros desafios pelo qual o diretor de escola se defronta, provavelmente, o total de setenta e duas (72) respostas obtidas e indicadas no Gráfico 39, foram de diretores que, apesar de terem opções para argumentá-las em outras questões estipuladas, manifestaram suas posições neste tópico.

Gráfico 39 – Outros problemas e/ou dificuldades que o diretor enfrenta



A análise do Gráfico 39 evidencia uma predominância em 31,94 % das respostas de diretores que não expuseram suas opiniões, deixando a questão em branco. Esta atitude por parte dos mesmos nos remete a pensar que demonstraram suas dificuldades em outros questionamentos do instrumento aplicado.

De um modo geral, entre muitos comentários de diretores, alguns serão especificados: “melhores condições aos alunos desde prédio até um ensino bastante atraente. Temos feito de tudo para conseguí-lo”; “mais tempo para realizar e ver frutos”; “a comunidade quase não participa da elaboração de

projetos por falta de interesse, mas para cobrá-los são presentes”; “as relações humanas são difíceis quando queremos trabalhar bem”; “falta de sintonia com o coordenador pedagógico. O mesmo possui alguns ‘vícios administrativos’ de gestões anteriores e com apoio de alguns professores resistentes a mudanças, pois estavam acostumados a ‘liderar’, torna-se muito dificultoso o trabalho do diretor que acredita na escola pública e quer criar uma escola com um referencial para a comunidade”; “melhoria da educação a nível federal. O muito que se fala de educação a nível federal nunca chega. Anos se passam e a educação pública continua carregando a fama de ser exclusiva aos menos favorecidos, pois são só palavras, só blá, blá, blá, de que um dia talvez vai mudar a cara”; “falta de valorização que nos é dada enquanto educador responsável pela administração, não só de uma escola, mas de tudo que a envolve explícita e implicitamente”; dentre outros posicionamentos .

Alguns administradores escolares sentem-se extremamente solitários e com baixas remunerações, quando revelam: “o diretor é um ser solitário, você não tem com quem dividir suas angústias”; “o diretor acaba ficando só, e cada um só quer, mas não tem tempo de olhar em volta, unir forças e lutar para o que realmente conta”; “me sinto só, sem ter com quem dividir problemas e dificuldades. Sinto-me culpado com minha incapacidade de fazer o que o Secretário da Educação do Estado de São Paulo prega. Ninguém quer saber de nada. A diretoria não quer problemas, só aplausos. Sou infeliz com meu salário e espero brevemente estar fora dessa função” e ainda, “salários desanimadores. Até quando...? Se sobrar função de babá, talvez eu tenha que entrar na dança. Pode?”.

O parágrafo anterior nos faz lembrar o autor Santos (2002) que, no Capítulo I, trata da posição que o diretor de escola ocupa e não se sente reconhecido em seu cargo, pois este último não lhe concede *status*.

Os dados do Gráfico 39 demonstram ainda, em 11,11 % das respostas, as dificuldades com os alunos, sendo esta a causa primeira que consome mais tempo no dia-a-dia do administrador escolar, demonstrada no referido Gráfico. Torna-se provavelmente possível que esta situação seja amenizada quando dispomos de maior atenção para com o corpo discente, ouvindo suas

expectativas, queixas e dificuldades, que sejamos receptivos ao diálogo, para que juntos possamos pensar em um encaminhamento.

9. Algumas considerações sobre os desafios do administrador escolar em seu cotidiano

O que foi até agora apresentado possibilitou-nos trabalhar, a partir de respostas obtidas em questões mistas do instrumento utilizado, os dados quantitativos, em uma análise qualitativa dos mesmos, à luz de autores e da legislação do Capítulo I, na busca da compreensão dos problemas presentes em situações concretas no cotidiano dos diretores de escolas bem como das soluções existentes.

