

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Valores Organizacionais: Uma Análise no Contexto Educacional

RIO DE JANEIRO
2001

RENATO JOSÉ CASAGRANDE

VALORES ORGANIZACIONAIS: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em gestão empresarial da Escola Brasileira de Administração da Fundação Getúlio Vargas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Reis Vieira

**RIO DE JANEIRO
2001**

Não te acovardes de tuas ações, não as repudies depois de consumadas, o remorso da consciência é indecente.

Nietzsche

*Aos meus pais,
Elpídio e Amélia*

AGRADECIMENTOS

A Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, nas pessoas de seus Professores, Funcionários e Coordenadora do Mestrado.

Aos Colégios Protásio de Carvalho, Guaíra e Rio Branco, nas pessoas de seus Dirigentes.

À Professora Vera Vergara da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por sua participação na banca examinadora.

Ao colega José Ivan Prohmann, pelas sugestões, críticas e apoio durante a realização da pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, pela convivência e companheirismo durante esse período turbulento; em especial às amigas Karen e Salete, que serviram como apoio nos momentos difíceis.

Aos amigos Karam, Josi e Silmara que contribuíram para a realização desse trabalho.

Ao Professor Paulo Reis Vieira, pelo esmero na orientação do trabalho e exemplo a ser seguido na dedicação e seriedade demonstrados na vida acadêmica.

Aos meus pais, Elpídio e Amélia, sem os quais essa realidade não seria possível, e a quem agradeço o suporte emocional, bem como o amor dedicado e incondicional.

Muito Obrigado!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	3
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	3
1.2.1 Objetivo Geral.....	3
1.2.2 Objetivos Específicos.....	4
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	4
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	6
2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA.....	8
2.1 O CONTEXTO AMBIENTAL.....	8
2.2 OS VALORES ORGANIZACIONAIS.....	13
2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL	19
2.4 OS VALORES PRESENTES NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO.....	28
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	37
3.1.1 Perguntas de Pesquisa.....	37
3.1.2 Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas	38
3.2 DELIMITAÇÃO E <i>DESIGN</i> DA PESQUISA.....	41
3.2.1 População e Amostra.....	41
3.2.2 Delineamento da Pesquisa	42
3.2.3 Fonte e Coleta de Dados.....	44
3.2.4 Tratamento dos dados.....	49
3.2.4.1 Metodologia adotada para classificar a intensidade dos valores	51
3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	55
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
4.1 EM BUSCA DA DEFINIÇÃO DOS VALORES IDENTIFICADOS NO AMBIENTE E NAS ORGANIZAÇÕES ESTUDADAS.	57
4.2 APRESENTAÇÃO DOS VALORES IDENTIFICADOS NO AMBIENTE	61
4.2.1 Valores identificados no estrato Sistema Mantenedor e Regulador da Educação.....	61
4.2.1.1 Agentes	62
4.2.1.2 Dinâmica Escolar.....	67
4.2.1.3 Ensino	76
4.2.2 Valores Identificados no estrato Sociedade Organizada	82
4.2.2.1 Agentes	83
4.2.2.2 Dinâmica Escolar.....	86
4.2.2.3 Ensino	90
4.2.3 Valores identificados no estrato Sindicato dos Professores.....	94
4.2.3.1 Agentes	94

4.2.3.2 Dinâmica Escolar.....	96
4.2.3.3 Ensino	101
4.3 VALORES ORGANIZACIONAIS	103
4.3.1 Caso 1: Colégio Protásio de Carvalho.....	104
4.3.1.1 Histórico	104
4.3.1.2 Apresentação dos Valores Identificados.....	105
4.3.1.3 Agentes	106
4.3.1.4 Dinâmica Escolar.....	110
4.3.1.5 Ensino	116
4.3.2 Caso 2: Colégio Guaíra	120
4.3.2.1 Histórico	120
4.3.2.2 Apresentação dos Valores Identificados.....	121
4.3.2.3 Agentes	122
4.3.2.4 Dinâmica Escolar.....	125
4.3.2.5 Ensino	131
4.3.3 Caso 3: Colégio Rio Branco.....	135
4.3.3.1 Histórico	135
4.3.3.2 Apresentação dos Valores identificados.....	136
4.3.3.3 Agentes	136
4.3.3.4 Dinâmica Escolar.....	140
4.3.3.5 Ensino	145
4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS.....	148
4.4.1 Agentes.....	149
4.4.2 Dinâmica Escolar.....	157
4.4.3 Ensino	167
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
ANEXOS.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

CETEPAR – Centro de Treinamento dos Professores do Paraná

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

ONU – Organização das Nações Unidas

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UPE – União Paranaense dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ambiente técnico e institucional com exemplos de organizações	10
Quadro 02 – Valores identificados no Estrato Sistema Mantenedor e Regulador da Educação	62
Quadro 03 – Valores identificados no Estrato Sociedade Organizada	82
Quadro 04 – Valores identificados no Estrato Sociedade Organizada	94
Quadro 05 – Valores identificados no Colégio Protásio de Carvalho	106
Quadro 06 – Valores identificados no Colégio Guaíra	121
Quadro 07 – Valores identificados no Colégio Rio Branco	136
Quadro 08 – Comparativo dos valores identificados em relação à Categoria Agentes	149
Quadro 09 – Comparativo dos valores identificados em relação à Categoria Dinâmica Escolar	157
Quadro 10 – Comparativo dos valores identificados em relação à categoria Ensino.....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Representação da frequência absoluta dos valores por estrato	52
Tabela 02 – Representação da frequência relativa dos valores por estrato	53
Tabela 03 – Levantamento de frequências absolutas e relativas dos valores por estrato ambiental	194
Tabela 04 – Levantamento de frequência referente aos valores identificados no estrato Sociedade Organizada	194
Tabela 05 – Levantamento de frequências referente aos valores identificados no estrato Sindicato dos Professores	195
Tabela 06 – Média dos valores identificados no Colégio Protásio de Carvalho	196
Tabela 07 – Média dos valores identificados no Colégio Guaíra	196
Tabela 08 – Média dos valores identificados no Colégio Rio Branco	197

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar a relação existente entre os valores ambientais e os valores organizacionais de três escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Curitiba: Colégio Protásio de Carvalho, Colégio Guaíra e Colégio Rio Branco. No referencial teórico empírico, analisou-se o ambiente e os aspectos referentes aos valores organizacionais, incluindo discussão a respeito do tema cultura organizacional e, por fim, fez-se um estudo dos valores predominantes nas organizações educacionais de caráter público. O método que caracteriza esta pesquisa é o estudo comparativo de casos, com uso de múltiplas fontes de evidência. Os dados secundários para se identificar os valores ambientais foram obtidos mediante consulta aos dois principais jornais de circulação no Estado do Paraná, aos informativos publicados pela Secretaria de Educação do Paraná, às publicações do Sindicato dos Professores da Rede Pública do Estado do Paraná e à Legislação Educacional em âmbito federal e estadual. Os valores organizacionais foram identificados a partir dos dados primários, obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os dirigentes e de questionários aplicados aos dirigentes e aos professores das escolas estudadas. A análise de dados foi efetuada de forma descritivo-qualitativa, utilizando-se técnicas de análise documental e de análise de conteúdo. Os dados coletados revelaram que existem algumas consonâncias entre os valores ambientais e organizacionais, sendo que os valores identificados na sociedade e no Governo, em muitos casos, são mais congruentes com os valores identificados no grupo de dirigentes das escolas e os valores identificados no Sindicato dos Professores têm mais consonância com os valores predominantes no grupo de professores. Nas escolas, principalmente no grupo de professores, observa-se uma refração às ações promovidas pelo Governo e um descrédito nas ações promovidas pelo Sindicato dos Professores; a educação integral do educando é mais valorizada do que a formação cognitiva, tanto no ambiente como também nas organizações; a Sociedade gradativamente vem assumindo co-responsabilidade em relação à educação pública com apoio dos dirigentes e docentes das escolas e do próprio Governo, num momento em que os professores, ao contrário da Sociedade e do Governo, demonstram valorizar muito pouco sua própria profissão.

ABSTRACT

This research's main goal was to analyze the existing relationship between both environmental and organizational values from three State Schools located in the city of Curitiba. These are: Protásio de Carvalho School, Guaíra School and Rio Branco School. At a theoretical empirical reference, an environmental approach has been performed, followed by aspects regarding organizational values, including the discussion on the theme of organizational culture, and, finally, a study on the prevalent values in public educational institutions. The method that best features this research is a comparative case report, with the use of multiple sources of evidence. Secondary data in order to identify the environmental values has been obtained through references of two of the most important newspapers in the State of Paraná, reports published by the State's Secretary of Education, publications from the State's Teachers Union and through the Educational Legislation in both Federal and State levels. The organizational values have been identified from primary data obtained through semi-structured interviews, performed with the School Principals and through questionnaires distributed to the School Principals and Teachers. The analysis over this data has been carried out in a descriptive-qualitative way by using both documentary and content analysis techniques. The database revealed that there are a few consistencies between environmental and organizational values, in a way that certain values identified in society and in the Government are, several times, more congruent with the values identified in the group of School Principals, whereas the values identified in the Teacher's Union have a higher consistency with the prevalent values in the group of teachers. At schools, mainly in the group of teachers, there's a noticeable refraction towards actions promoted by the government, and a certain skepticism towards actions promoted by the Teacher's Union. The student's education is given a higher value than one's cognitive education, in the work atmosphere as much as in the organizations; the Society has been gradually taking the responsibility regarding public education, with the support of school boards, teachers, and even of the Government, at a time when teachers, unlike the Society and the Government, appear to give very little value to their own profession.

1 INTRODUÇÃO

A pressão pelo aumento da competitividade como fator da própria sobrevivência da organização em ambientes competitivos tem sido uma constante mundial nos últimos anos. A globalização de mercados, as profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, na organização do processo produtivo, no padrão de sociabilidade e nas relações sociais estão alterando costumes, padrões e comportamentos das organizações em geral.

Estas mudanças estão causando impactos muito profundos e desestruturadores, atingindo a humanidade na dissolução do indivíduo como sujeito da história e da razão. A educação neste contexto ganha maior importância, pois essa configuração exige novas compreensões, novos conceitos, categorias e interpretações no âmbito educacional (FERREIRA, 2000).

Tem-se então observadas várias mudanças na política da educação brasileira. O novo discurso tem proporcionado uma participação efetiva de toda a sociedade, inclusive com responsabilidade financeira. A sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, parece não estar indiferente ao que vêm ocorrendo nas organizações educacionais. Tem exigido competência, bons resultados de aprendizagem e a otimização dos seus recursos (LÜCK, 2000).

Também já se verifica o interesse de grupos e organizações, no sentido de colaborarem com a escola, vislumbrando-se oportunidades para realização de parcerias em prol da educação e para o desenvolvimento da sociedade, oportunizando um grande desafio para os gestores escolares. Conseqüentemente, o Estado passa a permitir e incentivar novas formas de gestão escolar, aparentemente mais democráticas. Para isso, são exigidas dos gestores novas atenções, conhecimentos e habilidades (CABRAL NETO e ALMEIDA, 2000; LÜCK, 2000).

Nas organizações educacionais contemporâneas, observa-se que as mudanças estão diretamente relacionadas a uma dimensão que chega a ser predominante: a dos valores compartilhados nas organizações. A mudança só acontece quando a cultura organizacional também muda e, nesse aspecto, a cultura organizacional é como os paradigmas, não pode ser imposta, precisa ser compartilhada. Se não houver níveis adequados de consistência entre seus valores, a cultura organizacional pode impedir que a mudança aconteça e conseqüentemente comprometer o sucesso da organização (COSTA, 1999).

Calcados nesta realidade, LÜCK e PARENTE (2000) consideram que o principal desafio que se impõe hoje à gestão da escola é redefinir a cultura organizacional instaurada. Sem essa mudança, as inovações correm o risco de se tornarem ineficazes. Cada personagem presente no interior da escola tem importância fundamental nas decisões a serem tomadas e tudo é construído através da participação efetiva de toda comunidade escolar.

Considerando este novo cenário, onde emergem novas e complexas demandas para as organizações educacionais, parece relevante estudar os valores que estão presentes, tanto no ambiente em que as organizações estão inseridas, como nas próprias organizações educacionais. De acordo com MEYER e ROWAN (1977), além de aspectos econômicos, outros fatores como regras institucionalizadas e valores ambientais exercem influência sobre a atividade organizacional. Assim, torna-se importante analisar tanto aspectos referentes às condições internas das organizações, quanto os elementos externos provenientes do contexto ambiental, por se tratarem de fatores determinantes do sucesso, tanto de organizações públicas quanto privadas.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Em face da breve discussão realizada na primeira parte da introdução, apresenta-se como tema da pesquisa a relação entre os valores ambientais e os valores organizacionais em escolas públicas de educação básica do Estado do Paraná. Nesse sentido formulou-se o seguinte problema de pesquisa:

QUAL É A RELAÇÃO ENTRE OS VALORES AMBIENTAIS E OS VALORES ORGANIZACIONAIS EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS¹ ESTADUAIS DE CURITIBA NO ANO DE 2001?

Este trabalho busca analisar essas considerações em uma realidade empírica: as escolas públicas do sistema estadual do Paraná que ofertam educação básica, tanto no nível fundamental quanto no nível médio.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Este estudo busca analisar a relação entre os valores ambientais e organizacionais nos Colégios Protásio de Carvalho, Guaíra e Rio Branco localizados no município de Curitiba no ano de 2001.

¹ - Colégio Protásio de Carvalho
- Colégio Guaíra
- Colégio Rio Branco

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os valores ambientais predominantes no contexto educacional.
- Identificar os valores do grupo de dirigentes das escolas públicas em estudo.
- Identificar os valores do grupo de docentes das escolas públicas em estudo.
- Analisar a relação que há entre os valores dos grupos de dirigentes e docentes das organizações estudadas.
- Analisar a relação que há entre os valores ambientais e os valores organizacionais observados nessas escolas.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A relevância do estudo sobre a cultura organizacional se dá em função de que os valores, expressão fundamental da cultura organizacional, funcionam como um dos principais indicadores para o reconhecimento do significado e da razão da própria organização.

Observa-se a importância de serem desenvolvidos estudos teórico-empíricos, que tenham nos valores, como elementos da cultura organizacional, uma dimensão imprescindível, como meio de explicar as características que justificam o próprio funcionamento das organizações. Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua

para o enriquecimento da literatura administrativa e também para novas perspectivas de investigação.

Para PANT e LACHMAN (1998), a base de conhecimento sobre o modo de como os valores organizacionais influenciam na condução de uma organização encontra-se fragmentada. Portanto, tem-se intenção de contribuir de forma efetiva para a ampliação e o aprofundamento da base de entendimento sobre a relação que há entre os valores ambientais e organizacionais nas escolas públicas do Estado do Paraná.

Nesse sentido o estudo do funcionamento das organizações educacionais é ainda limitado. Para MELLO (1994, p. 329) *“A pobreza de investigações existentes no país e a urgência que se tem de encaminhar soluções para a catastrófica situação do ensino público entre nós, requer diligências no sentido de identificar onde existe conhecimento disponível e tratar de divulgá-lo, se possível, com observações críticas sobre sua adequação à nossa dura realidade educacional”*.

Nas questões práticas verificam-se também inúmeras tentativas, por parte dos sistemas educacionais na implementação de projetos, planos e estratégias para a melhoria da gestão educacional, sendo que, na maioria das vezes os sistemas, ou os próprios gestores escolares não conseguem atingir os resultados esperados, e uma das razões que parece estar relacionada a esse fato é a questão dos valores organizacionais e ambientais.

A justificativa prática decorre também da situação atual das escolas públicas de educação básica, onde o contexto tem sido um problema em crescente agravamento, ocasionando maior exigência quanto ao direcionamento dessas organizações. Nessa situação, os gestores agem de acordo com suas interpretações do ambiente, interferindo nos resultados obtidos. Essa dimensão, apesar de sentida

por muitos, ainda requer pesquisas, e essas com a finalidade de verificar de que forma e em que extensão isso ocorre.

Outro fator que interfere na prática da gestão escolar pública é o fato de que as pressões ambientais têm significativa influência no grupo de dirigentes e de docentes. Estes, por sua vez, podem também modificar o ambiente, pois há um potencial reflexo de suas ações na construção da realidade escolar (BERGER e LUCKMANN, 1996). Por meio de melhor compreensão da interferência dessas variáveis sobre a organização, bem como da compreensão do ambiente como parte dela, é possível, aos gestores, a ampliação da percepção de sua realidade e do seu envolvimento com a instituição na qual se encontra inserido.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Considerado o problema de pesquisa exposto, o objetivo geral e os específicos, esta pesquisa foi dividida em cinco capítulos. No primeiro apresenta-se a introdução ao tema, abordando o contexto em que o problema se insere. Em seguida é apresentado o problema de pesquisa, os objetivos e as justificativas prática e teórica.

No segundo capítulo apresenta-se a base teórico-empírica que sustenta a proposta de estudo. Inicia-se pela discussão do ambiente, suas perspectivas e aspectos do ambiente institucional. A segunda parte aborda os aspectos referentes aos valores organizacionais, incluindo uma discussão a respeito do tema cultura organizacional. Por fim, apresenta-se estudo sobre os valores presentes nas organizações públicas de ensino.

Apresentam-se no terceiro capítulo os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

Descrevem-se as categorias analíticas em estudo, a população, a amostra e o delineamento da pesquisa. Por fim, descrevem-se os métodos para coleta e análise de dados e as limitações da pesquisa.

O capítulo quatro contém a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa distribuídos da seguinte forma: (1) são apresentados e analisados os dados coletados no ambiente; (2) é apresentada a análise das escolas individualmente; e finalmente (3) é feita a análise comparativa das organizações e das organizações e do ambiente.

No quinto e último capítulo constam as conclusões que puderam ser retiradas do desenvolvimento dessa pesquisa. São também apresentadas sugestões para futuros estudos e recomendações para as organizações e agentes envolvidos.

2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA

Este estudo parte do pressuposto de que o desempenho das organizações é influenciado por fatores externos e internos à organização. Como as mudanças ambientais ocorrem cada vez com mais intensidade, as organizações têm-se tornado mais dinâmicas e mais complexas. Novos fatores têm alterado a sociedade, como a globalização da economia, a abertura de mercados, o desenvolvimento das telecomunicações, causando em muitos casos uma turbulência ambiental (MACHADO DA SILVA, FONSECA e FERNANDES, 1998). Junto a esta nova economia informacional e a abertura de mercados em nível mundial, muitos países emergentes têm sofrido dificuldades nos padrões de competição em relação ao treinamento e educação (CASTELLS, 1999). As dificuldades de assimilação destas mudanças constantes no contexto ambiental, nem sempre são superadas, sendo visível na sociedade tais dificuldades, visíveis nos diversos setores da sociedade como, por exemplo, no setor educacional.

Diante desse quadro, o estudo da cultura organizacional passou a ganhar mais ênfase, principalmente nos últimos anos, promovendo mudanças com maiores possibilidades de sucesso, atuando no nível de integração interna e viabilizando estratégias de adaptação ao meio externo e ao ambiente organizacional (CASTELLS, 1999).

2.1 O CONTEXTO AMBIENTAL

Observa-se que o ambiente passou a representar fator importante na análise organizacional, uma vez que é visto como elemento que influencia um conjunto de organizações. De acordo com MACHADO DA SILVA; FONSECA e FERNANDES

(1999, p.1): “O ambiente externo das organizações é teoricamente construído e, como tal, implica diferentes noções, apoiadas cada uma delas em diferentes pressupostos”. Nesse caso, o ambiente não se caracteriza como algo concreto, mas construído pelos integrantes das organizações em processo de interação. Essa noção de ambiente é a que orienta o presente estudo.

Assim, a concepção de um mesmo ambiente pode ocorrer de maneira diferente em indivíduos, grupos e organizações. Em consequência, esses atores podem agir de forma diversa na dinâmica de relacionamento entre organização e ambiente (MACHADO DA SILVA; FONSECA e FERNANDES, 1999). A noção do ambiente organizacional foi ampliada ao se considerar, em sua análise, além de aspectos puramente econômicos, elementos sociais e culturais (SCOTT, 1995).

Um aspecto importante que se considera sobre o contexto ambiental é a sua caracterização em ambiente técnico e institucional. O ambiente técnico caracteriza-se pela troca de bens e serviços em mercado, onde as organizações são valorizadas por seu desempenho, enquanto o ambiente institucional é caracterizado pela elaboração de regras e normas. As organizações devem se conformar com o que é valorizado no ambiente no sentido de alcançar legitimidade e suporte social. Dessa forma, as organizações por sofrerem pressões do ambiente, devem ajustar seus produtos e serviços de acordo com o que é valorizado no ambiente técnico, bem como se adequarem às regras e normas estabelecidas pela sociedade (SCOTT, 1995).

A título de ilustração, organizações industriais tendem a se orientar mais efetivamente pelo ambiente técnico, pois são avaliadas em termos da quantidade e da qualidade de bens produzidos. As escolas, em contrapartida, precisam atribuir grande importância ao ambiente institucional, uma vez que o controle ambiental incide sobre a adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais. Elas não são avaliadas primeiramente em função de “(...) sua produção em

um mercado competitivo” (SCOTT, 1992, p. 132), mas pela “(...) adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais” (CRUBELLATE e MACHADO DA SILVA, 1998, p. 3).

É importante destacar que os ambientes técnico e institucional devem ser visualizados em diversos níveis de análise: local, regional, nacional e internacional (MACHADO DA SILVA e FONSECA, 1996).

A Figura 1 apresenta setores de atividade onde se pode perceber o grau de influência das pressões exercidas pelos ambientes técnico e institucional.

Quadro 01 : Ambiente Técnico e Institucional com exemplos de organizações.

		Ambiente institucional	
		Forte	Fraco
Ambiente Técnico	Forte	Serviços de utilidade pública Bancos, Hospitais	Indústrias manufatureiras
	Fraco	Clínicas de Saúde mental, Escolas, Órgãos públicos Igrejas.	Restaurantes, Clubes de Saúde, Assistência a criança.

Fonte : SCOTT (1992, p.133)

Inúmeros são os fatores que exercem pressão sobre as organizações. Pode-se citar como exemplo, as pressões ambientais que são externas às organizações, destacando aqui as regulamentações governamentais: leis, modelos competitivos existentes, formação cultural, além de outros. Há também as pressões internas da organização exercida pelo ambiente cultural. Essas pressões exercidas sobre as organizações, em interação com o ambiente, conduzem a diferentes tipos de ação,

mesmo que haja semelhança no contexto em que se inserem (WRIGHT; KROLL e PARNEL, 1998).

No setor educacional, a partir da Constituição de 1988, o debate sobre o papel da nova escola, cresceu de forma considerável, visto que os movimentos da gestão democrática da escola, eleições para escolha de dirigentes e a implantação dos conselhos escolares, evidenciaram a ampliação da participação social na defesa do interesse público, representando maior controle social da escola pública como espaço de co-participação e co-responsabilidade entre o Estado e a sociedade (PARENTE, 2000; PARO, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma as conquistas que são alcançadas no campo da gestão. Nesse sentido, dá ênfase, ao título que trata da Organização da Educação Nacional, as duas dimensões fundamentais à melhoria da qualidade e desempenho dos sistemas educacionais: o fortalecimento da gestão democrática da escola e o regime de colaboração entre as instâncias federadas.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases contribuiu, no sentido de instaurar a gestão democrática na escola, em cumprimento à Constituição, cuja regulação maior encontra-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, que institucionaliza a escola autônoma (PARENTE, 2000; PARO, 2000).

No artigo 14, a Lei estabelece que *“os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público da 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.

O artigo 15 dispõe que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro e público.

Conseqüentemente os sistemas estaduais de ensino vêm transferindo recursos e responsabilidades com a oferta de serviços educacionais para o município, ou diretamente para a escola. Observa-se também que nos sistemas estaduais, há a tendência a implementação de processos de descentralização e de desconcentração, delegando o poder decisório para os diretores das escolas em conjunto com os conselhos escolares, formados por professores, pais de alunos, funcionários e membros da comunidade em geral. Isso vem gerando às escolas um novo papel, exigindo mudanças profundas no pensamento e na atuação das pessoas envolvidas com a administração educacional (FERREIRA, 2000).

SCHWARTZMAN e SOUZA (1996) analisam a situação das universidades públicas, que pode ser transferida para as instituições públicas de educação básica. Em função, principalmente, das pressões ambientais, as organizações de ensino público brasileiro, com seus objetivos múltiplos e sua estrutura de decisão colegiada, tornam-se objetos de diferentes e divergentes interpretações. Com a escassez de recursos, principalmente nos últimos anos, emergiu um quadro praticamente insustentável. Nesse contexto, inclusive colocando em risco a própria manutenção das atividades básicas das instituições públicas de ensino no país, não parece haver propostas bem delineadas para garantir a expansão e a modernização de suas estruturas e de seus métodos e processos.

Nessa situação observa-se que indivíduos, grupos e organizações podem perceber de maneira diferente o mesmo contexto institucional; em conseqüência, podem agir de forma diversa na dinâmica de relacionamento entre a organização e o ambiente. (MACHADO DA SILVA e FONSECA, 1996).

De acordo com as considerações referentes às influências e pressões externas exercidas sobre as organizações educacionais, considera-se neste estudo a importância de se analisar a relação existente entre os valores predominantes no contexto ambiental e no seio destas organizações. Dessa forma, definem-se valores ambientais como um conjunto de critérios e padrões que definem aquilo que é valorizado e institucionalmente aceito como curso de ação das organizações (HININGS et al., 1996; CRUBELLATE e MACHADO DA SILVA, 1998).

No intuito de estabelecer um quadro comparativo dos valores que estão presentes no ambiente e dos que estão presentes nas organizações educacionais, deve-se considerar a presença de dois grupos que podem ter percepções e valores diferenciados dentro de uma mesma organização, caracterizando a existência de subculturas. No caso desta dissertação, devem ser analisados os valores compartilhados pelos dirigentes (diretores e equipe técnico-pedagógica) e pelos professores das escolas analisadas. Considera-se importante, também, estabelecer uma breve discussão a respeito de alguns aspectos da cultura organizacional, das subculturas e, posteriormente, fazer menção aos valores presentes nas organizações públicas de ensino.

2.2 OS VALORES ORGANIZACIONAIS

ENZ (1988) conceitua valor a partir da ênfase sobre preferências que indivíduos ordenam e sustentam em relação a meios e fins desejados ou que as organizações precisam adotar para sua continuidade. Os valores são definidos como um sistema normativo racionalizado de preferências que exercem influências nas escolhas de certos cursos de ação ou resultados da organização (BEYER, 1986; PANT e LACHMAN, 1998).

O sucesso de uma organização depende da sua astúcia em saber utilizar os valores da sociedade global como apoio para as normas que ela deseja implantar na sua própria organização. Essa conduta é uma forma da organização assegurar um alto grau de adesão do pessoal à filosofia que ela propõe (LEMAÎTRE, 1984).

A organização é mantida através de formas simbólicas, ou seja, a organização é a representação do mundo, que simboliza as relações, e que constrói um universo de significações do ser humano; os valores devem atuar como elementos integradores e chaves na análise e interpretação da cultura organizacional, podendo ser considerado como a essência que norteia a vida organizacional (SCHEIN, 1985; FREITAS, 1991; FLEURY & FLEURY, 1995).

No entanto os valores não são meras coisas que se desejam ou se querem e sim "regras" desenvolvidas pelos indivíduos para orientá-los em suas vidas, isto é, são critérios nos quais as pessoas se baseiam para decidir o que devem desejar. Observa-se que o valor deixa de ser algo abstrato, de sim ou de não, para ser considerado como um *continuum*, no qual determinados valores possuem maior importância do que outros. Ou melhor, os valores expressam um arranjo de hierarquia, que se efetiva a partir das escolhas efetuadas (SCHEIN, 1985).

Assim, os valores desempenham papel tanto no intuito de atender aos objetivos organizacionais, quanto de atender às necessidades dos indivíduos. Ou seja, os valores organizacionais tanto podem redundar em mensagens e comportamentos considerados adequados, transmitindo naturalmente os conteúdos aos demais membros da organização e assim tornando a adesão e reprodução de comportamentos possíveis, como também podem permitir a autonomia dos indivíduos na aceitação ou não de conteúdos, reconstruindo-os (DINIZ DE SÁ e LEMOINE, 2000).

Ainda pode ser observado que os valores contribuem na resolução de três questões: a conciliação de interesses individuais e do grupo; a necessidade da organização de elaborar uma estrutura que contemple a definição de papéis, normas e regras para relações e organização do trabalho; e a conciliação entre interesses da organização e do meio social e natural, que se caracteriza pela necessidade de produtividade e sobrevivência da organização que retira do meio a matéria-prima e realiza as trocas de produção e comerciais (TAMAYO e GONDIM, 1996).

Os valores legitimam a existência da organização – seu modo de organização e funcionamento, incluindo padrões de condução dos negócios e práticas – num contexto social mais amplo. Como consequência, valores podem legitimar ou sancionar alternativas estratégicas como desejáveis e aceitáveis de acordo com o contexto organizacional. Os valores apresentam um papel central na formulação e implantação da estratégia, indicando que o comportamento de um indivíduo ou grupo é provido por critérios pelos quais os mesmos escolhem seus objetivos, bem como os meios para atingi-los (TAMAYO e GONDIM, 1996). Neste sentido, PANT e LACHMAN (1998), sugerem que valores organizacionais influenciam o desempenho das organizações e que de acordo com a congruência entre os valores organizacionais e a estratégia adotada, os valores atuam como restritivos ou impulsionadores deste desempenho.

Os valores implícitos na tomada de decisão organizacional não incluem somente os valores pessoais dos dirigentes responsáveis pela tomada de decisão, mas também outros valores aos quais a organização sente-se pressionada a responder. Desta forma, os autores enfatizam a existência de valores no interior da organização bem como de valores pertencentes ao contexto externo influenciando a tomada de decisão organizacional (HABERSTROH e GERWIN, apud BEYER, 1986).

Juntamente com os valores, também os interesses atuam como mediadores de adaptação organizacional diante de pressões ambientais, visto que expressam necessidades reais ou potenciais que se vinculam à aquisição ou à manutenção de recursos para o alcance de objetivos de indivíduos ou grupos, a partir de resultados propostos para a organização de forma geral (HININGS e GREENWOOD, 1996). Assim, devem ser considerados na análise do processo de interpretação da realidade ambiental e na escolha de alternativas de atuação organizacional.

Para MACHADO DA SILVA e FONSECA (1996), os interesses devem ser levados em consideração como fatores intervenientes na dinâmica de adaptação organizacional. Sendo assim, o estudo de valores e de interesses em relação ao tipo de adaptação organizacional justifica, de certa forma, o fato de se obter diferentes respostas organizacionais perante contextos ambientais aparentemente similares.

Quando se fala de interesses, estes abrangem um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direção. Existem muitas outras maneiras pelas quais se pode definir e analisar essa busca e defesa de interesses. Uma das formas que apresenta relevância particular para a compreensão da política organizacional é conceber interesses baseados em três domínios interligados e relativos às tarefas, carreira e vida pessoal de alguém na organização: os interesses da tarefa estão ligados com o trabalho que alguém deve desempenhar; os interesses de carreira estão voltados às aspirações e visões empregados em relação àquilo que o seu futuro deve ser, independente do trabalho que está sendo desempenhado. Os interesses de vida pessoal ou os chamados *interesses extra-muro* configuram a forma de agir tanto em relação ao cargo, quanto à carreira. Assim, os valores e interesses organizacionais funcionam como limitadores dos processos de mudança (MORGAN, 1996). Para MACHADO DA

SILVA, FONSECA e FERNANDES (1998), as resistências à mudança estão relacionadas com a configuração de valores e interesses que uma organização possui.

Sendo assim, verifica-se que os valores da empresa integram, guiam e conduzem diversas atividades desenvolvidas pelos seus membros, tendo por atributos: ser uma construção coletiva; ser algo desejável, acessível e factível para um grupo; ser um padrão de seleção de alternativas; possuir caráter integrador e orientador. Esses valores acabam por refletir o que realmente é importante e prioritário para os participantes da organização, bem como representam indicadores pelos quais uma pessoa, ou grupo, escolhe ou rejeita objetivos, soluções e procedimentos no âmbito organizacional, influenciando, dessa forma, as diretrizes estratégicas. Resumindo, os valores acabam fornecendo um senso de direção comum a todos e um guia básico de comportamento organizacional (FREITAS, 1991).

SCHEIN (1985) fortalece a noção de que a questão dos valores é essencial nos estudos culturais. TAMAYO e GONDIM (1996), a partir de SCHEIN, apresentam uma escala de valores individuais e organizacionais, adotando a noção de que os valores consistem naquilo que se deseja, naquilo que é percebido como correto e apropriado ao desejá-lo para si mesmo e para os outros; para tanto, são considerados normas abstratas, que transcendem impulsos de momentos e situações efêmeras. Mensurar valores continua a desafiar estudiosos e pesquisadores. Por tratar-se de variável intangível, tem-se discutido a validade de elaboração de escalas capazes de mensurar valores individuais e/ou organizacionais. A despeito dessa dificuldade, não se descartam iniciativas válidas sobre o assunto.

O objetivo, para TAMAYO e GONDIM (1996), ao construir uma escala de valores organizacionais, foi de identificar a natureza das crenças, os valores que predominam na organização e o tipo de motivação característico, visto que, de alguma forma, as crenças e os valores acabam expressando os interesses e os desejos dos membros da organização.

O modelo de TAMAYO e GONDIM baseia-se na percepção dos membros de uma organização sobre os valores que determinam e sustentam o clima e a cultura organizacional. Essa percepção é considerada como elemento cognitivo que lhes permite criar uma representação mental da organização, ou seja, um modelo interno que guia o comportamento das pessoas e suas formas de pensar e agir e, a partir do qual podem elaborar explicações do funcionamento da organização (TAMAYO e GONDIM, 1996).

Todas estas contribuições evidenciam que os valores constituem um dos importantes instrumentos para a compreensão da cultura organizacional, cultura essa reconhecida enquanto processo de socialização por meio do sistema de valores, sendo tais valores vivenciados como uma experiência subjetiva compartilhada, gerando nas organizações a possibilidade de simbolização e mediação das necessidades individuais e organizacionais (DINIZ DE SÁ e LEMOINE, 2000).

2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL

Os valores e os interesses, portanto, são elementos básicos para a formação da cultura de organização. Os valores porque estão ligados às concepções e às tradições fortemente arraigadas entre os membros da organização; e os interesses porque envolvem as relações de poder entre indivíduos e grupos no permanente processo de mudança ou de manutenção do *status quo*. Consideram-se assim, valores e interesses como elementos mediadores no processo de mudança ou de manutenção de padrões de atuação já estabelecidos nessas organizações (MACHADO DA SILVA e FONSECA, 1996).

Os valores/crenças, portanto, formam o coração da cultura, definem o sucesso em termos concretos para os empregados estabelecendo os objetivos que devem ser alcançados na organização. Eles representam a essência da filosofia da organização para alcance do sucesso, pois são eles que fornecem um sentido, uma direção comum para todos os empregos, e um guia para o comportamento diário (DEAL e KENNEDY, 1982).

Para SACKMANN (1992), apesar das diferentes perspectivas adotadas nos estudos de cultura, a abordagem que prevalece na literatura é a que tem como foco os componentes cognitivos da cultura – pressupostos, crenças e valores. As definições de cultura organizacional variam de acordo com o conceito que é enfatizado como fator chave para a sua compreensão, destacando-se ideologias, crenças, pressupostos básicos, valores compartilhados, entendimentos importantes, vontade coletiva, programa coletivo da mente humana, entre outros.

O interesse pelo estudo da cultura organizacional não é recente, embora esse tema só tenha começado a ter mais importância nas duas últimas décadas. A partir do início do século XX, mesmo que de forma incipiente, a literatura de administração

aponta alguns autores que mencionaram a influência dos aspectos culturais no estilo de gestão. JACQUES, apud DINIZ DE SÁ E LEMOINE (1999), na metade do século, já descrevia a cultura organizacional, como um conjunto de atitudes, costumes, hábitos e valores. Ele considerava também a cultura como fator determinante do estilo de gestão das empresas.

Mas o estudo da cultura passa a ganhar mais ênfase, principalmente na década de 80, quando foi concebida como um ponto chave para a análise das empresas. Nesses últimos anos, a cultura organizacional tem se tornado um dos temas mais discutidos na área da administração.

Pode-se perguntar por que a questão da cultura é vista como fundamental na análise das organizações. DEAL e KENNEDY (1982) consideram que o sucesso dos japoneses é devido a sua habilidade em manter uma cultura forte e coerente em todo o país. No Japão os valores presentes nas organizações são, na verdade, uma extensão dos traços culturais existentes em escala nacional.

Para HOFSTEDE (1998), a cultura organizacional é relevante a ponto de estar inserida nas temáticas como controle, estratégica, estrutura; não podendo ser ignorada seja pelos estudiosos, seja pelas organizações.

Essa abordagem aos aspectos culturais vem assumindo importante papel na teoria e na pesquisa organizacionais, em função principalmente de se entender a influência de aspectos subjetivos da vida em sociedade sobre os processos organizacionais e administrativos. Os valores, componentes-chave da cultura organizacional, podem ser considerados a essência que orienta a vida da organização.

Para LUCK (2001, p. 2) *“o empenho em conhecer a cultura e o clima organizacional representa o esforço no sentido de compreender a sua*

personalidade, que explica as suas ações e reações e, em grande parte, determina as possibilidades de desenvolvimento da organização e seus resultados”.

O conceito de cultura organizacional vem sendo utilizado na literatura especializada a partir de noções diferentes e, muitas vezes, claramente divergentes. É possível encontrar trabalhos em que a cultura é estudada como uma variável que atende ao pragmatismo gerencial, até estudos mais analíticos em que as visões de cultura contribuem nas interpretações do processo de construção e reconstrução da realidade organizacional (SACKMANN, 1992).

No caso da abordagem da cultura organizacional como variável, a ênfase dos estudos recai principalmente na possibilidade de gerenciamento de tal fenômeno; o objetivo fundamental consiste em obter padrões elevados de eficiência organizacional por meio do desenvolvimento de culturas fortes e integradas. (SCHEIN, 1985).

Dentre as muitas definições de cultura organizacional existentes, destaca-se a desenvolvida por SCHEIN (1985, p. 6): *“A cultura é formada pelo conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”.*

Para FLEURY e FLEURY (1995, p.27), cultura organizacional é *“um conjunto de valores, expressos em elementos simbólicos e em práticas organizacionais, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso, como expressam e instrumentalizam relações de dominação”.*

A cultura organizacional pode ser dividida em três níveis: o nível externo ou a cultura observável que corresponde às manifestações visíveis da cultura: a linguagem, a arte, a arquitetura e a tecnologia; o nível dos valores e das ideologias que se referem às regras, aos princípios, às normas, aos valores morais que governam o comportamento dos indivíduos; e o nível das hipóteses de base que correspondem aos valores subjacentes inconscientes. Os dois primeiros níveis são manifestações da cultura enquanto que o terceiro forma a cultura propriamente dita (SCHEIN, 1984).

A partir da divisão proposta por SCHEIN, HOFSTEDE (1998), separa a cultura em valores e em práticas. As práticas são as manifestações da cultura, traduzidas em símbolos, heróis e rituais; enquanto que a essência da cultura é formada pelos valores que interpretam os sentimentos em bom e mau, bonito e feio, regular e irregular, racional e irracional. Esses sentimentos são em geral inconscientes e invisíveis, mas eles se revelam em diferentes comportamentos.

