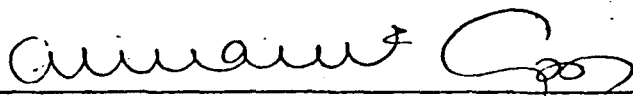


FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

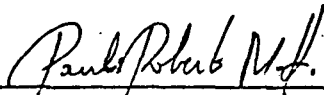
MONOGRAFIA DE MESTRADO
APRESENTADA POR
SYLVIA CONSTANT VERGARA

ANÁLISE CRÍTICA DO DESEMPENHO DOS PAPÉIS PELOS
DIRETORES DAS ESCOLAS DE 2º GRAU DA REDE OFI
CIAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

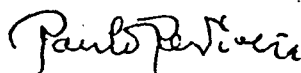
DATA DE APROVAÇÃO: 16.12.85.



PROFA. ANNA MARIA DE SOUZA MONTEIRO CAMPOS
PRESIDENTE DA COMISSÃO



PROF. PAULO ROBERTO DE MENDONÇA MOTTA



PROF. PAULO REIS VIEIRA

198605 581

T/EBAP V494a



1000047810

EVANDRO

*por nós,
para você*

SUMÁRIO

Esse estudo focalizou as escolas de 2º grau da rede oficial de ensino no Município do Rio de Janeiro, e teve por objetivo analisar até que ponto seus diretores contribuem, na especificidade de sua prática administrativa, para o processo global de transformações sociais. Considerou-se que o diretor é - a nível de unidade escolar - o principal nucleador do processo educacional e que do desempenho de seus papéis em muito depende a viabilização de processos que, conduzindo a escola à mudança, cooperem no processo global de transformações sociais.

O trabalho foi realizado em duas etapas de coleta de dados e a estratégia utilizada baseou-se na pesquisa-ação, fundada esta na dialética ação-reflexão-ação.

Na primeira etapa foram escolhidas seis escolas e levantadas as expectativas e percepções de alunos, professores, diretores e seus superiores, acerca dos papéis do diretor, bem como a consonância (ou dissonância) entre tais expectativas e percepções. Aplicou-se um questionário estruturado para a coleta de dados, no qual os papéis estavam categorizados em: burocráticos, técnicos e sociais. Os entrevistados atribuíram graus conforme a relevância para o caso de desempenhos esperados do diretor e conforme a percepção desses desempenhos. Verificaram-se os graus modais dentre os atribuídos e calcularam-se os percentuais médios de entrevistados que atribuíram esses graus. A análise dos resultados foram incorporadas informações adicionais - explicitadas ou subjacentes - que as entrevistas permitiram captar. Desenvolveu-se análise

qualitativa a partir dos dados quantitativos.

Os resultados obtidos e confrontados com o desempenho ideal de diretor apontado na literatura permitiram inferir que, das seis escolas pesquisadas, quatro não são orientadas para mudança, uma parece estar se orientando e uma parece ter potencial para tanto.

Os resultados e conclusões foram comunicados aos seis diretores envolvidos e com eles discutidos. A dissonância observada entre expectativas e percepções foi atribuída pelos diretores a vários fatores percebidos como dificultadores à sua prática administrativa. A discussão consubstanciou-se em um novo referencial para uma nova intervenção na realidade.

Na segunda etapa da coleta de dados trabalhou-se com uma amostra de 73% dos diretores da rede e foram levantadas suas crenças, expectativas e ações, bem como o grau com que os fatores apontados pelos seis diretores anteriormente entrevistados, eram percebidos como restritivos à prática administrativa dos diretores. Utilizou-se um questionário estruturado para a coleta de dados. Nele os diretores assinalaram sua opção entre alternativas apresentadas sobre crenças, expectativas e ações, bem como atribuíram graus de dificuldade aos fatores apresentados. Verificaram-se os percentuais de diretores e cruzaram-se os dados, conforme as vinculações das questões apresentadas no questionário. A partir desses elementos quantitativos desenvolveu-se análise qualitativa, enfocando o desempenho dos diretores na busca de neutralização dos fatores dificultadores à sua prática administrativa e que se configurariam como desempenho facilitador de mudança. Para testar as hipóteses de não diferença entre proporções do somatório de respostas que indicariam desempenhos facilitadores e não facilitadores de mudança em relação a crenças, expectativas e ações, foi aplicado o teste de significância da di

ferença entre proporções a um nível de $\alpha = 0,05$ e $0,01$.