Os administradores escolares, em conformidade com as circunstâncias vividas, manifestaram seus pontos de vista e críticas sobre as condições, assistência e/ou falta de apoio no desempenho de suas funções.

Apresentaremos, em uma exposição abreviada, os assuntos abordados neste capítulo.

Primeiramente tratamos do relacionamento do diretor de escola com a comunidade escolar sob sua direção e, em seguida, com a Diretoria Regional de Ensino em ação.

No que se refere à comunidade escolar, iniciamos questionando a ocorrência da divisão de encargos entre o diretor e o vice-diretor, em trinta e oito (38) escolas que possuem este especialista. Obtivemos que a maioria do(s) vice-diretor(es), em aproximadamente 95 %, trabalha interagido positivamente com seu administrador escolar, independentemente da distribuição de funções. Entretanto, esta alegada interação nem sempre acontece em relação à divisão de responsabilidades e poder, uma vez que há registros de queixas sobre o excesso de trabalho burocrático e pedagógico.

Quando nos referimos ao relacionamento do diretor de escola com o corpo docente, quanto à elaboração do plano de ensino, obtivemos “sem

problemas” em 30 % do total de cinquenta (50) respostas dadas por diretores. Entretanto, a principal causa de dificuldade, em 26 %, é a resistência a mudanças por parte desses professores, com grande apego ao tradicional; ocorrendo o mesmo com prática pedagógica, em 60,38 % do total de cinquenta e três (53) respostas dadas; sendo que 11,32 % não possuem dificuldades nesta última área.

E também, no que diz respeito ao trabalho de reforço-recuperação do corpo docente, aproximadamente 40 % do total de cinquenta e seis (56) respostas dadas por administradores escolares, afirmam não existirem problemas. Porém, as maiores incidências de dificuldades no desempenho do referido trabalho encontram-se na falta de professores experientes em 25 % e, no desestímulo das famílias, em aproximadamente 20 %.

Quando ainda questionamos outras possíveis dificuldades dos diretores, o comprometimento é a reclamação de quarenta e um (41) deles.

Dando continuidade ao relacionamento do administrador escolar com sua comunidade, abordamos o corpo discente. Para 14,06 %, do total de sessenta e quatro (64) respostas dadas pelos diretores de escola, as dificuldades são inexistentes. Entretanto, em aproximadamente 30 %, a indisciplina é marcante.

É importante notar que a aprendizagem parece não ser o índice forte de dificuldade no relacionamento do diretor não somente com os alunos (6,25 %), mas também com os professores, sendo que para este último, o assunto nem chegou a ser mencionado. Provavelmente, o diretor ao se envolver com outras situações do dia-a-dia, deixe o processo de ensino-aprendizagem a critério do corpo docente, sem a possibilidade de supervisioná-lo. Paro (1995) reporta-se a essa situação, quando declara:

Pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos do sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem. [...] (PARO, 1995, p. 98).

Quando se trata do relacionamento do diretor com os pais/responsáveis pelos alunos, em um total de sessenta e nove (69) respostas dadas pelos administradores escolares, a dificuldade de maior incidência, em 82,61 % é a de pais ausentes/irresponsáveis. Em somente 7,25 % estão os pais/responsáveis que são participativos na vida dos alunos.

Ao indagarmos sobre o relacionamento do diretor de escola com o pessoal de apoio (limpeza, cozinha, cantina, etc.), do total de sessenta (60) respostas dadas pelos administradores escolares, os mesmos afirmam não terem problemas, em aproximadamente 30 %. A dificuldade de maior índice, em 26,67 %, reporta-se à falta de empenho e compromisso com o trabalho.

No que se refere ao relacionamento do administrador escolar com a Diretoria Regional de Ensino em foco, em um universo de quarenta e oito (48) diretores, o assunto foi trabalhado em três pontos: a assessoria da supervisão de ensino nas escolas (aproximadamente 94 % sentem-se satisfeitos com esse assessoramento); o apoio da Oficina Pedagógica (aproximadamente 73 % afirmam serem atendidos pela mesma) e a sobrecarga das solicitações burocráticas da D.R.E., onde trinta e nove (39) diretores, correspondendo a 81,25 %, mostram-se descontentes com o excesso de burocracia existente e das exigências com relação ao prazo de entrega.