A visão representativa da cultura está mais nas cabeças e mentes dos seus membros do que em conjuntos concretos de regras e relacionamentos, visto que as organizações são, em essência, realidades socialmente construídas. Muitas organizações são regidas por gerentes autoritários que manipulam habitualmente considerável poder como resultado das suas características pessoais, laços de família ou habilidade em sedimentar a influência e o prestígio dentro da organização (MORGAN, 1996).

As bases da ordem do dia-a-dia nessas organizações tendem a ser autocráticas em lugar de democráticas visto que o poder final de ação está nas mãos de um único indivíduo ou grupo que geralmente toma todas as principais decisões da organização. Embora seja cada vez mais raro, na prática, encontrar uma organização que seja totalmente autocrática, muitas ainda apresentam fortes tendências às características autocráticas (MORGAN, 1996).

A cultura é como uma rede de valores, crenças e suposições que define o modo pelo qual a empresa conduz seus negócios. A cultura da empresa é vista como um conjunto complexo de crenças, valores, pressupostos, símbolos, artefatos, conhecimentos e normas, freqüentemente personificado em heróis, que é difundido na empresa pelos sistemas de comunicação e pela utilização de mitos, histórias, rituais, além de processos de endoculturação (BARNEY, 1986).

Os artefatos se dividem em verbais, comportamentais e físicos. Como artefatos verbais entendem-se os mitos, os heróis, e as histórias. Os rituais e as cerimônias são classificados como artefatos comportamentais. Por fim, os físicos são a arte da organização, a tecnologia e os símbolos representativos da cultura, como os cartazes, jornais, panfletos e monumentos (DEAL E KENNEDY, 1985).

Os mitos relacionam as histórias consistentes com os valores organizacionais. As histórias podem ser definidas como as narrativas baseadas em fatos reais, embora possam misturar o verdadeiro com a ficção. É uma narrativa dramática de eventos imaginados, com o objetivo de explicar origens e transformações organizacionais. Os heróis são figuras simbólicas, considerados o caráter motivador da organização. Os segundos artefatos são os artefatos comportamentais: os ritos, rituais e cerimônias, que são definidos como a exteriorização, de forma prática, da cultura. Os terceiros artefatos são os físicos, considerados como os símbolos da organização. Os símbolos, por relacionarem os padrões observados externamente com as imagens mentais, dão significados aos comportamentos organizacionais. Através deles, as idéias e os pensamentos são transformados em objetos materiais (DEAL E KENNEDY, 1985).

Para MORGAN (1996), a cultura de uma organização vai muito além de lemas, linguagem evocativa, símbolos, histórias, mitos, cerimônias, rituais. Estes padrões de comportamento decoram a superfície de uma vida organizacional, oferecendo pistas da existência de um significado muito mais profundo e difundido.

Para compreender a cultura organizacional é preciso analisar como o sistema é criado e mantido, seja nos aspectos mais banais ou nos aspectos mais contundentes.

A cultura organizacional pode atuar como fator de aceitação ou fator de resistência às mudanças organizacionais. A noção de poder e os aspectos correlatos, principalmente os interesses, está vinculada essencialmente à noção de cultura organizacional. A idéia básica é que a cultura se forma em processo que demanda certo tempo de convivência e trocas sociais entre os agentes da realidade (MORGAN, 1996). Para MARTIN (1992), a natureza fundamental de uma organização se baseia tanto na cultura corporativa como na organização mais formal através do organograma e nas normas de procedimentos. Esse é um dos motivos que leva o autor a sugerir que, neste caso, a cultura da organização possa ser o mais importante fator que se levanta entre o sucesso e o fracasso dela (MARTIN, 1992).

O líder com o poder de influência pode mudar a cultura da organização devido ao profundo conhecimento que tem dela. A possibilidade de alterar a cultura da organização torna o líder mestre de mudança e possuidor de qualidades carismáticas. Os significados atribuídos à cultura estão muito mais nas mentes dos membros do que explicitadas por meio de regras ou formas específicas de relacionamento (BERGAMINI, 1979).

No entanto, para MORGAN (1996), a cultura não pode mais ser vista como uma simples variável que as sociedades ou as organizações possuem. Em lugar disto, ela deve ser compreendida como um fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos nos quais vivem. O autor ainda reforça que muitas organizações têm culturas fragmentadas desse tipo, em que as pessoas dizem uma coisa e fazem outra.

A cultura organizacional também deve ser vista como um sistema de culturas integradas. Divisões subculturais sempre podem surgir porque os membros da organização têm lealdades divididas. Nem todos estão completamente comprometidos com a organização em que trabalham. As pessoas, por exemplo, ao se envolverem em amizades ou grupos sociais no trabalho, podem desenvolver práticas subculturais específicas como forma de acrescentar sentido às suas vidas. Com isso elas podem desenvolver normas e valores que promovam fins pessoais em lugar dos organizacionais (MORGAN, 1996; CASAGRANDE e PROHMANN, 2001).

Estudos de diferenciação mostram que as subculturas no interior das organizações podem refletir e ser parcialmente determinadas pelos grupos culturais da sociedade como um todo. Por exemplo, subculturas funcionais no interior das empresas podem refletir subculturas ocupacionais que se entrecruzam e atravessam as fronteiras da empresa com o ambiente. GREGORY (1983), cita como exemplo, os contabilistas, que parecem ser os mesmos em qualquer lugar. Sendo assim, a mudança cultural está localizada dentro de uma ou mais subculturas, as alterações tendem a ser incrementadas e as inovações são realizadas primariamente pelas pressões do ambiente organizacional (CASAGRANDE e PROHMANN, 2001; MEYERSON e MARTIN, 1987).

Um tipo de organização que apresenta características bastante diferenciadas das demais, e por isso merece destaque, é a cultura de um sindicato. A batalha pelo controle ideológico fica, com frequência, claramente definida, uma vez que os sindicatos são por natureza contra-organizações, no sentido de que a sua existência provém do fato de que os interesses do empregado e do empregador podem não sintonizar. Os sindicatos possuem histórias culturais próprias, específicas, que variam de indústria para indústria, bem como de organização para organização dentro de uma indústria. *“Os valores e normas da cultura sindical, freqüentemente,*

exercem importante impacto no mosaico da cultura, subcultura e contracultura que caracteriza a vida de qualquer organização”. (MORGAN, 1996, p.132).

MORGAN (1996, p. 125), por fim, afirma que “as organizações são minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura”. Assim, uma organização pode ver-se como um grupo bem integrado ou família que acredita no trabalho conjunto. Outra pode estar impregnada pela idéia de que “nós somos os melhores da indústria e pretendemos continuar assim”. Outra, ainda, pode ser grandemente fragmentada, dividida em grupos que pensam sobre a realidade de formas muito diferentes, tendo padrões de crenças ou significados compartilhados, fragmentados ou integrados, apoiados em várias normas operacionais e rituais, podem exercer influência decisiva na habilidade total da organização em lidar com os desafios que enfrenta.

Muitos autores ao abordarem a cultura organizacional já o fazem a partir da análise da cultura nacional. HOFSTEDE (1998) demonstra o conteúdo cultural norte-americano contido nos pressupostos de várias teorias de administração. Estudos sobre estratégias internacionais têm identificado a importância de se conhecer e respeitar a cultura do local onde se pretende atuar, como vantagem competitiva para as organizações (RODRIGUES e DUARTE, 1999).

Segundo TROMPENAARS apud DINIZ DE SÁ e LEMOINE (2000), o que particulariza cada cultura são as crenças, as quais distinguem, elas mesmas, os grupos uns dos outros. Os participantes de cada cultura têm tendência a julgar seus próprios comportamentos sociais como universais e a explicar aqueles das outras sociedades ou outros países através de sua própria matriz cultural.

Para RODRIGUES e DUARTE (1999) “a cultura nacional é representada pelos traços mais comuns e gerais que definem a cultura local – do país estrangeiro – e que se expressam por meio de valores e do comportamento de pessoas ou grupos em organizações ou em atividades de colaboração internacional” (p. 41).

Essas mesmas características culturais são perceptíveis também nas situações de trabalho. O brasileiro geralmente espera que a organização reproduza a família; espera se sentir em casa no trabalho; espera da organização a hospitalidade, a harmonia e não a luta e a competição. Os relacionamentos, as regras, a hierarquia, são identificados como uma realidade social e política próxima do clã. O povo brasileiro também é caracterizado pelo sentimento de coletividade, valorizando contatos humanos e culturais e espírito de aproximação, colaboração e de integração (DINIZ DE SÁ e LEMOINE, 2000).

Os brasileiros acabam encarando a empresa como um grupo de pessoas que trabalham junto, têm relações sociais com outras organizações, prevalecendo a afeição sobre o neutro. Por isso, conhecer e estabelecer boas relações com a pessoa com quem se está lidando, torna-se fundamental (TROPENAARS, apud DINIZ DE SÁ e LEMOINE, 2000).

A principal característica do trabalhador brasileiro é o gerenciamento pessoalista: o mundo do trabalho ainda se confunde muito com o mundo da família. Existe ainda uma tendência à não distinção entre o cargo e a pessoa que o ocupa (HOFSTEDE, 1987). Barbosa (1996) destaca outros valores como uma preferência por uma boa relação no trabalho, por uma oposição à competitividade individual, e por uma gestão participativa.

Sabe-se, no entanto, que o traço mais marcante do estilo gerencial brasileiro, é o “jeitinho” que pode ser entendido como “uma forma ‘especial’ de se resolver problemas ou situações difíceis”. Através desse “jeitinho” o brasileiro acaba encontrando uma solução criativa para alguma emergência, mesmo sob a forma de burlar alguma regra ou norma preestabelecida ou sob a forma de conciliação, esperteza ou habilidade (BARBOSA, 1992).

2.4 OS VALORES PRESENTES NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

As organizações educacionais vêm sendo desafiadas a assumir novas funções, papéis e interfaces para os quais elas ainda não adquiriram consistência e condições suficientes. A complexidade das relações políticas e sociais decorrentes das novas demandas requer a superação dos referenciais tradicionalmente convencionados, sejam eles de ordem cultural, política ou social. Estas organizações mantiveram, indefinidamente, seu modelo de ser e de fazer preservando-se de qualquer fator que pusesse em risco tal modelo. Assim é que as escolas, até recentemente, resistiam a ultrapassar os limites dos seus muros (PAZETO, 2000).

No entanto, é de domínio público que, enquanto as instituições tradicionalmente reconhecidas pela sociedade – e a escola como uma de suas principais representantes – seguiam seus modelos, a sociedade como um todo, em função da influência de uma cultura globalizada, tomava caminhos, ritmos e formas orientados por fatores reais e multideterminados. *“Enquanto muitas organizações, em especial as que compõem o mercado de produção de bens e serviços, impregnaram-se de novos valores, as instituições educacionais, de um modo geral, ainda não tomaram consciência da necessidade de criarem uma gestão ágil, dinâmica e comunicativa para o empreendimento de suas estratégias”* (PAZETO, 2000, p. 165).

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira procurou-se garantir a gestão democrática do ensino público. Para MEDEIROS MACHADO (1998), o debate sobre o papel da nova escola, cresceu de forma considerável, visto que os movimentos da gestão democrática da escola, as eleições para escolha de dirigentes e a implantação dos conselhos escolares, evidenciaram a ampliação da participação social na defesa do interesse público, representando maior controle

social da escola pública como espaço de co-participação e co-responsabilidade entre o Estado e a sociedade. Hoje, pode-se dizer que a gestão democrática já é um valor consagrado no Brasil, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado às práticas educacionais brasileira e mundial (DOURADO, 2000) .

Vale a pena destacar ainda que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) procurou flexibilizar e descentralizar as estruturas educacionais (GUTIERREZ e CATANI, 2000). Hoje pode-se observar que as questões da gestão democrática, da descentralização e da autonomia da escola estão presentes nos discursos e na literatura dirigida à escola pública (LUCK, 2000).

“A gestão democrática da educação ocorre na prática, quando se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização” (FERREIRA, 2000, p. 310).

Para FRANÇA (2001), não é pela imposição e muito menos pela criação de atos normativos que a comunidade escolar vai conquistar a gestão democrática. Este processo se dá mais como ato de conquista, construído no dia-a-dia da comunidade escolar.

Nos sistemas estaduais de ensino, observa-se a tendência à implementação de processos de descentralização e de desconcentração, delegando o poder decisório para as municipalidades e a instituição da autonomia da escola, nas áreas administrativa, pedagógica e financeira.

A descentralização pode ser concebida:

“Como um processo de distribuição de poder que pressupõe, por um lado, a distribuição de espaços de exercício de poder – ou dos objetos de decisão -, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera do governo e, por outro, a redistribuição dos meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos” (TOBAR, 1991, p. 97).

Segundo PARENTE (2000), a descentralização vem sendo adotada como uma das medidas e dos meios importantes para a solução da crise de gestão da educação. A autora considera também como uma possibilidade positiva, desde que adotada com necessário rigor, requerido pela realidade nacional, regional e local.

Quanto à autonomia da escola, LUCK (2000), considera uma necessidade, principalmente porque hoje os gestores precisam decidir rapidamente a fim de promoverem mudanças urgentes e consistentes, respondendo a uma sociedade que os cobra e pressiona por resultados. Mas, é importante destacar que a autonomia não se restringe simplesmente às questões financeiras, mas principalmente às questões políticas, isto é, na capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas usando o talento e a competência coletivamente organizada e articulada na resolução de problemas e desafios educacionais, assumindo os resultados dessas ações.

A gestão democrática, a partir da descentralização e autonomia da escola só se efetivará, de fato, se houver participação individual dos sujeitos históricos, capazes de adotar atitudes autônomas, tendo consciência de seus limites. A participação da sociedade é fundamental para apoiar a criação e instituição de mecanismos que assegurem à comunidade os meios para que esta possa se envolver na vida da escola, das associações, dos conselhos e demais órgãos colegiados locais (PARENTE, 2000).

“A efetivação da descentralização e a autonomia pressupõem, como base, a construção de uma cultura que, efetivamente, garanta a construção de espaços de participação e decisão não somente da escola, mas, sobretudo, no nível da sociedade como um todo, em função de interesses específicos da educação do cidadão e da qualidade do ensino público”.

Mesmo considerando uma das formas mais polêmicas, a eleição para diretores é sem dúvida a maior garantia de autonomia e descentralização da gestão escolar. No entanto as eleições isoladamente não têm força suficiente para

assegurar a democratização da gestão, mas sem elas não há como falar em um processo verdadeiramente democrático de gestão (DOURADO, 2000; MELO, 2000).

As eleições diretas e mudanças na legislação não são suficientes para produzir a democracia que deve ser pensada, definida e construída nas relações sociais mais amplas. Ela supõe necessariamente a destruição de todas as formas de dominação e de discriminação existentes, uma transformação radical das instituições e relações que constituem a vida coletiva. Com efeito, a democracia é muito exigente e não uma realidade fácil de ser criada e vivida. Reduzí-la a eleições para diretor, como se a escola fosse uma prefeitura ou Estado, não passa de grave equívoco que compromete sonhos e projetos. Eleições, assembleias, conselhos, associações não constroem a escola e nem garantem a gestão democrática (COELHO, 1999).

Ao analisar os primeiros processos de eleição direta no estado do Paraná, observou que a eleição trouxe mudanças culturais na escola, principalmente para os professores. Estes passaram a ter uma participação maior nas decisões da gestão escolar. Algumas distorções do processo foram observadas a partir de depoimentos de professores. Um deles é o de que alguns diretores guardaram os votos para identificar, através da letra, a escolha dos colegas. Há outros depoimentos referindo-se a diretores que não conseguiram se reeleger porque *“fazem cada um cumprir as suas funções” enquanto que outros são extremamente permissíveis a fim de garantir sua reeleição. Têm-se, aqui, dois perfis: de um lado o autoritário e de outro o ‘laissez-faire’”* (HEEMANN, 1986).

LUCK e PARENTE (1999) observam que não há resultados gerais e consistentes no estado do Paraná que demonstrem a efetividade desse mecanismo na prática efetiva da gestão democrática, tendo inclusive sido identificada a intensificação do autoritarismo da gestão escolar por diretores eleitos, em certos casos.

Em muitas situações o candidato a diretor estabelece um contrato clientelístico com seus eleitores, sem muitas vezes dar-se conta do que ele representa, das dificuldades que poderão surgir posteriormente. Este comportamento pode gerar sintomas de uma espécie de Tensão Pós-Eleitoral (TPE) em diretores eleitos, bem em conformidade com a cultura vigente. Mesmo quando os discursos eleitorais apresentam uma consistência interna, podem vir a ser desmentidos pela prática. Os diretores parecem se preocupar bastante a respeito das dificuldades que enfrentam, após as eleições, em função das cobranças internas ou externas da comunidade. Reproduz-se na escola os mesmos problemas encontrados no campo político-partidário (TORRES, 2000).

Embora com todo o discurso da gestão democrática observa-se hoje nas escolas dois tipos de posturas: o que conserva os padrões tradicionais da cultura autoritária, e a inovadora, que atende o desafio de transformar-se e transformar as práticas sociais ainda vigentes (TORRES, 2000).

LUCK (2000) considera que para haver uma democratização verdadeira na gestão, é preciso que ela se volte para o ambiente, se defronte com os novos desafios. Essa estratégia depende, para seu sucesso, da prática de uma cultura de rede, que pressupõe um contínuo intercâmbio e inter-relação, para o desenvolvimento de um ideário comum. Para a autora (p. 18), *“Há bem pouco tempo, uma organização de sucesso era aquela que, fechada em si mesma, procurava preservar e perpetuar seus padrões de qualidade, de modo individual e zeloso. Tal modelo de organização funcionou bem durante décadas, quando havia muito mais estabilidade e verticalização na sociedade”*. Trata-se de uma transição de uma gestão calcada num modelo burocrático, centralizado e autoritário para um modelo democrático, flexível, com foco nos resultados, que implica mudanças na cultura organizacional (MACHADO, 2000).

Outra questão que tem alterado os valores organizacionais presentes nas escolas refere-se à implantação dos colegiados. Os colegiados constituem um dos diversos canais institucionais que possibilitam a participação da comunidade escolar na gestão escolar (OLIVEIRA, 2000).

As estruturas de gestão colegiada são mecanismos coletivos escolares constituídos, em geral, por professores, alunos, funcionários, pais e por representantes da sociedade, escolhidos pela comunidade escolar, com o objetivo de apoiar a gestão da escola e tornar a organização um ambiente dinâmico de aprendizagem social. Através dos conselhos, portanto, *“todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, de modo que as mesmas se constituem um instrumento de participação e de gestão democrática”* (CONSED, 1997, p.4).

As duas estruturas de gestão colegiada mais presentes nas escolas que pertencem às redes estaduais de ensino fundamental no Brasil se referem ao Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM). Para LUCK e PARENTE (2000, p.157), *“O Conselho Escolar é um órgão colegiado que tem como objetivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, financeiros e pedagógicos”* (p.157). A APM já pode ser considerada como uma instituição auxiliar às atividades da escola, formada por pais, professores e funcionários. A APM tem como função principal apoiar financeiramente a direção da escola, pela geração de recursos financeiros, bem como sua aplicação (LUCK e PARENTE, 2000).

A implantação de associações e conselhos escolares é exemplo de iniciativa objetivando incentivar possíveis canais de participação representativa da escola pública. Essas associações e colegiados são constituídos por representantes de professores, de pessoal técnico-administrativo, de pais, de alunos e o diretor da

escola, os quais, em geral, não receberam preparação prévia adequada (FREITAS, 2000).

No entanto, um processo de gestão democrática exige compromissos e para isso é necessário que haja um clima entendido aqui também como cultura organizacional. Os autores consideram que o clima organizacional determina a vontade dos membros participar ou alienar-se do processo. Os gestores precisam preocupar-se com o clima por ser fundamental à gestão de qualquer organização. *“Não se trata de construir a ‘família feliz’ por meio de festinhas, embora estas também possam existir, mas como simples consequência de um conjunto de outras ações, não como estratégia. Trata-se essencialmente de estabelecer um ambiente em que as pessoas gostem do que fazem e sintam prazer em estar ali”* (BORDIGNON e GRACINDO, 2000).

Para PARO (2000), há uma concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente, sem conflitos. Os conflitos não são superados se forem feitos de conta que eles não existem, já que são reais e precisam ser resolvidos para serem superados.

Muitas vezes os conflitos acontecem porque no ambiente escolar há a acusação que os professores são corporativistas, na intenção de contrapor-los aos interesses dos usuários da escola, quando se deveria considerar positivo o fato que professores e educadores em geral se mobilizem defendendo seus interesses. O autor ainda justifica que se o professor não tiver coragem ou ânimo para defender seus próprios interesses como poderá lutar pelos de outrem.

BORIGNON e GRACINDO (2000) ainda reforçam que para se estabeleça um ambiente propício é preciso que:

- a finalidade e os objetivos estejam claramente definidos e sejam conhecidos por todos os atores do processo;

- as responsabilidades e ações de cada elemento do grupo estejam claramente atribuídas pelo coletivo;
- a direção seja concebida como a coordenação das “alteridades”, das diferenças entre os iguais;
- as pessoas sejam consideradas como cidadãos, capazes de se comprometer e participar com autonomia;
- os conflitos não sejam negados, mas mediados dialeticamente;
- a informação flua límpida e transparentemente;
- seja cultivado o respeito profissional acima das divergências.

O entendimento de natureza cultural, levando-se em conta o cotidiano escolar, é fundamental neste período que está se pretendendo fazer uma reformulação educacional. É necessário compreender as ações que a escola trava no dia-a-dia, pois são nestas ações que se manifestam os fenômenos facilitadores ou dificultadores na implementação de mudanças na escola. Portanto o interior da escola constitui-se como espaço social autônomo, em parte, e relacionado com a estrutura e movimento social. Depreende-se que a autonomia da escola é, até certo ponto, impedida, devido a políticas conflitantes e centralizadas, gerando impasse para a gestão democrática (CABRAL NETO e ALMEIDA, 2000).

“O principal desafio que se impõe hoje à gestão da escola é redefinir a cultura organizacional instaurada. Sem essa mudança, outras inovações correm o risco de se tornarem ineficazes” (PAZETO, 2000, p. 165). No entanto para ALONSO (1988), a ação dos gestores escolares não está voltada para este desafio. Está orientada apenas para recursos materiais, pessoal escolar em geral, corpo discente e a estrutura total da escola, incluindo a formal e a informal.

PARO (2000, p. 166) observa que *“se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases*

democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiterada permanentemente como ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes”.

“É necessário ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo, faz-se necessário o alargamento da consciência e da competência técnica para tanto. É importante reconhecer que mesmo que as pessoas desejem participar da formulação e construção dos destinos de uma unidade social, não querem aceitar, rapidamente, o ônus de fazê-lo, daí porque, após manifestarem esse interesse, demonstram, por meio de comportamentos evasivos resistência ao envolvimento nas ações necessárias à mudança desejada” (LUCK et al., 1998, p.18).

Portanto, é preciso um rápido entendimento de que professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais e comunidade, não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas têm a responsabilidade de o construir, interagindo com a escola, redefinindo seu papel e garantindo seus resultados (LUCK, 2000).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa do trabalho, apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada. Essa metodologia é coerente com o problema de pesquisa apresentado na introdução, com o objetivo geral e os específicos do estudo e com o quadro de referência conceitual estabelecido na base teórico-empírica.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Na fundamentação teórico-empírica procurou-se delinear os aspectos considerados relevantes para a compreensão da cultura organizacional, concentrando-se, em especial, na questão dos valores, elemento fundamental e que, provavelmente, constitui a categoria que melhor caracteriza a manifestação do fenômeno da cultura. A seguir são apresentadas as perguntas a serem investigadas, bem como as definições constitutivas e operacionais das categorias em análise.

3.1.1 Perguntas de Pesquisa

- Quais são os valores ambientais predominantes no contexto educacional?
- Quais são os valores do grupo de dirigentes das escolas públicas em estudo?
- Quais são os valores do grupo de docentes das escolas públicas em estudo?

- Qual é a relação que há entre os valores dos grupos de dirigentes e docentes das organizações estudadas?
- Qual é a relação que há entre os valores ambientais e os valores organizacionais?

3.1.2 Definição Constitutiva (DC) e Operacional (DO) das Categorias Analíticas

As seguintes categorias fazem parte do problema de pesquisa:

- Valores Ambientais

DC: Consistem num conjunto de critérios e padrões, presentes no contexto ambiental, que define aquilo que é valorizado e institucionalmente aceito como curso de ação das organizações (HININGS et al. 1996; CRUBELLATE, 1998). Neste estudo o ambiente foi dividido em três estratos: Sistema Mantenedor e Regulador da Educação, Sociedade Organizada, representado por todos os segmentos organizados da Sociedade e o Sindicato dos Professores Estaduais.

- Sistema Mantenedor e Regulador da Educação

DC: Define-se, para efeitos deste estudo, como Sistema mantenedor e regulador da Educação, o aparato organizacional em nível de Governo e a legislação básica sobre o assunto. Assim, considera-se, em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Lei 9394/96); e em nível estadual, a Secretaria de Estado de Educação (SEED) e a Coletânea de leis Educacionais do Paraná.

DO: Os valores ambientais deste agente foram identificados por meio da análise dos conteúdos das fontes secundárias, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96); periódicos da Secretaria de Educação; Coletânea de Leis Educacionais, período 2000-2001, no âmbito estadual; documentos fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação e informações contidas no *site* da própria Secretaria.

- Sociedade Organizada

DC: É formada por organizações e associações diversas, cidadãos e trabalhadores de todas as classes sociais que atuam nas mais diversas áreas ou atividades produtivas.

DO: Os valores ambientais referentes ao contexto educacional foram identificados pela análise de conteúdo das fontes secundárias, a partir de notícias, matérias e artigos, publicados nos dois jornais de maior circulação no Estado do Paraná – *Gazeta do Povo* e *O Estado do Paraná*.

A partir da análise destes jornais, foram extraídas as notícias ou as opiniões sobre determinados assuntos ou temas referentes à educação. Destes materiais procurou-se identificar os valores que estão presentes, e que, de certa forma parecem predominar na comunidade paranaense. Vale destacar que, por mais que os meios de comunicação demonstrem ser tendenciosos, eles exercem grande influência na sociedade, e em muitos casos, são agentes na formação da opinião e dos valores inerentes àquelas comunidades nas quais estão presentes. Portanto, neste caso, considerou-se que, a partir das notícias ou dos artigos publicados no

ano de 2001, foi intensificada a importância a determinados assuntos, o que demonstra refletir os valores presentes na Sociedade.

- Sindicato dos Professores da Rede Pública do Estado do Paraná.

DC: É a associação de trabalhadores (professores e funcionários) em educação da rede pública do Estado do Paraná. É a entidade organizada e representativa dessa categoria profissional.

DO: Os valores ambientais deste agente foram identificados por meio da análise dos conteúdos das fontes secundárias, compreendendo os periódicos e os informativos do próprio Sindicato.

- Valores Organizacionais

DC: Conjunto de critérios e padrões intersubjetivos que, no âmbito organizacional, define o que é valorizado, e socialmente desejável como curso de ação da organização. Eles são compartilhados pelos membros da organização (HININGS et al., 1996; RANSON, HININGS e GREENWOOD, 1980).

DO: Os valores organizacionais foram identificados por meio da análise documental de fontes secundárias como: relatórios, registros, atas de reuniões, cronogramas de atividades, regimentos internos, projetos pedagógicos, jornais internos, avisos e comunicados fixados em murais da escola; entre outros documentos disponíveis nas

organizações estudadas. A partir da análise documental na organização e do levantamento dos valores ambientais, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada, que foi aplicada aos dirigentes das escolas. A análise do conteúdo das entrevistas também foi utilizada para confirmar e complementar os valores identificados na ocasião. Na análise de conteúdo dessas entrevistas foram identificados também outros valores presentes nas escolas, que não foram identificados no ambiente. Com base nos valores identificados no ambiente e nas organizações, foi elaborado um questionário com perguntas fechadas e abertas que foi aplicado aos dirigentes e aos docentes das escolas.

3.2 DELIMITAÇÃO E *DESIGN* DA PESQUISA

3.2.1 População e Amostra

A população do estudo é constituída por todas as escolas estaduais da rede pública, localizadas no Município de Curitiba, que ofertam educação básica regular (ensino fundamental de 5^a. à 8^a. séries e ensino médio).

Foram selecionadas três escolas desse universo. A escolha deu-se em função do tamanho (porte), da distribuição e da localização econômica. As definições desses critérios são:

- Porte: Atualmente as escolas públicas do Paraná estão classificadas em 11 (onze) portes. Foram escolhidos os portes 7 (sete): de 1.161 a 1.560 alunos; e porte 8 (oito): de 1.561 a 1.960 alunos, por representarem 57,6% das escolas estaduais de Curitiba;
- Distribuição: As escolas classificadas nos portes 7 e 8 estão presentes na maioria dos bairros da cidade de Curitiba;

- Localização/Econômica: A partir dos dados fornecidos pelo IBGE (censo demográfico 1991), foram criadas três classes de renda para classificar os bairros: nos bairros classificados como A, residem famílias que possuem renda superior a 10 salários mínimos; nos bairros classificados como B, residem famílias que possuem renda de 3 a 10 salários mínimos; e nos bairros classificados como C, residem famílias que possuem renda inferior a 3 salários mínimos.

O objetivo de escolher as escolas também pela localização, em função da renda da população residente nos bairros, deu-se em função de que este estudo tem o propósito de identificar valores, e ao optar por escolas localizadas em bairros com características populacionais diferenciadas, procurou-se diminuir o nível de distorção existente nesse tipo de investigação. O critério para a escolha final, após a seleção do porte e do bairro em que a escola está localizada, foi em função da disponibilidade, e da aceitação por parte dos gestores, de realizar a pesquisa em tais estruturas.

3.2.2 Delineamento da Pesquisa

O *design* da pesquisa tem a lógica de relacionar os dados a serem coletados com as questões que o estudo se propõe a investigar (YIN, 1989). A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo comparativo de casos. Essa opção tem o propósito de estabelecer relações entre as categorias analíticas, verificando em profundidade as condições em que tais relações se apresentam.

O estudo de caso visa analisar, de forma intensiva, uma dada unidade social, tendo por objetivo aprofundar a descrição de determinado fenômeno (GODOY, 1995). Para GODOY (1995, p. 25): “o estudo de caso tem se tornado a estratégia

preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões ‘como’ e ‘por quê’ certos fenômenos ocorrem [...]”. De acordo com YIN (1989, p. 23) *“o estudo de caso é uma forma de investigação empírica que trata de fenômenos contemporâneos, em seu contexto real, quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes e que se utiliza de diversas fontes de evidência”.* Segundo YIN (1989), três condições devem ser analisadas ao se escolher a estratégia de pesquisa: o tipo de pergunta de pesquisa proposto; a extensão do controle do investigador sobre eventos comportamentais atuais; e se o foco da pesquisa está nos eventos contemporâneos ou históricos.

Para BRUYNE (1991) alguns estudos de caso têm por objetivo explorar e descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes, ou sugerir hipóteses, preparando assim, o caminho para pesquisas posteriores. Outros são essencialmente descritivos visando elucidar toda a complexidade de um caso concreto, sem ter a pretensão de generalizar os resultados. Finalmente, outros ainda objetivam um estudo prático e freqüentemente utilitário, visando o diagnóstico da organização para sugerir possíveis mudanças.

A perspectiva de análise adotada é a transversal, considerando o ano de 2001 como momento de análise. Segundo RICHARDSON (1999, p. 148) *“em um estudo de corte transversal, os dados são coletados em um ponto no tempo, com base em uma amostra selecionada para descrever uma população nesse determinado momento”.*

O nível de análise da pesquisa é o organizacional, pois aborda aspectos de cada uma das escolas selecionadas e a unidade de análise é composta pelo grupo de dirigentes (diretores e equipe técnico-pedagógica) e o grupo de professores. Também se utilizou o método comparativo de análise, uma vez que, para efeito deste estudo, os valores ambientais foram estratificados: Sistema Mantenedor e Regulador da Educação, Sociedade Organizada e Sindicato dos Professores. Esse método permitirá determinar relações entre atributos e variáveis organizacionais,

propiciando uma análise, entre os estratos, com a finalidade de verificar similitudes e destacar percepções diferenciadas entre os grupos.

Este estudo caracteriza-se ainda como descritivo. Neste tipo de pesquisa, de natureza e opções claras, o propósito é o de estabelecer afirmações para descrever aspectos de uma população, ou analisar a distribuição de determinadas características ou atributos (RICHARDSON, 1999).

Em cada organização foram entrevistados três membros da equipe de dirigentes: Diretor Geral, Diretor Auxiliar e um Coordenador Pedagógico. O Coordenador foi indicado pelo Diretor Geral por ser elemento de sua confiança e que exerce grande influência na equipe de dirigentes. Este coordenador também responde pela direção quando da sua ausência. Foram também aplicados questionários a todos os componentes das equipes de dirigentes das três escolas. Em relação aos professores, foram encaminhados 54 questionários para o Colégio Protásio de Carvalho, 68 para o Colégio Guaíra, e 54 para o Colégio Rio Branco. Sendo que o retorno de questionários válidos foi: 32 questionários do Colégio Protásio de Carvalho, 30 do Colégio Guaíra e 35 do Colégio Rio Branco, representando respectivamente 59,3%, 51,7% e 64,8% dos professores das escolas pesquisadas.

3.2.3 Fonte e Coleta de Dados

Para efeito de pesquisa, foram coletados dados primários e secundários, para atender a metodologia adotada.

- Fontes secundárias

Foram analisadas as legislações em vigor, tanto no âmbito federal (Lei 9394/96-LDB), como no âmbito estadual (Coletânea da Legislação da Educação Básica do Estado do Paraná – período 2000/01). Na Secretaria de Estado de Educação e no Sindicato dos Professores, foram analisados todos os jornais e boletins informativos, publicados e distribuídos no período de janeiro a setembro de 2001.

Para identificar os valores presentes referentes à educação na Sociedade Organizada, foram analisadas todas as matérias, as notícias, os artigos, e as publicações em geral sobre educação, nos principais jornais do Estado do Paraná² no ano de 2001. Para tornar viável a análise foram selecionadas as publicações de Domingo e Quarta-feira por serem os dias em que há maior tiragem destes jornais.

Os dados secundários das escolas estudadas foram obtidos a partir dos documentos disponibilizados por elas. Foram analisados: projetos pedagógicos, informativos gerais, documentos fixados em edital, regimentos internos, cronogramas de ações, atas de reuniões com professores, atas de reuniões com funcionários e atas de reuniões com pais de alunos e membros da comunidade.

A partir da análise documental, em fontes secundárias, foi obtida uma lista com 68 indicações de valores, sendo muitos deles semelhantes. Também partindo da análise desse conteúdo, e em função das similaridades encontradas, essas indicações foram agrupadas, resultando numa relação com 15 valores.

Percebeu-se na análise dos valores que estes estão relacionados a três dimensões: dimensão ambiental, dimensão organizacional e dimensão pedagógica. Na dimensão ambiental estão relacionados os valores referentes ao contexto

² Jornais Gazeta do Povo e O Estado do Paraná, Curitiba - PR

ambiental e que exercem influência nas escolas; na dimensão organizacional estão relacionados os valores que estão presentes no interior das escolas, ligados diretamente ao cotidiano escolar; e a dimensão pedagógica refere-se aos valores ligados às atividades de ensino.

Em função dessa análise e para facilitar a apresentação dos dados, os valores foram distribuídos em três categorias: os valores que se referem à dimensão ambiental foram incluídos na categoria denominada “Atuação dos Agentes Ambientais”; os valores referentes à dimensão organizacional foram incluídos na categoria denominada “Dinâmica Escolar”; e os valores referentes à dimensão pedagógica foram incluídos na categoria denominada “Ensino”.

- Fontes primárias

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes (diretor geral, diretor auxiliar e coordenador), visando confirmar e complementar os dados obtidos por meio de fontes secundárias. De acordo com TRIVIÑOS (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada *“parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, ademais, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante”* e se desenvolve em interação dinâmica entre informante e pesquisador. Também foi utilizada a observação não participante, técnica que permite *“destacar de um conjunto (objeto, pessoas, animais entre outros) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em uma de suas características”* (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Houve também a aplicação de questionários, (anexo 2), aos docentes e dirigentes das escolas estudadas. O uso do questionário como forma básica de levantamento de dados justifica-se pelo elevado número de docentes da população

e pela expressiva quantidade de informações que deveriam ser coletadas através deles.

Ao permitir levantamento mais amplo, dada a sua flexibilidade adaptativa às circunstâncias e percepções, às opiniões e interpretações da realidade organizacional, a entrevista semi-estruturada constitui instrumento adequado para este estudo. Um roteiro básico foi seguido, sendo acrescido de questões relativas a cada uma das escolas, ou inseridas questões que o pesquisador considerou pertinentes no momento da pesquisa. O roteiro de entrevista encontra-se no anexo 1.

As entrevistas foram realizadas nas sedes das escolas, na sala de cada dirigente. Cada entrevista durou em média uma hora e foram gravadas com a permissão dos entrevistados. Não foram encontradas dificuldades na realização destas entrevistas.

O instrumento de pesquisa foi estruturado de forma auto-explicativa, contendo orientações para seu preenchimento. Ainda assim, aplicou-se um pré-teste do questionário a um conjunto de 15 dirigentes e professores de escolas públicas escolhidos aleatoriamente. Estes integrantes não pertenciam ao corpo de dirigentes e docentes das escolas que seriam posteriormente estudadas, o que resultou na reformulação de algumas questões, facilitando sobremaneira a compreensão e a assimilação dos termos utilizados no próprio questionário.

O questionário compreendeu um conjunto de 38 questões afirmativas relacionadas aos valores identificados na análise documental e na entrevista realizada com os dirigentes. A distribuição das questões com seus respectivos valores organizacionais está demonstrada no quadro 11, constante no anexo 3.

Na escala apresentada, cada número correspondente gradualmente a uma opção de resposta que melhor expressa a opinião do respondente:

O número 0 corresponde ao valor mínimo, significando que o respondente discorda integralmente da afirmativa;

Os números de 1 a 6 correspondem a valores intermediários, significando que o respondente discorda ou concorda parcialmente da afirmativa;

O número 7 corresponde ao grau máximo, significa que o respondente concorda integralmente com a afirmativa;

Na coleta de dados foram aplicados questionários a todos os dirigentes (diretores, diretores auxiliares e membros da equipe técnico-pedagógica) e aos professores de cada escola estudada, sendo garantida a participação de professores que atuam nos dois níveis de ensino (fundamental e médio) e nos dois turnos de funcionamento (diurno e noturno). A coleta de dados verificou-se nos meses de agosto e setembro de 2001.

3.2.4 Tratamento dos dados

Os dados obtidos foram analisados mediante a utilização de procedimentos descritivo-qualitativos. Os dados secundários foram analisados com a utilização de análise documental e de conteúdo, visando identificar valores do ambiente e das organizações.

A análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais o fenômeno estudado pode estar relacionado. Tem por objetivo básico a determinação fiel dos fenômenos sociais (RICHARDSON, 1999).

Os dados primários foram analisados mediante análise de conteúdo, visando confirmar e complementar os valores identificados previamente na análise das fontes secundárias das organizações.