Confrontados com o referencial fornecido pelos seis diretores na discussão dos resultados da primeira coleta de dados e também com a literatura, os resultados obtidos sugeriram (a) considerável ambigüidade no desempenho dos diretores e (b) a reduzida contribuição dos diretores da rede oficial de ensino de 2º grau no Município do Rio de Janeiro para processos de mudança contributivos à busca de transformações sociais.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Página

Capítulo

I. O PROBLEMA	01
1. Objetivo	01
2. Justificativa do estudo	01
2.1 - A ideologia dominante na sociedade brasileira	
2.2 - O repensar a racionalidade instrumental	
2.3 - A organização burocrática	
2.4 - O diretor na Secretaria de Estado de Educação	
2.5 - O diretor diante de expectativas	
II. REFERENCIAL TEÓRICO	15
Introdução	15
1. Papéis	
2. Expectativas e percepções	
3. Consonâncias e dissonâncias e suas resultantes	
4. A escola orientada para mudança	
5. Composição de um modelo de papéis do diretor	
Resumo	
III. METODOLOGIA DA PRIMEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS	40
1. Universo e amostra	
2. Coleta de dados	
3. Tratamento dos dados	

Capítulo

IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS	44
V. CONCLUSÕES DA PRIMEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS	59
VI. UM NOVO REFERENCIAL PARA UMA NOVA INTERVENÇÃO	61
VII. METODOLOGIA DA SEGUNDA ETAPA DA COLETA DE DADOS	67
1. Universo e amostra	
2. Coleta de dados	
3. Tratamento dos dados	
VIII. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA SEGUNDA COLETA DE DADOS	71
IX. CONCLUSÕES DA SEGUNDA ETAPA DA COLETA DE DADOS E SUGESTÃO PARA UM NOVO ESTUDO	97
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	
Questionário da primeira coleta de dados	
Questionário da segunda coleta de dados	

APRESENTAÇÃO

Este é o relato de uma pesquisa de campo que teve como suporte os pressupostos da pesquisa-ação, basicamente fundados na dialética ação-reflexão-ação. Desenvolveu-se em dois momentos de coleta de dados, mediados pela reflexão acerca dos resultados da primeira. Seu objetivo terminal foi o de analisar até que ponto os diretores das escolas de 2º grau da rede oficial de ensino no Município do Rio de Janeiro contribuem, dentro da especificidade de sua prática administrativa, para o processo global de transformações sociais.

Motivou-me a preocupação com as profundas desigualdades sociais, a crença de que são necessárias transformações que as minimizem e a certeza de que, embora geradas em outras esferas, tais transformações não poderão ser levadas a efeito sem a posição adjutória da escola. Os argumentos que utilizo para justificar essa posição estão articulados no Capítulo I que, englobando os objetivos desse trabalho, define o problema.

Meu ponto de partida para a pesquisa foi a coleta de dados sobre expectativas e percepções de alunos, professores, diretor e seu superior imediato acerca dos papéis do diretor. Para a formulação do questionário que me permitiu coletar os dados, revisei a literatura. Pude, então, expor uma análise conceptual sobre papéis, expectativas, percepções, consonâncias e dissonâncias, bem como compor um modelo de papéis do diretor. Tal composição levou em conta papéis que orientam a escola no sentido de ser mantida a situação vigente ou, ao contrário, de mudar essa situação. Todos esses elementos estão consubstanciados no Capítulo II que se refere, portanto, ao referencial teórico.

O universo e a amostra objeto da primeira coleta de dados, os critérios que nortearam a formulação do questionário, a forma pela qual ele foi aplicado e o tratamento dos dados coletados compõem o Capítulo III concernente, desse modo, à metodologia da primeira coleta de dados.