Em continuidade, questionamos o trabalho de quarenta e oito (48) diretores de escola na coordenação do Plano de Gestão e da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC.

Na execução do Plano de Gestão há necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar. Obtivemos que apenas treze (13) escolas são beneficiadas pela totalidade da referida comunidade na elaboração deste Plano.

Quanto à coordenação das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, em vinte e uma (21) escolas, aproximadamente 44 %, a maior dificuldade para a realização das HTPCs trata-se da conciliação de horário dos professores para

esse encontro. Em seguida, interesse e comprometimento, em treze (13) escolas. Entretanto, quatro (4) diretores afirmam não possuir dificuldade alguma.

Dando seqüência à síntese apresentada neste Capítulo, a maior dificuldade encontrada pelo diretor, no desempenho do trabalho burocrático da secretaria da escola é a falta de funcionários em 31,25 % do total de sessenta e quatro (64) respostas dadas pelos administradores escolares sobre o assunto. E também, o comprometimento em 20,31 %. No entanto, em 23,44 % das referidas respostas, os diretores trabalham em sintonia com seus funcionários.

Em seguida tratamos dos assuntos referentes às condições das instalações escolares e do funcionamento da biblioteca.

Em um universo de quarenta e oito (48) diretores envolvidos na pesquisa, há uma certa satisfação por parte de vinte e seis (26) deles, considerando a somatória de opiniões “ótimas” e “boas”, em relação às condições dos prédios de suas escolas. As demais vinte e duas (22) instituições escolares são consideradas “regulares” ou “péssimas”.

Três (3) escolas não possuem biblioteca e, as outras quarenta e cinco (45), funcionam em 42,22 %, aos cuidados de funcionários readaptados. Os alunos também cooperam com esse trabalho em doze (12) escolas.

Verificamos também, as dificuldades e possibilidades existentes na gestão do patrimônio e financeira.

Quanto à gestão do patrimônio, em universo de sessenta e oito (68) respostas apresentadas pelos diretores envolvidos na pesquisa, em 41,18 % delas, há necessidade de conscientização e zelo em relação à falta de cuidados com a escola. Entretanto para aproximadamente 31 %, não existem problemas.

No que se refere à gestão financeira da escola, a escassez de verbas é o maior problema, em 48,28 %, do total de cinquenta e oito (58) respostas dadas pelos administradores escolares. Em aproximadamente 38%, as

dificuldades são inexistentes. Mencionou-se ainda, a existência de parcerias no sentido de ampliar investimentos na referida gestão. Para um total de quarenta e oito (48) instituições escolares, quinze (15) delas recebem contribuição para pequenas despesas, em forma de doações e/ou mão-de-obra.

Ao serem questionadas as atividades que consomem mais tempo no dia-a-dia dos diretores de escolas, para cento e seis (106) respostas dadas pelos mesmos, a indisciplina/atendimento ao aluno, é a dificuldade de maior incidência em seu cotidiano, em aproximadamente 36 %. Em seguida, as questões burocráticas, em aproximadamente 24 % das respostas.

Para finalizarmos essa síntese do Capítulo, indagamos sobre a possível existência de demais dificuldades enfrentadas pelos diretores. Aproximadamente 32 % não responderam a esta questão, possivelmente por terem sido esgotadas as manifestações de problemas existentes. Em um total de setenta e duas (72) respostas obtidas, incluindo aqueles que deixaram a questão em branco, a maior incidência de dificuldade refere-se ao corpo docente em 11,11 % das respostas. A seguir, salários reduzidos e verbas escassas, em igual porcentagem, correspondendo a aproximadamente 10 %.