A análise de conteúdo é definida por RICHARDSON (1999, p. 223) como *“um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que se aplicam a discursos diversos”*. Utiliza-se como material de estudo qualquer forma de comunicação, usual: documentos escritos, livros, periódicos, jornais; entre outras formas de comunicação. Este instrumento constitui uma técnica de análise que visa extrair o conteúdo manifesto de um documento ou de um discurso.

Segundo SELTZ, WRIGHTSMAN e COOK (1987), a análise de conteúdo requer que o pesquisador realize as seguintes etapas: (1) escolha o fenômeno a ser codificado; (2) selecione o meio de comunicação a partir do qual será feita a análise, verificando a sua representatividade; (3) derive as categorias de codificação; (4) escolha a estratégia de amostragem; (5) analise os dados. Dentre esses aspectos mencionados, deve-se ter cuidado principalmente na maneira pela qual as fontes de dados são escolhidas. O procedimento de amostragem na análise de comunicação, segundo SELTZ, WRIGHTSMAN e COOK (1987), consiste em três estágios: amostragem de fontes (por exemplo, quais jornais serão analisados); amostragem de data (qual período será coberto pelo estudo); e amostragem de unidades (quais aspectos de comunicação serão analisados).

Para concluir a análise, foi feita a triangulação entre os dados secundários e dados primários. Esta técnica possibilita a obtenção de uma maior abrangência na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo (TRIVIÑOS, 1987).

3.2.4.1 Metodologia adotada para classificar a intensidade dos valores

A partir do número de observações constatadas na análise das fontes secundárias e ainda da média dos graus atribuídos nos questionários, pôde-se atribuir uma intensidade a cada valor identificado. Os valores identificados no ambiente e nas organizações foram classificados em três níveis de intensidade: forte, moderado e fraco. A seguir apresenta-se a metodologia utilizada para calcular o grau de intensidade de cada valor.

- Ambiente

Para cada valor, verificou-se a frequência (f_{absoluta}) com que o mesmo apareceu nas fontes secundárias de cada extrato ambiental. A forma de representar a frequência absoluta é apresentada na tabela 01.

Tabela 01: Representação da frequência absoluta dos valores por estrato

Valores / Estratos Ambientais	Estrato A	Estrato B	Estrato C
Valor 1	f_1	f_1	f_1
Valor 2	f_2	f_2	f_2
Valor 3	f_3	f_3	f_3
.....
.....
Valor n	f_n	F_n	f_n
Total	Σf_A	Σf_B	Σf_C

Fonte: Elaborada pelo próprio autor

A quantidade de documentos analisados nas fontes secundárias de cada estrato ambiental é diferente. Em consequência disso, a frequência nominal de cada valor foi maior, para os estratos que apresentaram maior quantidade de documentos. Para efetuar a análise, transformou-se a frequência absoluta em relativa, eliminando assim a influência do número de documentos analisados em cada estrato. Isso pôde ser feito calculando cada frequência em termos relativos (percentuais) - F_{relativo} . A tabela 02 apresenta este procedimento.

Tabela02: Representação da freqüência relativa dos valores por estrato

Valores / Estratos Ambientais	Estrato - A	Estrato - B	Estrato - C
Valor 1	$f1/\sum fA*100$	$f1/\sum fB*100$	$f1/\sum fC*100$
Valor 2	$f2/\sum fA*100$	$f2/\sum fB*100$	$f2/\sum fC*100$
Valor 3	$f3/\sum fA*100$	$f3/\sum fB*100$	$f3/\sum fC*100$
.....
.....
Valor n	$fn/\sum fA*100$	$fn/\sum fB*100$	$fn/\sum fC*100$
Total	100%	100%	100%

Fonte: Elaborada pelo próprio autor

Na elaboração das tabelas levou-se em conta os seguintes critérios:

- A partir da análise das fontes secundárias de cada estrato, foi identificada a freqüência absoluta de cada valor no respectivo estrato, representadas na tabela 01.
- Com base na freqüência absoluta de cada valor identificado no estrato, foi calculada a freqüência relativa levando-se em conta a somatória de freqüências de todos os valores identificados em cada estrato, representadas na tabela 02.
- Com as freqüências relativas de cada valor e em cada estrato, construiu-se as tabelas 03, 04 e 05 (anexo 04) que serviram de base para a análise dos valores.

Para classificar a intensidade de cada valor, nos respectivos estratos, em forte, moderado e fraco, adotou-se o seguinte critério:

- Calcula-se a freqüência média relativa dos valores, que é dado por $f_{\text{média}} = 100 (\%)/n$ (n° de valores identificados);
- Calcula-se um limite superior dado por $\text{LimSup} = 1,2 \times f_{\text{média}}$
- Calcula-se um limite inferior dado por $\text{LimInf} = 0,8 \times f_{\text{média}}$

Legenda: n é o número de valores identificados no ambiente

A classificação de cada valor obedeceu ao seguinte critério:

- Forte $\rightarrow f_{\text{relativo}} = \text{LimSup}$
- Moderado $\rightarrow \text{LimInf} < f_{\text{relativo}} < \text{LimSup}$
- Fraco $\rightarrow f_{\text{relativo}} = \text{LimInf}$

Obs: Atribui-se frequência 0 para os valores que não foram identificados no estrato.

- Organização

A classificação da intensidade de cada valor nas organizações estudadas se deu a partir da análise dos resultados dos questionários respondidos pelos dirigentes e docentes de cada organização.

As perguntas que foram formuladas buscam identificar a presença e intensidade dos valores extraídos do ambiente, (através da análise de fontes secundárias) e das próprias organizações estudadas, (através da análise das fontes primárias e secundárias). Todas as questões propostas foram afirmativas e coube a cada pesquisado atribuir um grau de intensidade. Esta intensidade pôde variar de 0, (discordância plena da afirmativa – valor não identificado), até 7 (concordância plena da afirmativa - valor considerado muito forte).

Após a aplicação dos questionários foi calculada a média de intensidade de cada valor no grupo de dirigentes e no grupo de docentes separadamente, e em cada escola estudada. A classificação dos valores educacionais entre forte, moderado e fraco, obedeceu aos seguintes critérios:

- Forte – média da intensidade acima de 5.
- Moderado – média da intensidade entre 3 (exclusive) e 5 (inclusive).
- Fraco – média da intensidade entre 1 (exclusive) e 3 (inclusive).

Obs: Quando a média for igual ou inferior a 1, o valor foi considerado como não identificado.

3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta algumas limitações, apesar do rigor científico utilizado na coleta e análise dos dados. Estas limitações serão abordadas com o intuito de facilitar o acompanhamento do estudo realizado.

A primeira limitação é inerente ao delineamento de pesquisa escolhido, que foi a análise comparativa de casos. Apesar de esse delineamento se mostrar adequado à pesquisa e seus objetivos, ele não visa à generalização dos resultados para além dos casos estudados. A noção aplicada aqui é a de transferibilidade, que equivaleria ao entendimento de validade externa nas pesquisas quantitativas.

A segunda limitação refere-se ao ambiente, em função de somente ter sido utilizado fontes secundárias; no estrato Sociedade Organizada os valores foram identificados a partir de formadores de opinião e não de todos os grupos que compõem este estrato.

Uma terceira limitação é decorrente da coleta de dados: motivado por recusa de apresentação dos dados considerados confidenciais ou não arquivamento de dados históricos; pelos vieses pessoais dos professores e dirigentes que participaram da pesquisa; e os dados avaliados nas diferentes Escolas nem sempre puderam ser iguais. Para tentar diminuir a influência dessas diferenças, utilizou-se a técnica de triangulação entre os dados secundários e os primários. Neste estudo ainda surgiram duas situações que podem ter influenciado os dirigentes e

professores no momento da coleta de dados: a pesquisa foi realizada durante o processo da escolha de novos dirigentes e no período da deflagração de uma greve dos professores.

Por fim, as impressões obtidas pelo pesquisador durante a coleta de dados também representam uma limitação dessa pesquisa, pois podem dar margem à utilização de vieses pessoais que influenciam a interpretação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os dados coletados são apresentados tendo em vista os objetivos do estudo. Dividiu-se o capítulo em três seções: na primeira seção são apresentados os valores identificados no ambiente e nas organizações estudadas; na segunda seção se apresentam os valores ambientais predominantes no Sistema Mantenedor e Regulador da Educação, e no Sindicato dos Professores da Rede Pública; na terceira e última seção, são apresentados os valores organizacionais predominantes no grupo de dirigentes e de docentes das escolas estudadas.

4.1 EM BUSCA DA DEFINIÇÃO DOS VALORES IDENTIFICADOS NO AMBIENTE E NAS ORGANIZAÇÕES ESTUDADAS.

A partir da análise de conteúdo das fontes primárias e secundárias procurou-se explicar cada um dos valores obtidos. Estas explicações representam o entendimento dos atores ambientais e organizacionais em relação aos valores identificados.

- **Responsabilidade do Governo**

Refere-se à responsabilidade do Governo pelo financiamento da Educação, garantindo a gratuidade da escola pública. Neste caso a educação é considerada como responsabilidade exclusiva do Governo.

- **Co-responsabilidade da Sociedade**

Responsabilidade do setor produtivo, dos profissionais diversos e da sociedade em geral, em relação à educação. Neste caso, a educação não é uma responsabilidade apenas do Governo, é de todos. Considera-se a sociedade como co-responsável pelo desenvolvimento educacional da população em geral. Sua

participação pode se dar através de parcerias com os sistemas educacionais ou diretamente com as escolas.

- Ações do Governo

Este valor refere-se às ações do Governo, principalmente àquelas desencadeadas pela Secretaria de Estado de Educação, como: mudanças na legislação, projetos implantados nas escolas, programas de capacitação de professores, parcerias estabelecidas, e outras decisões tomadas no âmbito de Governo e que de alguma maneira causam repercussão nas escolas.

- Ações do Sindicato

Ações promovidas pelo Sindicato dos Professores, como greves, passeatas, protestos, com o objetivo de defender os interesses da categoria dos profissionais da educação.

- Relação Escola-Comunidade

Refere-se à participação da comunidade nas atividades extra-classes promovidas pela escola, buscando-se principalmente o envolvimento dos pais no acompanhamento da formação dos seus filhos. Refere-se também à adequação do projeto da escola às necessidades da comunidade na qual está inserida, visto que as ações da escola, seu currículo, seu calendário, entre outros componentes, devem atender às necessidades e os interesses específicos da comunidade.

- Gestão Democrática e Participativa

Participação da comunidade na gestão da escola, através das associações de pais e mestres, dos conselhos escolares ou ainda na escolha dos dirigentes das escolas. Considera-se que a comunidade deve, entre outras atribuições, participar do controle e aplicação de recursos e do acompanhamento das ações promovidas pela escola.

- Controle

Refere-se aos aspectos da supervisão, da organização, da sistematização, utilizando-se da burocracia com o objetivo de garantir acompanhamento e controle das atividades desenvolvidas.

- Autoridade

Considera-se a ordem, a disciplina e o comando, para que seja garantido ambiente propício ao desenvolvimento dos processos de gestão.

- Profissão Professor

Refere-se à importância atribuída em relação à profissão professor, destacando-se, em especial, o seu papel na sociedade, suas responsabilidades, sua remuneração, sua formação e por fim o reconhecimento dado a esta profissão.

- Interesses Corporativos

Tratam-se dos aspectos corporativos da classe dos trabalhadores em educação, com destaque para: estabilidade, férias, manutenção do *status quo*, licença prêmio, aposentadoria integral e previdência pública.

- Qualidade de Ensino

Representa o nível de ensino ministrado nas escolas, incluindo principalmente a adequação do conteúdo, metodologias de ensino, competência dos professores, gestores e funcionários das escolas e recursos físicos adequados e favoráveis à aprendizagem.

- Formação Geral do Educando

É a formação integral do educando, incluindo, além da formação cognitiva, atividades e conteúdos que objetivem ampliar a formação do aluno. Dá-se importância à educação inclusiva, à formação para a cidadania e à formação profissional.

- Formação Cognitiva

Refere-se à formação do aluno baseado exclusivamente na formação cognitiva, no currículo, no cumprimento do conteúdo programático e na distribuição da carga-horária de cada disciplina.

- Formação Ideológica

É a difusão de ideologias contrárias às ideologias liberais e neoliberais, procurando incutir nos alunos e nos professores uma visão de mundo, socialista.

- Uso da Tecnologia

Refere-se ao uso da tecnologia como meio de aprendizagem, utilizando-se de: computadores, *internet*, tv a cabo, projetores multimídia, entre outros.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS VALORES IDENTIFICADOS NO AMBIENTE

Como explicado nos procedimentos metodológicos, os valores identificados foram agrupados nas seguintes categorias:

- **Atuação dos Agentes Ambientais:** Responsabilidade do Governo; Co-responsabilidade da Sociedade; Ações do Governo; Ações do Sindicato; Relação Escola-Comunidade. Para facilitar a descrição e análise de dados, esta categoria, passará a ser denominada de Agentes.
- **Dinâmica Escolar:** Gestão Democrática e Participativa; Controle; Autoridade; Profissão Professor; Interesses Corporativos.
- **Ensino:** Qualidade de Ensino; Formação Geral do Educando; Formação Cognitiva; Formação Ideológica; Uso da Tecnologia.

4.2.1 Valores identificados no estrato Sistema Mantenedor e Regulador da Educação

Aqui são apresentados os valores identificados no Sistema Mantenedor e Regulador da Educação, sendo, a partir de agora, denominado de Sistema. Observa-se no quadro 2 a classificação da intensidade dos valores identificados neste estrato.

Quadro 2: Valores Identificados no Estrato Sistema Mantenedor e Regulador da Educação

Categorias	Valores identificados	Classificação da intensidade
AGENTES	Responsabilidade do Governo	Moderado
	Co-responsabilidade da Sociedade	Fraco
	Ações do Governo	-
	Ações do Sindicato	Não identificado
	Relação Escola / Comunidade	Moderado
DINÂMICA ESCOLAR	Gestão democrática e participativa	Forte
	Controle	Forte
	Autoridade	Não identificado
	Profissão Professor	Forte
	Interesses corporativos	Não identificado
ENSINO	Qualidade de ensino	Forte
	Formação Geral do educando	Forte
	Formação cognitiva	Forte
	Formação ideológica	Não identificado
	Uso da tecnologia	Fraco

Fonte: Dados Secundários da Pesquisa

4.2.1.1 Agentes

Observa-se que é dada moderada valorização à **responsabilidade do Governo** por parte do Sistema. A Constituição assegura que a educação deve ser pública e gratuita. No artigo 206 é instituída a gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais como um dos princípios que embasa a educação. O artigo 208 trata do dever do estado em prover o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, sua oferta gratuita para os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Na Lei de Diretrizes de Bases, artigo 4º, reforçando o que está previsto na Constituição, é enfatizado o dever do Estado com a educação escolar pública, incluindo o atendimento gratuito inclusive em creches e pré-escolas à crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda na LDB, artigo 37, é assegurado gratuitamente aos jovens

e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas.

Na legislação estadual há a proibição na cobrança de taxas nas escolas, facultando aos pais uma contribuição voluntária não superior a 10% de um salário mínimo no ano para a manutenção das Associações de Pais e Mestres. Na prática, muitas escolas acabam transformando a contribuição voluntária em taxa obrigatória, impedindo a matrícula de alunos que não estiverem quites com essa obrigação. Não se observou, nas publicações que partiram da Secretaria de Educação, nenhuma matéria orientadora a esse respeito. Parece que é sabido desta cobrança e a omissão neste caso, pode indicar um apoio à ações como essa, visto que de alguma forma, o Governo estaria desobrigando-se de ampliar o aporte financeiro às escolas, já que as próprias Associações de Pais e Mestres em conjunto com os diretores escolares e a comunidade em geral vêm conseguindo, através dessas contribuições, garantir a manutenção ou a ampliação das escolas.

Em relação à **co-responsabilidade da sociedade**, identificou-se fraca valorização. Analisando a legislação vigente, observa-se que não é contemplada a participação da sociedade como co-responsável pela educação. Na Constituição Federal, artigo 205 observa-se uma menção sobre o envolvimento da Sociedade em relação à educação: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

O Governo, através da Secretaria de Educação, embora não enfaticamente, incentiva o gestores escolares à formação de parcerias com a sociedade

organizada. Observa-se, principalmente essa questão quando, nos próprios veículos de comunicação do Sistema, é feita divulgação de projetos que contam com o apoio financeiro do setor empresarial.

Outra questão que deve ser levada em conta e que é bastante incentivada pelo Governo é o voluntariado. Para a Secretaria de Educação o ano 2001 vem consolidar uma prática que tem ajudado muito as escolas da rede estadual de ensino: o trabalho voluntário. A partir de iniciativas como a das Organizações das Nações Unidas (ONU) que estabeleceu o ano 2001 como o ano do voluntariado, da Rede Globo de Televisão e do Programa Comunidade Solidária com o projeto “Amigos da Escola”, o trabalho voluntário nas escolas parece estar ganhando grandes proporções. Uma pesquisa publicada numa das edições do Jornal da Secretaria de Educação³ mostrou que 83% dos curitibanos querem desenvolver um trabalho voluntário e a área de educação é a segunda mais procurada, só ficando atrás da assistência social.

Destaca-se, entre outros, um projeto assinado pela Secretaria e a Volvo⁴. Este projeto é voltado à formação de futuros motoristas e pedestres. O programa vai envolver várias áreas de conhecimento, tendo aplicação nas disciplinas básicas do currículo. Neste acordo a empresa entrou com o material didático, capacitação dos professores e monitoramento da implantação e dos resultados do projeto.

Não foi identificada valorização nas **ações do Sindicato**. A Secretaria de Educação, às vezes, procura desmentir informações publicadas pelo Sindicato. Observou-se bem essa situação em dois momentos neste ano. Um deles refere-se

³ Jornal Educação nº. 13 – Abril de 2001

⁴ Jornal Educação nº. 13 – Abril de 2001

às eleições de diretores e o outro à greve promovida pelo Sindicato. Nestas duas situações as informações publicadas pelo Governo e pelo Sindicato eram contraditórias.

Na análise da **relação escola-comunidade**, verifica-se moderada valorização por parte do Sistema. A primeira consideração a fazer, em relação à participação da comunidade, é referente ao que está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases. No art. 12, inciso VI: os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de articular-se com as famílias e com a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola.

O artigo 23, § 2º, menciona que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. O artigo 26 cita que os currículos, além da base nacional comum, *“deverão ter uma parte diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*. Também é previsto no artigo 28 a adaptação do currículo às peculiaridades da vida rural de cada região.

Na legislação estadual ao se referir ao projeto pedagógico da escola, incentiva-se que o mesmo reflita o projeto de sociedade local, regional e nacional, definido pela equipe de docentes, em colaboração com os usuários e outros membros da sociedade. Ainda em relação à concepção das propostas pedagógicas no seio das escolas: *“elas devem estabelecer relação entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida da comunidade”*⁵.

⁵ Portaria nº 27/99 do Conselho Estadual de Educação

A Resolução nº 2/98 do Conselho Nacional de Educação, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, orienta: *“as escolas devem utilizar a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica a introdução de projetos e atividades do interesse das comunidades”*.

Observa-se que a Secretaria de Educação tem procurado adequar suas ações a fim de cumprir a legislação e com isso garantir que as necessidades da comunidade sejam atendidas. Como exemplo pode-se citar a sistemática adotada em relação à definição do calendário letivo das escolas no ano 2001. Os calendários puderam ser elaborados respeitada as diferenças ou as necessidades de cada comunidade. Os municípios tiveram autonomia para escolher um dos seis calendários propostos pela Secretaria da Educação. Com isso, muitas escolas puderam alterar o período de férias ou de recesso escolar de acordo com os seus interesses.

Outra situação observada refere-se às necessidades físicas de cada comunidade. O Governo, mesmo com salas de aulas ociosas em determinadas regiões, investe anualmente na construção de novas escolas ou salas de aula. Este ano estão sendo construídas 31 unidades em 13 municípios. A escolha desses municípios se deu através de um estudo feito pela Secretaria de Educação, indicando onde há maior déficit de salas de aula. Segundo informações a partir das publicações da Secretaria de Educação, a tomada de decisão do Governo é baseada no mapeamento dos interesses regionais. No entanto, muitas vezes sabe-se que por trás dos reais interesses de uma comunidade, há os interesses corporativos, principalmente defendidos pelos políticos, representantes legais

dessas comunidades, que em muitos casos, parecem procurar tirar vantagens dessas situações.

Em relação à participação da família nas atividades promovidas pela escola, acredita-se que no Brasil ainda há muito o quê fazer. A Secretaria de Educação parece ter conseguido bons resultados por ocasião da promoção do Dia Nacional da Família. A adesão em Curitiba chegou a 80%⁶. Nesse dia alguns pais deram aulas, outros prepararam a merenda, alguns deram palestras para os alunos. No entanto, a maioria parece que se limitou a participar de gincanas, das visitas às exposições dos alunos, dos jogos de futebol e de outras atividades. Vê-se predominância a uma participação mais passiva, menos envolvida das famílias em relação à escola. Talvez promoções como essa sirvam para dar um “pontapé” na questão da relação escola-comunidade. Mas, observa-se, que muito tem-se por fazer a fim de envolver realmente e motivar a participação da família nas atividades da escola.

4.2.1.2 Dinâmica Escolar

Analisando a questão da **Gestão democrática e participativa**, observou-se uma forte valorização por parte do Sistema. Conforme já citado no referencial teórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reafirmou as questões referentes ao fortalecimento da gestão democrática e participativa. A legislação prevê, conforme consta no artigo 14, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases de Educação que *“os Sistemas de Ensino definirão as normas da gestão democrática com a*

⁶ Jornal Educação nº 14 – Maio de 2001

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

Com o objetivo de garantir uma gestão mais eficaz e racional, a partir da década de oitenta, o governo do estado do Paraná procurou dar início ao processo de democratização da gestão educacional através de inúmeras ações:

- incentivo à formação das APM - Associações de Pais e Mestres e dos conselhos escolares;
- implantação do processo de eleições diretas, envolvendo a comunidade escolar, para prover a função de diretor de escola;
- repasse de recursos financeiros, diretamente à unidade escolar ou às APMs;

Segundo informações coletadas nos próprios documentos da Secretaria de Educação, neste período a participação dos segmentos escolares na vida da escola dependeu de diversos fatores apontados como entraves a uma efetiva gestão democrática: isolamento da escola; falta de objetividade nos encontros realizados; alta rotatividade dos conselheiros; hierarquia; centralização do sistema de ensino; interesses corporativos; comportamento ambíguo dos professores; concepção privatista da coisa pública; visão depreciativa da comunidade pelo pessoal da escola, especificamente o magistério; desinformação e despreparo dos componentes escolares; inexperiência democrática.

No Paraná, atualmente, estão instituídos dois órgãos colegiados: o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM). Eles têm como objetivo contribuir na promoção da gestão democrática das escolas públicas.

Hoje no Paraná, praticamente todas as escolas públicas do Sistema Estadual possuem Associações de Pais e Mestres devidamente legalizadas junto aos órgãos oficiais. Desde o início da década de 90 que o Governo vem incentivando e conscientizando os diretores escolares da importância de se constituir o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres. Há a necessidade desta constituição para que o governo possa repassar, às unidades escolares, recursos financeiros. O Conselho Escolar serve como um órgão fiscalizador das despesas realizadas pela Direção Escolar.

O Governo, a partir do repasse de recursos às Associações de Pais e Mestres ou às unidades de ensino, através de seus diretores, desobrigou-se dos processos licitatórios, o que muitas vezes causava grande desgaste político, além da morosidade. Agora isso garante, de certa forma, maior autonomia às escolas, conforme afirma a Secretária de Educação, Alcyone Saliba⁷.

Mensalmente o Governo repassa um recurso através de um fundo, permitindo aos diretores escolares suprir as necessidades de manutenção das escolas, como compra de material de consumo, higiene e limpeza, reposição de peças e equipamentos e manutenção do prédio escolar. A Secretaria considera que, com este fundo, os diretores consigam garantir um fluxo contínuo de recursos em caixa, ganhando autonomia para atender rapidamente as necessidades da escola. Isso parece contribuir na democratização da gestão principalmente incentivando a comunidade a participar da aplicação e do controle dos recursos financeiros destinados à escola.

⁷ Jornal Educação nº 13 – Abril de 2001

Observa-se que o envolvimento da comunidade paranaense na gestão escolar se dá principalmente no processo de escolha dos seus dirigentes. No Paraná, este exercício já vem sendo praticado pelos pais de alunos, alunos do ensino médio, professores e funcionários, desde 1983. Antecipando as demais unidades federativas do Brasil, o Paraná foi o primeiro estado brasileiro a instituir a escolha democrática de diretores escolares. O governo na época delegou à comunidade o direito de escolher o diretor da escola através do voto direto.

A eleição foi garantida legalmente com a promulgação da Constituição do Estado do Paraná, a qual instituiu no artigo 178, da Lei 10.486/91, a obrigatoriedade da instalação do sistema eletivo, direto e secreto, na escolha dos dirigentes escolares.

No final do ano 2000 o Governo do Estado conseguiu derrubar o artigo que instituíra o sistema eletivo para escolha de dirigentes, por ter sido considerado pelo Supremo Tribunal Federal como inconstitucional. Aproveitando-se da inconstitucionalidade desta lei, o Governo instituiu um novo sistema para escolher os diretores. O novo sistema tem como componente básico a escolha dos diretores através de votação aberta e direta, pela comunidade escolar, procedida pelo atendimento a pré-requisitos e por uma prova escrita de conhecimentos gerais dos candidatos a diretor, inclusive sobre noções de gestão pedagógica e administrativa. *“A proposta tem como diretriz a gestão por resultados, que exige competência em três dimensões: a formação pedagógica, a visão administrativa e habilidade de*

liderança. O objetivo é buscar diretores cada vez mais qualificados”, justifica a Secretária de Educação, Alcyone Saliba⁸.

A Secretaria de Educação também definiu um número mínimo de candidatos por escola, de acordo com o porte do estabelecimento: dois candidatos por escola com até 560 alunos; três candidatos para escolas com 561 a 1160 alunos; e quatro candidatos, para escolas com mais de 1.161 alunos. *“Queremos garantir uma ampla participação. Quanto mais candidatos, mais chance terá a comunidade de escolher os melhores entre os melhores”*, declara a secretária⁹.

Parece que, em se tratando do envolvimento da comunidade na gestão da escola, o processo de eleição dos dirigentes é um avanço considerável no caminho da democratização da gestão escolar.

Outra oportunidade que foi dada aos pais de participarem da gestão da escola, refere-se à pesquisa realizada pela Secretaria de Educação com o objetivo de avaliar a atual gestão escolar. Os pais dos alunos foram convidados a opinar sobre a escola em que seus filhos estudam. Através de um questionário preenchido voluntariamente, os pais se manifestaram sobre questões relacionadas ao dia-a-dia da educação: as atividades realizadas e o grau de envolvimento dos próprios pais.

A iniciativa da Secretaria de Educação em oportunizar instrumentos para que os pais avaliem a gestão escolar parece ser uma forma positiva de medir a satisfação da comunidade, além de permitir ao Sistema, a partir de informações sistematizadas, inferir na gestão da escola. Acredita-se, também, que, se implantado

⁸ Jornal Educação nº 16 – Julho de 2001

⁹ Jornal Educação nº 16 – Julho de 2001

um sistema de avaliação, muitos diretores serão provocados a melhorar a qualidade da gestão de suas escolas.

Identificou-se no Sistema forte valorização às questões ligadas ao **controle**. Na análise da legislação em âmbito nacional não há considerações em relação ao controle, principalmente porque a Lei 9394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, por ser uma lei que traça diretrizes, não tem o objetivo de organizar os sistemas de ensino e, portanto, não enfatiza as questões ligadas ao controle e a supervisão. Já na legislação estadual observa-se a predominância de mecanismos que procuram controlar certas ações da escola. Pode-se citar, por exemplo, um programa do Governo desenvolvido com o objetivo de ofertar estudos complementares no período de férias. Esses estudos complementares visam recuperar alunos que ficaram retidos em alguma disciplina durante o ano letivo. As escolas para conseguirem a aprovação e realizar esses estudos precisam apresentar inúmeros documentos que são avaliados pelos núcleos regionais de educação. Verifica-se que o número de exigências, além de emperrar os processos nos departamentos da Secretaria de Educação, pode também desmotivar os diretores em relação à oferta de atividades desse tipo já que muitas delas não são obrigatórias.

Pelo fato de o Sistema gerenciar um número muito grande de unidades e por estas serem de cunho estatal, é predominante a valorização da burocracia, do controle e da supervisão. Observa-se, no entanto, que a Secretaria não possui um programa sistemático de supervisão ou controle sobre as atividades desenvolvidas nas escolas. As escolas precisam prestar contas de algumas atividades, como a aplicação dos recursos financeiros, suprimento de recursos humanos, matrículas

efetivadas e respectivas distribuição de turmas, distribuição de merenda e livros didáticos e registro de documentação escolar. Não foi identificado nenhum mecanismo utilizado para avaliar a qualidade da gestão das escolas.

O Governo, com o objetivo de avaliar seu desempenho e também prestar contas à população, utiliza-se de indicadores quantitativos. Pode-se citar os mais utilizados, e representativos, no âmbito educacional: índice de evasão e repetência, taxa de ocupação da escola, avaliação de aprendizagem e relação custo/aluno. O Governo, em muitos casos, traça metas a partir dos indicadores atuais e realiza pesquisas e estudos estatísticos a fim de avaliar o desempenho e compará-lo com as metas traçadas ou ainda com os outros estados da Federação.

Verificou-se a importância, dada pelo Governo, quanto ao uso de indicadores quantitativos para avaliar o desempenho educacional, quando o Governo publicou o livro “A Educação do Paraná em Números”, onde se exibem tabelas e indicadores educacionais coletados ao longo da última década. Nesse livro, o Governo exhibe inúmeras informações com o objetivo de mostrar significativos avanços nos últimos 10 anos no Estado do Paraná.

Não se identificou, na análise de conteúdo das fontes do Sistema, valorização aos aspectos relacionados à **autoridade**.

Tanto na análise da legislação quanto na análise dos documentos e informativos da Secretaria de Educação, observou-se uma forte valorização à **profissão professor**. Na Constituição Federal, especificamente no artigo 206, faz-se referência à forma como o ensino deverá ser ministrado, demonstrando preocupação com a valorização dos profissionais de educação. No inciso V tem-se que: “O ensino será ministrado com base na valorização dos profissionais de ensino,

garantidas na forma da Lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”.

Na Lei de Diretrizes e Bases, artigo 67 prevê-se que os Sistemas de Ensino deverão promover a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos ou planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseado na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

Mesmo o Governo do Estado tendo se pronunciado constantemente a favor da valorização dos professores, observa-se o cumprimento parcial do que prevê a Legislação. Em relação ao período reservado a estudos, planejamento e avaliação, somente neste ano o Governo implantou a hora-atividade. Destaca-se o depoimento do Governador Jaime Lerner justificando a implantação deste benefício *“Estamos abrindo uma nova perspectiva para o ensino no Paraná. Com a hora-atividade, os professores terão mais tempo para se preparar e, assim, melhorar cada vez mais as condições de educação no Estado”*¹⁰.

A implantação da hora-atividade faz parte do cumprimento de um acordo assinado entre o Governo do Estado o Sindicato dos Professores no ano de 2000. A pretensão do Sindicato é garantir 20% da carga-horária de cada professor para

¹⁰ Jornal Educação n.º 11 – Janeiro/fevereiro de 2001

essas atividades. O Governo concedeu apenas 10%, prometendo implantar mais 10% no próximo ano.

Outra ação do Governo que parece demonstrar valorização da categoria profissional refere-se à capacitação dos professores. Com a implantação do Centro de Capacitação de Faxinal do Céu e da Universidade do Professor, projetos idealizados pelo atual Governo e que tem como objetivo capacitar, em larga escala, os profissionais de educação estão em andamento. Observa-se um elevado investimento em relação a essa questão. O Governo pretende capacitar neste ano 58.800 professores, 20% a mais do que o ano anterior.

Algumas ações isoladas ainda são observadas. Elas podem ilustrar a questão da valorização do professor: projetos de parcerias com universidades estrangeiras com o objetivo do ensino da língua inglesa, incentivo ao financiamento na compra de microcomputadores para os professores, divulgação de projetos bem sucedidos de iniciativa dos professores, oferta de bolsas-auxílio aos professores com o objetivo de aprimoramento profissional, patrocínio aos professores que apresentam projetos diferenciados em eventos externos à Secretaria, inclusive internacionais, entre outros.

Em relação aos **interesses corporativos** dos professores não se identificou valorização por parte do Sistema.

4.2.1.3 Ensino

A **qualidade de ensino** é tida como um forte valor neste agente. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qualidade de ensino aparece como um ideal a ser perseguido. Vê-se em inúmeros artigos a citação da exigência da qualidade de ensino. No artigo 3º, um dos princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado é a garantia de padrões de qualidade; no artigo 4º, é reforçado que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Também no artigo 7º, destaca-se que o ensino é livre à iniciativa privada desde que seja atendida, entre outras condições, a avaliação da qualidade pelo poder público. No artigo 9º, referindo-se às incumbências da União, é apontada a garantia de um processo nacional de avaliação do rendimento escolar objetivando, entre outros aspectos, a melhoria da qualidade de ensino.

O que parece, no entanto, é que a Legislação deixa muito vago o que se entende por qualidade de ensino, permitindo que os sistemas ou mesmo as escolas justifiquem de inúmeras formas ou através de algumas ações o real cumprimento à Lei, e nem por isso pode ser afirmado que se esteja melhorando a qualidade de ensino nas escolas.

A Secretaria de Educação, com a intenção de garantir ou ampliar a qualidade de ensino, vem implantando ou incentivando ações nas escolas. Destacam-se algumas dessas ações ou projetos, o que parece objetivar o aumento na qualidade de ensino: implantação da hora-atividade a todos os professores que ministram mais

de 10 horas semanais; formação de parcerias com instituições diversas; premiação às escolas que apresentam projetos e programas especiais e que de alguma maneira se destacam pela qualidade de gestão; programa de capacitação dos profissionais da educação; criação de mecanismos a fim de incentivar a participação da família e da comunidade nas atividades desenvolvidas e no processo de gestão das escolas; descentralização de algumas atividades desenvolvidas pelo Sistema central para as escolas, a fim de garantir maiores e melhores resultados; mudança nos mecanismos para escolha de dirigentes, incluindo a exigência de conhecimento técnico, além da aprovação da comunidade, implantação do Vale Saber¹¹, e ainda, a distribuição de equipamentos, como microcomputadores, televisores, videocassetes, às escolas com o objetivo de garantir maior eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Na visão dos atuais gestores da Secretaria de Educação, essas ações vêm procurando garantir ou melhorar a qualidade nas escolas. Parece, no entanto, que para realmente se conseguir a garantia ou a ampliação desta qualidade, é preciso que esses projetos não sejam implantados de forma pulverizada. É preciso analisar o real impacto dessas ações nas escolas e como é avaliada pelos dirigentes, professores e pela comunidade em geral.

Quanto à **formação geral do educando**, identificou-se no Sistema uma forte valorização. A Constituição Federal, especificamente o artigo 205, considera que: *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o*

¹¹ Refere-se a uma bolsa-auxílio dada pelo Governo aos professores que desenvolverem projetos especiais nas escolas visando a melhoria da qualidade de ensino.

trabalho”. No artigo 208, é garantido o atendimento especial aos portadores de deficiência, além de atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Na Lei de Diretrizes e Bases esses aspectos são ainda reforçados. No artigo 4º. tem-se: *“O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade; oferta de ensino regular adequadas às condições do educando; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola; atendimento ao educando no ensino fundamental público por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde”*.

No artigo 27, são definidas as diretrizes que deverão ser observadas quando da organização curricular. Destacam-se: difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Também no artigo 32 são contempladas as questões referentes às diferenças individuais, como é o caso da garantia de que o ensino fundamental será ministrado às comunidades indígenas na língua materna, com processo próprio de aprendizagem.

A formação religiosa também está prevista na legislação educacional, especificamente no artigo 33. Mesmo não sendo obrigatória, é considerada como parte integrante da formação do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Em relação ao ensino médio garante-se, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Em relação à educação profissional, observa-se que não são definidas claramente responsabilidades aos sistemas de ensino ou às escolas especificamente, como, por exemplo, o contido no artigo 40 da LDB, que prevê que a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Não há referências quanto à responsabilidade dessa oferta.

Objetivando uma ampla formação do educando, verifica-se o desenvolvimento de projetos ou a formação de parcerias promovidas pela Secretaria de Educação. Como exemplos citam-se algumas parcerias estabelecidas entre a Secretaria de Educação e outros órgãos ou entidades: com a União dos Escoteiros do Brasil com o objetivo de levar o escotismo para dentro das escolas; com as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), com o objetivo de ampliar o atendimento aos portadores de necessidades especiais; com a Funai, possibilitando a distribuição de livros didáticos às comunidades indígenas em língua kaingang; com a Política Militar objetivando o combate ao uso de drogas e à violência, entre outras.

Inúmeras escolas também estabelecem parcerias isoladas com o mesmo objetivo, ampliar a formação do aluno, além dos aspectos cognitivos. São observadas até parcerias com empresas objetivando garantir atendimento odontológico aos alunos.

Entretanto, vê-se, tanto no Sistema como nas escolas, o desenvolvimento de muitos projetos ou ações pontuais, geralmente desarticulados com um projeto maior. Acredita-se que essas ações produzem resultados e contribuem na formação do educando, mas parece que, se estivessem mais articulados, os resultados poderiam ser ainda mais promissores.

Aproveitando a omissão na Legislação sobre a responsabilidade na oferta da educação profissional, não se observa por parte da Secretaria de Educação projetos ou um plano desenvolvido que objetive essa formação.

Em relação à **formação cognitiva** o Sistema atribui pouca valorização. Observa-se que é dado maior ênfase à essa questão principalmente no ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases é incisiva quando trata do capítulo referente ao ensino médio. Principalmente nos artigos 35 e 36 institui que uma das finalidades do ensino médio é aprimorar o educando garantindo o seu desenvolvimento intelectual e pensamento crítico, sendo que o currículo deve contemplar o ensino da ciência, das letras, das artes, do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, da língua portuguesa, da língua estrangeira, dos conhecimentos de filosofia e sociologia, além dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

Quanto ao ensino fundamental, no artigo 32, da LDB, há referências sobre o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamenta

a sociedade. Na Secretaria de Educação não se observou nenhuma ação acentuada que pudessem justificar essa valorização.

Nem na análise da legislação, nem da análise de conteúdo dos informativos e documentos oficiais da Secretaria de Educação se identificou alguma valorização em relação à **formação ideológica**.

Em relação ao **uso da tecnologia** como meio de aprendizagem observou-se uma fraca valorização. A legislação educacional não faz referência à importância ou à necessidade da tecnologia como meio de aprendizagem. Na Secretaria de Educação são observadas algumas ações que indicam também baixa importância em relação ao tema. Parece, no entanto, que a valorização ainda tímida do Sistema, pode referir-se à necessidade de altos investimentos na área e à impossibilidade do Governo fazê-los.

A Secretaria de Educação implantou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Este programa é mantido pelo Ministério de Educação e teve início em 1997. No Paraná foram implantados 14 Núcleos de Tecnologia Educacional e laboratórios de informática em 137 escolas num universo de aproximadamente 2.500. Hoje, segundo dados da Secretaria, o Estado conta com seis mil professores capacitados em informática pedagógica, sendo que a meta é capacitar 20 mil até o final deste ano. Para a Secretária de Educação Alcyone Saliba *“a informática complementa, facilita e reforça o processo de ensino-aprendizagem, mas a tecnologia não substitui o professor, que continua sendo o recurso mais importante da educação.”*¹²

Observa-se, também, que o Governo, mesmo investindo na capacitação dos docentes, quanto à contextualização da tecnologia dentro do processo ensino-aprendizagem, encontra ainda dificuldades tanto de ordem econômica como de

¹² Jornal Educação n.º 11 – Janeiro/Fevereiro de 2001

ordem cultural. Exigem-se grandes investimentos não só na aquisição como também na manutenção destes equipamentos, além de precisar quebrar barreiras culturais juntos aos dirigentes e docentes das escolas.

4.2.2 Valores Identificados no estrato Sociedade Organizada

Este tópico apresenta a descrição dos dados obtidos, através da análise de conteúdos de fontes secundárias, do estrato Sociedade Organizada. O quadro 3 apresenta a intensidade dos valores identificada no estrato Sociedade Organizada.

Quadro 3: Valores Identificados no Estrato Sociedade Organizada

Categorias	Valores	Classificação da intensidade
AGENTES	Responsabilidade do Governo	Moderado
	Co-responsabilidade da Sociedade	Forte
	Ações do Governo	Moderado
	Ações do Sindicato	Não identificado
	Relação Escola / Comunidade	Forte
DINÂMICA ESCOLAR	Gestão democrática e participativa	Fraco
	Controle	Moderado
	Autoridade	Não identificado
	Profissão Professor	Forte
	Interesses corporativos	Fraco
ENSINO	Qualidade de ensino	Moderado
	Formação Geral do educando	Forte
	Formação cognitiva	Fraco
	Formação ideológica	Não identificado
	Uso da tecnologia	Fraco

Fonte: Dados Secundários da Pesquisa

A seguir serão analisados os valores identificados na Sociedade Organizada em relação às categorias: Agentes, Dinâmica Escolar e Ensino.

4.2.2.1 Agentes

Quanto à **responsabilidade do Governo**, observou-se uma moderada valorização por parte da sociedade organizada. Vê-se que são valorizadas ações sociais que ajudam a manter a escola pública, dividindo assim, com o governo, esta responsabilidade. No entanto, o governo é constantemente cobrado e alertado pela população em relação à falta de condições de funcionamento de muitas escolas. Observou-se bem essas questões, principalmente no período que antecedia uma greve de professores. Muitas notícias foram vinculadas a respeito do compromisso do governo com a escola pública. A gratuidade de ensino parece, de certa forma, ser valorizada. Mas, em função da incapacidade do Governo em suprir as necessidades básicas da escola, a sociedade vem sistematicamente contribuindo com as escolas, principalmente através das Associações de Pais e Mestres (APM), melhorando suas condições e procurando garantir assim, condições mínimas de aprendizagem.

É atribuída uma forte valorização quanto à **co-responsabilidade da Sociedade** em relação à educação. A sociedade em geral parece aceitar a idéia de que é importante dividir responsabilidades com o Governo. Demonstra considerar a educação como uma das principais atribuições do Governo, no entanto, aos poucos, vem assumindo uma parcela desta responsabilidade. Esta situação é principalmente observada nas ações promovidas por diversas organizações.

Mesmo demonstrando valorizá-la, parece que a participação da sociedade é insignificante em relação à educação. Muitas organizações envolvidas nesses projetos parecem que estão mais ligadas à publicidade gerada do que comprometidas de fato com a educação. No entanto, quando implantados, de forma coerente, os programas desenvolvidos pela sociedade organizada parecem dar resultados. Verificou-se, por exemplo, um programa desenvolvido por uma empresa

paranaense¹³, que incentiva os alunos das escolas públicas à reciclagem do alumínio. Segundo um dos diretores de uma escola beneficiada, esse tipo de programa contribui na conscientização dos alunos sobre questões referentes à preservação ambiental, além de dar à escola a chance de receber benefícios diretos, como equipamentos de informática, aparelhos de fax, entre outros.

Outras ações que podem ainda ilustrar essa questão referem-se aos diversos convênios firmados entre a Secretaria de Estado e outras entidades: a Ordem dos Advogados do Brasil – seção Paraná, juntamente com a Secretaria, neste ano, promoveram cursos profissionalizantes para presidiárias que cumprem pena em regime fechado. Este projeto beneficiou 80 presas.¹⁴ Essas ações parecem contribuir, de forma isolada, para o desenvolvimento educacional do país.

Observa-se, no entanto, que por mais que ocorram iniciativas da sociedade, com o objetivo de promover a educação, acabam tornando-se insipientes no contexto geral, pelo fato de serem pontuais. Na maioria das vezes verifica-se que simplesmente essas iniciativas não têm continuidade.

Em relação às **ações do Governo**, observa-se moderada valorização sendo que a sociedade parece dar importância maior às questões relacionadas à garantia de vagas nas escolas públicas, ampliação ou construção de escolas, definição de calendário escolar, greve ou movimentos reivindicatórios dos profissionais da educação, falta de professores nas escolas, desvio de verbas educacionais, entre outras. O Governo, através dos meios de comunicação procura mostrar a população em geral, que tem investido e tem dado prioridade à educação. Observa-se, geralmente, nos meios de comunicação um embate entre as políticas governamentais e os interesses ou idéias defendidas pelo Sindicato dos Professores.

¹³ Spaipa – Distribuidora da Coca-cola em Curitiba – Jornal Gazeta do Povo, 07/03/01.

¹⁴ Jornal *Gazeta do Povo* – 11/03/01

Quanto às **ações do Sindicato**, não se identificou valorização alguma. Verificou-se um envolvimento maior em situações específicas, como é o caso da deflagração de uma greve de professores. Aí, os membros da sociedade emitem suas opiniões participando de forma mais ativa do movimento. Geralmente a imprensa colhe opiniões da comunidade para avaliar sua adesão ao movimento. No entanto, nas demais ações promovidas pelo Sindicato, não se observa uma participação ou interesse maior da comunidade. Pode-se citar como exemplo, algumas manifestações promovidas pelo Sindicato para que o Governo não reduzisse as estruturas de apoio administrativo das escolas. Não se observou movimento favorável da comunidade no sentido de apoiar as reivindicações do Sindicato. Ou seja, a comunidade parece não se envolver e nem demonstrar interesse no embate travado entre o Governo e o Sindicato.

A **relação escola-comunidade** é bastante valorizada pela Sociedade Organizada, mas observa-se que ainda é incipiente o envolvimento da sociedade nas ações da escola. A participação dos pais é tímida e ganha maior destaque em ações isoladas, como por exemplo, o Dia da Família, instituído neste ano pelo Governo. Nesse dia, muitos pais visitaram a escola de seus filhos e envolveram-se em projetos promovidos por ela¹⁵. Parece que, na maioria das vezes, a participação dos pais é ainda passiva, ou seja, a de espectador. A escola acaba organizando e promovendo algumas ações com a finalidade de incentivar a participação dos pais. Ações como essas, apesar de serem importantes para atraí-los e motivá-los a participar das atividades da escola, parecem dar resultados apenas no momento em que são promovidas, não garantindo uma continuidade.

Observa-se também que as necessidades da comunidade às vezes prevalecem sobre as questões educacionais. Essa situação é destacada no seguinte exemplo: a comunidade empresarial do litoral do Paraná procura exercer inúmeras

¹⁵ Jornal Estado do Paraná – 11/04/01

pressões para que a Secretaria de Educação adie ao máximo o início das aulas a fim de prolongar o período de veraneio, garantindo conseqüentemente maior movimento e lucratividade nos negócios. A justificativa é que cada dia de férias a menos representa uma perda considerável para o comércio¹⁶. Nesta questão avalia-se mais a perda em relação aos aspectos econômicos do que aqueles relacionados à educação.

Os interesses corporativos de uma comunidade também foram observados quando, por exemplo, o Governo precisou unir duas escolas localizadas em bairros próximos, que apresentavam um reduzido número de alunos. Geralmente essa junção é feita com o objetivo de reduzir custos. A comunidade demonstrou não levar em conta a economia que o Governo poderia fazer com a fusão das escolas. Neste caso, vê-se que para a comunidade, é mais importante o Governo atender às suas necessidades e aos seus interesses, em detrimento daqueles referentes à educação em geral. Inúmeras manifestações foram programadas com a finalidade de coibir, intimidar e forçar o governo a recuar¹⁷. Predominou aqui claramente o interesse maior de uma comunidade, independentemente dos motivos alegados pelo Governo.

4.2.2.2 Dinâmica Escolar

Nesta categoria serão analisados os valores: Gestão Democrática e Participativa, Controle, Autoridade, Profissão Professor e Interesses Corporativos.

Em relação à **Gestão Democrática e participativa**, é dada maior ênfase à escolha dos dirigentes escolares. Este ano, o assunto ganhou destaque, principalmente, em função das mudanças nas regras promovida pela Secretaria de

¹⁶ Jornal Gazeta do Povo – 04/03/01

¹⁷ Jornal O Estado do Paraná –14/03/01

Educação. Desde o início da década de 80 que a comunidade escolar ¹⁸ escolhia, através de eleição direta, os dirigentes das escolas. Neste ano o Governo do Estado alterou o mecanismo de escolha desses dirigentes, incluindo, além das eleições com a comunidade, a realização de uma prova, com o objetivo de medir conhecimentos na área de gestão, comunicação e expressão e raciocínio lógico. Os candidatos interessados em concorrer ao cargo de diretor escolar submeteram-se a prova e, somente os aprovados é que puderam concorrer às eleições. O Governo, para garantir sua participação na escolha dos dirigentes, deu um peso nos votos dos técnicos da Secretaria de Educação.

Alguns protestos aconteceram em função dessas mudanças. Observou-se que determinadas comunidades consideram a escolha de dirigentes escolares como sua atribuição ou responsabilidade, não aceitando a interferência do Governo. A inclusão de provas de conhecimentos aos candidatos, e, conseqüentemente, a reprovação de alguns diretores que atualmente dirigem as escolas, incentivou a comunidade a promover manifestos contrários às determinações do Governo.

No processo de democratização da gestão escolar dá-se também certa importância às associações de pais e mestres, responsáveis pela co-gestão da escola. Algumas ações, ou atividades promovidas por essas associações ganham destaque na imprensa, o que acaba incentivando e motivando a participação da comunidade. Observa-se que as principais ações promovidas por essas associações limitam-se mais à ampliação e conservação dos prédios escolares. Parece haver, ainda, pouca participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem. As notícias mais veiculadas são aquelas em que os pais se reúnem em mutirão para reformar as escolas.

¹⁸ A comunidade escolar é formada pelos dirigentes, professores, funcionários, pais de alunos e alunos do Ensino Médio.

A sociedade organizada demonstrou valorizar moderadamente as questões referentes ao **controle**. Há grande preocupação com a correta alocação dos recursos públicos, com ênfase naqueles destinados à educação e que, em alguns casos¹⁹, parecem não chegar ao fim previamente destinado. Observa-se, no entanto, que geralmente, em função da burocracia, os maiores prejudicados acabam sendo os alunos. Por exemplo, verificou-se essa situação, neste ano, quando um grande número de municípios, por não entregar a prestação de contas de anos anteriores, não recebeu os recursos do FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, destinados à compra de merenda escolar. Por questões, puramente burocráticas, os alunos foram os mais penalizados²⁰. Não se observam, neste caso, mecanismos mais eficientes de advertência aos sistemas que não cumprem com normas e prazos pré-estabelecidos. A punição acaba repercutindo nos alunos, que são os mais prejudicados, mesmo sem terem qualquer tipo de responsabilidade pelo fato. A valorização da burocracia, neste caso, em detrimento das necessidades dos alunos, acaba prejudicando o desenvolvimento do educando. Sabe-se que a merenda, além de cumprir seu papel básico que é o de prover alimentação para as crianças que freqüentam as escolas, muitas vezes serve como fator motivacional à elas. A merenda garante, de certa forma, a permanência do aluno na escola.

Não se identificou valorização na Sociedade Organizada nas questões referentes à **autoridade**.

A partir da análise de conteúdo, observou-se uma forte valorização da sociedade em relação à **profissão professor**. Algumas ações isoladas procuram, de uma forma ou outra, valorizar o profissional. As notícias publicadas a esse respeito são geralmente incentivadas pelo Sindicato dos Professores e pela Secretaria de Educação. Dá-se ênfase na publicação de matérias relacionadas à formação e à

¹⁹ Notícia divulgada na mídia

²⁰ Jornal Gazeta do Povo – 02/03/01

qualificação dos professores. Observa-se a expansão no número de projetos que visam esta qualificação, principalmente com o objetivo de atender às exigências impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que prevê, até o final do ano de 2006, a formação de nível superior para todos os professores.

Em relação aos **interesses corporativos**, como estabilidade, aposentadoria integral, previdência pública de qualidade, a comunidade parece não se envolver ou mesmo não demonstra dar importância a essas questões. Este valor foi considerado fraco pela sociedade organizada. Verifica-se, por exemplo, que os pais se mobilizam quando seus filhos não têm aulas por falta de professores, mas não parecem questionar se os professores são contratados ou concursados; se receberão aposentadorias parciais ou integrais; ou ainda, se recebem hora-atividade ou não.

Analisando ainda este item pode-se, ainda, citar o exemplo²¹ dos professores de Educação-Física que organizaram inúmeras manifestações contra as determinações da Secretaria de Educação que, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituiu como facultativa a oferta da referida disciplina no horário noturno. Muitas escolas retiraram a disciplina de suas grades curriculares, ocasionando redução de trabalho para os professores. A sociedade parece não demonstrar interesse em se envolver com questões deste tipo. O que se observou nas ações promovidas pelo Sindicato a esse respeito, não foi o debate acerca da importância da educação física para os alunos trabalhadores, mas sim, a perda de emprego, ou a redução de carga-horária dos professores.

²¹ Jornal O Estado do Paraná – 28/03/01

4.2.2.3 Ensino

Sabe-se que o tema **qualidade de ensino** foi palco de muitos debates e, talvez por isso, a sociedade não demonstre motivação em discuti-lo. Observou-se uma moderada valorização em relação à qualidade de ensino. Observou-se em alguns depoimentos ou mesmo em artigos de opinião preocupações da Sociedade quanto a ampliação de vagas nas escolas sem a preocupação da garantia da qualidade. O que parece é que, às vezes, com o aumento na quantidade há relativa queda na qualidade.

A Sociedade organizada, mesmo atrelando a queda da qualidade ao aumento da quantidade, reconhece que a repetência e a evasão escolar diminuíram. No entanto para alguns membros da Sociedade²² os estudantes não são reprovados porque há um relaxo na cobrança, mas sim porque não há mais cobrança. Desde 1988, o Brasil entrou em regime de aprovação automática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Há sérios questionamentos sobre a validade desses programas. O que se pode entender nesse caso, é que a sociedade em geral questiona a aprovação automática pelo fato que ela, embora possa estar ocultando a repetência, não esteja conseguindo ocultar a falta de conhecimento.

Em relação à **formação geral do educando**, observa-se uma forte valorização pela sociedade. Dá-se destaque à educação inclusiva, à formação profissional, o combate ao analfabetismo e a garantia de acesso a todos à educação.

Inúmeras reportagens e artigos de opinião foram publicados nesse ano, valorizando ações que privilegiam o acesso aos portadores de necessidades especiais às escolas. Esse tema permaneceu em debate por um longo período,

²² Jornal Gazeta do Povo – 14/01/01

motivado principalmente pela publicação de uma resolução, da Secretaria de Educação, estabelecendo novas regras para o funcionamento e o repasse de verbas para as escolas especiais, responsáveis pelo atendimento de 30 mil portadores de deficiências. Nesta resolução o governo limitava-se a atender apenas aos portadores de deficiências menores de 18 anos. Vários protestos foram organizados a fim de garantir o atendimento, por parte do Estado, a essa população. Verificou-se, nessa, e em outras situações, que a sociedade em geral, responsabiliza o Governo pela oferta de educação às pessoas portadoras de deficiência, independentemente da faixa-etária. A pressão, neste caso foi tão intensiva que o governo sentiu-se forçado a revogar a resolução.

Para exemplificar melhor a preocupação com a formação ampla do educando podemos citar algumas ações implantadas ou parcerias formadas, no sentido de não limitar a educação dos alunos à simples transmissão de conteúdos. Neste ano, a Secretaria de Educação e a União dos Escoteiros do Brasil²³, firmaram esta parceria com o objetivo de levar o escotismo para dentro das escolas públicas, e assim trabalhar outros tipos de valores considerados importantes para o desenvolvimento geral do educando. Outras escolas incluem no seu currículo atividades voltadas à orientação profissional: como o ensino de panificação e confeitaria; atividades de marcenaria; atividades comerciais, entre outras. A sociedade organizada ainda desenvolve, em parceria com as escolas, muitos programas voltados à formação geral do educando, como: os projetos de combate à violência; conscientização ambiental e o de combate à drogas. Verifica-se que, a partir de parcerias desse tipo, a sociedade procura contribuir com as escolas no sentido de formar um cidadão mais consciente e preparado para enfrentar os desafios do mundo.

Outros fatores são levados em conta nesta categoria: o combate ao analfabetismo e o acesso à educação. Várias são as ações desenvolvidas no

²³ Jornal O Estado do Paraná – 13/05/01

combate ao analfabetismo. Há uma preocupação vigente em relação a este fator. Cita-se o exemplo de uma Organização Não Governamental (ONG)²⁴, que através de um projeto específico, conseguiu envolver toda a sociedade - do cidadão comum até o grande empresário e até mesmo os Governos Federal e Estadual - com o objetivo de reduzir drasticamente o analfabetismo. Segundo um dos coordenadores do programa, já se atendeu 2,4 milhões de alunos. *“Começamos com 9 mil alunos e, neste, ano, estamos atendendo 910 mil”*, informou. Ela advertiu, no entanto, que *“a oferta de educação às pessoas não-alfabetizadas ainda é insignificante perante a parcela de pessoas para alfabetizar. Observa-se haver uma preocupação da sociedade organizada em relação ao combate ao analfabetismo. Ações organizadas, como a citada, demonstram resultados mais concretos e parecem apontar soluções para a erradicação do analfabetismo de uma vez por todas em nosso país”*.

Inúmeras ações são promovidas pelos governantes, por entidades diversas e por grupos isolados a fim de garantir, a todos, o acesso às escolas. Como exemplo pode-se citar o destaque dado a uma lei municipal que institui uma merenda especial para diabéticos. Verifica-se nesse caso, a preocupação de determinado governante com o atendimento às minorias, não permitindo que essas pessoas sejam impedidas de freqüentar as escolas. Destacam-se também pressões, por parte de diversas entidades, com o objetivo de garantir a distribuição da merenda, a implementação de projetos do tipo Bolsa-Escola, transporte aos alunos que residem em localidade de difícil acesso, entre outras. Esses fatos parecem nos mostrar indicadores de que a sociedade e o governo estão procurando promover ações que visam facilitar o acesso de toda a população à educação.

A sociedade organizada atribuiu baixo valor à **formação cognitiva**. São poucos os casos em que se observa uma valorização maior nesta questão. A predominância maior nas escolas públicas e parece ser isso que a sociedade

²⁴ Jornal O Estado do Paraná – 30/09/01

valoriza é a formação ampla do educando. Muitos membros da sociedade criticam a maioria dos concursos vestibulares como meios de acesso às universidades. Os famosos “macetes” ou os “decorebas” vêm sendo questionados, de forma mais intensa, pela comunidade em geral. Observa-se, ainda, que muitas Universidades vêm adotando novos processos de seleção dos seus alunos. Esses processos baseiam-se, principalmente, no modelo proposto pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para avaliar alunos do ensino médio no Exame Nacional de Cursos (ENEM). Essa prova tem procurado avaliar os alunos em diversas áreas de conhecimento, destacando, a formação geral do educando, incluindo além dos aspectos cognitivos, aspectos comportamentais, raciocínio lógico e outros tipos de competências.

Em relação à **formação ideológica** não foi identificado nenhuma matéria, artigo ou reportagem que pudesse justificar algum tipo de valorização.

Quanto ao **uso da tecnologia**, destacam-se alguns projetos principalmente na área de informática, onde se observa grande valorização como meio de aprendizagem. Observa-se que, em algumas escolas, as associações de pais e mestres, através de formação de parcerias, procuram equipar as escolas com laboratórios de informática, garantindo o acesso à internet, demonstrando preocupação, e, de certa forma, valorização, quanto a esse aspecto. Quanto ao Governo, parece estar havendo investimento considerável na compra de computadores para as escolas. Mas as ações, ou mesmo as aquisições, geralmente são pontuais, desenvolvidas a partir de formação de parcerias com a Sociedade Organizada. Verificou-se também, que um grande impulso foi dado em função da assinatura de empréstimos entre o Governo e bancos internacionais liberando recursos para compra de laboratórios de informática para os alunos. Isso tem contribuído significativamente para garantir que o uso da tecnologia moderna, como meio de aprendizagem, seja realmente incorporado à cultura da escola.

4.2.3 Valores identificados no estrato Sindicato dos Professores

A seguir são apresentados os valores identificados no Sindicato dos Professores. Observa-se no quadro 4 a classificação da intensidade dos valores identificados neste estrato.

Quadro 4: Valores Identificados no Estrato Sindicato dos Professores

Categorias	Valores	Classificação da intensidade
AGENTES	Responsabilidade do Governo	Forte
	Co-responsabilidade da Sociedade	Não identificado
	Ações do Governo	Fraco
	Ações do Sindicato	-
	Relação Escola / Comunidade	Fraco
DINÂMICA ESCOLAR	Gestão democrática e participativa	Forte
	Controle	Fraco
	Autoridade	Não identificado
	Profissão Professor	Forte
	Interesses corporativos	Forte
ENSINO	Qualidade de ensino	Não identificado
	Formação Geral do educando	Fraco
	Formação cognitiva	Fraco
	Formação ideológica	Forte
	Uso da tecnologia	Não identificado

FONTE: Dados Secundários da Pesquisa

4.2.3.1 Agentes

Quanto à questão da **responsabilidade do Governo**, o Sindicato tem a concepção de que a educação deve ser pública e totalmente gratuita. Nas suas publicações condena os governantes pela baixa qualidade de ensino constatada hoje em nosso País. Para o Sindicato, o Governo deve prover as escolas de todos os recursos necessários a fim de garantir a qualidade de ensino. Com a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, o

Governo considera ter dado um grande avanço nessa questão. Para o Sindicato, “o FUNDEF ao contrário de estabelecer um custo necessário por aluno, acabou redistribuindo a miséria, além de sofrer constantes violações do próprio governo”²⁵.

Em relação à **co-responsabilidade da Sociedade** não se verificam ações ou mesmo opiniões que pudessem justificar algum tipo de valorização. O Sindicato parece não se importar ou não incentivar a participação da Sociedade como promotora ou parceira do Estado no financiamento da Educação.

Em relação às **ações do Governo**, verifica-se uma oposição sistemática por parte do Sindicato. No entanto, observa-se que às vezes, parece haver uma incoerência em relação a esta oposição aos programas e projetos implantados pelo Governo. Alguns projetos ou programas implantados pela Secretaria de Educação, mesmo vindo ao encontro dos interesses do Sindicato são duramente combatidos. Exemplo disto é o projeto de iniciativa do Governo, e apoiado pela mídia, “Amigos da Escola”. Se o Sindicato constantemente proclama uma escola pública, onde é fundamental a participação da comunidade, parece incoerente condenar projetos que justamente incentivem esta participação nas atividades e na própria gestão da escola. Constata-se uma tendência de manter a oposição a qualquer idéia ou intenção do Governo. Essa questão pode ser ilustrada por um trecho retirado de uma das publicações do Sindicato: “O direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos. Já temos amigos e amigas da cultura, dos animais de estimação ameaçados, da criança de rua, de órfãos e agora a mídia e os governos lançam a campanha amigos da escola! (...) A educação escolar tratada como uma

²⁵ Jornal 30 de Agosto – n.º 79 – Fevereiro de 2001

*terra vadia, sem cercas, finalmente invadida por aventureiros ou por amigos. Mui amigos!!!”.*²⁶

Foi identificada uma fraca valorização por parte do Sindicato na **relação escola-comunidade**. Embora o Sindicato reforce muito a questão do envolvimento da comunidade na gestão da escola, não se observa valorização ou incentivo às escolas na promoção de ações com o objetivo de aumentar a participação da comunidade. Não se menciona nas publicações do Sindicato, aspectos referentes ao acompanhamento em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores. Um dos itens que justifica alguma valorização se refere mais às necessidades localizadas das comunidades. Parece importante para o Sindicato que a escola desenvolva projetos ou adapte seu currículo a fim de atender às necessidades específicas da comunidade em que está inserida.

4.2.3.2 Dinâmica Escolar

Identificou-se uma forte valorização em relação à **Gestão democrática e participativa**. O Sindicato considera importante o envolvimento da comunidade na gestão da escola, considera que a qualidade de ensino só é possível com gestão democrática. Sendo assim, a gestão democrática é fundamental para construir uma cultura de participação, e a democratização da educação passa por eleições diretas de diretores de escolas, de instituição, e dos conselhos escolares, entre outros. Na concepção do Sindicato, estes mecanismos são duramente atacados pela política

²⁶ Jornal 30 de Agosto Edição Pedagógica – Fevereiro de 2001

neo-liberal, mas precisam ser sustentados para a educação pública avançar e produzir resultados sociais.

A ênfase maior dada pelo Sindicato na questão da Gestão Democrática parece ser a escolha dos dirigentes escolares, inclusive porque neste ano, ocorreu a escolha de novos dirigentes. O Sindicato defende o projeto de eleições diretas para diretores, envolvendo toda a comunidade escolar (pais, professores e funcionários das escolas). Na sua opinião, o diretor deve ser o mais votado pela comunidade. No entanto, com a publicação do Decreto Governamental exigindo a realização de uma prova de qualificação para todos os professores interessados em concorrer ao cargo de diretor escolar, um grande impasse foi criado entre as lideranças sindicais e o Governo. Anteriormente somente tinha direito a voto professores, funcionários das escolas, pais e alunos maiores de 16 anos. Em 2001 foram incluídos no processo também os técnicos da Secretaria de Educação.

Inúmeras manifestações foram organizadas pelo Sindicato, com o objetivo de derrubar o Decreto do Governo. A opinião do Sindicato expressa numa de suas publicações: *“O Sindicato considera que o processo imposto pela Secretaria tem o objetivo de reimplantar a ditadura; colocar grilhões nos professores e funcionários para impedir que reivindiquem salários e condições dignas de trabalho. Para tanto, a Saliba quer os diretores sob rédeas curtas. Imaginemos como ficará pesado o ambiente nos estabelecimentos de ensino. Para defender a democracia e construir a resistência, a APP-Sindicato continua com o boicote”²⁷.*

O Sindicato procurou de várias maneiras influenciar a comunidade escolar a fim de promover o “boicote” às eleições. Inclusive, a categoria deliberou, numa das assembléias, que as escolas realizassem assembléias comunitárias e definissem um nome legitimado para a direção da escola, contrariando as determinações do Governo.

²⁷ Jornal 30 de Agosto – Edição Especial – Julho 2001

Não se observa, nesta questão da gestão democrática, um debate efetivo sobre como a comunidade deve participar da gestão da escola. A discussão fica mais em torno da escolha dos dirigentes e pontualmente algumas considerações sobre a importância dos conselhos escolares.

Observa-se que, para o Sindicato, a escola precisa ter autonomia, para voltar-se somente aos interesses da comunidade. Para exemplificar, pode-se citar a opinião de uma professora de Belo Horizonte expressa num dos artigos publicados no *Jornal do Sindicato*. *“O grupo de educadores de cada escola deve ter maturidade para poder fazer suas opções pedagógicas, saber lidar com o conceito de autonomia escolar e, principalmente, ter consciência que nenhuma escola profissional é neutra ou ingênua”*.²⁸

No combate às diretrizes emanadas pelo poder central, e justificando a necessidade da Gestão autônoma, o Sindicato considera que o sistema defende uma educação gerencial, técnica, voltada estritamente ao mercado, sem levar em conta a realidade e as necessidades de cada escola e da comunidade.

O **controle** é pouco valorizado pelo Sindicato. Não foi observada, na análise das fontes, preocupação ou pelo menos alguma menção em relação à necessidade de supervisão do trabalho dos diretores e dos professores das escolas, nem mesmo alguma valorização nas questões de organização ou sistematização da gestão da escola com o objetivo de melhorar sua eficiência.

Os temas identificados em relação ao controle referem-se, exclusivamente, às questões ligadas ao Governo. Para o Sindicato é fundamental o controle na aplicação de recursos públicos, principalmente os destinados à educação.

²⁸ Jornal 30 de Agosto – Edição Pedagógica – Fevereiro de 2001

Não se identificou valorização em relação à **autoridade**. Observa-se combate ao autoritarismo, que segundo alguns dirigentes sindicais, é presente nos gestores do Sistema e em determinadas escolas públicas.

Vê-se nas publicações do Sindicato o combate ao autoritarismo do Sistema e também no estilo de gestão de alguns diretores escolares, que conduzem suas escolas com maior autoridade. A crítica maior que se faz em relação à postura de alguns dirigentes é, principalmente, em função, que na opinião do Sindicato, a escola deve formar cidadãos autônomos, e por isso é preciso que o ambiente onde ela está inserida não seja autoritário, pois se assim for, produzirá o autoritarismo em suas relações.

Uma situação questionada e colocada em pauta pelo Sindicato é em relação à disciplina. Uma professora da rede pública do Paraná, através de uma publicação no *Jornal do Sindicato* questiona: *“De que disciplina precisamos? A disciplina da obediência: aos patrões, aos Núcleos de Educação, às chefias imediatas, aos poderes constituídos que têm interesses opostos aos nossos? . (...) Certamente a disciplina que a classe dominante almeja não é a mesma que a classe dominada necessita”*²⁹. A reflexão que o Sindicato faz a respeito do acatamento às ordens dos dirigentes e principalmente do Sistema é de pura submissão.

O Sindicato demonstra valorizar fortemente a **profissão professor**. Verifica ser uma das suas principais “bandeiras”, embora, muitas vezes confunda-se com os interesses corporativos da categoria. Para o Sindicato, valorização do professor significa: implantação de plano de cargos, carreira e salários; ingresso na carreira só por meio de concurso público; fixação de jornada de trabalho de 40 horas; consideração na titulação como critério de desenvolvimento; definição de uma política de formação inicial e garantia de uma qualificação continuada;

²⁹ Jornal 30 de Agosto – Edição Pedagógica – Fevereiro de 2001

profissionalização dos funcionários da escola; recuperação salarial; fixação de piso salarial com políticas de reajuste.³⁰

Quanto à capacitação do professor, observa-se que o Sindicato delega única e exclusivamente ao Governo esta responsabilidade. Constata-se uma visão paternalista de Governo. O Sindicato também considera importante o fato de que os educadores devem estar sempre se aprimorando, mas para isso é preciso uma política pública de qualificação. Não há questionamentos se os professores têm interesse em qualificar-se, ou se eles aproveitam as oportunidades ofertadas pelo Governo. Também não se observam programas promovidos pelo Sindicato para colaborar nesta questão.

Não foi identificada, nas fontes analisadas, uma avaliação real sobre o profissional professor. Qual é o papel do professor na sociedade de hoje? Por que perdeu o *status*, o poder, a influência? O Sindicato acusa o Governo como o grande causador da atual situação em que se encontra o professor. Parece que falta também, por parte do Sindicato, uma reflexão sobre o que o professor vem fazendo para mudar este quadro. Focar-se apenas nos interesses da categoria profissional como forma de valorizá-la não parece ser a estratégia eficaz que levará toda uma sociedade a refletir e reconsiderar o papel do professor.

O Sindicato atribui forte valorização nas questões referentes aos **interesses corporativos**. O Sindicato entende que o seu papel é defendê-los. Entre os vários interesses dos professores, destacamos os mais defendidos pelo sindicato: estabilidade, aposentadoria integral, hora-atividade, ingresso por concurso público, reajustes salariais, ampliação de carga-horária na grade curricular a fim de garantir mais horas de trabalho para o professor, férias de 60 dias por ano, garantia de licença-prêmio, plano de carreira.³¹

³⁰ Jornal 30 de Agosto nº 82 – Maio de 2001

³¹ Jornal 30 de Agosto nº 84 – Agosto de 2001

Distingue-se claramente entre as bandeiras do Sindicato aquelas que parecem ser mais corporativas, como é o caso da implantação da hora-atividade. Há vários anos que o Sindicato cobra do Governo essa implantação, principalmente após a promulgação da Lei 9394/96 (LDB) que institui a hora-atividade como obrigatória nas escolas. Não se observou, no entanto, nenhuma proposta do Sindicato para a otimização desta carga-horária, ou mesmo a exigência do seu efetivo cumprimento, por parte dos professores. O Governo do Estado implantou, neste ano, 10% de hora-atividade para todos os professores da rede pública que ministram mais de 10 horas-aula por semana.

4.2.3.3 Ensino

Embora a **qualidade de ensino** seja constantemente mencionada pelo Sindicato, no jargão “Escola pública de qualidade”, na análise feita, não foi identificado uma valorização à questão. Verifica-se que não há uma proposta clara, por parte do Sindicato, quanto à real qualidade de ensino. Parece que a qualidade é apenas consequência de problemas de ordem corporativa e de interesse da classe de professores. Observa-se que, para o Sindicato, se o governo, garantir a estabilidade aos professores, ampliar a carga-horária destinada à hora-atividade, aumentar o poder de renda dos professores, garantir a aposentadoria integral e conceder às inúmeras reivindicações da categoria, a qualidade de ensino será conquistada naturalmente.

Observou-se pouca referência do Sindicato nas questões relacionadas à **formação geral do educando**. Nesta análise foi considerado como fraco valor por parte do Sindicato. Os temas que apareceram com uma certa frequência se referem

mais à educação inclusiva. O próprio Sindicato organizou, neste ano, um encontro para tratar especificamente o combate ao racismo.

Em relação ainda à educação inclusiva, o Sindicato considera que a educação para portadores de necessidades especiais deve ser ofertada em escolas comuns, preferentemente, e em instituições especializadas, garantindo-se capacitação prévia aos professores. Reivindica também turmas com no máximo 18 alunos, equipes interdisciplinares garantindo atendimentos especializados, hora-atividade, adequação da estrutura física, entre outros itens.

Outra questão que recebe valorização pelo Sindicato é a formação profissional. Observa-se um incentivo a projetos que, de alguma forma, contemplem o aluno trabalhador, ou seja, os que vivem de trabalho.

Em relação à **formação cognitiva** identificou-se uma fraca valorização. Mesmo se referindo pouco à questão, o Sindicato é favorável a uma formação ampla do educando, preparando-o para a plena cidadania.

Quanto à **formação ideológica**, verifica-se grande predominância nas matérias e nas opiniões emitidas pelos dirigentes sindicais, conforme foi descrito por Morgan (1996) no referencial teórico. Nesta análise foi considerada forte a valorização. Para o Sindicato é necessário construir um projeto político-pedagógico da escola, que seja pautado pela concepção de educação, estruturado em valores humanistas, multiculturais, libertadores. Na opinião do Sindicato, baseado nestes valores poderá se mudar o modelo atual, de ordem neoliberal que dita as normas da política educacional brasileira.³²

³² Jornal 30 de Agosto – Edição Especial – Junho de 2001

O Sindicato combate as reformas do Governo tanto em nível federal quanto em nível estadual. Em inúmeras matérias publicadas nos jornais do Sindicato, observa-se que há objetivo de se procurar incutir nos professores uma ideologia socialista, como se vê numa matéria escrita por um dos seus membros: *“Buscamos construir um movimento de luta dos trabalhadores, que tenha como linha geral de princípios ser anticapitalista e que aponte para a estratégia de construir o socialismo como via para se chegar a uma sociedade sem classes”*³³. Em outro trecho refere-se o desafio para o ano 2001: *“Teremos um ano árduo, de reafirmações, de necessidade histórica de Organização nos Locais de Trabalho – a Escola – de formação e capacitação permanentes de novos e velhos militantes”*³⁴. Em síntese, constata-se intenções por parte do Sindicato, no sentido de incitar os professores a sempre pensar e agir contra o Governo.

Na análise dos conteúdos - fonte Sindicato - não foram identificados valores em relação ao **uso da tecnologia**. Não se verificaram matérias ou opiniões que pudessem contribuir a fim de analisar se é atribuída alguma valorização.

4.3 VALORES ORGANIZACIONAIS

Nesta seção serão apresentados os dados obtidos em cada escola estudada. O Colégio Protásio de Carvalho, é a primeira escola apresentada; a segunda escola é o Colégio Guaíra e finalmente são apresentados os dados do Colégio Rio Branco. O estudo de cada escola inicia-se com um histórico, passando em seguida para a

³³ Jornal 30 de Agosto nº 79 – Fevereiro de 2001

³⁴ Jornal 30 de Agosto nº 79 – Fevereiro de 2001

apresentação dos dados coletados. Para facilitar a apresentação dos dados decidiu-se por omitir o termo colégio antes dos nomes das escolas.

4.3.1 Caso 1: Colégio Protásio de Carvalho

4.3.1.1 Histórico

O Protásio de Carvalho está localizado na periferia da cidade de Curitiba, no Conjunto Itatiaia, bairro Cidade Industrial. A escola iniciou suas atividades em 13 de Março de 1983 pelo sistema de comodato. A partir de 1989 passou a funcionar em prédio próprio. Até 1992 ofertava apenas o Ensino de 1º Grau e a partir deste período implantou também o Ensino de 2º Grau Regular, curso de Educação Geral.

O Colégio tem como concepção e diretriz de educação a construção de relações sociais democráticas baseadas na participação efetiva de todos os seus componentes, proporcionando o desenvolvimento do processo educacional enquanto uma unidade orgânica, considerando as alterações, contradições e mutabilidades na dialeticidade, teoria e prática do estabelecimento de ensino. Tem como base um ideal de sociedade que apresente democratização da informação e seus meios; em que a participação, a liberdade, a justiça social, a solidariedade e a dignidade humana, sejam valores preponderantes.

Hoje a escola oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio - modalidade Regular- nos três períodos: manhã, tarde e noite. O número total de alunos é de 1613, sendo que 70% estudam durante o dia. A estrutura funcional da escola é simples. A equipe de dirigentes é composta por dois diretores (geral e auxiliar) e três

coordenadores pedagógicos. O Colégio tem no seu quadro 54 professores e 28 funcionários administrativos.

Os alunos da escola, de forma generalizada começam a trabalhar cedo. Mesmo os alunos do diurno trabalham um período. Os do período noturno trabalham em geral todo dia, por conta da necessidade em ajudar no sustento da família. A maioria dos alunos é oriunda de família humilde e de baixa renda. Muitos têm problemas familiares, e por causa disto apresentam poucas perspectivas para o futuro. Poucos almejam uma faculdade. O término do ensino médio é o objetivo maior para a grande parte dos alunos; para outros o objetivo é a melhoria da qualificação profissional; e para outros ainda, é apenas uma obrigação moral.