Diante de todas as dificuldades apresentadas, temos convicção da existência de possibilidades, principalmente quando podemos observar o depoimento de um diretor que, com muita clareza argumentativa, relata: “dificuldades sempre existirão, quando deixar de existir é motivo de preocupação, com certeza deixaremos de fazer algo. Acredito muito na educação, por isso luto pela melhoria e somo todas as minhas forças para que todas as realizações aconteçam”.

Apresentaremos, a seguir, as considerações finais desse trabalho que diz respeito ao diretor de escola da rede estadual paulista, em suas percepções sobre os desafios encontrados na questão do seu cotidiano escolar, nas principais incidências de dificuldades coletadas pelos dados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este estudo tínhamos o desejo de medir os impactos de um projeto de Formação Continuada para Gestores da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, denominado Circuito Gestão, na qual fazíamos parte como facilitadora. Dentre os participantes, eram convocados todos os diretores de escola da rede estadual paulista, sendo que em um de seus módulos tratava dos problemas e/ou dificuldades e também das

possibilidades existentes em suas atuações, com troca de experiências entre esses administradores escolares. No entanto, medir impactos tornou-se inviável por se tratar de um projeto recente (2000/2002), sendo que iniciamos o curso de mestrado em 2003. Entretanto, o interesse por esse estudo continuou presente, pela experiência não somente no projeto mencionado, mas pelo nosso percurso no magistério.

Pela curiosidade em estudar a realidade vivida por esses administradores escolares, os objetivos do nosso trabalho foram os seguintes: definir a partir da legislação atual e de levantamento de dados o perfil do diretor de escola do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo; apresentar o diretor de escola estadual da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba: dados pessoais e características da escola sob sua direção; levantar as condições de trabalho, as dificuldades e/ou problemas que esses diretores enfrentam no seu cotidiano para cumprir o perfil esperado e analisar a situação do diretor de escola, por intermédio de informações coletadas e de dados obtidos.

Como nossa pesquisa não poderia abranger todo o Estado de São Paulo optamos por um estudo de caso em uma das Diretorias Regionais de Ensino e, especificamente a Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba, através da aplicação de um questionário direcionado aos diretores pertencentes à referida Diretoria. Procuramos, a partir das questões formuladas, analisar os dados coletados, segundo a ótica desses administradores escolares, verificando os possíveis problemas e/ou dificuldades encontrados em suas atribuições, competências e encargos no desempenho de suas funções, sem uma preocupação explícita com o levantamento das possibilidades existentes. No entanto, parte dos diretores reconhece a existência das referidas possibilidades, ao mencionarem as mesmas.

Todas as informações coletadas no instrumento aplicado aos diretores foram representadas graficamente em dados quantitativos, seguidos de uma análise qualitativa dos mesmos. A interpretação dos referidos dados possibilitou-nos uma maior compreensão de como os diretores se vêm perante as demandas que necessitam enfrentar e os posicionamentos que tomam e que provavelmente deixam de tomar, bem como das facilidades na

administração de uma escola que outros possuem ao confrontarem-se com situações aparentemente embaraçosas, em determinadas circunstâncias.

Apresentamos primeiramente em nosso trabalho, as reflexões de alguns autores sobre a administração da educação e do trabalho do diretor de escola. Tomamos por base as legislações estadual e federal vigentes, abordando o Comunicado SE/2000 no que concerne às habilidades e competências que se fazem necessárias ao administrador escolar da rede estadual paulista. Esta análise bibliográfica e documental possibilitou-nos a busca dos referenciais teóricos para a compreensão da atuação desses diretores de escola.

Em seguida, tratamos dos procedimentos metodológicos escolhidos, cuja opção foi por um estudo de caso, mencionado anteriormente, realizamos uma caracterização sócio-econômica da região para que tivéssemos conhecimento das condições do local de trabalho dos nossos administradores escolares em ação. Apresentamos ainda, os seus dados pessoais e as características das escolas sob suas direções.