4.3.1.2 Apresentação dos Valores Identificados

O quadro 5 apresenta resumo dos valores agrupados por categorias e a intensidade medida no grupo de dirigentes e docentes em cada valor

Quadro 5: Valores Identificados no Colégio Protásio de Carvalho

Categorias	Valores	Classificação Docentes	Classificação Dirigentes
AGENTES	Responsabilidade do Governo	Moderado	Moderado
	Co-responsabilidade da Sociedade	Forte	Forte
	Ações do Governo	Fraco	Moderado
	Ações do sindicato	Forte	Moderado
	Relação Escola / Comunidade	Forte	Forte
DINÂMICA ESCOLAR	Gestão democrática e participativa	Forte	Moderado
	Controle	Forte	Forte
	Autoridade	Forte	Forte
	Profissão Professor	Fraco	Moderado
	Interesses corporativos	Moderado	Fraco
ENSINO	Qualidade de ensino	Forte	Forte
	Formação do Geral do educando	Moderado	Forte
	Formação cognitiva	Fraco	Fraco
	Formação ideológica	Fraco	Fraco
	Uso da tecnologia	Forte	Forte

Fonte: Dados Primários e Secundários da Pesquisa

4.3.1.3 Agentes

Os professores e os dirigentes atribuem valorização moderada em relação à **responsabilidade do Governo**. Os dirigentes valorizam a contribuição, principalmente financeira, de agentes sociais, como empresas, organizações não governamentais, profissionais liberais, entre outros. Acreditam que é difícil para o Governo manter as escolas com qualidade sem ajuda da Sociedade Organizada.

Alguns professores demonstram valorizar a participação da Sociedade, embora se observe ser mais uma questão contingencial. O que parece é que acreditam que o Governo deveria ser o responsável total pelas questões educacionais, mas como não tem conseguido, não vislumbram outras perspectivas a não ser incentivar a Sociedade a participar e patrocinar a educação pública.

Em relação à **co-responsabilidade da Sociedade** em relação à educação, verifica-se forte valorização tanto no grupo de dirigentes como no grupo de docentes. Para os dirigentes é importante a formação de parcerias. Eles vêem isto como um meio, uma nova forma de melhorar a escola. *“A escola acabou de fechar um convênio com vários empresários de nossa região que estarão contribuindo mensalmente para a melhoria da escola com R\$ 100,00 cada um”*. Observou-se também que a escola está em reformas e segundo os diretores, com recursos oriundos da comunidade. *“Algumas salas de aula abandonadas que foram transformadas em “mocós”, pelos meninos de rua e pelos traficantes, estão sendo reformadas com recursos de uma empresa da região”*.

Os professores demonstraram valorizar bastante a divisão de responsabilidades do Governo com a Sociedade. Acreditam que o Governo é o maior responsável e que a Sociedade deve participar como parceira. Demonstram preocupações com a possibilidade de o Governo vir a se eximir de suas responsabilidades. Alguns professores, no entanto, acreditam que a Sociedade deve participar de outra maneira, não sendo favoráveis à formação de parcerias com instituições com fins lucrativos.

Em relação às **ações do Governo**, identificou-se valorização moderada no grupo dos dirigentes. Segundo opinião de um dos dirigentes, as ações que o Governo vem desenvolvendo nos últimos anos têm melhorado a educação em nosso estado. *“Eu tenho informações da Bahia, tenho parentes no Ceará, e é lógico que o Paraná está na frente, ou seja, está ousando. Eu admiro esta ousadia (...) tem vários pontos, que essa Secretária mexeu, que estão corretíssimos. Por exemplo, a própria estrutura da Secretaria: houve uma verdadeira limpeza. Eu digo limpeza no bom sentido. Enxugamento. Tinha uma estrutura que cheirava a mofo”*. No entanto, há críticas em relação a várias ações do Governo. Uma delas refere-se ao processo de correção de fluxo, implantado na gestão do atual Governo. A Secretaria de

Educação, garantida pelo artigo 24, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - que possibilita a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar - implantou um programa a fim de adequar o aluno à série correspondente com a idade dele. Para a direção do Colégio este programa vem prejudicando a gestão da escola.

“Esse programa botou um monte de meninos pra fazer, pra ter acesso ao ensino médio, mas eles não estão preparados. A gente vê hoje as crianças chegando na 5ª. Série, sem saber ler, sem saber escrever. Esses são os primeiros resultados que você tem, a partir dessa idéia que não reprova”. A grande tomada de providências que a gente teria que ter, não é tomada e sabe por quê? Porque eles querem uma estatística (ironiza) né???”

Embora os dirigentes demonstrem valorizar moderadamente as ações do Governo, são unânimes ao afirmar que as mesmas dão poucos resultados à escola. Os docentes atribuem pouca valorização às ações do Governo, há uma valorização menor que os dirigentes. Um depoimento colhido de um dos dirigentes, de certa forma, corrobora com a afirmação. *“Hoje o professor sente raiva do Governo. Raiva mesmo”*. Na opinião de um professor, as ações promovidas pela SEED dão poucos resultados e a razão alegada é que os dirigentes do Sistema não conhecem a realidade em que os professores vivem. Outro professor fez a seguinte consideração *“As ações não dão resultados diretos, talvez em longo prazo, mas não são percebidas. Acho que o Governo se comunica mal com a gente”*.

As **ações do Sindicato** são valorizadas moderadamente pelos dirigentes. Embora considerem, de certa forma, importante o papel do Sindicato, observa-se um certo descrédito quanto a atual equipe de dirigentes. Quando foi perguntado a um dos dirigentes se o Sindicato deve fiscalizar as ações do Governo, a resposta foi:

“Ele está muito desacreditado, talvez ele é que deva ser fiscalizado. O verdadeiro papel do Sindicato é de intermediar junto ao Governo com a real visão da educação, com o objetivo de ajudar nas soluções no que diz respeito à educação como um todo e não apenas promover greves. Não sou favorável à greve. Já está ultrapassada. Lutar sim, mas não com greve e o Sindicato só pensa nisso”.

Para outro dirigente *“tanto o Sindicato quanto o Governo têm preocupação mínima com a coisa que é mais importante - o aluno. Primeiro o cara cria o projeto pra depois pensar no aluno. É o contrário. Sabe, eu penso assim: primeiro você tem que pensar no aluno, pra depois fazer os projetos. Mas eles não fazem isso”*.

Na pesquisa junto aos professores identificou-se uma forte valorização em relação às ações do Sindicato. Quando perguntado aos professores, por exemplo, se a greve é um instrumento que deve ser utilizado pela categoria para conquistar, ou manter seus direitos, a resposta quase que unânime foi de concordância plena. No entanto, o que parece incoerente, é que este questionário foi aplicado justamente num período que os professores da rede pública estavam em greve, sendo que apenas sete professores da escola tinham aderido o movimento. Um dos dirigentes justificou a baixa adesão à greve a partir dos motivos alegados pelos próprios professores, ou seja, não podem ficar sem receber seus salários. Mas, segundo a opinião deste diretor, o real motivo da baixa adesão é outra: *“Ninguém mais quase acredita na greve, é um instrumento do passado. Lá sim funcionava”*.

Quanto à **relação escola-comunidade**, foi identificada uma forte valorização tanto no grupo de dirigentes quanto no grupo dos docentes. Para a Direção esse é um dos grandes desafios da escola. *“É difícil envolver a comunidade de 1275 alunos. A maioria das pessoas diz ‘eu não tenho tempo’”*. Observou-se, no entanto, um envolvimento muito grande com a comunidade. O diretor geral, em certo momento relatou que ao assumir a direção da escola, passou a residir no bairro em que ela está localizada, a fim de se integrar à comunidade. *“Saí de um bairro de classe média, para cair aqui na periferia”*.

Observou-se também que são realizadas muitas reuniões, com razoável participação da comunidade. A Associação de Pais e Mestres organizou em conjunto com a direção da escola um curso de informática aberto à comunidade. A escola cobra uma taxa mensal de R\$ 10,00, mas, segundo um dos dirigentes, não há

colaboração da comunidade e por isso não estão conseguindo garantir a manutenção das máquinas. *“A comunidade acha que tem que ser tudo de graça, assim não dá. Eles não entendem que o curso não é do Governo, é da escola, é da própria comunidade”.*

Para os professores, a participação dos pais e da comunidade é muito importante, mas não aceitam interferências nas questões pedagógicas. Acreditam que a participação da comunidade deve se limitar às questões físicas e administrativas da escola. Nas reuniões pedagógicas, os pais devem participar, mas de uma forma mais passiva, ou seja, como espectadores. Para ilustrar mais a questão, pode-se citar o depoimento de um professor numa das reuniões de Conselho de Classe do Colégio: *“Eles não entendem nada de pedagogia. Muitos nem concluíram a 4ª série do 1º Grau”.* Quando perguntado se o currículo da escola deve atender às necessidades regionais, observa-se que alguns professores são totalmente contrários. Defendem o currículo universal: *“O papel da escola é preparar o aluno para o mundo e não para o bairro. Vão ser sempre pobres?”*

4.3.1.4 Dinâmica Escolar

Avaliando-se a valoração dada à **gestão democrática e participativa**, observa-se uma intensidade moderada por parte dos dirigentes. Para a direção, a participação dos pais na gestão da escola ainda precisa avançar bastante. *“Muitos pais vêm na reunião, dão idéias, mas sabe, na hora H dá para contar sempre com os mesmos (...) a escola é da comunidade, mas quem tem o poder? É o Governo. O diretor está como cargo de confiança do Governo, portanto o Governo tem o poder de decisão”.*

Um dos dirigentes ao opinar sobre a gestão autônoma acha-a importante, mas a partir das diretrizes elaboradas pela equipe de dirigentes. Observa-se nesta

consideração a distinção clara entre a equipe de professores e a equipe de dirigentes e os órgãos colegiados. Segundo a opinião deste dirigente, os professores e os órgãos colegiados parecem que não possuem condições para definir diretrizes e estratégias para a escola, cabendo esta tarefa apenas à equipe diretiva.

Quanto à aplicação dos recursos da escola, verifica-se que há um planejamento, feito com a comunidade externa e interna, que prevê desde a melhoria física até a ampliação do acervo bibliográfico da biblioteca ou a capacitação dos professores. Para a Direção *“a participação efetiva é de muito poucos e os poucos que participam não se envolvem profundamente nas questões do Colégio. O que a gente propõe, eles concordam No fundo eles elegem o diretor e confiam nele. Essa é a maior participação da comunidade na gestão da escola”*.

Outra questão que justifica a intensidade moderada, por parte dos dirigentes é a dificuldade de relacionamento com os pais, quando estes se envolvem de forma mais intensa na escola. Há aumento considerável no número de atritos e desentendimentos com os professores, principalmente. O diretor geral também acredita que a escolha dos dirigentes é atribuição exclusiva do Governo. Quando perguntado se o dirigente da escola deve ser escolhido pela comunidade, a resposta do diretor geral foi:

“Depende. Eu acho o seguinte: quem é que tem o poder? É o Governo. E legalmente como é a questão de diretor da escola para o Governo? O Diretor está num cargo de confiança do Governo. O cargo é dele, não é da comunidade. O Governo é que decide isso. Se ele quiser, ele põe quem quer. Na hora de cobrar, a comunidade cobra é do Governo, portanto ele é o maior responsável. De repente entra um diretor que trabalha contra o Governo. E aí? Se der errado, a culpa será sempre do Governo. O Governo tá no pleno direito de nomear o diretor. É o direito. E não tem nada que a categoria se esparnear por isso!!!”.

Em outro momento quando avaliada a exigência de uma prova de conhecimentos antes do processo eleitoral, a opinião foi: *“Tá no pleno direito. Ele*

pode escolher por currículo, pode exigir prova. Se ele quer ter prova, tem prova. Ele decide. O cargo é do Governo. Agora, se eu fosse o Governo, quem escolheria o diretor seria só a comunidade”.

Observa-se, neste exemplo, que embora ele como professor valorize a eleição de diretores; como diretor, atribui ao Governo a tomada desta decisão, e, além de tudo a aceita, independentemente de ser contrária à sua.

Na equipe de professores identificou-se uma forte valorização em relação à gestão democrática e participativa. Destacam-se nas observações dos professores as questões referentes à escolha de diretores. Os professores demonstram-se favoráveis ao processo de eleição direta junto à comunidade externa e interna, para a escolha dos diretores. Acentua-se a diferença de percepção entre dirigentes e professores em relação à autonomia de gestão. Enquanto os dirigentes acreditam mais num Sistema fiscalizador, controlador, que determina o que deve ser feito, os professores consideram muito importante a gestão autônoma, onde as diretrizes da escola devem ser definidas pela comunidade. Um professor comenta: “Os professores e os dirigentes da escola é que estão diretamente ligados à comunidade, portanto devem ter plena autonomia para decidir, pois sabem o que é melhor para ela”. Outro professor ainda reforça que os interesses da comunidade geralmente são voltados para uma educação de qualidade, e, portanto, “as diretrizes que norteiam a gestão da escola devem partir dos interesses da comunidade”.

Em relação ao **controle** identificou-se que dirigentes e docentes consideram forte esta questão. Observa-se que a escola valoriza os registros, a sistematização das informações, o planejamento e o desenvolvimento de projetos. Verifica-se também uma exigência para que o professor faça relatórios das atividades cumpridas, inclusive dos eventos de capacitação que ele participa. Segundo um dos dirigentes, “quando eu entrei aqui o professor me dizia: ‘Eu não sei fazer relatório’.

Claro que você sabe, isso que você me disse, você escreva. Então isso serviu para alguns começarem a fazer, sistematizar”.

A Direção considera importante que a escola tenha um projeto pedagógico, mas sente que ele não é cumprido. *“Eu gosto de ser fiscalizador. Eu queria que a minha supervisora fizesse só isso. Foi dada autonomia aos professores para que elaborassem o projeto pedagógico da escola. No entanto, muitos nem olharam. Entregaram apenas para cumprir o protocolo”.*

A Direção mesmo valorizando as questões referentes ao controle, à supervisão e ao acompanhamento, avalia que não consegue fazer isso a contento.

“Eu queria que a Secretaria de Educação fiscalizasse as escolas, cobrasse dos professores, conferissem seus livros. Mas eles não fazem, aí não funciona. Antigamente a Secretaria de Educação era mais respeitada. Existia a figura de inspetor. Quando falavam no nome do inspetor o Colégio ficava em ordem, tudo certinho, e sabe por quê? Porque o Sistema propunha e fiscalizava. Assim deveria ser. A escola não tem condições de fazer isso sozinha”.

Os professores, ao considerarem como forte este valor, parecem demonstrar a necessidade da supervisão por parte da Equipe de Direção. Um comentário de um professor parece corroborar esta questão: *“Acho difícil esta questão da cobrança, mas percebo que funciona melhor quando é tudo organizado, como aqui na escola. A gente acaba se acostumando, se disciplinando e acaba funcionando melhor. Mas, é preciso que haja uma supervisão constante”.*

Observou-se também que alguns professores, em oposição ao sistema de controle adotado pela Direção, procuram nas reuniões em que há uma cobrança mais intensa em relação ao cumprimento das atividades docentes, desviar o tema da discussão para questões de ordem ideológica, geralmente acusando o Governo pelas falhas ocorridas na escola.

A **autoridade** é um valor considerado forte, tanto no grupo de dirigentes quando no grupo dos professores. Para os dirigentes é preciso valorizar a autoridade. O diretor precisa ter comando.

Constatou-se a presença de certa autoridade nas ações da escola, através dos relatos da direção. Por exemplo, quando foi decidida a implantação do uso do guarda-pó.

“A gestão da escola deve ser compartilhada, mas tem que ter autoridade, tem que ter alguém no leme, caso contrário vai para o buraco. É preciso firmeza, pulso. A direção da escola tem que ser firme mesmo contrariando os interesses de qualquer que seja, porém sempre com a participação de todos, desde que as decisões tomadas sejam cumpridas”.

Os professores, na sua maioria, consideram que a direção da escola deve ser firme e ter autoridade, mesmo contrariando seus próprios interesses. No entanto, observam-se alguns comentários em relação ao respeito aos encaminhamentos da coletividade, ou seja, autoridade para fazer cumprir o que a comunidade decidiu. Na opinião de um dos professores, a direção deve ter autoridade para comandar, conduzir e implantar as decisões tomadas pelo coletivo. Verifica-se que para os professores a valorização da autoridade não significa a valorização ao autoritarismo e a centralização de poder, enquanto que para os dirigentes parece que autoridade confunde-se com centralização e de certa forma autoritarismo.

Observa-se por parte dos dirigentes moderada valorização à **profissão professor**. No entanto, mesmo valorizando a profissão, o que se constatou nas entrevistas com os dirigentes são críticas, principalmente à postura adotada pelos professores atualmente. Segundo a direção, *“os professores não estão motivados para mais nada. Hoje o professor vai para Faxinal do Céu³⁵ para ficar uma semana de folga, comendo e bebendo de graça e ainda por cima não dá aula. O que você quer melhor?”.*

³⁵ Faxinal do Céu é um centro de capacitação educacional que consegue atender simultaneamente 1000 pessoas em média. Fica localizada numa cidade aproximadamente a 250 Km de Curitiba. Neste ano de 2001 já capacitou ... profissionais da educação.

Em outro momento a direção comenta:

“o professor hoje está entrando para a educação, como está entrando num mercado de trabalho comum. É isso que ele acha: que o simples fato de estar dando aula em sala, cumpre o papel dele. Não é assim. O papel dele é outro. Agora eu implantei o guarda-pó. Pô!!!, ele é professor. Tem que usar para ser diferente, para se valorizar”.

Outra questão que está mudando a valorização da profissão, segundo um dos dirigentes da escola, refere-se ao fato de que, a maioria dos professores que ingressaram há 5 ou 6 anos no magistério, não lidou com a questão básica da identificação dessa profissão. *“Eles não têm mais amor. Eu, por exemplo, estou na educação porque decidi ser professor, tudo o que eu fiz até agora foi para a educação. Muitos estão aqui porque é um tipo de entrada fácil no mercado. Eu canso de escutar isso, ‘eu não queria estar aqui, eu não queria ser professor. Vim porque não tive outro jeito’”.*

Os professores demonstram valorizar pouco a profissão. Observa-se o registro de um professor ao avaliar, se a atual equipe de professores da rede pública estadual tem desenvolvido um trabalho efetivo a fim de promover a transformação da sociedade: *“Acho que talvez para pior. Com esse salário, dá vergonha de ser professor. Nossos alunos não querem ser professores e nós aconselhamos a fugir dessa desgraça”.* Vê-se nesse exemplo, embora sendo uma opinião isolada, uma amargura, um desencantamento com a missão de educar, de transformar o mundo. Segundo a opinião de outro professor, *“é preciso que o governo e a sociedade valorizem o profissional. É preciso melhorar desde o salário até as condições básicas de trabalho”.*

Em relação aos **interesses corporativos dos professores**, os diretores atribuem uma fraca valorização. Um dos dirigentes, inclusive, manifestou-se totalmente contra a estabilidade dos professores e a concessão legal de 60 dias de férias: *“Isso emperra o processo. Poderíamos utilizar esses 30 dias para fazer*

reuniões. Não dá para fazer planejamento em dois dias, e hoje é assim. Pra que 60 dias de férias?”.

Os professores valorizam moderadamente esta questão. Um dos professores considera que *“com este salário fica difícil fazer especializações, cursos e outras coisas, mas falta também vontade do professor, e aí não adianta salário”*. Um outro professor demonstra com mais clareza a questão dos interesses corporativos da categoria: *“Hoje o que o professor queria fazer mesmo é a greve, é parar tudo, mas aí cortam o salário e ele vai viver do quê?”*.

Observa-se que a valorização do professor passa principalmente pela melhoria de salário e pela recuperação da dignidade. No entanto, parece haver certa confusão entre valorização e interesses corporativos, como: estabilidade, aposentadoria integral, licença prêmio e plano de saúde público.

4.3.1.5 Ensino

A **qualidade de ensino** é muito valorizada pelos dirigentes e pelos professores. Observa-se, no entanto, que talvez seja mais valorizada na intenção que realmente na ação. A observação dá-se principalmente quando se analisam as atitudes diárias de muitos professores. Um dos maiores problemas enfrentados pela escola hoje é a falta dos professores às aulas. Há interferência, inclusive, dos pais dos alunos preocupados com o número de vezes que os alunos ficam sem aulas, em função das faltas constantes dos professores. Numa das reuniões um dos pais solicitou a relação dos professores que apresentam mais faltas para tomar providências. A direção justificou que por motivos éticos não poderia entregar os nomes. Quando perguntado ao diretor geral quanto aos procedimentos em relação aos professores faltantes, ele diz: *“Faço o que posso, mando a falta, mas não adianta”*.

Outra questão alegada pela direção, e que é corroborada por um professor, refere-se à capacitação promovida pelo sistema. Os professores recebem treinamento em Faxinal do Céu durante o ano inteiro, em pleno horário de aula. Os alunos muitas vezes são dispensados. *“Bagunça a escola. Sempre temos 3 a 4 turmas sem aula por dia. É impossível garantirmos qualidade assim”*. Uma professora considera *“a capacitação deveria ser feita em outro momento, não poderia prejudicar tanto os alunos”*. Para o diretor geral a capacitação dos professores, na forma como hoje é feita, acaba contribuindo para diminuir a qualidade do ensino.

Uma situação que parece preocupante e que prejudica a qualidade de ensino refere-se às questões disciplinares. Há inúmeras reclamações, por parte dos professores, em relação à indisciplina dos alunos. *“A coisa piorou muito, a escola está caindo”*. A direção também concorda que este problema tem se agravado. *“Nós procuramos resolver da melhor maneira possível, no diálogo e também na autoridade”*. Em outro momento ele relata *“Tem professor que é ameaçado de morte. Como ele poderá dar uma boa aula?”*

Os dirigentes ainda consideram que é preciso mais apoio do Governo para que aumente a qualidade de ensino. Para o diretor geral, sua equipe de dirigentes é excelente, *“Vestem a camisa da escola. São movidos pela paixão”*. Com todas as dificuldades considera que conseguem fazer muita coisa. *“Se somassem as nossas ações a um real investimento por parte do Governo na educação, poderíamos melhorar consideravelmente o nível de qualidade da escola”*. Observa-se que a direção se refere à equipe de dirigentes como excelente e não faz a mesma referência à equipe de professores.

Uma professora considera que para haver qualidade os professores devem falar a mesma linguagem, o que hoje não vem acontecendo. *“É preciso promover a interdisciplinaridade ou a transversalidade para garantirmos a qualidade”*.

Tanto os professores quanto os dirigentes valorizam muito a **formação geral do educando**. Reforçam o fato de que a escola deve ter projetos, ou estrutura de apoio, para atender os portadores de necessidades especiais. No entanto, acreditam que os professores devem ser treinados para atender esses alunos.

Mesmo valorizando a formação geral do aluno, há considerações, por parte dos professores, no sentido de que a escola não deve ser sobrecarregada ainda mais, principalmente porque não possui profissionais específicos para dar um atendimento de qualidade a estes alunos, como por exemplo, atendimento psicólogo e de assistência social.

Algumas opiniões isoladas de professores são contrárias à posição de que o papel da escola é garantir uma formação ampla ao educando: *“E a família, a sociedade, vão ser responsáveis pelo quê??? Tudo nas costas da escola? Nós ensinamos. A família e a sociedade têm que ajudar também, cada um no seu papel”*.

A **formação cognitiva** é pouco valorizada pelos dirigentes e professores. Nota-se que há consenso, entre os professores e dirigentes, que a formação cognitiva é importante na formação do aluno, mas representa apenas uma parcela desta formação. Alguns professores, isoladamente, consideram que o papel da escola é tão somente ensinar e transmitir conteúdos. No geral essa opinião não é compartilhada.

Tanto a direção quanto os professores valorizam pouco a **formação ideológica**. Segundo a Direção, *“alguns professores são sindicalizados, uns 5 ou 6 no máximo. Esses sim procuram incutir suas idéias, suas ideologias. São eles que fazem greves e que as lideram, mas no fundo, não dão muita aula não. Sabe como é, né? Falam muito do Governo, reclamam, mas não fazem a parte deles. Isso que incomoda”*. Observa-se a opinião de um destes professores: *“É preciso garantir a pluralidade de idéias. É preciso que o aluno discuta com o professor as mazelas do Governo. Não podemos educar assim, criar mentes fechadas.”*

Os professores e dirigentes valorizam fortemente o **uso da tecnologia** como meio de aprendizagem. A direção, através de parcerias, tem procurado equipar as escolas a fim de garantir uma aprendizagem mais eficaz. Parece que, mesmo a escola considerando importante, não utiliza adequadamente os recursos que possui. O único laboratório de informática da escola foi adquirido em função da sua adesão ao Programa de Expansão do Ensino Médio, implantado pela Secretaria de Educação, com recursos oriundos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Segundo o diretor geral da escola,

“Nós quase perdemos o laboratório. Sabe, nós recebemos os equipamentos, mas não tínhamos sala para montar o laboratório. Aí sabe como é, ficaram nas caixas. Depois de um tempo veio a fiscalização do Governo e não gostou do que viu. Falaram que eu ia perder as máquinas. Quando eles vieram buscar os equipamentos eu não entreguei. Precisei falar com a Secretária. Agora está aí, montado. Através de uma ajuda com uma empresa aqui do bairro nós conseguimos reformar uma sala que estava fechada, e aí deu”.

Outro aspecto que se observa é que os dirigentes e professores não estão preparados, ou familiarizados, para utilização da tecnologia como um instrumento na aprendizagem. Há um argumento que parece corroborar com essa questão. Ele foi observado quando foi perguntado, à direção, sobre o uso do laboratório: *“O laboratório é muito pouco utilizado nas ações regulares da escola, nas atividades de classe, como instrumento ou apoio. A utilização se limita a cursos de informática básica ministrados em convênio com a APM, aos alunos e à comunidade”.*

Os cursos ofertados na escola não são curriculares e, portanto, não são obrigatórios para os alunos. A escola cobra uma taxa mensal de R\$ 10,00. Não há nenhum tipo de software pedagógico e não consta no currículo nenhuma disciplina específica de informática. Outra informação obtida é que muitos professores têm ainda receio de utilizar este tipo de recurso: *“Eles têm medo, insegurança. Sabe, muitos nunca ligaram um ainda”*, declarou um dos dirigentes.

4.3.2 Caso 2: Colégio Guaíra

4.3.2.1 Histórico

O Colégio Guaíra tem 1497 alunos, sendo 310 alunos matriculados no Ensino Médio e 1187 alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Do total de alunos, 74% estudam no período diurno. A equipe da escola é composta por 68 professores, 16 funcionários. A equipe de apoio (dirigentes) é composta por 9 pessoas, sendo que algumas atuam também como professor.

O principal objetivo da escola é a construção da cidadania voltada para a prática educacional; para a melhor compreensão da realidade social; direitos e responsabilidades dos alunos, tanto individuais como coletivos, objetivando uma sociedade igualitária, onde o indivíduo tenha compreensão ampla do mundo, podendo assim interferir de forma crítica e consciente.

O Colégio obteve autorização de funcionamento em 1958. Em 1967 estendeu o atendimento escolar ao Ensino Noturno, passando a ofertar o ensino supletivo. No ano de 1991, recebeu autorização para ofertar o Ensino de 2º Grau, com Habilitação em Magistério.

Atualmente, o Estabelecimento oferta Educação Infantil - no formato de Pré-Escola, para crianças a partir dos 6 anos;. Educação Especial - o Colégio oferece em forma de classe especial, com atendimento a pequenos grupos de alunos que aos poucos são incluídos no Ensino Fundamental; Ensino Fundamental- estruturado em um ciclo único de alfabetização de quatro anos, com reprovação prevista apenas no final do ciclo: de 5ª. a 8ª. Séries; Educação de Jovens e Adultos, estruturada de forma seriada em quatro etapas específicas de trabalho, com aulas presenciais; e. Ensino Médio.

Pela localização, a escola recebe alunos de vários bairros. A grande parte oriundos da classe trabalhadora de baixa renda. A média de renda familiar hoje, para cerca de 52% dos alunos, gira entre 1 e 5 salários mínimos. E para o restante deles, 38%, gira entre 6 e 10 salários.

4.3.2.2 Apresentação dos Valores Identificados

Nesta seção são analisados os valores identificados no Colégio Guaíra. O quadro 6 apresenta o resumo destes valores agrupados por categorias e a intensidade medida no grupo de dirigentes e docentes.

Quadro 6: Valores identificados no Colégio Guaíra

Categorias	Valores	Classificação Docentes	Classificação Dirigentes
AGENTES	Responsabilidade do Governo	Moderado	Forte
	Co-responsabilidade da Sociedade	Moderado	Moderado
	Ações do Governo	Fraco	Fraco
	Ações do sindicato	Moderado	Fraco
	Relação Escola / Comunidade	Forte	Forte
DINÂMICA ESCOLAR	Gestão democrática e participativa	Forte	Forte
	Controle	Forte	Forte
	Autoridade	Forte	Forte
	Profissão Professor	Fraco	Fraco
	Interesses corporativos	Moderado	Fraco
ENSINO	Qualidade de ensino	Forte	Forte
	Formação do Geral do educando	Moderado	Forte
	Formação cognitiva	Fraco	Fraco
	Formação ideológica	Fraco	Fraco
	Uso da tecnologia	Forte	Forte

Fonte: Dados Primários e Secundários da Pesquisa

4.3.2.3 Agentes

Os dirigentes atribuem forte valor em relação à **responsabilidade do Governo**. Os dirigentes demonstram convicção ao afirmar que: *“A educação básica deve ser totalmente gratuita, de qualidade e financiada pelo Poder Público. O Governo tem a obrigação de garantir a gratuidade de ensino”*. Observou-se que esta escola é totalmente dependente das verbas do Estado. A diretora justificou, por exemplo, que um banheiro estava fechado há vários dias porque não tinha dinheiro para consertar. *“Os pais reclamam, porque o banheiro está fechado, mas estou esperando o dinheiro do fundo rotativo. Eu não tenho como consertar”*. Quando questionada se a comunidade não contribuía, a resposta foi *“A comunidade é carente, não é sua responsabilidade. Ela já paga impostos. Isso é coisa do Governo”*.

Os professores valorizam moderadamente essa questão. Um professor opina que se *a educação for totalmente gratuita não há valorização*, portanto acredita que é importante que a comunidade, a família contribuam para melhorá-la.

Quando medido no grupo de dirigentes e de professores, sobre a intensidade do valor **co-responsabilidade da Sociedade** em relação à educação observou-se uma valorização moderada. Não foi identificado na escola, nenhum projeto de parceria, ou um envolvimento mais direto com outras instituições, a fim de obter recursos ou implantar projetos especiais. Um dos dirigentes justificou o fato alegando dificuldades e falta de interesse das empresas e instituições gerais. *“Ninguém tem tempo. Quem vai se interessar pela escola pública?”*.

Os professores, embora demonstrarem não valorizar muito esta questão, consideram que pode haver parcerias e que talvez a partir destas parcerias, a escola poderia melhorar o trabalho prestado à comunidade. No entanto, consideram que a função educação é do Governo e que é muito perigoso delegar tais responsabilidades à Sociedade.

No entanto, vê-se que não há predisposição nos dois grupos pesquisados em aproximar-se da sociedade, do meio produtivo, para garantir mais recursos e oportunidades para a escola. A razão que parece justificar esta situação refere-se mais à acomodação dos membros do Colégio do que aos princípios, como se identificou no Sindicato dos Professores.

Observa-se pouca valorização, por parte dos professores e dos dirigentes, em relação às **ações do Governo**. Segundo um membro da equipe de dirigentes, as ações promovidas pelo Governo não dão resultados à escola. *“Na maioria das vezes ficam só no papel (...) Existem programas de capacitação de professores hoje? Quais? O Governo foge da realidade da escola (...) O Governo retirou até a Semana Pedagógica, tudo piorou (...) Eu não acredito mais no Governo, ninguém acredita, por sinal, em qualquer Governo”*.

Observa-se mesmo, em toda a equipe de dirigentes uma forte oposição às ações do Governo. Os dirigentes não acreditam nos projetos implantados pela Secretaria de Educação e, pelo que parece, não colaboram para que os mesmos sejam implantados com êxito. Observa-se, por exemplo, o depoimento de um dirigente quanto ao programa de capacitação de Faxinal do Céu:

“A conversa que a gente escuta aqui é que o Governo gasta fortunas com este Faxinal do Céu. Nunca vi uma ficha chegar na escola para avaliar este programa. Acho que nunca perguntaram para os diretores, que deveriam ser os maiores interessados, se está dando resultado. Deve ser porque precisam gastar os recursos, ou por algum motivo desconhecido. Agora se fossem avaliados realmente pela escola, iam perceber que não faz diferença alguma. Eu mesmo só vou se for obrigada. Até hoje nunca fui”.

Vê-se que há pouca valorização dos programas de capacitação de Faxinal do Céu. Uma das razões que pode justificar este descrédito refere-se ao volume de investimentos feitos pelo Governo no projeto. A diretora geral argumenta:

“Faxinal especificamente, acho um lugar belíssimo, mas acho que todo aquele recurso poderia ter sido jogado para qualificar os professores de outra forma, sem tanto gasto, sabe? Podíamos reformular essa CETEPAR (Centro de Treinamento dos Professores do Paraná), fazer cursos com mais frequência, com um número maior de pessoas, com outros objetivos, sem tanto discurso e mais ação, e claro sem gastar tanto o nosso dinheiro”.

Os professores também não emitem opiniões favoráveis as ações implantadas pelo Governo do Estado. Seus comentários referem-se principalmente às questões em relação ao baixo investimento na educação, principalmente nos salários dos professores. Verifica-se que a opinião dos dirigentes é estendida aos professores, ou seja os dirigentes demonstram descontentamento em relação ao Governo e parecem repassar esse sentimento a toda comunidade interna.

Quanto às **ações do Sindicato** verifica-se que os dirigentes atribuem fraca valorização. Quando perguntado à direção sobre o papel do Sindicato; a importância dele neste momento; e principalmente, como avalia as ações implantadas, a resposta foi

“O Sindicato precisaria ter outras alternativas para enfrentar as situações, porque na realidade eu acho que sempre é o aluno o prejudicado. Reposição, você sabe, é tudo mentira. A qualidade do ensino só vai caindo. Eu não gosto de greve, eu não gosto do embate. Acho que só piora a situação. Cada ano está pior. Eles estão brigando o tempo todo. Vão pelo caminho errado”.

Um outro dirigente considera que: *“O Sindicato está sem crédito, está perdido. Eles nem sabem mais o papel deles, ficam teimando com esta história de greve. Não dá mais, acabou, ninguém hoje, em sã consciência, faz greve comandada por este Sindicato que não sabe direito o que está buscando”.*

Os docentes valorizam moderadamente as ações do Sindicato, embora considerem importante ter um sindicato que lute por seus direitos. Para um professor *“O Sindicato só promove greves. Não adianta mais greves, enquanto o Governo não se conscientizar do mal que está causando. A greve não afetará os filhos dos culpados, mas sim dos inocentes”.*

Foi identificada uma moderada valorização, por parte dos dirigentes, quanto à **relação escola-comunidade**. Os dirigentes demonstram não considerar muito importante esta relação, principalmente as questões referentes ao papel da escola em atender às necessidades da comunidade. Na visão dos diretores, os pais devem

participar das atividades promovidas, mas o currículo, o programa e o calendário da escola, devem ser planejados em função de outros fatores. Para um dos dirigentes *“O currículo deve ser amplo, dá muita confusão se formos atender ao bairro ou a uma cidade especificamente. A escola tem que ter o espaço dela, ela deve fazer parte da comunidade para outras coisas”*. Segundo um dos dirigentes:

“A família está cada vez mais delegando, para a escola e para o professor, os problemas que deveria resolver em casa. Se a gente não procurar, a família não procura a escola. A família está perdendo seu papel fundamental. Eu já vi adolescente bater na mãe aqui dentro, sabe, agressão física, briga mesmo. Essas coisas envolvem a escola e nós não estamos preparados para enfrentar esta realidade”.

Quanto aos professores identificou-se uma forte valorização no envolvimento da escola com a comunidade. *“A escola deve observar as necessidades da comunidade, trabalhando principalmente problemas locais, é claro que sem esquecer-se que está inserida num universo maior”*. A maioria dos professores concordou plenamente quando foi perguntado se a escola deve oferecer cursos abertos à comunidade, ou ainda, se a escola deve ceder a utilização do seu espaço físico para fins comunitários.

4.3.2.4 Dinâmica Escolar

Em relação à **gestão democrática e participativa**, foi atribuído forte valor, tanto pela equipe de direção quanto pela equipe de professores. A Direção considera importante a participação da comunidade na gestão da escola, principalmente através da APM ou do Conselho Escolar. Um dos diretores afirma, que mesmo assim, é muito difícil um envolvimento efetivo destes órgãos. Observou-se que na opinião dos dirigentes, a comunidade não está preparada para assumir em conjunto com a equipe de dirigentes a gestão da escola. Outra razão que é usada pelos dirigentes para justificar este baixo envolvimento refere-se ao fato dos

pais dos alunos da escola serem carentes demais. *“É difícil conseguir a participação e o envolvimento. Eles são muito carentes e é difícil angariar recursos. No entanto, quando os pais se entendem com a gente, aí vale a pena. Mas é muito pequena ainda a participação”.*

A direção ainda considera que os órgãos colegiados devem se envolver exclusivamente com as questões de ordem administrativa e financeira da escola. A justificativa dada por um dos dirigentes para justificar sua oposição no envolvimento dos pais nas outras questões da escola, pode ser entendido através do seu depoimento:

“Os professores ficam muito zangados quando um pai interfere no trabalho. Eles querem ver como o professor dá aula, querem dizer como tem que ser. Aí não dá. Eles gostam de participar, mas par ver as coisas que foram deixadas de fazer, os erros que a gente tem de monte. Então eles vêm com idéias, que às vezes são boas, mas a longo prazo. Precisamos mudar a cultura do povo. Mudar o comportamento é sempre algo para longo prazo. É os diretores, nós diretores não sabemos conviver com isso, é um aprendizado dos dois lados”.

Em relação à escolha dos diretores, a direção geral ainda acredita que a eleição direta com a comunidade é o melhor mecanismo. Afirmou não considerar importante a realização de uma prova para testar conhecimentos técnicos. Um outro dirigente ainda faz uma crítica discordando do atual mecanismo adotado pela Secretaria de Educação:

“Acho este processo ridículo, não acredito que a Secretaria possa ter criado um mecanismo onde o valor do professor é menor, bem menor que o voto do aluno e do pai. Isto é ridículo! Não tem a mínima consideração com os profissionais que trabalham na escola. Quem pode saber melhor da qualificação dos profissionais do que quem trabalha diariamente com eles? O que as pessoas do Núcleo sabem? E os pais o que sabem? Nós já tivemos experiências terríveis aqui em anos anteriores, de professores irem em casa pedir voto, e você sabia que essas pessoas que não tinham condições de ficar uma semana dirigindo a escola, mas tinham bom papo e aí morava o perigo”.

Neste depoimento dado pelo dirigente, vê-se que mesmo que se valorize a gestão democrática envolvendo toda a comunidade interna e externa, predominam

os interesses da comunidade interna, formada por dirigentes, professores e funcionários da escola.

Na avaliação dos docentes, observou-se uma tendência maior a gestão mais autônoma. Alguns professores se manifestaram favoráveis à gestão a partir de diretrizes emanadas da própria comunidade: *“As diretrizes devem atender os interesses da comunidade escolar e não do Governo. A gestão deve ser voltada principalmente aos interesses do aluno e nós sabemos quais são esses interesses”*. Em geral, verifica-se que os professores acreditam numa gestão voltada aos interesses da comunidade. Outro professor ainda comenta: *“Se fala tanto em projetos realizados no interior da escola e que devem ser voltados aos interesses da comunidade escolar e ao bairro, no entanto as ordens vêm de cima”*.

Em várias situações observou-se que os professores valorizam a participação dos pais na gestão da escola, embora apresentem, como os dirigentes, algumas restrições, em relação às suas interferências nas questões pedagógicas da escola. *“Quanto se envolvem na área pedagógica, geralmente atrapalham. Mas no resto eles devem ajudar, porque o ensino é de interesse de toda a comunidade”*. É praticamente unânime a opinião dos professores em relação à escolha dos dirigentes. São favoráveis à eleição direta com a comunidade escolar.

Os dirigentes e os docentes, em suas respostas às perguntas dirigidas, demonstraram valorizar fortemente as questões referentes ao **controle**. Os dirigentes reforçam a importância de projeto pedagógico que oriente as ações da escola. Consideram importante a organização na escola, a fim de facilitar e garantir maior eficiência na própria gestão.

Embora os dirigentes nas questões dirigidas responderam que valorizam o controle, não se observou, na escola, uma organização, um estilo de gestão, que correspondesse ao valor atribuído. Quando perguntado a um dos dirigentes sobre a realização de reuniões entre os dirigentes para planejar a escola, ela respondeu

“Não existe necessidade de reuniões, porque a direção geral está sempre presente. Toda vez que tenho uma dificuldade eu a procuro e sou prontamente atendida. Outras coisas são decididas com a APM e aí cada um toca o seu turno, faz a sua parte. Assim que surge um problema a gente vai resolvendo aos poucos”. Quando foi solicitado os registros de reuniões ou das atividades desenvolvidas pela escola, a direção justificou que essa é a maior falha do Colégio *“não costumamos registrar, quando fazemos reuniões, não temos o costume de fazer atas”.* Verificou-se que os recados geralmente são dados verbalmente tanto aos professores quanto aos alunos. Não se pode observar sistematização em quaisquer tipos de ações desenvolvidas no Colégio.

Quanto aos docentes também identificou-se uma forte valorização ao controle. No entanto, observou-se em alguns comentários, que falta na escola uma organização maior a fim de facilitar o trabalho desenvolvido. *“Acho importante, por exemplo, o projeto pedagógico. Acho que é um guia, mas, na prática, a gente não utiliza”.*

A **autoridade** é considerada como valor forte nos dois grupos, docentes e dirigentes. Observa-se que, para a direção, a autoridade é garantida mantendo o diálogo.

“A gente não consegue nada se você impõe qualquer mudança. Você tem que tentar argumentar e vir com bons argumentos. Cada um tem seu jeitinho. Não gosto de cobrar. Eu dou reforço positivo o tempo inteiro. Se eu fizer o papel de opositora aos meus professores eu perco a escola. Eles extrapolam essa idéia de autoridade. Atualmente você consegue muita coisa até mesmo manipulando o afetivo”.

Verifica-se, conforme constata DINIZ DE SÁ e LEMOINE (2000), que a direção acredita na cobrança e na autoridade, mas prefere agir pacificamente, negociando com os professores a fim de evitar o conflito. *“O ser humano produz quando é cobrado. Mas, eu odeio o conflito, evito-o o máximo”.*

Os professores também consideram que a garantia da autoridade, da ordem é importante. Observa-se num comentário de professor que : *“Uma escola com autoridade é disciplinada. Os alunos respeitam. Obedecem. O professor trabalha com tranquilidade. Ele sofre, mas ao final do dia sente-se recompensado, porque conseguiu produzir”*.

Em relação à **profissão professor** se identificou uma fraca valorização por parte dos dois grupos, dirigentes e professores. Tanto os dirigentes quanto os docentes demonstraram não valorizar mais a profissão. Na opinião da direção geral:

“O problema é que todo mundo trabalha contra o professor, talvez o professor não seja tão ruim assim. O ser humano é danadinho. Mas, o professor não é valorizado, ele não se dá o valor. O professor não sabe, eu já disse, o professor não sabe o que tem nas mãos. Eles podem transformar uma sociedade com 35 alunos, você vai transformando 35, mais 35 e assim por diante. Mas o professor é muito mal pago. Ele tem dificuldade para se manter; tem dificuldade para se apresentar e também para comprar um livro. Foi perdendo o espaço. Acho que foi com o passar do tempo. Essa história também de mostrar o holerite de pagamento, expôs demais o professor”.

No entanto, na opinião de um dos dirigentes, embora a profissão esteja desvalorizada, *“os professores são grande batalhadores. Os mais antigos, da minha geração são os que ainda seguram a escola. Quem trabalha na escola, principalmente os professores do noturno, são heróis. Sozinhos. Não têm apoio da família dos alunos, do Estado, de ninguém”*.

Alguns professores reconhecem, por exemplo, que muitos colegas seus participam de cursos de capacitação apenas para aumentar o nível funcional e poder receber uma remuneração maior. *“Não se observa preocupação por parte dos professores em aprimorar os conhecimentos, ou em estudar algo inovador, e até mesmo em ler. Eles querem o certificado”*. Outro professor considera que muitos são reprodutores de um sistema tradicional, fora da atual realidade e por isso estão desvalorizados. Verifica-se na escola um “sentimento de culpa”, um descrédito no papel do professor, influenciando negativamente o clima organizacional.

Analisando os **interesses corporativos**, observa-se que os dirigentes atribuem uma baixa valorização. Para os dirigentes, em função dos interesses corporativos, muitas vezes os alunos acabam sendo prejudicados. Observou-se, um exemplo, que ilustra este caso. As reuniões, com os professores, são realizadas no horário normal de aulas. Para que elas se realizem os alunos são dispensados das obrigações pedagógicas daquele dia. Segundo um dos dirigentes: *“É preciso fazer no horário das aulas, senão eles não vêm. Fora do horário deles, não! Eles não têm essa consciência profissional”*. Quanto à estabilidade a opinião dos dirigentes é dividida. Enquanto para alguns é considerada menos importante, para outros, dependendo a situação, é importante a garantia da estabilidade.

Os professores atribuíram valorização moderada para os interesses corporativos da categoria. A questão que parece ser mais bastante relevante para os docentes, além da remuneração que consensualmente parece ser considerada baixa, refere-se à estabilidade profissional. Segundo a opinião de um professor *“A instabilidade gera insegurança e a insegurança gera desmotivação e insatisfação”*. A maioria é plenamente favorável a estabilidade como forma de garantir a qualidade do ensino. Um professor manifestou-se favorável à estabilidade somente aos professores que passarem por avaliação técnica sistematicamente. Para este professor a estabilidade deve ser garantida só para os que forem bem avaliados.

Parece também predominar na equipe de professores a visão paternalista do Governo. Para exemplificar vê-se a observação feita por um professor quando perguntado se o Governo é o maior responsável pelo seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. *“Concordo plenamente. O Governo não cumpre o seu papel e o salário pago por ele não supre a vontade e a necessidade de aperfeiçoamentos profissionais exigido pela Lei”*. A direção geral expressa opinião bem diferente: *“Aí não é coisa do Governo. O Governo faz a parte dele. O problema é com o professor”*.

4.3.2.5 Ensino

A **qualidade de ensino** demonstrou ser bastante valorizada pelos dirigentes e pelos professores. No entanto, segundo um dos dirigentes, mesmo sendo valorizada não é isso que se observa nas escolas públicas:

“Acho que estão acabando com tudo, nivelando por baixo. A qualidade foi a zero. Não temos mais cabeças pensantes, apenas pessoas que concordam, que balançam a cabeça. Eu não vejo ninguém preocupado em melhorar o nível e a qualidade de ensino, preparar realmente os professores. A maioria das ações, na minha opinião, são apenas para facilitar a vida do aluno, só isso”.

Um dos problemas também levantados pela direção que prejudica a qualidade de ensino refere-se às faltas dos professores às aulas. A direção dificilmente encaminha estas faltas à Secretaria de Educação para que se proceda o desconto. Na opinião dos dirigentes isto não adianta. É preferível negociar e conversar com o professor. O problema que parece evidente neste caso, é que o aluno, o maior prejudicado, é desconsiderado. Há também crítica por parte de um dos dirigentes em relação aos indicadores apresentados pelo Governo a respeito da qualidade de ensino:

“As estatísticas do Governo em relação a melhoria da qualidade nas escolas é muito fantasiosa porque se você for ver aí nas séries iniciais, ninguém reprova, mas o conhecimento, onde que ficou? Onde ficou o saber? Olha nós estamos passando um momento de pouca credibilidade, momento de transição. Os professores olham e sabem que o fulaninho não podia ter sido aprovado para a 3ª. Série, aí o currículo não é mais levado a sério. Os números do Governo são reais, o problema é o que está por trás desses números”.

Para os professores parece ser muito importante a qualidade de ensino. Observa-se na opinião de um professor, a atribuição ao Governo pela falta de qualidade nas escolas. *“O Governo não quer a qualidade de ensino. Quanto mais gente burra formar, melhor. Precisam de massa de manobra. Se o governo quisesse teria qualidade nas escolas”.*

Mesmo sendo atribuída forte valorização pela escola, não se observou nenhuma ação, ou projeto diferenciado, que procurasse garantir ou melhorar o nível de qualidade de ensino.

Os dirigentes demonstram valorizar muito os aspectos referentes à **formação geral do educando**. Observa-se que para os dirigentes os aspectos mais importantes, em relação à formação do aluno, referem-se à formação profissional, à educação inclusiva e às condições do aluno do ensino noturno. Para a direção geral a retirada do ensino profissionalizante num país como o nosso foi um grande erro do Governo. Atualmente a educação profissional não está mais vinculada à educação básica. Os cursos profissionalizantes (técnicos) da rede pública de ensino são ofertados em algumas escolas e somente para os alunos que concluíram o ensino médio.

“Hoje demora muito para o jovem ser jogado no mercado de trabalho, ele faz o ensino fundamental, vai para o médio e só depois é que ele vai fazer o profissional. Esperar todo esse tempo para ter alguma condição de trabalhar(...) Durante o ensino médio ele ingressa em subempregos e depois desiste, abandona a escola e não conclui nem o médio e nem o Pós-Médio. É uma questão de sobrevivência”.

Em relação à educação inclusiva, os dirigentes são favoráveis. Para eles as escolas regulares devem manter os programas especiais para atender esse tipo de aluno. No entanto, criticam o Governo pela forma como são conduzidos estes processos. Para um dos dirigentes, às vezes há necessidade de incluir alunos com portadores de necessidades especiais nas turmas regulares. *“Isso está tumultuando a escola e colaborando para aumentar o nível de indisciplina”.*

Um outro problema considerado grave por parte dos dirigentes é a oferta do ensino noturno.

“No noturno tem que ser tudo na base do diálogo. Está muito difícil lidar com os alunos por causa das drogas e da violência. Você imagina que tivemos que trancar os banheiros. Agora para o aluno ir ao banheiro ele precisa ir até a Secretaria, assinar uma lista, pegar a chave e devolver sem muita demora. Se demorar, alguém vai atrás porque temos medo. Este ano já explodiram várias bombas no banheiro”.

Quando perguntado como agem em relação a esse tipo de problema, o dirigente alega não ter pessoal suficiente para fiscalizar e embora tem quase certeza de quem faz, não sente que tem respaldo legal para agir. *“É a direção que tem que tomar todas as providências”.*

Vê-se na escola, que embora seja valorizada a formação geral do educando, não há um tratamento especial sob forma de projeto ou ação específica a fim de garantir encaminhamentos aos problemas relatados. Por exemplo, não há nenhum projeto voltado à educação profissional aberto à comunidade ou mesmo voltado apenas às necessidades dos alunos da escola.

Os professores valorizam a formação geral do aluno, inclusive o atendimento a alunos especiais. Um professor considera que *“Se o ensino médio deve preparar para a vida, a formação profissional deve ocorrer durante o ensino médio e não somente quando o aluno conclui”.*

Na análise do item **formação cognitiva**, observa-se fraca valorização por parte dos dirigentes e dos docentes. Para a direção, mais do que ensinar conteúdos, o papel da escola é passar valores. *“É fundamental que a escola prepare o cidadão mesmo, transforme-o numa pessoa responsável, moldando seu temperamento, ajeitando o seu caráter, e isso não está nos conteúdos programáticos. Ainda procuro ajuda das igrejas, sejam elas quais forem, porque a igreja e a escola ainda são mantenedoras dos valores”.*

Os professores, embora demonstrem valorizar também os aspectos cognitivos, consideram que a escola não pode se limitar apenas a transmitir conteúdos programáticos. *“É preciso ir além, ensinar para a vida, ensinar para o mundo, e nem tudo está no currículo, nos conteúdos. Professor que é professor vai muito além”.*

Em relação à **formação ideológica**, os professores e os dirigentes atribuem baixa valorização. Para a direção não pode haver influência ideológica na escola. *“A política tem que ser educacional e não partidária”*. A afirmação é endossada pelo comentário de um professor: *“Os professores devem esclarecer os educandos sobre a política e seus mecanismos, mas não se posicionar ideologicamente. O professor não pode impor sua opinião, mas deve criar espaço para debates permitindo que o aluno reflita e chegue as suas conclusões”*.

Os professores e também os dirigentes consideram muito importante **o uso da tecnologia** como meio de aprendizagem. No entanto, não se observou, na escola, esforços a fim de garantir a inserção da tecnologia como meio real para garantir a aprendizagem. Parece que é mais valorizada na fala do que na ação. Vê-se essa questão no depoimento dado por um dos dirigentes:

“Eu recebi três computadores que pretendo instalar para os professores. Mas ainda não instalei, porque na hora que eu instalar e não tiver um técnico lá para cuidar, eu sei o que vai virar. Não vou deixar solto. Ou a Associação assume ou não adianta. Tem professor que é cuidadoso, mas tem aquele outro que você sabe (irônica). Eu vejo isso com os cabos de vídeo. Tem que comprar a cada 15 dias”.

Um professor também fez um comentário que pode ilustrar melhor a questão. *“É importante o uso da tecnologia, mas o Governo deve priorizar outros investimentos, como, por exemplo, treinamento e salário para os professores. Só depois deve valorizar a tecnologia”*.

4.3.3 Caso 3: Colégio Rio Branco

4.3.3.1 Histórico

O Colégio Estadual Rio Branco está localizado no Bairro Seminário. Este bairro é considerado de fácil acesso por estar situado na região central de Curitiba. Por este motivo, os alunos da escola são oriundos de diversos bairros. São poucos os alunos que residem nas proximidades do Colégio. Parte do corpo discente é formado por filhos das famílias de posição social privilegiada. Estas famílias procuram este colégio por ele ser considerado, pela comunidade, uma instituição de elite dentre as escolas estaduais de Curitiba.

O referido Colégio tem como meta trabalhar a educação voltada para apropriação democrática do saber que emancipa pela valorização do professor, através da liberdade consciente e crítica baseada no respeito mútuo.

A escola foi fundada em 1926. Em março de 1943 obteve autorização para funcionar como Colégio, passando a ofertar ensino de 1º e 2º Graus na modalidade regular. Atualmente a escola conta com 1360 alunos, sendo 1230 matriculados no ensino médio e apenas 130 no ensino fundamental. O quadro funcional da escola é composto por 9 dirigentes, 54 professores e 23 funcionários.

Os principais problemas que a escola enfrenta hoje são: pouca oferta de vagas em relação à demanda; muitos alunos são oriundos de escolas particulares, ocasionando desajustes entre os colegas; desrespeito aos professores, funcionários e colegas; desinteresse pelo aprendizado; vandalismo por parte dos alunos; problemas relacionados à sexualidade e drogas; não participação da família e falta de organização por parte dos alunos (tempo para estudo).

4.3.3.2 Apresentação dos Valores identificados

Os valores identificados no Colégio Rio Branco são apresentados no quadro 7. A seguir são analisados estes valores tanto no grupo de dirigentes quanto no grupo de docentes.

Quadro 7: Valores identificados no Colégio Rio Branco

Categorias	Valores	Classificação Docentes	Classificação Dirigentes
AGENTES	Responsabilidade do Governo	Forte	Moderado
	Co-responsabilidade da Sociedade	Forte	Moderado
	Ações do Governo	Fraco	Moderado
	Ações do sindicato	Forte	Fraco
	Relação Escola / Comunidade	Forte	Forte
DINÂMICA ESCOLAR	Gestão democrática e participativa	Forte	Forte
	Controle	Forte	Forte
	Autoridade	Moderado	Forte
	Profissão Professor	Forte	Fraco
	Interesses corporativos	Forte	Moderado
ENSINO	Qualidade de ensino	Forte	Forte
	Formação do Geral do educando	Forte	Forte
	Formação cognitiva	Fraco	Fraco
	Formação ideológica	Forte	Fraco
	Uso da tecnologia	Forte	Forte

Fonte: Dados Primários e Secundários da Pesquisa

4.3.3.3 Agentes

Em relação à **responsabilidade do Governo**, constatou-se que os dirigentes atribuem uma valorização moderada. Na opinião dos dirigentes a educação deve ser pública, mas não deve ser totalmente gratuita. É importante que o aluno contribua com a APM a fim de melhorar as condições da escola. *“Quando é cobrado é bem*

valorizado, é respeitado. Os alunos precisam e podem contribuir, basta a direção ter poderes”.

Os professores parecem considerar que a educação deve ser totalmente gratuita. Para eles é função do Governo garanti-la com qualidade. Um professor, inclusive, fez alusão ao capítulo da Constituição Federal que determina o papel do Governo em relação à educação.

A partir das respostas obtidas no questionário aplicado aos dirigentes, foi observada uma valorização moderada em relação à **co-responsabilidade da sociedade** em relação à educação. Na entrevista observou-se que os dirigentes responderam sempre procurando valorizar a questão. *“Eu acho que é importante o envolvimento da sociedade em geral, importante a formação de parcerias. Acredito que o cuidado com o patrimônio público seria muito maior se tivéssemos o envolvimento da sociedade, das empresas, de outros órgãos”.* No entanto não se constatou nenhuma parceria estabelecida pela escola com a sociedade organizada. Observa-se que os dirigentes não procuram envolver, ou incentivar a participação de outras instituições na gestão da escola.

Quanto aos professores, observou-se uma forte valorização à divisão de responsabilidades entre o governo e a sociedade. Observou-se bem esta questão através de um comentário de professor: *“Se houvesse integração na educação e sociedade em todas as escolas, não atravessaríamos os problemas de hoje”.* Outro professor confirma que as parcerias são importantes e que muitas escolas só se transformaram no momento em que se despertaram para uma nova realidade. Para este mesmo professor, a parceria entre o governo e a sociedade é a única alternativa para garantir mudanças consideráveis a favor da educação.

Em relação às **ações do Governo** foi identificada uma moderada valorização por parte dos dirigentes. Os dirigentes consideram que há muitos problemas a serem resolvidos, mas acreditam também que houve um avanço considerável nos

processos de gestão na educação do Estado. *“Eu acho que com as ações implantadas pelo Governo nos últimos anos, inclusive com a implantação da LDB, até melhorou em algumas coisas, em alguns aspectos. Hoje a escola está se preocupando em formar estes alunos para a sociedade e não apenas para uma prova, para o vestibular”.*

Uma das principais ações educacionais implantadas na gestão do atual Governo, parece ser o programa de capacitação desenvolvida em Faxinal do Céu. Quando perguntado ao diretor geral sobre os resultados desta experiência, observa-se avaliação positiva: *“O professor vem de lá animado, ele chega cheio de idéias para trabalhar com os alunos. Mas, acho que o ganho maior é para a sua vida pessoal, para a gente como pessoa”.*

Na equipe de professores se identificou fraca valorização em relação às ações do Governo. Os poucos professores que demonstram valorizá-las, justificam que elas não dão mais resultados porque a própria equipe de professores não colabora. Outros consideram que há tentativas, por parte do Governo, em fazer alguma coisa para melhorar o nível de educação, ou mesmo de satisfação dos atores envolvidos, mas geralmente o Governo não consegue êxito. Observa-se uma crítica feita ao Governo por um professor: *“O Governo, há muito, só quer quantidade, qualidade para ele é supérfluo. Prova disso é que não há mais reprovação. Criou-se correção de fluxo, ensino supletivo, dependências ao invés da reprovação, média de 6,0 foi para 5,0, e assim por diante (...)”.*

Ao analisar-se as **ações do Sindicato**, observa-se que os dirigentes atribuem fraca valorização. Para um dos dirigentes o papel do Sindicato está um pouco distorcido. *“Não deveria ser tão fiscalizador, mas participante das decisões e soluções educacionais. Vejo que o Sindicato deveria ser parceiro e co-autor nas ações que envolvem nossa classe, mas não percebo que esteja cumprindo este papel, aliás, acho que perde seu espaço cada vez mais por não saber qual papel deve desempenhar”.*

Outro dirigente ao analisar as ações do Sindicato refere-se a greve dos professores. *“Não se trata de ser contra ou a favor da greve. Mas as ações do Sindicato têm desvirtuado muito dos objetivos da categoria. Além do mais os professores que mais faltam na escola, que mais causam problemas, são sempre aqueles que lideram as greves”*.

A maioria dos professores concorda plenamente que o Sindicato deve fiscalizar as ações do Governo e que sua função limita-se a defender os interesses da categoria. Quanto à greve, também, a maioria se manifesta favorável, justificando, conforme comenta um professor, como um direito constitucional. *“Infelizmente o Governo só se sensibiliza quando fazemos greves e passeatas. Não podemos parar. Temos que continuar lutando a fim de garantirmos os nossos direitos”*.

Observa-se que a escola sofre uma grande influência do Sindicato e que os dirigentes parecem sentir bastante dificuldade e desconforto ao lidar com tais situações. Uma das razões que parece justificar a influência do Sindicato nesta escola refere-se principalmente à sua localização. Geralmente escolas de médio e grande porte, localizadas em bairros melhores, tendem a ser mais assediadas pelo Sindicato, em função de, geralmente, exercerem o papel de formadoras de opinião entre outras escolas, além de manterem no seu quadro discente, alunos de classe média e, conseqüentemente, pais com um nível melhor de formação.

Os professores e os dirigentes demonstram valorizar bastante a **relação escola-comunidade**. No entanto, para os dirigentes, embora seja importante, não há uma participação efetiva da comunidade. A alegação principal é que a escola recebe alunos de muitos bairros e que os pais praticamente não atendem ao chamado da escola. O currículo também foi organizado atendendo princípios universais. Não foi discutida e nem tampouco foram observadas as necessidades da comunidade.

Na opinião dos professores é importante o envolvimento dos pais na escola. *“Fica muito mais fácil conduzir uma turma quando se tem o apoio dos pais, quando eles se envolvem, quando há realmente uma co-responsabilidade na educação dos seus filhos”.*

4.3.3.4 Dinâmica Escolar

Quanto à **Gestão Democrática e participativa**, observa-se que a direção valoriza bastante, o envolvimento dos órgãos colegiados como, a APM e o Conselho Escolar: *“Sempre que preciso eu posso contar com eles. Não temos oposição. A gente se reúne, falo dos problemas e resolvemos juntos. As decisões da escola são mesmo tomadas pelas duas vice-direções e pela secretária. Mas, depois discuto com o Presidente da APM e ele sempre me dá apoio”.*

Um outro dirigente, mesmo considerando muito importante a participação dos pais na gestão da escola, diz que de fato isso não acontece: *“A nossa escola é muito bem localizada e por isso vem aluno de todos os bairros. Aí fica difícil. Além disso existe uma diferença entre o nível social da comunidade local e a comunidade de onde uma parte dos alunos vêm. Então os pais são bem diferentes. É difícil até organizar uma festa”.*

A direção demonstra valorizar a participação da comunidade na gestão da escola, a instituição do Conselho Escolar e também da APM. No entanto, observa-se que a participação, tanto do Conselho como da APM, limita-se a poucos pais. A direção justifica que os demais membros que compõem os órgãos colegiados participam apenas das reuniões, quando convocados. *“Eles não têm um envolvimento direto com a escola”.* Verificou-se que, neste ano, foram realizadas poucas reuniões com o Conselho Escolar e APM.

Os dirigentes também são favoráveis que os pais avaliem a gestão da escola. Consideram também importante que os professores sejam avaliados pelas famílias. Confirma-se essa questão no comentário do diretor geral: *“Olha, sou totalmente a favor que houvesse a avaliação dentro da escola, da figura do diretor até a servente. Se eu continuar na direção, eu quero fazer isso na próxima gestão. Vou fazer sim”.*

Em relação à escolha dos diretores, a direção geral concorda com o atual mecanismo adotado pela Secretaria de Educação:

“Acho que fazer aquela prova é importante. Quem realmente não conseguiu fazer aquela prova não tem condições de ser um diretor. A gente precisa ter um conhecimento pedagógico, precisa saber daquilo que eles estavam cobrando, senão como vai ser um bom diretor. O diretor precisa entender tanto do pedagógico, como do legal, do administrativo, às vezes tem que ser meio psicólogo, meio advogado, meio juiz”.

A direção geral também afirma ser muito importante a participação da comunidade. Para o diretor, *“a prova é uma etapa, mas não dá para deixar de lado a opinião da comunidade”*. Quando perguntado sobre os reais motivos que o levou a ganhar a eleição passada, a resposta foi: *“fiz com que a comunidade acreditasse na minha proposta”*. Ele justifica que isto ocorreu em função do plano de trabalho que possuía: *“A comunidade acreditou na minha proposta, nos meus objetivos. Viram que eu tinha um plano para a escola. Agora na minha campanha de reeleição pretendo levar a mesma proposta de prestar contas do que eu fiz, do que eu pude fazer. Fiz 75% do que prometi. Só não fiz tudo porque não depende só da gente. Envolve a APM, o governo, enfim fiz acho que fiz tudo que estava ao meu alcance”*.

Um outro dirigente discorda do atual processo incluindo a exigência de prova de conhecimentos. Ele acredita no sistema antigo, em que era exigida apenas a maioria dos votos numa eleição direta com a comunidade. Sugere que a Secretaria poderia criar um outro mecanismo para avaliar as competências administrativas e pedagógicas do gestor, mas não concorda com a prova.

Quanto aos professores, observa-se forte valorização em relação à gestão democrática. Mas há divergências em relação à gestão democrática e autônoma das escolas. A maioria parece acreditar que as diretrizes que norteiam a gestão da escola devem partir dos interesses da comunidade interna e externa. Outros discordam, pois consideram que muitas escolas não têm condições, não tem dirigentes, docentes e pais qualificados para definir diretrizes para uma escola.

Quando perguntados se os pais devem avaliar a gestão da escola, os que concordam impõem restrições. Uma boa parte dos professores parece discordar desta questão. Eles alegam que os pais não têm condições para avaliá-los. Têm a opinião que devem participar, mas essa participação pode ser mais nos aspectos referentes à gestão administrativa e financeira da escola.

É praticamente unânime a opinião dos professores em relação à escolha dos diretores. Todos responderam que concordam plenamente com o mecanismo de eleições diretas com a comunidade escolar. Alguns se manifestaram contra a realização de provas prévias e outros não se manifestaram a respeito.

Em relação ao **controle**, observa-se uma forte valorização, pela equipe de dirigentes e também pela equipe de professores. Observa-se que os dirigentes procuram valorizar a organização, a ordem e a supervisão. Mas, segundo o diretor geral, desde que haja um consenso com os professores:

“Não há necessidade de se indispor com a equipe por causa de certas exigências. Não exercemos um controle sobre o que o professor faz, como assistir aulas ou coisas assim. Isso não. Nossas regras, nosso projeto é flexível. A gente precisa se basear em alguma coisa, a gente tem que saber qual é a filosofia da escola, saber para que lado está direcionando. A maioria dos professores é muito consciente, muito comprometida”.

Os professores, mesmo valorizando o controle, demonstram dar maior importância ao planejamento, especificamente ao projeto pedagógico da escola, que às questões de supervisão sobre suas atividades. Nos comentários que fizeram valorizam o projeto pedagógico, justificando que ele é que orienta e norteia a escola. Quanto às normas e regulamentos, é praticamente unânime o comentário sobre a flexibilidade e a compreensão caso a caso. Quanto ao uso de indicadores para medir o desempenho das escolas, as opiniões são divididas. Enquanto uns consideram que é uma forma de avaliação, e portanto, imprescindível na avaliação

do trabalho, outros afirmam categoricamente que os índices, ou os instrumentos utilizados para medi-los, são incoerentes com a realidade.

Numa análise mais geral da escola observou-se que a equipe de dirigentes prima mais pela organização das atividades inerentes às questões administrativas que aquelas de características pedagógicas. Um dos indícios que parece justificar essa questão é o fato dela não desejar criar uma indisposição com a equipe de professores. Mesmo considerando que a escola tem muitos problemas de ordem pedagógica, atacar os de ordem administrativa seria mais conflituoso, o que parece não ser a intenção da atual equipe de dirigentes.

A questão da **autoridade** está presente com mais intensidade no grupo de dirigentes que no dos professores. Os dirigentes demonstram uma forte valorização enquanto os professores valorizam moderadamente. Para a direção é importante o comando e a autoridade, ambos como forma de garantir a ordem na escola:

“As pessoas criticam algumas atitudes, algumas posições que a gente adota, mas qualquer um que esteja aqui no meu lugar, se ele quiser fazer um bom trabalho, um trabalho correto, vai ter que adotar também as mesmas posições. Eu coloco isso aos meus professores. É uma questão de autoridade, mas é preciso ser mantida. Esse é o desafio de ser diretor. Para conciliar os interesses dos professores e fazer com que a escola caminhe bem, contentar a comunidade, os alunos, a gente precisa de autoridade”.

A maioria dos professores parece repudiar formas autoritárias na gestão da escola. Destacam a importância da liberdade de ação, de posturas menos rígidas e das ações tomadas em conjunto. Alguns professores demonstram, através de seus comentários, valorizar a autoridade como forma de garantir o equilíbrio e atender os interesses dos educandos.

Os dirigentes demonstram uma fraca valorização em relação à **profissão professor**. Observa-se essa questão na opinião de um dos dirigentes:

“Os professores justificam suas falhas geralmente em função do salário. Não é ganhando mais ou menos que ele vai dar uma boa aula. Eu sou um professor comprometido e isso eu tinha no meu dia-a-dia. Quando eu entrava em sala de aula, eu esquecia o meu salário. Mas a gente vê isso aí. Só porque o Governo não melhora o salário, o professor considera que pode dar uma aula qualquer. Se ele ganhar mil reais ou cinco mil reais ele vai estar comprometido do mesmo jeito. Se tiver que ser um mal profissional, vai ser do mesmo jeito, não adianta”.

Um outro dirigente, quando questionado sobre os professores, diz que a maioria é resistente. Um dos exemplos citados pelo dirigente é a própria resistência dos professores quanto às ações implantadas pela Secretaria de Educação. Muitos professores também parecem não aceitar a participação de estagiários (universitários) em suas aulas. Para este dirigente o professor não pode negar a entrada de um estagiário em sua sala. *“A escola é pública e, portanto deve-se explicações à sociedade”.*

Já os professores demonstram valorizar bastante a sua própria profissão. Quando indagado se os professores têm participado dos cursos de capacitação, buscando autodesenvolvimento, os comentários geralmente são contra o Governo e favoráveis à categoria. No comentário feito por um outro professor observa-se a valorização que é dada à categoria profissional: *“O professor faz o que pode e pelo pouco que tem recebido tem dado um grande exemplo à Nação. Mesmo sendo vítima de um sistema corrompido, busca sempre se superar e o pouco que ainda é feito pela educação pública deve-se exclusivamente a ele”.*

Em relação aos **interesses corporativos** dos professores, observa-se que os dirigentes atribuem moderada valorização. Quando questionados sobre a estabilidade, não há muitas manifestações favoráveis. *“Eu acho que tem alguns abusos. Deveria ter um processo mais rápido para afastar um professor que está faltando ou que não acata ordens. Às vezes vai um ano para você conseguir encaminhar um processo. Veja, um cara está ferindo o estatuto, faltando 6 ou 7 vezes todo mês, e você não tem o que fazer. Precisaria ter uma punição rápida”.*

Verificou-se que as reuniões com os professores são realizadas no horário de aulas porque os professores geralmente não estão disponíveis fora do seu horário. Segundo um dos dirigentes é difícil convencer um professor a participar de reuniões. Então a forma encontrada pela escola foi ampliar o horário de intervalo dos alunos. O aluno neste caso é prejudicado, pois esta carga horária perdida não é repostada.

Os docentes atribuem uma forte valoração aos interesses corporativos da categoria. Percebe-se que os professores entendem que o Governo deve se responsabilizar pelo seu desenvolvimento profissional. Eles, questionam o cumprimento do estatuto do Magistério. São favoráveis à estabilidade e à manutenção dos direitos conquistados pela categoria. Acreditam que a função do Sindicato é preocupar-se única e exclusivamente com os problemas dos profissionais da educação e que o educando é problema do governo. Apesar de a maioria dos professores defender seus interesses corporativos, observa-se opiniões isoladas, como a de um professor que é contra a estabilidade, alegando que ela gera estagnação e, conseqüentemente, baixa na qualidade de ensino.

4.3.3.5 Ensino

Quanto à **qualidade de ensino**, observa-se que é muito valorizada pelos dirigentes e também pelos professores. No entanto, quando foram analisadas as fontes secundárias não se identificou um número considerável de ações que corroborassem com essa afirmativa.

Os dirigentes consideram que mesmo com as reais dificuldades, a educação pública tem boa qualidade. *“Ainda falta muito, mas a escola pública consegue dar uma formação crítica, consegue formar um cidadão mais consciente”.*

Os professores mais uma vez questionam as condições de trabalho para justificar a baixa qualidade de ensino. Acusam o governo como maior responsável por esta falta de qualidade.

Os dirigentes e os docentes demonstram valorizar muito as questões referentes à **formação geral do educando**. Observa-se que, para a direção, é importante dar destaque à formação ampla do educando, indo além dos aspectos cognitivos. *“Não só de conteúdos vive o estudante. Os valores que são passados na escola valem para toda uma vida”*.

Um dos dirigentes valoriza no papel da escola o desenvolvimento de habilidades nos alunos a partir de suas aptidões, como por exemplo as questões voltadas ao esporte ou a arte. Em relação à educação inclusiva, a direção acha importante a sua implantação nas escolas regulares, desde que o Governo dê as condições necessárias.

Para os professores, é importante valorizar a formação ampla do educando, passando valores, referências para sua vida. *“O papel da escola é formar cidadãos”*. No entanto, alguns professores acham preocupante esta questão. *“É importante garantir uma formação generalizada, mas precisa haver cuidado com os excessos”*.

Mesmo observando que a maioria dos professores valoriza bastante a formação integral do aluno, alguns professores são da opinião que a escola não deve se responsabilizar totalmente pela formação do aluno: *“A família deve fazer a sua parte também. Não podemos assumir tudo sozinhos. A educação vem de casa”*.

Em relação à educação profissional os professores parecem valorizá-la justificando os atuais níveis de desemprego e das exigências do mercado de trabalho. O professor ainda valoriza muito os aspectos referentes à educação inclusiva. Enfatizam que a escola deve ter projetos, ou estrutura de apoio, a fim de atender os portadores de necessidades especiais. Ainda afirmam que para isso, os professores devem ser treinados para atender esses alunos.

Não se identificou nem no grupo de dirigentes, tampouco dos professores, valorização em relação à **formação cognitiva**. Segundo um dos dirigentes “os professores têm demonstrado mais maturidade e estão assumindo sua e responsabilidade como educador e não apenas como professor”.

Observa-se que, enquanto os professores demonstram valorizar bastante a **formação ideológica**, os dirigentes não compartilham desta mesma opinião, ou seja, valorizam pouco esta questão. Para os dirigentes a questão é muito complexa: “O professor não pode ficar trabalhando com a cabeça do aluno desse jeito, só para protestar contra o Governo. O duro é que não é nem para conseguir nada. No fim isso cria um tumulto dentro da escola. É complicado para um diretor administrar essa situação”.

Os professores demonstram grande valorização à formação ideológica e Justificam sua posição afirmando que os alunos devem estar cientes do que está ocorrendo a sua volta: “É preciso mostrar aos alunos as mazelas do atual regime e o quanto a classe operária vem sendo marginalizada”. Um outro professor, quando indagado sobre a mesma questão argumenta: “É muito difícil e, portanto, o professor deve ser muito cauteloso, mas não pode se omitir. Afinal ele é ou não é um educador?”

Embora os dirigentes se manifestem contra, observa-se que este é um valor predominante na escola. No dia da entrevista com o diretor geral, a mesma foi interrompida duas vezes porque os alunos se recusavam a entrar em sala de aula após o intervalo. O motivo alegado pelos líderes dos alunos era que os professores deveriam estar discutindo estratégias para a greve que estava prevista para o próximo dia e não dando aula normalmente como se nada estivesse acontecendo. Este movimento dos alunos foi liderado por membros da UPE (União Paranaense dos Estudantes) e por alguns professores sindicalizados. O diretor precisou dialogar

com todos os alunos no pátio e depois de 40 minutos conseguiu convencê-los a assistirem às aulas.

Os dirigentes, e também os professores, valorizam fortemente o **uso da tecnologia** como meio de aprendizagem. A direção tem projetos a fim de expandir a informatização da escola, permitindo o acesso, dos alunos, gratuitamente à internet: *“Queremos oferecer uma coisa organizada, disciplinada. É importante para eles, para sua formação. Os professores também utilizam bastante. Há tempo estávamos batalhando para implantar computadores com acesso à internet numa sala. Colocaremos 10 micros lá. Isso, é lógico com recursos da APM”.*

Quando perguntado aos professores sobre o uso da tecnologia, também se observa opinião favorável quase unânime. No entanto, nos comentários feitos pelos professores, verifica-se que há reclamações, principalmente pelo baixo poder aquisitivo do professor e a falta de condições para frequentar cursos, ou mesmo comprar equipamentos. Questionam o governo e sugerem que o mesmo promova, antes de equipar as escolas, cursos aos professores, ou formas que possam permitir a aquisição de equipamentos e *softwares* a fim de se tornarem aptos a utilizar tais tecnologias no processo de ensino.

4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS

Mantendo-se coerente com os objetivos do trabalho, busca-se agora fazer a relação entre os valores identificados nas organizações e os valores ambientais e organizacionais.

4.4.1 Agentes

Nesta etapa faz-se a análise dos valores que compõem esta categoria: ações do Governo; ações do Sindicato; co-responsabilidade da Sociedade; relação Escola-Comunidade. No quadro 8 observa-se a intensidade identificada de cada um destes valores.

Quadro 8: Comparativo dos valores identificados em relação à categoria Agentes

VALORES	AMBIENTE			PROTÁSIO		GUAÍRA		RIO BRANCO	
	Soc. Org.	Sind.	Sist.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.
Responsabilidade do Governo	Mod.	Forte	Mod.	Mod.	Mod.	Mod.	Forte	Forte	Mod.
Co-responsabilidade da Sociedade	Forte	Ñ. Id.	Fraco	Forte	Forte	Mod.	Mod.	Forte	Mod.
Ações do Governo	Mod.	Fraco	-	Fraco	Mod.	Fraco	Fraco	Fraco	Mod.
Ações do Sindicato	Ñ. Id.	-	Ñ. Id.	Forte	Mod.	Mod.	Fraco	Forte	Fraco
Relação Escola / Comunidade	Forte	Fraco	Mod.	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

Na análise do valor **responsabilidade do Governo**, os dirigentes dos Colégios Rio Branco e Protásio demonstraram valorizar moderadamente, enquanto os dirigentes do Colégio Guaíra atribuem uma forte valorização. Os docentes dos Colégios Protásio e Guaíra atribuem uma moderada valorização enquanto os do Colégio Rio Branco atribuem uma forte valorização. No ambiente observou-se fraca valorização por parte do Sindicato e moderada valorização por parte da Sociedade organizada e do Sistema.