Atualmente, o total de administradores escolares pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba é em número de sessenta e um (61). Aproximadamente 80 % dessa totalidade fazem parte do nosso trabalho, perfazendo quarenta e oito (48) diretores que responderam ao questionário aplicado. A grande maioria dos envolvidos na pesquisa é do sexo feminino e efetivo no cargo, com predominância em idade de quarenta (40) anos ou mais, sendo que trinta e um (31) deles possuem no máximo quatro (4) anos de experiência na direção de uma escola, mas tempo maior como docente na rede pública estadual de ensino.

Do total de quarenta e oito (48) escolas sob a administração dos respectivos diretores, a maioria funciona em três períodos, sendo que 60 % dessas instituições escolares possuem o número máximo de mil (1.000) alunos. Verificamos que quarenta e quatro (44) escolas possuem coordenador(es) pedagógico(s) e, em trinta e oito (38), vice-diretor(es). Com relação à divisão de encargos com o(s) vice-diretor(es), obtivemos que a maioria trabalha interagido positivamente com seu administrador escolar, independentemente da distribuição de funções. Constatamos que alguns diretores protestam pela não existência do coordenador pedagógico e do vice-

diretor para auxiliá-lhes. Essa situação é vivenciada por algumas escolas que não contam com a presença dos mesmos, por não se adequarem aos módulos estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Verificamos, ainda, que vinte e duas (22) instituições escolares não possuem zeladoria, correndo riscos de possível marginalidade. E também, aproximadamente 46 % do total de escolas apresentam precariedades e improvisos em suas instalações escolares.

Analisamos, na seqüência, os principais desafios enfrentados pelos nossos administradores escolares, a partir de suas próprias percepções.

O principal deles é o comprometimento em relação: ao corpo docente, no que diz respeito à elaboração do plano de ensino, da prática pedagógica, do trabalho de reforço-recuperação, da realização das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, entre outras atividades; à comunidade escolar, na execução do Plano de Gestão e demais ações com a mesma; ao pessoal de apoio administrativo (secretaria, cozinha, limpeza, cantina, etc.); à gestão do patrimônio, implicando na falta de cuidados com a escola, em atos de depredação e vandalismo; aos pais/responsáveis pelos alunos, sendo a maioria ausente e irresponsável, na ótica dos diretores.

Dando continuidade à análise, no que diz respeito ao corpo discente o atendimento ao mesmo e a indisciplina são pontos de grande dificuldade para o diretor no desempenho de sua função, sendo considerada a atividade que mais consome tempo em seu cotidiano. Nesse cenário, o diretor acaba por atuar como um mediador dos conflitos advindos do confronto entre alunos e também com os pais/responsáveis que se mostram alheios às situações que necessitam de colaboração.

Outra dificuldade bastante acentuada diz respeito à burocracia, sendo considerada a segunda atividade que consome mais tempo no dia-a-dia do diretor de escola. As solicitações burocráticas são sempre urgentes, principalmente por parte da Diretoria Regional de Ensino na opinião de mais de 80 % dos diretores. E ainda, a burocracia na gestão do patrimônio, em distribuição de verbas; na gestão financeira, em prestações de contas e recursos financeiros e no trabalho da secretaria da escola, entre outros.

Para alguns administradores escolares, os salários reduzidos e a solidão fazem parte da desmotivação de sua atuação.