Os dirigentes e docentes valorizam a educação pública e gratuita, mas aceitam, e de certa forma acreditam, que além do Governo a sociedade deve se responsabilizar pelo papel de co-promotora da educação. Uma das razões que pode justificar esta moderada valorização, por parte dos professores, é a própria falta de condições do Governo em garantir a manutenção básica das Escolas. Os profissionais da educação sentem que o Governo não conseguirá promover grandes mudanças no setor educacional se não contar com o aporte financeiro da sociedade.

Estas evidências vêm reforçar a valorização à co-responsabilidade da sociedade em relação à educação. No entanto, parece ser difícil para dirigentes, e para os professores, romper com uma cultura paternalista em que o Estado exerce o papel de “pai”.

No Colégio Guaíra, por exemplo, os dirigentes acreditam que o Estado deve ser o único responsável pelo financiamento da educação e a sociedade, ou comunidade, deve participar de outra forma. Estes dirigentes atribuíram uma forte valorização à questão da educação pública e gratuita em consonância com o Sindicato. Para o Sindicato, o Governo deve assumir total responsabilidade pelas Escolas. A questão do Governo paternalista, que tem a obrigação de resolver todos os problemas da Escola, inclusive os de interesse da categoria dos professores, é muito presente no discurso do Sindicato. O Governo deve ser o financiador, entrar com os recursos financeiros e a comunidade com o modelo de gestão.

Os valores identificados no Sistema e na Sociedade Organizada são congruentes com os observados nas Escolas. Isto demonstra que há, de certa forma, um consenso quanto ao compartilhamento da responsabilidade pela educação em nosso país. Verifica-se que as escolas que dividem suas responsabilidades com a comunidade encontram-se em melhor estado de conservação do que as que esperam apenas pelos recursos públicos.

Na análise do valor **co-responsabilidade da sociedade** em relação à educação, os dirigentes do Rio Branco e Guaíra demonstraram valorizar moderadamente, enquanto os dirigentes do Colégio Protásio atribuem uma forte valorização. Os docentes do Protásio de Carvalho e Rio Branco atribuem uma forte valorização, enquanto os do Guaíra valorizam moderadamente. No ambiente observou-se fraca valorização por parte do Sistema e uma forte valorização por parte da Sociedade. No Sindicato não foi identificada nenhuma valorização em relação a este valor.

Uma das razões que parece justificar a forte valorização atribuída pelos dirigentes do Protásio de Carvalho, é que foi a única escola em que observou-se um

envolvimento efetivo da sociedade. As empresas do bairro, em que está localizada a escola, contribuem com um valor mensal para a manutenção das escolas. Há, de fato, um comprometimento das empresas da região com a escola. Nas outras duas escolas não se observou parceria efetiva que demonstrasse divisão de responsabilidades. Nestas escolas, o projeto de envolvimento efetivo com a Sociedade ainda é utópico. No Colégio Rio Branco há pelo menos intenções, e predisposição dos dirigentes, em estabelecer relações mais diretas com determinadas instituições. No Colégio Guaíra não se constatou esta mesma intenção ou predisposição.

Vê-se, ainda, que os dirigentes não desenvolveram uma cultura de participação. Em todas as escolas analisadas não se identificou projeto consistente que pudesse motivar a iniciativa privada, ou mesmo uma organização não governamental. Por exemplo: as buscas e as formalizações de parcerias junto às empresas são inexistentes. Os diretores demonstram insegurança e até mesmo receio em estabelecer uma relação mais estreita com o setor produtivo da sociedade. No Protásio de Carvalho, embora não haja projetos claros estabelecendo os direitos e os deveres dos parceiros, há na prática, ações que dão resultados satisfatórios à escola.

Os professores, ao manifestarem suas opiniões, demonstraram ser favoráveis às parcerias. Os professores não acreditam que o Governo conseguirá, por motivos técnicos ou políticos, atender adequadamente às questões educacionais. A Sociedade como parceira, parece ser uma nova “esperança” para a categoria.

A sociedade organizada, a partir de projetos de parcerias, parece demonstrar maior envolvimento às causas relacionadas com a educação. Essa postura contrária à atitude do Sindicato que atribui exclusivamente ao Governo esta responsabilidade. O Sindicato, ao justificar sua oposição à participação da Sociedade, o faz utilizando como pano de fundo o discurso da privatização da educação. Para os dirigentes

sindicais, o Governo ao delegar parte da sua responsabilidade à sociedade o está fazendo no intuito de, aos poucos, privatizar o setor educacional. O Sindicato não consegue obter apoio dos profissionais da educação nesta questão. Os dirigentes e os professores, mesmo não sendo pressionados pelo Governo, comungam dos mesmos valores identificados na Sociedade, ou sejam, a consideram como parceira nas questões relacionadas à educação, principalmente no que tange ao seu financiamento. Os valores identificados na escola são contrários aos do Sindicato, demonstrando que o Sindicato não tem conseguido influenciar os dirigentes e os professores nesta questão.

Em relação às **ações do Governo** identificou-se valorização moderada por parte dos dirigentes do Protásio de Carvalho e Rio Branco e fraca valorização por parte dos dirigentes do Guaíra. Em relação aos docentes dos três Colégios identificou-se baixa valorização. A Sociedade Organizada valoriza moderadamente e o Sindicato atribui fraca valorização.

As escolas em que os dirigentes atribuem maior valorização às ações do Governo, foram também as escolas que apresentaram maior nível de organização, de sistematização de ações e de planejamento. Esses dirigentes demonstram acreditar mais nas intenções do Governo e embora sejam contrários a determinadas ações promovidas pela Secretaria de Educação, demonstram comprometimento com os eixos que norteiam a política educacional do atual Governo.

Os docentes, em geral, demonstram não acreditar mais nas ações governamentais. No grupo dos professores, há uma certa descrença em tudo o que o Governo faz ou promove. Os professores demonstram não sofrer influência por parte dos dirigentes, que atribuem maior valorização às ações do Governo. Observa-se que este estado de “descrença” tem prejudicado o desempenho da gestão escolar. Os dirigentes demonstram encontrar sérias dificuldades, principalmente em

relação ao clima organizacional, para implantar novos projetos ou ações, até para cumprir com as rotinas operacionais da escola.

A intensidade medida na Sociedade Organizada é a mesma identificada no grupo de dirigentes das escolas, com exceção dos dirigentes do Guaíra. Os dirigentes do Guaíra e os professores de todas as Escolas atribuem a mesma intensidade de valor observada no Sindicato. Nesta questão observa-se que o Sindicato exerce relativa influência nas escolas, principalmente no grupo de professores. Em todos os informativos encaminhados pelo Sindicato aos professores, observa-se uma oposição sistemática frente às ações do Governo. O Sindicato afirma que alguns acordos firmados, por ocasião do encerramento da greve deflagrada no ano 2000, ainda não foram totalmente cumpridos. Há uma crítica, por parte do Sindicato e que encontra ressonância nas escolas, principalmente no grupo de professores, em relação aos investimentos feitos pelo atual Governo na área educacional: o desperdício de dinheiro público; citam, como exemplo, o centro de capacitação em Faxinal do Céu. O Governo, por sua vez, embora procure fazer publicidade de suas ações, parece não conseguir eficácia nas comunicações. Muitas vezes as publicações do Governo, tanto nos informativos internos como nos jornais de circulação estadual, parecem mais provocativas que elucidativas.

Quanto às **ações do Sindicato**, observou-se que os dirigentes do Guaíra e Rio Branco atribuíram fraca valorização, e do Protásio de Carvalho, moderada valorização. No grupo de docentes do Protásio de Carvalho e Rio Branco identificou-se forte valorização, e no Colégio Guaíra, moderada valorização. Não foi identificada valorização em relação às ações do Sindicato no ambiente.

Uma das razões que parece justificar a fraca valorização, por parte dos dirigentes, é a dificuldade de conciliar os interesses do Sindicato com os interesses do Governo. O diretor da escola, por responder por uma unidade jurisdicionada pelo

Governo, precisa cumprir normas e determinações emanadas do Sistema. O Sindicato, através de sua influência, acaba contribuindo para que os professores, em muitos casos, se coloquem contrários à própria Direção. Outra questão que parece justificar a baixa valorização dos dirigentes, em relação ao Sindicato, é a própria influência do Sistema, seja nos programas de capacitação, nos eventos realizados, ou mesmo nas determinações e exigências estabelecidas. Os diretores também ampliam sua visão de mundo, seu envolvimento com a Sociedade e contestam, em muitos casos, certos tipos de comportamento adotados pelo Sindicato. Quando perguntado a um dos diretores, se na época em que estava em sala de aula como professor, costumava fazer greves a resposta foi: *“Era um grevista nato”*. Interrogado novamente o que havia mudado, a resposta foi:

“Há dez anos atrás eu tava em greve. Eu liderava as greves. Participei de tudo: de passeata, de acampamentos, até da invasão da Assembléia, lembra? Agora é outra coisa. A gente muda. A direção muda à gente. Tem a comunidade, tem os alunos. A gente vê o mundo diferente. Muito destes grevistas não tem noção do que é administrar uma escola, da nossa responsabilidade. Além do mais, sabe quem está em greve na minha escola. São os mesmos. Aqueles que não querem dar aula, que faltam. Aqueles que me dão problemas. Não era assim no passado. Nós dávamos aula, mas na hora da greve, era greve. Hoje é diferente. No atual movimento não existe espaço para greve, porque o que tem que existir é o espaço para o diálogo. Este está faltando”.

Embora os professores demonstraram valorizar as ações promovidas pelo Sindicato, observou-se um baixíssimo envolvimento deles nos movimentos deflagrados no período da realização desta pesquisa: Greve Tartaruga³⁶ e Greve Geral³⁷. Nos próprios depoimentos colhidos dos professores, verifica-se que há, um desgaste evidente nas ações promovidas pelo Sindicato. A greve parece não ser considerada mais um instrumento eficaz para se conquistar novos ou manter os direitos já adquiridos. Talvez esteja aí um forte motivo, para não dizer o principal,

³⁶ Greve Tartaruga é uma paralisação parcial das atividades letivas da escola. Há redução no tempo de duração de cada aula, de 50min. para 30min.

³⁷ Greve Geral é uma paralisação total das atividades letivas da escola.

pelo fracasso da greve deflagrada neste ano. Os professores, na maioria, justificaram sua não adesão com a impossibilidade de ficar sem salários. Esquecendo que em períodos anteriores o professor permanecia por mais de 60 dias em greve, e enfrentava os mesmos problemas quanto à interrupção dos salários. Talvez com esta justificativa, o professor se exima de questionar realmente o atual papel do Sindicato, e este continue, ano após ano, utilizando as mesmas estratégias e justificando o fracasso na insensibilidade do Governo. Esquecendo novamente que essa é uma de suas atribuições – a sensibilização.

Segundo depoimentos dos dirigentes, muitos professores, mesmo não aceitando o que o Sindicato vem fazendo, não gostam de criticá-lo, pois sentem que ao criticá-lo estão trabalhando a favor do Governo. O Sindicato também não costuma ter uma cultura de avaliação. Não se observou nenhum instrumento aplicado nas escolas, ou ainda junto aos professores, para avaliar as ações promovidas pela instituição.

Quando comparado Sindicato e Governo um dos dirigentes fez o seguinte comentário: *“Tanto o Sindicato como o Governo tem preocupação mínima com a coisa que é mais importante, que é com o aluno. Os projetos, primeiro o cara cria o projeto pra depois pensar no aluno. É o contrário. Sabe, eu penso assim: primeiro você tem que pensar no aluno pra depois fazer os projetos”*.

A comunidade ao não valorizar as ações do Sindicato, parece demonstrar interesse apenas nas questões que prejudicam-na diretamente, como é o caso de uma greve de professores. Outros assuntos, como por exemplo, se os professores receberão promoção vertical ou diagonal, ou ainda se, o estatuto do magistério será ou não respeitado, parece que não desperta, na sociedade organizada, qualquer reação.

Na **relação escola-comunidade** identificou-se forte valorização nas escolas, tanto no grupo de dirigentes quanto no grupo de docentes. A sociedade atribui forte valorização, ao contrário do Sindicato que demonstra valorizar pouco esta relação. No Sistema foi identificada uma valorização moderada.

Um dos motivos que parece justificar a forte valorização atribuída pelos dirigentes e docentes das escolas deve-se ao fato de que professores e dirigentes sentem a necessidade de dividir responsabilidades com a família, buscando atraí-las para dentro da escola. Mas, apesar de dirigentes e docentes considerarem importante a relação entre a escola e a comunidade, não foram identificadas ações efetivas que pudessem justificar tal valorização. O achar importante e o fazer acontecer parecem estar distantes quando se trata do envolvimento da comunidade nas questões educacionais. De um lado os dirigentes a justificar a falta de interesse ou de condições da comunidade em participar, de outro a própria comunidade agindo passivamente, indiferente, manifestando-se timidamente quando chamada à participar. Os professores acham muito importante a participação da comunidade, desde que seja nas questões administrativas e financeiras. Nos assuntos pedagógicos, razão principal da existência da escola, a família ou a comunidade não deve interferir: *“As questões pedagógicas são complexas demais e precisam de uma boa formação para discuti-las. Os pais não apresentam essas condições”*.

O Sindicato incentiva mais o envolvimento da comunidade, nas questões referentes à gestão, principalmente no processo da escolha de dirigentes. Não se identificou, neste agente, interesse da participação da comunidade nas questões de controle, supervisão e acompanhamento do trabalho dos professores e dirigentes na escola.

O Sistema, por sua vez, apresenta poucas ações concretas. Ações essas que contribuem para garantir a efetiva participação da comunidade nas ações da escola. Neste ano observou-se que foi dado grande destaque ao Programa “Semana da

Família”, implantado pelo Governo. No discurso de lançamento o Governador Jaime Lerner pronunciou-se afirmando que “*A integração entre família e escola deve acontecer o ano todo*”.³⁸ Mas, de fato, não se identificaram outras ações, ou projetos, que pudessem justificar que esta intenção fosse de fato concretizada.

4.4.2 Dinâmica Escolar

Esta categoria é composta pelos valores: gestão democrática e participativa, controle, autoridade, profissão professor e interesses corporativos. No quadro 9 estão representadas as intensidades identificadas destes valores.

Quadro 9: Comparativo dos valores identificados em relação à categoria Dinâmica Escolar

VALORES AGRUPADOS	AMBIENTE			PROTÁSIO		GUAÍRA		RIO BRANCO	
	Soc. Org.	Sind.	Sist.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.
Gestão Democrática e Participativa	Fraco	Forte	Forte	Forte	Mod.	Forte	Forte	Forte	Forte
Controle	Mod.	Fraco	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte
Autoridade	Ñ. Id.	Ñ. Id.	Ñ. Id.	Forte	Forte	Forte	Forte	Mod.	Forte
Profissão Professor	Forte	Forte	Forte	Fraco	Mod.	Fraco	Fraco	Forte	Fraco
Interesses Corporativos	Fraco	Forte	Não Ident.	Mod.	Fraco	Mod.	Fraco	Forte	Mod.

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

Em relação à **gestão democrática e participativa** os dirigentes e docentes atribuíram forte valorização, com exceção dos dirigentes do Colégio Protásio de Carvalho que atribuíram uma moderada valorização. O Sistema e o Sindicato também atribuíram forte valorização, enquanto que na sociedade organizada identificou-se fraca valorização.

No Protásio de Carvalho o envolvimento da comunidade na gestão escolar é bastante efetivo. As reuniões de APM e Conselho Escolar acontecem mensalmente.

³⁸ Jornal Educação nº 13 – Abril de 2001

As reuniões são lavradas em atas e os assuntos discutidos são de ordem pedagógica e administrativa. Os pais, nas reuniões, demonstram preocupação em melhorar a escola. Há sempre a comparação entre a escola deles e as escolas do centro da cidade, que segundo eles, *“estão em melhores condições porque o Governo se preocupa mais. Afinal, lá estudam os ricos. Os filhos dos poderosos. Aqui o Governo deixa por nossa conta”*.³⁹ Já para os dirigentes dos outros colégios a participação da comunidade é importante, mas de fato não acontece. Observou-se, no Guaíra e no Rio Branco, poucas reuniões do Conselho e da APM, se reuniram poucas vezes durante o ano de 2001.

Fazendo a análise entre os dirigentes, observa-se que no Protásio, onde há maior participação da comunidade na gestão da escola, há menor valorização à gestão democrática e participativa, ao contrário dos outros colégios em que não há efetiva participação da comunidade, mas há forte valorização. Um dos motivos que parece justificar esta questão, é que nos colégios onde há maior envolvimento da comunidade, segundo depoimento de um dos dirigentes do Protásio, há um aumento considerável no número de conflitos e debates internos, conseqüentemente, tornando o processo de gestão mais complexo. Nesta análise pode-se constatar que quando há realmente a participação dos pais na gestão da Escola, os conflitos tendem ser maiores, mas há de fato maior resultado. Os conflitos ou o desgaste acabam por desmotivar os diretores na promoção dessa participação.

As escolas justificam seu envolvimento com a comunidade também em função das pressões exercidas pelo Governo. A Secretaria de Educação legalizou 86% das Associações de Pais e Mestres (APMs) das escolas estaduais. Mas, não há evidências de que as legalizações dessas associações sejam suficientes para garantir a participação dos pais nas atividades promovidas pela escola. Observou-se que nos Colégios Guaíra e Rio Branco, a participação se limita a uns 4 ou 5 pais,

³⁹ Ata da reunião entre dirigentes, professores e pais de alunos do dia 07/04/2001

membros da diretoria da APM, que acabam assumindo, ou dividindo responsabilidades, na maior parte financeiras, com os diretores escolares.

A legislação, principalmente em nível federal, enfatiza a democratização da gestão educacional, mas não deixa claro o “como” e “onde” democratizar, ficando o entendimento, e, conseqüentemente, a implementação, a cargo dos agentes envolvidos. O Governo incentiva a participação e o envolvimento dos pais, principalmente nas Associações de Pais e Mestres, mas não parece definir claramente seus interesses em relação a esta participação.

Todavia, parece que em alguns casos as associações de pais e mestres podem servir para o Governo como unidades captadoras de recursos. Com esses recursos a escola pode conseguir gerenciar com maior eficiência o patrimônio público e ainda implantar e implementar os próprios programas do Governo. É uma forma de desconcentração e desobrigação de responsabilidades, sem dividir as questões fundamentais da gestão escolar, que se referem mais à formação do aluno que meramente às questões administrativas e financeiras de cada unidade.

Observa-se que em muitas situações o Sindicato e o Sistema têm entendimentos diferentes em relação ao conceito de gestão democrática e participativa. Para o Sindicato, a gestão deve ser democrática e autônoma. As decisões devem ser tomadas diretamente pela comunidade escolar. A escola deve tomar para si o papel de construir o aprendizado que a comunidade escolhe de forma autônoma. O Sindicato considera que a escola pública estadual do Paraná é resultado de um modelo que a vê como mero instrumento de mercado e de sustentação ao sistema neoliberal. *“O Governo disfarça a escola com uma aparente democracia para impor sua política educacional”.*⁴⁰

Em relação à escolha dos dirigentes, a eleição democrática parece ser uma prática já incorporada por todos os atores envolvidos no processo. Diretores

⁴⁰ Jornal 30 de Agosto nº 85 – Setembro de 2001

professores e membros do Sindicato são unânimes ao afirmar que é importante a escolha dos diretores através da participação direta da comunidade, conforme constata Dourado (2000). A Secretaria de Educação vem tentando nos últimos anos alterar o processo de seleção dos diretores escolares, mas não tem conseguido resultados satisfatórios quanto à aceitação das novas regras. Há inclusive, por influência do Sindicato, uma reatividade ao processo misto de escolha de dirigentes.

Uma das reações contrárias à proposta do Governo identificada nas entrevistas com os diretores, refere-se ao fato de que a Secretaria não adotou nenhum processo de avaliação dos atuais diretores escolares. Todos foram submetidos ao teste de conhecimento junto com todos os professores interessados em assumir a função de direção. Segundo o diretor do Protásio de Carvalho:

“(...) foi jogado fora todo o nosso trabalho. Bons ou ruins tudo o que fizemos ao longo destes anos não foi considerado. A prova é eliminatória e, portanto é só por ela que fomos avaliados. No meu caso, estou fora. Tem aí um professor que foi aprovado, que soube responder mais acertadamente do que eu. Só que ele não é exemplo para assumir a direção. É um dos que mais falta”.

Outra situação que se observou em relação ao processo de escolha dos novos dirigentes refere-se ao sistema de comunicação adotado pela Secretaria. Mesmo com o investimento feito pelo Governo, inclusive utilizando a mídia, os professores e dirigentes não entenderam bem os reais motivos da mudança do processo. Em suma, a negociação com a comunidade interna da escola não foi eficaz, e, conseqüentemente, não teve boa aceitação.

O Sindicato é incisivo ao afirmar que *“as eleições diretas para diretores das escolas, assim como o funcionamento efetivo dos conselhos escolares, não agrada o modelo neoliberal, centralizador, que impõe o controle pedagógico para formar consumidores, e não cidadãos e cidadãos”*. Na visão do Sindicato, o novo processo é confuso e antidemocrático. Não há concordância com a participação de técnicos da Secretaria de Educação na escolha dos diretores, tampouco com o teste de

conhecimento aplicado aos candidatos. Embora houvesse tentativas de ambas as partes, Governo e Sindicato, não foi conseguido acordo que resolvesse o impasse. Vê-se neste embate, uma intransigência no discurso e nas atitudes do Sindicato, que ao recusar-se de participar da comissão responsável pela implantação do novo processo, passou a fazer a crítica pela crítica, procurando por meio da influência direta à comunidade, especialmente aos candidatos à direção, boicotar o processo. O Governo, por sua vez, decidiu pela implantação do novo processo mesmo contando com oposição acirrada por parte do Sindicato e, conseqüentemente, por parte de muitos dirigentes e professores do Sistema.

Verificou-se que a opinião do Sindicato foi consoante com as observadas nas escolas – tanto por parte dos dirigentes quanto dos professores. A Secretaria, salvo raras exceções, não conseguiu influenciar as equipes de trabalho das escolas. Há um consenso, entre professores e dirigentes, que o sistema de eleições diretas, envolvendo toda a comunidade escolar, amplamente defendido pelo Sindicato, é ainda o método que mais atende às expectativas deles.

Em relação ao **controle** identificou-se uma forte valorização, por parte dos grupos analisados, em todas as Escolas. No ambiente, apenas o Sindicato não demonstra valorizá-lo. A Sociedade organizada valoriza moderadamente, enquanto o Sistema atribui, como nas escolas, forte valorização.

Os dirigentes embora valorizem acentuadamente as questões relacionadas ao controle, não conseguem exercer de forma eficiente o acompanhamento e a supervisão das atividades da escola. Um dos motivos observados, refere-se aos compromissos assumidos por eles durante a campanha eleitoral. É visível, na escola, a situação de embaraço pela qual passam os diretores no período eleitoral. Sentem-se como reféns dos próprios professores. Essa observação é corroborada por TORRES (2000), que afirma que em muitos casos, os diretores estabelecem um

contrato clientelístico com os eleitores. Neste caso, o diretor sente-se constrangido de exercer qualquer tipo de mecanismo de controle.

Todas as escolas têm um projeto pedagógico, elaborado pelos professores e dirigentes, a partir de orientações emanadas do Sistema. A alta valorização atribuída pelos docentes e dirigente da escola indica que há valorização quanto à orientação do trabalho a partir de planos previamente definidos evitando assim a improvisação. Contudo, o que se identificou, é o que o sistema de planejamento está longe de ser implantado de fato nas escolas. Não há cultura nas organizações para implantá-lo sem uma atuação gerencial efetiva. Praticamente, todos os atores envolvidos afirmam que é muito importante o projeto pedagógico. Ele permite conduzir o processo pedagógico com mais segurança e eficiência. No entanto, nenhuma escola utiliza-o como guia ou como referência. Vê-se que foi elaborado para cumprir uma determinação legal, especificamente no artigo 14, inciso I da LDB, conforme citado no referencial teórico, e não para realmente servir como roteiro, ou como planejamento, para a gestão. Os dirigentes alegam que não possuem mecanismos adequados de cobrança e que sem cobrança não há como garantir o cumprimento daquilo que foi planejado.

Em síntese, observou-se que há a necessidade, tanto por parte dos professores quanto por parte dos dirigentes, de um aumento considerável da sistematização e do planejamento das atividades escolares. No Colégio em que se identificou maior nível de organização, um dos dirigentes fez um depoimento:

“Os professores sentem confiança em nosso trabalho. É claro, que precisamos inicialmente organizar os setores administrativos da escola, para depois cobrar do professor. Primeiro, o diretor faz sua tarefa de casa, depois vai cobrar a do outro. Assim funciona. Mas, não é da noite para o dia. Vejo colegas diretores reclamando que o professor não segue orientação nenhuma. Aí eu digo, você registra, tem anotado? Não adianta, precisa ter relatórios, ter livros de controles, se não funciona. Mas, no fundo o diretor não quer se incomodar. Tem receio de se indispor com o professor”.

Analisando a relação Sistema, Sociedade e Organizações, observa-se que o Sistema embora pareça valorizar o controle, não possui nenhum mecanismo

institucionalizado para fazê-lo. Assim, ele procura delegar parcialmente, para a Sociedade, esta supervisão. A Sociedade embora demonstre valorizá-lo moderadamente, na prática, segundo os dirigentes, não se sente em condições de fazê-lo. *“Não está organizada, preparada para isso”*. O que parece é que nesta questão há um “jogo do empurra-empurra”. O Governo delega para a comunidade, para os pais; e a comunidade delega para o Governo. Enquanto isso, fica na escola o diretor com poucos mecanismos institucionalizados para fazer este acompanhamento.

Analizando a relação Organizações/Sindicato, não há congruência nos valores. As Escolas sentem necessidade de mecanismos de controle, de supervisão e de acompanhamento, ao contrário do que apregoa o próprio Sindicato. Enquanto o Sindicato demonstra-se contrário a qualquer forma de supervisão, principalmente por parte do Sistema, os dirigentes e professores, parecem que se sentem mais seguros quando supervisionados.

Nas organizações observou-se uma forte valorização à **Autoridade**, tanto por parte dos dirigentes quanto por parte dos professores, com exceção dos professores do Rio Branco que atribuem uma moderada valorização. Não foi identificada valorização deste valor no ambiente.

Embora a autoridade seja valorizada nas Escolas, vê-se que não é exercida de fato. Observou-se que os diretores não exercem grande autoridade sobre os professores e muitas vezes até sobre os alunos. Numa das escolas parece haver um tipo de “acordo”, onde se exige pouco e se contribui pouco também. Um dos dirigentes desta escola, no seu depoimento, afirma que é preciso “barganhar” o tempo todo.

Nas escolas pesquisadas observou-se que os alunos são dispensados no horário de aula para que a direção possa fazer reuniões com os professores, pois os mesmos se recusam a participar fora do seu horário, mesmo sendo previsto no estatuto do magistério, que o professor deve, quando convocado pela Direção, participar de outras atividades além das docentes. Outra situação que demonstra a falta de autoridade dos dirigentes refere-se às horas-atividades. Em 2001, foi instituída pelo Governo do Estado, a hora-atividade a todos os professores que trabalham com carga-horária superior a 10 horas semanais. Estas horas devem ser

cumpridas na escola com preparação de aulas e com atendimento às outras atividades docentes. No entanto, em nenhuma Escola observou-se o cumprimento desta determinação. Segundo justificativa de um dos dirigentes,

“(...) é impossível fazê-los cumprir. Eles fogem da escola. Você pode fazer de tudo. Às vezes até parece pior ficar com eles aqui, pois acabam contaminando o clima da escola. Você distribui no horário 4 aulas, dá uma janela depois do recreio como hora-atividade, e depois coloca aula no 5º horário para ele. Você acredita que o professor vai embora na 4ª aula e não dá a 5ª aula. Vê se pode. A gente fica com as mãos atadas. Você acaba desistindo”.

Verifica-se que os professores não sentem na direção uma autoridade de fato, como também, segundo os dirigentes, não sentem o mesmo do Sistema. O Sistema delega a autoridade para os diretores das escolas e o acompanhamento para a comunidade. A comunidade, como já foi mencionado, não controla e não acompanha; e o diretor sente-se “acuado” na hora da cobrança. Os motivos que podem justificar a atitude passiva dos dirigentes são muitos, porém o mais presente na visão dos diretores refere-se à estabilidade garantida aos professores. Eles sentem que não tem mecanismos institucionalizados para garantir o afastamento de um professor por questões desta ordem. Na escola em que se observou uma autoridade maior por parte dos dirigentes, um deles fez o seguinte comentário:

“Os professores estão acomodados, sabem que não temos o que fazer com eles. Você já viu o Estado demitir um professor porque não participa de reuniões, ou porque chega atrasado? Quantos professores o Estado exonerou neste ano? Aposto que nenhum. E aí? Tem que ter cobrança, senão a coisa não funciona. Quando eu comecei na direção eu tinha um milhão e meio de amigos, né, um ano depois, eu conseguia contar os meus amigos, né, hoje eu não sei se enche o dedo da mão, entendeu por quê? Porque comecei a exercer minha autoridade”.

Um dos motivos que justifica uma valorização menor por parte dos docentes do Colégio Rio Branco, refere-se à influência exercida pelo Sindicato. Observou-se que o Sindicato exerce uma forte influência no Colégio Rio Branco. Um dos motivos que parece justificar esta influência, e que foi corroborado por um dos dirigentes, refere-se ao fato da escola estar localizada num bairro predominantemente de

classe alta, onde parte da clientela é oriunda da classe média. Parece ser mais eficaz para o Sindicato atingir, através de suas ações, uma população mais esclarecida, formadora de opinião. É geralmente esta parte da Sociedade que exerce uma pressão direta nos meios políticos garantindo resultados mais satisfatórios para o próprio Sindicato.

Quanto à **profissão professor**, observou-se que os dirigentes dos Colégios Guaíra e Rio Branco atribuíram fraca valorização e do Colégio Protásio, moderada valorização. No grupo de docentes dos Colégios Protásio e Guaíra identificou-se fraca valorização e no Colégio Rio Branco, forte valorização. Em todos os estratos ambientais identificou-se uma forte valorização.

Verifica-se que não há grande valorização da profissão professor dentro das organizações de ensino. A maioria dos professores das Escolas analisadas não acredita nos ideais e nos propósitos dos colegas de profissão. Em um dos depoimentos tem-se a justificativa do que pode ilustrar esta baixa valorização.

“Na verdade, está difícil. No íntimo todo mundo tá com raiva do governo, no íntimo, entendeu? Mas ele não sabe que essa raiva que ele tem do Governo é ele mesmo que ocasionou ela. Ele está revoltado com a profissão que escolheu. Esse que só fala mal do Governo, não gosta da profissão. Ele se odeia por isso e aí culpa o Governo, joga no Governo, sua ira, seu ódio. Gente, eu digo. Quando a gente tem mais de vinte e um anos de idade, né, pra que não colocar todas as coisas da gente pra fora? Sabe? Então pra que mentir?”

O grupo de professores do Colégio Rio Branco foi o único, das organizações analisadas, que atribuiu forte valorização à profissão professor. Observa-se mais uma vez a influência dos valores presentes no Sindicato. Valores esses que influenciam mais esta escola que as demais. Outra situação que parece justificar esta valorização refere-se também à localização da escola. Por estar localizada num bairro “nobre”, e conseqüentemente atender a uma clientela mais seleta, o professor sente-se mais valorizado. Ao lidar com alunos em melhores condições; instalações físicas mais adequadas; trabalhar em colégio mais conceituado; são fatores que contribuem para elevar a auto-estima do professor, e conseqüentemente à sua própria valorização.

Os valores identificados no ambiente não são congruentes com os observados nas Escolas. Enquanto a Sociedade, o Governo e o Sindicato demonstram valorizar a profissão do professor, evidenciando em várias situações o papel de transformador da sociedade, os professores não comungam desta opinião e nem sentem que desempenham papel significativo na sociedade.

Em relação aos **interesses corporativos** identificou-se fraca valorização por parte dos dirigentes dos Colégios Protásio e Guaíra, e moderada valorização por parte dos dirigentes do Colégio Rio Branco. Em relação aos docentes, identificou-se moderada valorização nos Colégios Protásio e Guaíra, e forte valorização no Colégio Rio Branco. A Sociedade Organizada atribui fraca valorização, enquanto o Sindicato atribui forte valorização. No Sistema não foi identificada valorização.

Alguns motivos podem ser aqui destacados na tentativa de justificar a baixa valorização dos dirigentes em relação aos interesses corporativos dos professores. É importante destacar que os dirigentes também atuam, ou atuaram, como professores, recebendo os mesmos benefícios, com exceção do diretor geral e auxiliar que recebem uma gratificação pela função. Na análise de conteúdo das entrevistas realizadas observou-se que certos interesses corporativos, ou mesmo benefícios conquistados pelos professores, como: estabilidade, licença prêmio, férias de 60 dias anuais, entre outros, contribui para reduzir o nível de desempenho da gestão escolar. Em suma, os diretores vêem seus projetos, seus planos e seus ideais, destruídos para que sejam assegurados os direitos adquiridos.

Na análise do ambiente frente às organizações, verifica-se que o Sindicato exerce influência no corpo de docentes das Escolas. O Colégio Rio Branco se destaca entre os outros ao atribuir forte valorização à questão, reforçando mais uma vez a influência direta que o Sindicato exerce sobre a Escola. Em geral o Sindicato procura valorizar os interesses corporativos da categoria, muitas vezes em detrimento da qualidade de ensino, que em face aos movimentos ou ações implantadas pelo próprio Sindicato acaba sendo bastante prejudicada, como é o caso das constantes paralisações de aulas promovidas pelo próprio Sindicato.

4.4.3 Ensino

Esta categoria é composta pelos valores: qualidade de ensino, formação geral do educando, formação cognitiva, formação ideológica e uso da tecnologia. No quadro 10 estão representadas as intensidades identificadas destes valores no ambiente e nas organizações.

Quadro 10: Comparativo dos valores identificados em relação à categoria Ensino

VALORES AGRUPADOS	AMBIENTE			PROTÁSIO		GUAÍRA		RIO BRANCO	
	Soc. Org.	Sind.	Sist.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.
Qualidade de Ensino	Mod.	Ñ. Id.	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte
Formação Geral do Educando	Forte	Fraco	Forte	Mod.	Forte	Mod.	Forte	Forte	Forte
Formação Cognitiva	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco
Formação Ideológica	Ñ. Id.	Forte	Ñ. Id.	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco	Forte	Fraco
Uso da Tecnologia	Fraco	Ñ. Id.	Fraco	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte	Forte

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

Nas organizações observou-se uma forte valorização à **qualidade de ensino**. No ambiente há uma forte valorização por parte do Sistema e uma moderada valorização por parte da Sociedade. Não foi identificada valorização no Sindicato.

Há um consenso entre dirigentes e docentes quanto à qualidade de ensino. Em geral há muito questionamento sobre a dicotomia quantidade versus qualidade. Os dirigentes e os professores consideram que a maioria dos programas implantados pelo Governo, visam mais a ampliação de vagas e o acesso dos alunos à educação, que primar pela qualidade. Um dos dirigentes fez a seguinte consideração:

“A gente vê hoje alunos chegando na 5ª série sem saber ler, sem saber escrever. Esses são os primeiros resultados que estamos colhendo depois que implantaram essa idéia de que não reprova mais de ano(...) no fundo o Governo não quer qualidade, ele não me cobra qualidade enquanto diretor da escola que sou, o Governo nunca me cobrou nada a respeito”.

Os dirigentes e docentes comungam a opinião de que a qualidade de ensino decaiu muito nas últimas décadas. Uma das razões que pode justificar este decréscimo é a democratização do acesso à escola pública, conforme explicado por PARO (2000) no referencial teórico. O Governo, diante da pressão e da necessidade de ampliar as vagas, e garantir o acesso à toda população, não tem conseguido suprir as Escolas das condições básicas para seu funcionamento. Outra questão também levantada pelos dirigentes, que tem contribuído para a queda da qualidade de ensino, é o despreparo dos professores que ingressam hoje no magistério. Isso vem a confirmar PARO (2000); para ele, o Governo ao pagar baixos salários aos professores, tem se contentado com profissionais de baixa qualificação. Isto com certeza causa grandes reflexos negativos, além de desencadear redução na qualidade de ensino.

Identificou-se, em relação à **formação geral do educando**, uma forte valorização por todos os dirigentes. No grupo de professores observou-se moderada valorização nos Colégios Protásio e Guaíra e forte valorização no Colégio Rio Branco. No Sistema e na Sociedade Organizada identificou-se forte valorização e no Sindicato fraca valorização.

É praticamente consenso entre Sociedade Organizada, Sistema, dirigentes e docentes das escolas, que a formação do educando não deve se limitar à **formação cognitiva**. Deve haver uma preocupação com a formação integral do aluno preparando-o para a plena cidadania. Observou-se praticamente em todas as escolas, tanto por parte dos docentes quanto dos dirigentes, a valorização à educação inclusiva, educação profissional e atendimento especial ao ensino noturno. Na análise das fontes do Sindicato não se identificaram matérias, ou artigos, que procurassem valorizar a formação do educando. Não há congruência da valorização, por parte do Sindicato, com os demais grupos analisados.

Nos colégios analisados, observou-se fraca valorização em relação à **formação ideológica**, tanto por parte dos dirigentes, quanto por parte dos professores, com exceção no grupo de professores do Colégio Rio Branco que atribuem uma forte valorização a essa questão. O Sindicato atribui forte valorização, ao contrário do Sistema e Sociedade Organizada onde não se identificou valorização alguma.

O único grupo que parece receber influência do Sindicato é o dos professores do Colégio Rio Branco. Nos demais não se verificou congruência nos valores dos professores e dirigentes com o Sindicato. A maioria dos professores e dirigentes, não são favoráveis à inclusão de questões de ordem ideológica no currículo da Escola. Alguns professores e dirigentes manifestaram-se, contra a postura do Sindicato, no sentido de querer incutir sua ideologia sem respeitar o direito à liberdade de pensamento político garantido pela própria Constituição.

Em relação ao **uso da tecnologia** como meio, atribuiu-se forte valorização tanto no grupo de dirigentes como no grupo de docentes das escolas analisadas. No Sindicato não foi identificada valorização e no Sistema e na Sociedade foi atribuída baixa valorização.

Ainda é insignificante o uso da tecnologia como meio nas Escolas pesquisadas. Observou-se que as Escolas possuem, no máximo um laboratório de microcomputadores, contendo equipamentos básicos. Não há técnicos e nem verbas específicas para garantir a manutenção destas máquinas. Os dirigentes e docentes, embora demonstrem valorizar o uso da tecnologia, não estão capacitados para utilizá-los como meio pedagógico. Apenas o Colégio Rio Branco disponibiliza aos alunos acesso à internet. Mesmo assim, é preciso utilizar o computador do Diretor Geral para acessá-la. Enquanto no ambiente não se verificou forte valorização, as Escolas, inclusive por pressão da própria comunidade escolar, sentem cada vez mais, a necessidade de incluir a tecnologia como meio de aprendizagem.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo é reservado às conclusões acerca dos resultados do estudo realizado, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Com base nas conclusões são feitas recomendações, no sentido de contribuir para a melhoria do desempenho organizacional das escolas públicas do Estado do Paraná. No final, são deixadas sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas a partir de observações ou lacunas, porventura trazidas nessa análise.