É imprescindível um olhar mais detalhado à ação do diretor de escola, diante de tantas atribuições, competências e encargos. É nítida a sua situação de certa forma “precária” no contexto em que se situa. E assim, nem sempre com preparação específica para o cargo, em geral executa ordens e regulamentos de forma passiva, usualmente não os questionando em relação à coerência dos mesmos com a realidade escolar. No que tange à participação do diretor de escola, frente aos órgãos superiores, sente-se muitas vezes uma pessoa pouco valorizada, que apenas cumpre o que é ordenado pelos mesmos, que também cumprem ordens de outros superiores, sem que faça uso da autonomia que lhe é garantida por lei, para tomar importantes decisões. Certamente o diretor sente-se desprestigiado, após ter sido tão árdua a conquista de seu cargo.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar uma variação de 20 a 40 % do total de diretores envolvidos na pesquisa que afirmam não possuírem problema algum, entre as citadas dificuldades e as demais existentes.

Alguns posicionamentos tomados por base em depoimentos dos próprios administradores escolares e de autores que manifestaram seus pontos de vista, valem ser destacados como importantes para amenizarem as situações de conflitos: a gestão participativa, com trocas de experiências oferecendo as mais diferentes contribuições; o envolvimento de toda a comunidade escolar de forma democrática em que todos sejam essenciais ao desenvolvimento do processo educativo e sintam-se motivados; o atendimento aos pais/responsáveis para que possam ser mais participativos na vida dos alunos; e um ponto importantíssimo, a delegação de funções, para evitar a sobrecarga na atuação do diretor de escola. E reafirmando, cabe ao nosso administrador escolar, diante de tantos desafios e dificuldades, usar da autonomia que lhe é conferida por lei, pois administrar uma escola inclui toda a comunidade escolar e esta, como forma de cobrança, espera um posicionamento por parte desse diretor, em quaisquer que sejam as circunstâncias. A observação dos pontos levantados

concorrerá para atenuar ou mesmo eliminar a solidão indicada por alguns diretores.

Finalizando, podemos afirmar que o diretor de escola envolvido em nossa pesquisa se encontra em uma das regiões de maior desenvolvimento do Estado, em um centro importante para o nosso país, com excelente potencial econômico e podemos provavelmente concluir que, de acordo com as suas características gerais, ainda deseja alcançar mais e melhores condições de trabalho.

Ao término desta pesquisa, acertando, errando, caminhando, aprendendo muito e considerando os nossos limites, esse trabalho poderá levar o leitor a um possível entendimento da atuação do diretor de escola da rede estadual paulista e, paralelamente, servir de subsídios para o estabelecimento de políticas públicas nesse campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração pública**. 5ª ed. São Paulo: Difel, 1983.

- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar: polêmicas do nosso tempo**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. *In: Estudos Avançados / Universidade de São Paulo*. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo: IEA, v. 15, nº 42, 2001.
- BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. **A política educacional de inclusão: um estudo da inclusão escolar na óptica dos professores**. Tese (Doutorado em Educação). Piracicaba/SP: UNIMEP, 2005.
- BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex/ Portugal: Porto Editora, 1994.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.
- _____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. **Lei nº 9424/96**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Gestão escolar e formação de gestores**. *In: Aberto*. Brasília/DF, MEC/INEP, v. 17, nº 72, jun. 2000.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4/98**, aprovado em 29 de janeiro de 1998 e homologado em 27 de março de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- BRUNO, Lúcia. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico**. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. (orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.
- **Dados físicos dos municípios de: Águas de São Pedro, Charqueada, Santa Maria da Serra, Saltinho e São Pedro**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2005.
- **Evolução de matrículas no Ensino Fundamental**. Folha Online. Disponível em: <<http://www.sitesemrevista.com.br>>. Acesso em: 02 de ag. 2005.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 4ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- **Informações sobre o número de alunos matriculados no Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.inep.com.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜCK, Heloisa. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Érica. **Gestão democrática e qualidade escolar: elementos que se entrecruzam**. Tese (Doutorado em Educação). Juiz de Fora/ MG: UFJF, 2003.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Marília/SP: UNESP, 2004.
- MASTRA, Carla de Souza. **A participação da família na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo/SP: UESP, 2003.
- **Matrículas na Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.

- MELO, Maria Teresa Leitão de. **Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar.** *In:* FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDONÇA, Erasto Fontes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas/SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.
- **Município de Piracicaba.** Disponível em: <<http://www.ipplap.com.br>>. Acesso em: 06 set. 2005.
- NEUBAUER, Rose. **Descentralização no Estado de São Paulo.** *In:* COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.); GOMÉZ, Alfredo S. et al. **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento.** São Paulo: FUNDAP, Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública.** *In:* BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas.** São Paulo: Atlas, 1996.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

- **PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: seus objetivos.** Disponível em: <http://www.videos.cep.cl/sw2000/informe_brasil/sw2002_brasil_bolsa_e_sc_doc> Acesso em: 15 nov. 2004.
- **Programa Circuito Gestão: objetivo.** Disponível em: <<http://www.circuitogestao.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 28 set. 2005.
- **Progressão Continuada: Forma como se processa no Estado de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.educacional.com.br>>. Acesso em: 14 jul. 2005.
- **Projeto Amigos da Escola, seus objetivos.** Disponível em: <<http://verdeares.glob.com/amigosdaescola/projeto/asp>>. Acesso em: 23 out. 2004.
- SALOMÃO, Maria Silvia Azarite. **Desafios da gestão escolar: O diretor de escola no contexto da política educacional paulista (1995 – 2001).** Dissertação (Mestrado em Educação). Araraquara/SP: UNESP, 2004.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- SANTOS, Janine Martins de Castro. **Estruturas de burocracia e poder na educação: análise das relações entre diretor, professor e aluno.** Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba/SP: UNIMEP, 1990.
- São Paulo (Estado). **Lei Complementar nº 444/85,** de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

- _____ . **Lei Complementar nº 836/97**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.
- _____ . Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 12.983/78**, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres.
- _____ . Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 40.742/96**, de 29 de março de 1996. Fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.
- _____ . Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 35**, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
- _____ . Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 30**, de 20 de março de 2003. Dispõe sobre a ocupação de dependências das zeladorias das unidades escolares da rede estadual de ensino.
- _____ . Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE/2000**, de 05 de dezembro de 2000. Documento que delimita o perfil necessário ao gestor escolar da rede estadual paulista.
- _____ . Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 10/97** (Homologada pela Resolução SE, de 03 de setembro de 1997). Fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

- _____ . Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67/98**, de 18 de março de 1998. Aprova as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.
- _____ . Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 9/97**, de 30 de julho de 1997. Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas no Estado de São Paulo. Anexada à Deliberação CEE nº 10/97.
- _____ . Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 13/97**, de 24 de setembro de 1997. Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo.
- **SARESP: seu significado e objetivos.** Disponível em: <<http://www.saresp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2005.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- TEIXEIRA, Hélio Janny. **O papel gerencial do diretor de escola.** Tese (Livre Docência em Administração). São Paulo: USP, 2001.

ANEXO

Questionário destinado aos Diretores de Escolas da Diretoria
Regional de Ensino de Piracicaba

Piracicaba, junho de 2004.

Prezado(a) Diretor(a):

Agradecemos imensamente sua cooperação no sentido de responder ao questionário em anexo, garantindo que não haverá identificação de sua pessoa em momento algum.

O mesmo tem por objetivo coletar informações junto aos diretores(as) da D.R.E. de Piracicaba para uma pesquisa de mestrado sobre “O Gestor da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo: Uma reflexão sobre suas experiências e dificuldades”. Através dele pretendemos apreender nossa realidade, para posterior análise.

Suas respostas sinceras constituirão uma inestimável contribuição para o êxito deste trabalho.