A primeira consideração refere-se à valorização dada às ações do Governo. Concluiu-se que as ações do Governo estão desacreditadas junto ao grupo de professores e de certa forma também junto ao grupo de dirigentes. As diretrizes e os projetos oriundos do Sistema, em geral, não são bem aceitos nas Escolas. Um dos motivos que pode justificar esse comportamento refere-se à comunicação adotada pelo governo que em muitos momentos, demonstrou-se ineficaz. Outra razão que parece justificar a postura refratária em relação às ações do Governo pode ser explicada pela influência do Sindicato. O Sindicato procura, de inúmeras maneiras, colocar os professores e a comunidade contra o Governo. Praticamente todas as ações implantadas pelo Governo são repudiadas pelo Sindicato. Em função disso o professor demonstra sentir-se constrangido em apoiar determinadas ações do Governo, mesmo acreditando nelas.

Torna-se difícil para o Governo conseguir bons resultados se os professores, principais agentes de transformação, não acreditam no projeto governamental. Observou-se que o Governo não consegue “vender seu produto”, reforçando que a comunicação com as escolas é ineficaz. Os dirigentes não se sentem parceiros, ou mesmo, multiplicadores do Governo nas escolas que dirigem. Eles demonstram ter mais compromissos com a comunidade, já que não exercem um cargo de confiança do Governo e sim da comunidade que os elegeu.

Verificou-se também que nas escolas, em que os dirigentes trabalham abertamente contra o governo, há maiores dificuldades na condução do processo de gestão. O clima instaurado não demonstra ser favorável para a garantia de boa aprendizagem. Há tendências da escola transferir toda a ineficiência da gestão escolar para o Governo, atribuindo a ele toda a responsabilidade pelo fracasso. Numa das escolas em que houve oposição por parte dos dirigentes, verificou-se descrença em relação à participação de professores em projetos ou programas promovidos pela SEED e no envolvimento das famílias, até mesmo dos alunos na escola. Vê-se que é desencadeada uma reatividade a tudo o que é proposto pelo Governo.

Conclui-se também que parece ser muito difícil administrar com certa eficácia uma escola que faz oposição sistemática ao Governo. Se as diretrizes são emanadas do Sistema, e se os diretores são cobrados, ora pela comunidade, ora pelo próprio Governo, como um diretor conseguirá convencer os seus liderados a cumprir determinados padrões ou respeitar suas determinações? Na insubordinação aos seus superiores, acaba contribuindo para criar ou promover um ambiente de indisciplina e rebeldia. Não se trata aqui de discutir se as políticas emanadas pelo Sistema são ou não adequadas, trata-se de destacar o estilo de comportamento adotado pelo diretor, enquanto liderado e líder, e os reflexos deste comportamento no cotidiano escolar.

O segundo aspecto refere-se às ações do Sindicato. As ações promovidas pelo Sindicato parecem não estarem conseguido atingir seus objetivos. Os membros da comunidade escolar não demonstram ver no Sindicato uma real representação de seus interesses. As ações promovidas atualmente não parecem sensibilizar nem a sociedade, tampouco o governo. Essas ações são consideradas, pela maioria dos dirigentes e dos professores, como ultrapassadas e ineficazes. Neste estudo observou-se que o Sindicato utiliza-se de estratégias que deram resultados em

outros momentos, em que o sistema de Governo era permeado por políticas antidemocráticas.

A comunidade parece ficar inerte a toda essa celeuma: Sindicato e Governo num embate constante; professores reivindicando aumentos salariais e Governo justificando, através da Lei de Responsabilidade Fiscal, entre outras, sua incapacidade de promovê-los; escolas sendo sucateadas e o Governo demonstrando-se indiferente, ou incapaz, de prover soluções; alunos mostrando-se cada vez mais indisciplinados e violentos e os professores e mesmos os dirigentes sentindo-se incapazes de resolver ou controlar tais problemas. Observa-se que os diretores justificam as ineficiências da escola, inclusive as suas, responsabilizando o Governo. Este passa a assumir o papel de “bode expiatório”, já que não está presente nas discussões, muitas vezes calorosas, entre dirigentes e professores, ou entre dirigentes e demais membros da comunidade escolar.

Outro aspecto que merece análise trata-se da co-responsabilidade da sociedade em relação à educação, da participação efetiva da comunidade nas atividades promovidas pela escola e nas questões referentes à gestão escolar. Concluiu-se que os pais ainda não demonstram ter consciência do papel que poderiam desempenhar, e na contribuição que poderiam dar para a melhoria da qualidade na educação dos seus filhos. Os professores, principalmente, não demonstram estar motivados para incentivar, ou despertar, essa participação, embora a valorizem. Uma das razões que parece justificar este comportamento, é que há receio na interferência dos pais nos aspectos pedagógicos da escola. Os professores demonstram sentirem-se receosos de uma suposta ação supervisora por parte desses pais. Com a justificativa de que os pais não entendem da área pedagógica os professores não dão abertura a essa participação.

O Governo, por sua vez, incentiva a participação dos pais e, aos poucos, vai influenciando-os a acompanhar as atividades desenvolvidas pelas escolas, inclusive

às de ordem pedagógica. O envolvimento do Governo com as famílias se dá mais através das APMs e dos Conselhos Escolares. Em relação à participação desses órgãos na gestão escolar, não se observou rejeição por parte dos grupos pesquisados. Embora existam percepções diferenciadas a respeito dessa participação, de certa forma, todos a consideram importante para a garantia de uma gestão mais democrática.

No entanto, a influência das APMs e dos Conselhos, na gestão escolar, ainda é tímida. Os papéis desses órgãos não são bem definidos servindo mais como fontes captadoras de recursos, ou de respaldo das decisões tomadas pela direção.

Quanto à divisão de responsabilidades do Governo com a sociedade, observa-se, na Sociedade, um comprometimento maior para as questões referentes à educação. Parece oportuno, para os atores educacionais, incentivar a participação de empresários, profissionais liberais e comunidade em geral, na discussão de projetos sociais voltados aos interesses da escola pública.

Nas organizações estudadas, no Sistema e na própria Sociedade Organizada verificou-se que a participação da sociedade como promotora da educação, ganha mais espaço e mostra-se como forte tendência para a conquista de melhorias significativas na qualidade do ensino público no País. Com isso, a educação pública e gratuita passa a não ser uma responsabilidade única e exclusiva do Governo, mas sim, de toda a sociedade.

Em relação à escolha de dirigentes, observou-se que há consenso em torno das eleições diretas para diretor, mesmo observando alguns problemas, problemas esses oriundos principalmente dos compromissos acertados durante o período eleitoral. Este trabalho não teve como objetivo avaliar o melhor mecanismo a ser adotado na escolha de dirigentes, mas observou-se ser o mais aceito pela comunidade escolar. Se a SEED deseja implantar novo processo deve, em primeiro lugar, sensibilizar a comunidade educacional para as vantagens da implantação de

novo mecanismo. Caso contrário, encontrará sérias resistências por parte desta comunidade, como é o caso observado no próprio Protásio de Carvalho em que o atual diretor não pôde se candidatar às eleições por ter sido reprovado no teste de conhecimentos técnicos. Os demais professores da escola que foram aprovados retiraram suas candidaturas como protesto às exigências da SEED, deixando a escola sem saber quem a comandaria no período seguinte. Pelas novas regras quando não houver candidato para concorrer às eleições, o mesmo será designado pela SEED.

A quarta consideração a ser feita é que nas escolas estudadas há necessidade de autoridade e controle, sejam feitos pelo Sistema ou pelos dirigentes, visto que as escolas que apresentam melhor ambiente de trabalho e conseqüentemente melhor clima organizacional, são também escolas em que os dirigentes possuem mais autoridade. Essas escolas também apresentam maior organização e controle sobre as atividades dos professores, garantindo mais integração na equipe de professores e dirigentes. Ao contrário de que afirma o Sindicato, parece não haver rejeição, por parte da maioria dos professores, quanto a uma postura mais rígida da direção.

Observou-se nas escolas três estilos de posturas adotadas pelos diretores, contrariando a afirmativa de TORRES (2000). Neste estudo identificou-se um terceiro estilo, que não se enquadra nem no estilo autoritário nem no estilo inovador, descritos por Torres. Refere-se mais a uma postura do tipo *laisse faire*, ou seja, uma postura extremamente permissível, resultando numa falta de comprometimento e responsabilidade, por parte dos atores educacionais, em relação ao desempenho da escola, conforme afirma HEEMANN (1986).

Outro ponto a ser reforçado trata-se da profissão professor. Concluiu-se que em função da descrença generalizada do professor em relação ao seu papel na Sociedade, não se consegue vislumbrar avanços qualitativos na educação pública.

Observa-se que se, por um lado o professor não valoriza o seu papel na sociedade, por outro, os discursos do Governo, do Sindicato e da Sociedade enfatizam o valor do exercício do magistério. A reflexão que se faz aqui, é no sentido de verificar se realmente as ações que são promovidas para valorizar o professor estão cumprindo o seu papel. Em primeiro lugar deve se avaliar o que o próprio professor está fazendo para se autovalorizar. Em segundo lugar há que se ponderar que as ações promovidas para a valorização estão muito distantes do discurso: há um descompasso entre o que se faz e o que os professores esperam que seja feito.

Para o Sindicato, a valorização do professor passa inicialmente por melhores salários. No entanto, o Governo justifica sua impossibilidade em conceder reajustes criando uma situação desmotivadora para os professores. O Sindicato, na intenção de valorizar o professor, em muitas situações acaba expondo-o perante à Sociedade, como é o caso citado por um dos diretores que se sentiu envergonhado ao ver os contracheques dos professores expostos nas ruas. Por fim, a sociedade afirma valorizar o professor, mas não se constata a mesma valorização aos “calouros” dos cursos de formação de professores em comparação com os dos cursos de direito, medicina ou mesmo de quaisquer cursos de bacharelado. Além disso, é comum ouvir piadas na mídia sobre os baixos salários dos professores. Essas atitudes parecem influenciar sua auto-estima, fazendo-o se desmerecer, e até mesmo levando-o a acreditar cada vez menos na importância do seu papel na sociedade.

Por último é importante destacar a atual visão dos atores envolvidos na educação em relação à formação do aluno. Até certo tempo dava-se demasiada importância aos aspectos cognitivos em detrimento de outros fatores que também são de fundamental importância para a garantia da formação do cidadão. Hoje se observa que há uma preocupação com a ampliação desta formação.

Outra questão que parece não estar clara nas Escolas se refere à qualidade de ensino, daí surgem indagações: O que é realmente é um ensino de qualidade? Como garantir um ensino de qualidade comungando-o com interesses tão distintos como os da Sociedade, do grupo de professores, do Governo, do Sindicato ou ainda dos próprios educandos? Verificou-se que os valores e os interesses dos atores envolvidos na educação são bastante divergentes, muitas vezes contraditórios.

A qualidade de ensino é proclamada em todos os setores como sendo o principal alvo a ser atingido, mas não há clareza no nível de qualidade que se pretende ou se possa atingir. Também não se discute o preço desta qualidade. Não se observa propensão por parte dos agentes envolvidos: Governo, Sindicato, Sociedade e Profissionais de Educação, em abrir mão de interesses corporativos a fim de atingir essa qualidade.

Infelizmente em toda essa discussão pouco se fala do aluno. A discussão fica mais no âmbito da sociedade, do Governo, do Sindicato e das Escolas, procurando, aos poucos, ajustar os diversos interesses. O aluno fica, de certa forma, em segundo plano, tentando colher o pouco que sobra dessa disputa.

Para finalizar apontam-se alguns estudos com o intuito de que outras pesquisas possam ajudar a esclarecer as questões debatidas nesse trabalho:

- verificar se os valores identificados nas organizações sofreram alterações na mudança de Governo ou diretoria do Sindicato: sugere –se uma pesquisa comparativa dos valores verificados este ano, frente aos valores a serem identificados na ocasião do futuro estudo sugerido;

- nas escolas em que a troca de direção se deu em 2001, verificar quais as modificações desencadeadas, caso houve algumas;

– reaplicar esse estudo em outras realidades onde estes perfis se repetem, a fim de constatar se tais fatores exercem influências na cultura organizacional;

Cabe também fazer algumas recomendações às escolas pesquisadas a fim de ajudá-las em sua gestão, estendendo-as a outras escolas que desejam melhorar seu desempenho:

- buscar envolvimento maior com a comunidade social procurando adequar os interesses dos diversos agentes envolvidos: Governo, Sindicato e comunidades interna e externa;
- perceber seus valores com mais clareza para identificar onde eles podem ajudar ou dificultar os ajustes;
- desenvolver mecanismos que propiciem aos professores um maior comprometimento em relação a seu papel de agente transformador da sociedade;
- aumentar consideravelmente o nível de organização das escolas, a fim de garantir maior eficiência e eficácia na gestão escolar;
- promover debates, junto à comunidade, a fim de mensurar o nível de qualidade desejado, e traçar objetivos claros e possíveis de serem atingidos.

Recomendações ao sindicato

- encontrar novas formas de sensibilização do governo e que encontre ressonância na Escola e na Comunidade;
- criar mecanismos institucionalizados para mensurar seu desempenho.

Recomendações ao Sistema:

- melhorar a comunicação com as escolas deixando claros os objetivos a serem atingidos com cada ação implantada;

- identificar os valores presentes nas organizações antes de promover mudanças significativas, a fim de diminuir grandes resistências, garantindo assim maior possibilidade de acerto;
- criar mecanismos institucionalizados para mensurar o desempenho das suas ações.

É importante que o Sistema contribua orientando, e até mesmo ensinando os diretores, a organizar eventos, reuniões e visitas às organizações, com o objetivo de prepará-los para a formação de parcerias institucionais.

Concluindo, verificou-se que o Governo precisa conhecer a cultura organizacional instaurada nas escolas públicas se desejar realmente promover mudanças significativas na educação pública do Estado. Os valores identificados não parecem contribuir para o rompimento de paradigmas que hoje servem de entrave para a melhoria significativa da qualidade de ensino. É preciso antes de tudo, resgatar a auto-estima dos professores, para que estes, como agentes principais do processo educacional, possam encampar a luta pela educação pública e de qualidade no País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.
- BARBOSA, L. **O jeitinho brasileiro**: a arte de ser mais igual que os outros. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BARNEY, Jay B. "Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage?", in: **Academy of Management Review**, 11(3), 1986
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BEYER, J. & TRICE, H. How na organizations's rite reveal its culture. In: **Organizational Dynamics**, 1986.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vieira. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Nayra S. Carapeto Ferreira; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18 ed. rev. e amp. São Paulo: Saraiva, 1998.
- _____. Lei 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Manual de orientação para constituição de unidades executoras**. Brasília: editora, 1997.
- BRUYNE, Paul de. **Dinâmica de pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CABRAL NETO A.; ALMEIDA M. D. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.72, p. 35-46, fev/jun 2000.
- CASAGRANDE, R. J.; PROHMANN, J. I. The influence of the acquisition in the subcultures: the case of acquisition of an education organization. In: CONFERENCE OF THE BUSINESS ASSOCIATION OF LATIN AMERICAN STUDIES – BALAS: ANAIS.... San Diego, Califórnia: BALAS, 2001.
- CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

COELHO, I. M. **Realidade e utopia na construção da universidade**: memorial. Goiânia: UFG, 1999.

Coletânea Estadual de Educação. Paraná: SEED, 2000.

Coletânea Estadual de Educação. Paraná: SEED, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO. **Gestão democrática do ensino público**. Brasília: Consed, 1997.

COSTA, G. V. **Cultura e Valores Organizacionais**: Florianópolis: Insular, 1999.

CRUBELLATE, J.; MACHADO DA SILVA, C. L. Valores, crenças e interesses como mediadores de adaptação organizacional à mudança ambiental: estudo comparativo de casos. In: **XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD**, Foz do Iguaçu, 1998. CD-ROM.

DEAL, Terence and KENNEDY, Allan. **Corporate Cultures**. Reading. M.A. A. Wesley, 1982.

DINIZ DE SÁ, M. A. Em matéria de comprometimento na empresa, são os valores individuais que contam. In: **XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD**, Foz do Iguaçu, 1999. CD-ROM

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

ENZ, C. A. The role of value congruity in intraorganizational power. **Administrative Science Quarterly**, v. 33, p. 284-304, 1988.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: _____. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 95-115.

FERREIRA, Nayra S. Carapeto Ferreira; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional**. São Paulo: Atlas, 1995.

FRANÇA, Magna. Uma experiência de gestão escolar e autonomia. **Gestão em Rede**, Curitiba, n. 26, p. , mar. 2001.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev/jun. 2000.

FREITAS, M. E. de. Cultura organizacional: grandes temas em debate. **Revista de Administração de Empresas**, v.31, n.3, p.73-82, jul./set., 1991

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GOOD, T. L; WEINSTEIN, R. S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p. 75-98, 1992.

GUTIERREZ, G.L.; CATANI, A.M.. Participação e Gestão Escolar: Conceitos e Potencialidade. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-75.

HEEMAN, E. B. A eleição dos diretores das escolas estaduais do Paraná e seus efeitos na vida da escola. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 46-62, jul/dez. 1986.

HININGS, C. R.; GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. New York: Basil Blackwell, 1996.

HOFSTEDE, G. Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. **Organization Studies**, v. 19, n. 3, p. 477-492, 1998.

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, p. 602-611, 1979.

LEMAÎTRE, N. (1984). La culture d'entreprise, facteur de performance. *Revue Française de Gestion*. Sep./oct. (p.153-161).

LÜCK, Heloísa. A melhoria do desempenho da empresa pela mudança de sua cultura. **Revista da FAE**, Curitiba, p. 1-15, v. , n. , abr. 2001.

_____. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 3-5, fev/jun. 2000.

_____.Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-30, fev/jun. 2000.

MACHADO DA SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica. **Organizações e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 97-114, 1996.

MACHADO DA SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; FERNANDES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: Perspectivas cognitiva e institucional. In: **XII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD**, Foz do Iguaçu, 1998. CD-ROM.

MACHADO DA SILVA, C. L.; FONSECA, V. S.; FERNANDES, B. H. R. Um modelo e quatro ilustrações: em análise à mudança nas organizações. In: **XIII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD**, Foz do Iguaçu, 1999. CD-ROM.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev/jun. 2000.

MARTIN, Joanne. **Cultures in Organizations - three perspectives**. New York: Oxford University Press, 1992.

MEDEIROS MACHADO, M.A. Políticas e Práticas integradas de formação de gestores educacionais. **Gestão em Rede**, Brasília, p. 11-16, dez. 1998.

LEITÃO DE MELO, M. T. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto Ferreira; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 243-254.

MELLO, G.N. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: Xavier, A.C.R., SOBRINHO, J.A. & MARRA, F. (org.). **Gestão escolar: desafios e tendências**. Brasília: IPEA, p. 329-369, 1994.

MEYER, J.W.; ROWAN, B. Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n.2, p. 340-363, 1977.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, D.A. A Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N.S.C. (orgs), **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PANT,N.; LACHMAN, R. Value incongruity and strategic choice. **Journal of Management Studies**, v. 35, n. 2, p. 195-212, 1998.

PARENTE, M. Descentralização e autonomia na escola. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 23, p. 12-16, 2000.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK, Heloísa. Mapeamento de estruturas de gestão colegiada em escolas dos sistemas estaduais de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 156-162, fev/jun. 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev/jun. 2000.

RANSON, S.; HININGS, B.; GREENWOOD, R. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 01-17, 1980.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, S. B. & DUARTE, R.G. (1999). "Diversidade cultural no ambiente dos negócios internacionais", in: VIEIRA, M. M. F. & OLIVEIRA, L.M.B. **Administração contemporânea**. São Paulo, Atlas, (p.40-58).

SACKMANN, S. Culture and subcultures: an analysis of organizacional knowledge. **Administrative Science Quarterly**, v. 37, p. 140-161, 1992.

SCOTT, Richard. **Institutions and organizations**. California: Sage, 1995.

_____. **Organizations: rational, natural and open systems**. 3 ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 4 ed. São Paulo: EPU, 1987.

SHEIN, Edgar H. *Organizational culture and leadership*. S.Francisco: J. Bass, 1985

TOBAR, F. O conceito de descentralização: usos e abusos. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n.5, jun. 1991.

TOMAYO, Álvaro; GONDIM, Maria das Graças C. Escala de valores organizacionais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 62-72, abr/jun. 1996.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria N. Diretores da escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev/jun. 2000.

TRIVIÑOS, A N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WRIGHT, P.; KROLL, M. J; PARNELL, J. **Administração estratégica: conceitos**. São Paulo: Atlas, 1998.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. Beverly Hills: Sage Publications, 1989.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de Entrevista

A) IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

- Qual o cargo que ocupa?
- Há quanto tempo exerce esta função na escola?
- Caracterização da escola (clientela, professores, peculiaridades, ...)

B) PERGUNTAS

- 1- O que você acha da Educação Pública Brasileira? Como você avalia a qualidade de ensino nas escolas estaduais do Paraná?
- 2- Como você vê a atuação do atual Governo e do Sindicato em relação à educação?
- 3- Qual o papel do Estado e da Sociedade em relação à educação?
- 4- Como deve ser a relação escola-comunidade?
- 5- Qual a importância dos órgãos colegiados na gestão da escola?
- 6- Qual a sua opinião sobre o mecanismo adotado pela SEED na escolha dos diretores escolares?
- 7- Qual a importância do controle, da organização, da autoridade na gestão da escola?
- 8- Como você avalia a profissão professor na atualidade? E em relação aos interesses corporativos da categoria?
- 9- Em relação à formação do educando, quais aspectos você considera importante? Por quê?
- 10- A escola considera importante e utiliza a tecnologia como meio de aprendizagem?

ANEXO 2: Questionário aplicado aos dirigentes e docentes

Escola Pesquisada: _____

Função que exerce na escola: () Professor () Dirigente

Queira por gentileza responder todas as questões, atribuindo a cada uma apenas um grau

ANEXO 2: Questionário aplicado aos dirigentes e docentes

Escola Pesquisada: _____

Função que exerce na escola: () Professor () Dirigente

Queira por gentileza responder todas as questões, atribuindo a cada uma apenas um grau

1. A escola pública deve ser totalmente gratuita, devendo o governo se responsabilizar pelo seu custeio total.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

2. As ações promovidas pela Secretaria da Educação (projetos, programas de capacitação, etc.) dão resultados diretos para a escola.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

3. O único responsável pela manutenção, ampliação e conservação das escolas é o governo.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

4. É importante que a gestão da escola seja orientada por um projeto político pedagógico.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

5. Deve ser garantida a estabilidade para os professores que ministram aulas nas escolas públicas.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

6. É importante que a escola de ensino regular crie/mantenha programas especiais para atender alunos com características diferenciadas (portadores de necessidades especiais, grupos excluídos, marginalizados, etc.)

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

7. O uso de indicadores quantitativos (índices) é importante para avaliar o desempenho das escolas.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

8. Além do Governo, a Sociedade Organizada (empresas, associações diversas, etc.) deve se responsabilizar pela Educação.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

9. A gestão da escola deve ser compartilhada com a comunidade (conselho escolar, associação de pais e mestres, associação comunitária, etc.).

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

10. A função da escola é apenas transmitir conteúdos.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

11. O currículo da escola deve ser elaborado com o intuito de atender às necessidades do local (cidade/bairro) em que a escola está inserida.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

12. As tarefas e responsabilidades dos professores devem ser executadas de acordo com o previsto nos regulamentos e normas.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

13. O governo é o maior responsável pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do professor da escola pública.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

14. A escola deve priorizar a qualidade de ensino independentemente de contrariar os interesses dos diversos: dirigentes, professores, Sindicato dos professores, Governo e Comunidade.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

15. A Direção da escola deve ser firme, ter autoridade, mesmo que contrarie os interesses particulares dos professores.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

16. As diretrizes que norteiam a gestão de uma escola devem ser elaboradas a partir dos interesses da comunidade interna (dirigentes, professores e funcionários da escola) e externa (pais de alunos e comunidade em geral).

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

17. A atual equipe de professores da rede pública estadual tem participado de eventos de capacitação com o objetivo do auto-desenvolvimento, independente da elevação de nível funcional.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

18. Para o bom funcionamento da escola, é importante que haja respeito e acatamento às ordens dos dirigentes (Direção e Equipe Técnico-Pedagógica) da escola.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

19. Os professores devem priorizar o cumprimento do currículo proposto (conteúdos) para cada disciplina, independentemente de outras necessidades dos alunos (ex. problemas de ordem emocional/afetivo).

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

20. A atual equipe de professores da rede pública estadual tem desenvolvido um trabalho efetivo a fim de promover a transformação da sociedade.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

21. As escolas regulares de educação básica devem também formar os educandos para o exercício profissional.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comentários:

22. É importante difundir concepções ideológicas na escola (professores e alunos).

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7


Comentários:

23. A escola é responsável pela formação completa do cidadão, incluindo, formação de valores, aspectos comportamentais, preparação para o mundo do trabalho, senso de ética, estética, etc.

Discordo Plenamente					Concordo Plenamente		
0	1	2	3	4	5	6	7


Comentários:

24. É importante o uso da tecnologia moderna (computadores, internet, Tv a cabo, etc.) no processo de ensino-aprendizagem.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	


Comentários:

25. A escola pública é um espaço comunitário que deve ser utilizado, além da educação formal, para disseminação de idéias e projetos sociais.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	


Comentários:

26. Os professores devem combater em sala de aula as políticas neoliberais dos atuais governantes.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

27. Os diretores devem ser escolhidos através de eleições diretas com a comunidade escolar.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	


Comentários:

28. As escolas devem estabelecer parcerias com empresas a fim de garantir sua ampliação e manutenção.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

29. A escola deve promover atividades de extensão (cursos de informática, línguas, etc.) voltadas à comunidade na qual está inserida.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

30. É prioritário para o Governo, o investimento em tecnologia (computadores, acesso à internet, etc) como forma de garantir a qualidade de ensino.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

31. O sindicato dos professores deve se preocupar única e exclusivamente com os problemas da categoria (salários, previdência, aposentadoria, etc.).

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

32. O objetivo central de uma escola é garantir a máxima qualidade do ensino (cumprimento do calendário letivo, reposição de aulas não dadas, comprometimento do professor, material didático adequado, etc.).

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

33. O Sindicato dos professores deve fiscalizar as ações do governo a fim de denunciar e/ou coibir irregularidades.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

34. As ações do Governo têm oportunizado a oferta de um ensino de qualidade.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

35. A greve é um instrumento que deve ser utilizado pela categoria para conquistar / manter seus direitos.

Discordo Plenamente							Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7	

Comentários:

36. Os pais dos alunos devem avaliar, através de instrumentos próprios, o desempenho da escola e dos professores.

Discordo Plenamente	—————→					Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

37. As atividades promovidas pelo Sindicato (passeatas, greves tartarugas, mobilizações em geral) são importantes para garantir e manter os direitos da categoria.

Discordo Plenamente	—————→					Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

38. É importante que a família participe das atividades promovidas pela escola.

Discordo Plenamente	—————→					Concordo Plenamente	
0	1	2	3	4	5	6	7

Comentários:

ANEXO 3: Demonstrativo do agrupamento das questões por valores organizacionais

Categorias	Valores	Questões que avaliaram a intensidade
AGENTES	Responsabilidade do Governo	01, 03
	Co-responsabilidade da Sociedade	08, 28
	Ações do Governo	02, 34
	Ações do Sindicato	33, 35, 37
	Relação Escola / Comunidade	11, 25, 29, 38
DINÂMICA ESCOLAR	Gestão democrática e participativa	09, 16, 27, 36
	Controle	04, 07, 12
	Autoridade	15, 18
	Profissão Professor	17, 20
	Interesses corporativos	05, 13, 31
ENSINO	Qualidade de ensino	14, 32
	Formação do Geral do educando	06, 21, 23
	Formação cognitiva	10, 19
	Formação ideológica	22, 26
	Uso da tecnologia	24, 30

ANEXO 04 – Tabelas demonstrativas das frequências absolutas e relativas dos valores por estrato ambiental

Tabela 03 – Levantamento de frequências referente aos valores identificados no estrato Sistema Mantenedor e Regulador da Educação

Valores	Frequência absoluta	Frequência relativa	Classificação da intensidade
Responsabilidade do Governo	74	7,0%	Moderado
Co-responsabilidade da Sociedade	56	5,3%	Fraco
Ações do Governo	0	0,0%	Não identificado
Ações do Sindicato	0	0,0%	Não identificado
Relação Escola / Comunidade	84	7,9%	Moderado
Gestão Democrática e Participativa	108	10,2%	Forte
Controle	122	11,5%	Forte
Autoridade	0	0,0%	Não identificado
Profissão Professor	88	8,3%	Forte
Interesses Corporativos	0	0,0%	Não identificado
Qualidade de Ensino	128	12,1%	Forte
Formação Geral do Educando	334	31,5%	Forte
Formação Cognitiva	56	5,3%	Fraco
Formação Ideológica	0	0,0%	Não identificado
Uso da tecnologia	12	1,1%	Fraco

Fontes: Dados secundários da pesquisa

Tabela 04 – Levantamento de frequências referente aos valores identificados no estrato Sociedade Organizada

Valores	Frequência absoluta	Frequência relativa	Classificação da intensidade
Responsabilidade do Governo	22	6,7%	Moderado
Co-responsabilidade da Sociedade	26	8,0%	Moderado
Ações do Governo	18	5,5%	Moderado
Ações do Sindicato	0	0,0%	Não identificado
Relação Escola / Comunidade	46	14,1%	Forte
Gestão Democrática e Participativa	16	4,9%	Fraco
Controle	24	7,4%	Moderado
Autoridade	0	0,0%	Não identificado
Profissão Professor	32	9,8%	Forte
Interesses Corporativos	10	3,1%	Fraco
Qualidade de Ensino	20	6,1%	Moderado
Formação Geral do Educando	102	31,3%	Forte
Formação Cognitiva	4	1,2%	Fraco
Formação Ideológica	0	0,0%	Não identificado
Uso da tecnologia	6	1,8%	Fraco

Fonte: Dados secundários da pesquisa

Tabela 05 – Levantamento de frequências referente aos valores identificados no estrato Sindicato dos Professores

Valores	Frequência absoluta	Frequência relativa	Classificação da intensidade
Responsabilidade do Governo	32	9,8%	Forte
Co-responsabilidade da Sociedade	0	0,0%	Não identificado
Ações do Governo	2	0,6%	Fraco
Ações do Sindicato	0	0,0%	Não identificado
Relação Escola / Comunidade	8	2,4%	Fraco
Gestão Democrática e Participativa	56	17,1%	Forte
Controle	6	1,8%	Fraco
Autoridade	0	0,0%	Não identificado
Profissão Professor	30	9,1%	Forte
Interesses Corporativos	116	35,4%	Forte
Qualidade de Ensino	0	0,0%	Não identificado
Formação Geral do Educando	8	2,4%	Fraco
Formação Cognitiva	2	0,6%	Fraco
Formação Ideológica	68	20,7%	Forte
Uso da tecnologia	0	0,0%	Não identificado

Fonte: Dados secundários da pesquisa

ANEXO 5 – Tabelas demonstrativas das médias dos valores identificados nos Colégios

Tabela 06 – Média dos valores identificados no Colégio Protásio de Carvalho

Valores	Docentes	Dirigentes	Class. Docentes	Class. Dirigentes
Responsabilidade do Governo	4,9	4,4	Moderado	Moderado
Co-responsabilidade da Soc.	5,3	5,1	Forte	Forte
Ações do Governo	1,9	3,3	Fraco	Moderado
Ações do sindicato	5,0	3,3	Forte	Moderado
Relação Escola / Comunidade	6,1	6,1	Forte	Forte
Gestão Democrática e Partic.	5,8	3,9	Forte	Moderado
Controle	5,4	5,3	Forte	Forte
Autoridade	5,2	6,7	Forte	Forte
Profissão Professor	2,7	4,9	Fraco	Moderado
Interesses Corporativos	4,9	2,6	Moderado	Fraco
Qualidade de Ensino	5,5	6,3	Forte	Forte
Formação Geral do Educando	4,9	5,8	Moderado	Forte
Formação Cognitiva	1,6	2,9	Fraco	Fraco
Formação Ideológica	2,9	2,6	Fraco	Fraco
Uso da tecnologia	5,8	5,6	Forte	Forte

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

Tabela 07 – Média dos valores identificados no Colégio Guaíra

Valores	Docentes	Dirigentes	Class. Docentes	Class. Dirigentes
Responsabilidade do Governo	3,9	5,8	Moderado	Forte
Co-responsabilidade da Soc.	3,1	3,5	Moderado	Moderado
Ações do Governo	2,5	2,8	Fraco	Fraco
Ações do sindicato	4,6	2,9	Moderado	Fraco
Relação Escola/Comunidade	5,8	6,9	Forte	Forte
Gestão Democrática e Partic.	5,1	5,8	Forte	Forte
Controle	5,5	5,7	Forte	Forte
Autoridade	5,5	6,5	Forte	Forte
Profissão Professor	2,8	2,9	Fraco	Fraco
Interesses Corporativos	4,9	2,3	Moderado	Fraco
Qualidade de Ensino	5,5	6,2	Forte	Forte
Formação Geral do Educando	3,1	6,4	Moderado	Forte
Formação Cognitiva	1,8	1,8	Fraco	Fraco
Formação ideológica	2,8	2,5	Fraco	Fraco
Uso da tecnologia	6,2	6,7	Forte	Forte

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

Tabela 08 – Média dos valores identificados no Colégio Rio Branco

Valores	Docentes	Dirigentes	Class. Docentes	Class. Dirigentes
Responsabilidade do Governo	5,5	3,0	Forte	Moderado
Co-responsabilidade da Soc.	5,1	3,0	Forte	Moderado
Ações do Governo	2,1	3,1	Fraco	Moderado
Ações do sindicato	5,6	2,3	Forte	Fraco
Relação Escola/Comunidade	6,6	6,1	Forte	Forte
Gestão Democrática e Partic.	6,2	5,8	Forte	Forte
Controle	5,7	5,1	Forte	Forte
Autoridade	3,9	5,3	Moderado	Forte
Profissão Professor	5,1	2,2	Forte	Fraco
Interesses Corporativos	5,4	3,0	Forte	Moderado
Qualidade de Ensino	5,3	5,3	Forte	Forte
Formação Geral do Educando	6,4	5,3	Forte	Forte
Formação Cognitiva	2,2	1,4	Fraco	Fraco
Formação Ideológica	5,4	2,3	Forte	Fraco
Uso da tecnologia	6,2	5,6	Forte	Forte

Fonte: Dados primários e secundários da pesquisa

ANEXO 6 – Documentos coletados e analisados no ambiente

1- Sistema Mantenedor e Regulador da Educação

- Constituição da República Federativa do Brasil
- Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- Coletânea Estadual de Educação – Paraná: SEED, 2000
- Coletânea Estadual de Educação – Paraná: SEED, 2001
- Organograma da Secretaria de Estado da Educação
- Comunicados e Informativos com orientações gerais
- Site: www.gov.pr.br/seed
- Jornal Educação n.º 11 – Janeiro/Fevereiro de 2001
- Jornal Educação n.º 12 – Março de 2001
- Jornal Educação n.º 13 – Abril de 2001
- Jornal Educação n.º 14 – Maio de 2001
- Jornal Educação n.º 15 – Junho de 2001
- Jornal Educação n.º 16 – Julho de 2001
- Jornal Educação n.º 17 – Agosto de 2001
- Jornal Educação n.º 18 – Setembro de 2001

2- Sociedade Organizada

2.1 - Edições do Jornal Gazeta do Povo referente aos meses de:

- Janeiro: 03, 07, 14, 17, 21, 28 e 31
- Fevereiro: 04, 07, 11, 14, 21 e 28
- Março: 04, 07, 11, 14, 21, 15, 28
- Abril: 01, 04, 08, 11, 15, 18, 25 e 29.

- Maio: 02, 06, 09, 13, 20, 23 e 30.
- Junho: 03, 06, 10, 13, 17, 20, 24 e 27.
- Julho: 01, 04, 08, 11, 15, 22, 25 e 29.
- Agosto: 01, 05, 08, 15, 19, 22, 26 e 29.
- Setembro: 02, 05, 09, 12, 19, 23, 26 e 30.

2.2 – Edições do Jornal O Estado do Paraná referente aos meses de:

- Janeiro: 07, 10, 14, 17, 21, 24, 28 e 31
- Fevereiro: 04, 07, 11, 14, 18, 21 e 28
- Março: 04, 07, 14, 21, 25, 15, 28
- Abril: 01, 04, 08, 11, 18, 25 e 29.
- Maio: 02, 06, 09, 13, 16, 20, 23, 27 e 30.
- Junho: 03, 06, 10, 13, 17, 24 e 27.
- Julho: 01, 04, 08, 11, 15, 18, 22, 25 e 29.
- Agosto: 01, 05, 12, 15, 19, 22, 26 e 29.
- Setembro: 02, 05, 09, 12, 16, 19, 23, 26 e 30

3- Sindicato dos Professores

- Jornal 30 de Agosto nº 79 - Fevereiro de 2001
- Jornal 30 de Agosto – Edição Pedagógica - Fevereiro de 2001
- Jornal 30 de Agosto nº 80 - Março de 2001
- Jornal 30 de Agosto – Edição Especial – Março de 2001
- Jornal 30 de Agosto nº 81 – Abril de 2001
- Jornal 30 de Agosto nº 82 - Maio de 2001
- Jornal 30 de Agosto – Edição Especial – Maio de 2001
- Jornal 30 de Agosto nº 83 - Junho de 2001
- Jornal 30 de Agosto Edição Especial – Junho de 2001
- Jornal 30 de Agosto nº 84 - Agosto de 2001

- Jornal 30 de Agosto Edição Especial- Agosto de 2001
- Jornal 30 de Agosto nº 85 - Setembro de 2001

ANEXO 7 – Documentos coletados e analisados nas organizações

4- Colégio Protásio de Carvalho

- Regimento interno
- Projeto Político Pedagógico
- Editais de avisos do ano 2001
- Correspondências emitidas aos pais e alunos
- Comunicados emitidos aos professores
- Atas das reuniões com os professores dos dias: 19/02, 03/03, 06/04, 05/05, 04/06, 12/07, 23/07 e 18/08.
- Atas das reuniões com pais e professores: 03/03, 07/04, 19/05, 23/06 e 04/08.
- Atas das reuniões da APM: 22/01, 19/02, 03/03, 31/03, 07/04, 07/05, 04/06, 29/07, 17/08.
- Atas das reuniões do Conselho: 22/01, 19/02, 03/03, 02/04, 07/05, 04/06, 09/07, 20/08 e 15/09.

5- Colégio Guaíra

- Regimento interno
- Projeto Político Pedagógico
- Comunicados encaminhados aos pais e alunos
- Atas das reuniões da APM: 02/03 e 08/06.
- Atas das reuniões do Conselho: 19/01, 19/02, 26/03, 23/04, 28/05, 25/06, 30/07, 27/08. 17/09.

6- Colégio Rio Branco

- Regimento interno
- Projeto Político Pedagógico
- Correspondências emitidas aos pais e alunos
- Comunicados emitidos aos professores
- Atas das reuniões com pais e professores: 12/05 e 14/07
- Atas das reuniões da APM: 09/02, 02/04, 21/05, 23/06, 30/07 e 03/09.
- Atas das reuniões do Conselho: 30/01, 06/03, 27/03, 24/04, 29/05, 26/06, 31/07 e 28/08.