Alice Barros Fonseca
Mestranda do PPGE da UNIMEP de Piracicaba

1. Sexo:

masculino

feminino

2. Situação funcional:

efetivo(a)

designado(a)

3. O seu tempo no cargo/função de direção na rede pública estadual de ensino é de _____ anos e _____ meses.

4. O seu tempo como docente na rede pública estadual de ensino é de _____ anos e _____ meses.

5. Indique o(s) curso(s) que possui:

Graduação: _____

Pós- Graduação:

Especialização

em _____

Mestrado em _____

Doutorado em _____

6. Idade:

menos de 25 anos

de 40 a menos de 45 anos

de 25 a menos de 30 anos

de 45 a menos de 50 anos

de 30 a menos de 35 anos

50 anos ou mais

de 35 a menos de 40 anos

7. Assinale os tipos de ensino que a escola sob sua direção oferece:

Ensino Fundamental (Ciclo I)

Ensino Médio

Ensino Fundamental (Ciclo II)

Educação de Jovens e Adultos

Magistério – Escola Normal

Cursos Profissionalizantes

8. Assinalar o(s) período(s) de funcionamento da escola sob sua direção e ao lado os respectivos n°s de classes:

- manhã _____ tarde _____
 vespertino _____ noturno _____

9. Indicar o número total de alunos: _____

10. Possui Coordenador(es) Pedagógico(s)?

- sim não

Em caso positivo indicar o n° _____

11. Possui Vice-Diretor(es/as)?

- sim não

Em caso positivo, indicar o n° _____

12. Como se dá a divisão de encargos entre você e o/a(s) vice-diretor(es/as)?

13. A escola sob sua direção possui zeladoria?

- sim não

14. Quanto às instalações escolares, você considera as condições do prédio:

- ótimas boas regulares péssimas

Caso sua opção seja uma das duas últimas, explique o porquê. _____

15. Ainda, quanto às instalações escolares, a escola sob sua direção possui:

- laboratório(s) sala ambiente de informática
 sala de professores sala específica para HTPCs
 biblioteca sala específica para coordenador pedagógico
 quadra sala destinada ao grêmio estudantil
 sala destinada às telessalas

16. Se possui biblioteca, como funciona?

17. Você conta regularmente com a assessoria da supervisão de ensino em suas dúvidas e dificuldades?

- sim não

Em caso negativo, justifique _____

18. Você e/ou os membros da escola conta(m) regularmente com o apoio da oficina pedagógica da D.R.E.?

sim não

Em caso negativo, justifique _____

19. As solicitações burocráticas da D.R.E. sobrecarregam o seu trabalho?

sim não

Em caso positivo, justifique _____

20. Quem participa da elaboração do Plano de Gestão da escola sob sua direção?

21. Qual(is) a(s) dificuldade(s) que você encontra na realização das HTPCs?

22. Qual(is) a(s) dificuldade(s) e/ou problema(s) que encontra em relação ao corpo docente quanto a (ao):

- elaboração do plano de ensino _____

- prática pedagógica _____

- reforço-recuperação _____

- outra(s) _____

23. Qual(is) a(s) dificuldade(s) e/ou problema(s) que você encontra em relação ao corpo discente?

24. Qual(is) a(s) dificuldade(s) e/ou problema(s) que você encontra em relação aos pais/responsáveis pelos alunos?

25. Qual(is) a(s) dificuldade(s) e/ou problema(s) que você encontra em relação ao trabalho burocrático da secretaria da escola?

26. Qual(is) a(s) dificuldade(s) e/ou problema(s) que você encontra em relação ao pessoal de apoio (limpeza, cozinha, cantina, etc.)?

27. Qual(is) a(s) dificuldade(s) e/ou problema(s) que você encontra em relação à gestão do patrimônio da escola?

28. Qual(is) a(s) dificuldade(s) e/ou problema(s) que você encontra em relação à gestão financeira da escola?

29. Ainda, no que diz respeito à gestão financeira, você possui parcerias para ampliar seus investimentos?

sim não

Em caso positivo, indique-as _____

30. Qual atividade consome mais tempo no seu dia-a-dia como diretor(a)?

31. Há outro(s) problema(s) e/ou dificuldade(s) que enfrenta?