Os dados coletados e tratados permitiram chegar a resultados, posteriormente discutidos e analisados com os diretores envolvidos. A análise e interpretação desses resultados são apresentadas no Capítulo IV.

No Capítulo V apresento as conclusões da primeira etapa de investigação, e indico as razões pelas quais o estudo evoluiu para uma segunda etapa de coleta de dados, abrangendo não mais professores, alunos e superior do diretor, mas tão somente o universo de diretores.

As discussões com os diretores sobre os resultados da primeira coleta de dados ofereceram novas fontes de conhecimento, a partir de suas experiências concretas. Consubstanciaram-se num novo referencial, cujo conteúdo compõe o Capítulo VI e enfoca, primordialmente, fatores restritivos à prática administrativa dos diretores.

O Capítulo VII refere-se à metodologia da segunda etapa da investigação. Explicita o universo e a amostra objeto da coleta de dados, bem como os critérios norteadores da formulação do questionário, o modo pelo qual ele foi aplicado e o tratamento dos dados coletados.

A análise e interpretação dos resultados obtidos na segunda etapa da coleta de dados são apresentados no Capítulo VIII.

Finalmente, no Capítulo IX apresento as conclusões da segunda etapa da coleta de dados e sugiro uma nova agenda

de investigação. Considerando, porém, que todo o estudo apresenta limitações, essas são apresentadas nesse mesmo capítulo.

Este trabalho foi possível graças aos professores da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas que, por oferecerem oportunidades de reflexão crítica, permitiram-me perceber, sob novas linhas de análise, os problemas com os quais se defronta a sociedade brasileira. Permitiram-me também perceber que qualquer projeto de transformação social deve passar, necessariamente, por um compromisso social em que cada pessoa, individualmente ou em grupos, contribua com sua ação para a viabilização de condições mais dignas de existência para todos os brasileiros. Mais diretamente esse trabalho foi possível, graças aos Professores Paulo Roberto Motta e Paulo Reis Vieira que, compondo com a Professora Anna Maria Campos a banca examinadora do então projeto, alertaram-me para questões ainda carentes de maior fundamento ou significado. É para a Professora Anna Maria Campos que dirijo meu reconhecimento final. Sua orientação segura, paciente, amiga, estimuladora possibilitou-me concretizar a pesquisa. A todas essas pessoas atribuo os acertos do estudo, reservando para mim os erros que não consegui evitar.

Rio de Janeiro, outubro de 1985

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

1. OBJETIVO

O objetivo terminal deste trabalho foi o de responder à seguinte questão: até que ponto os diretores das escolas de 2º grau da rede oficial de ensino no Município do Rio de Janeiro, facilitam, com sua prática administrativa, processos de mudança na escola, contributivos à busca de transformações sociais?

2. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Uma pesquisa não é autônoma em relação à pessoa do pesquisador, seus valores, suas motivações, suas crenças, sua história de vida, e não é autônoma em relação ao contexto no qual o pesquisador atua. Assim, a produção deste trabalho é influenciada pela experiência acumulada em minha vida pessoal, profissional e social.

As profundas desigualdades sociais e a necessidade de transformar a sociedade têm sido objeto de minhas preocupações. No bojo delas a certeza de que embora tal transformação não possa ser desencadeada diretamente pela educação formal, vale dizer, pela escola, não poderá, contudo, ser levada a efeito sem a posição adjutória da escola, dado que aí está o "locus" privilegiado para a articulação dos interesses da classe dominada.¹

¹ Esta posição é amplamente defendida, entre outros, por SAVIANI, D. in Escola e democracia. S. Paulo, Ed. Autores Associados/Ed. Cortes, 1984; por FRIGOTTO, G. in A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Tese

A escola aqui considerada não é uma escola abstrata, porque abstratamente a escola não existe; antes, uma escola concreta, que está sendo feita historicamente e que só pode ser compreendida no contexto das relações sociais na qual está inserida e que estão referidas a uma ideologia.

2.1. A ideologia dominante na sociedade brasileira

Entendo por ideologia o conjunto de crenças, valores e idéias, produzidas historicamente e geralmente adquiridas via socialização. Através da ideologia, não raro entendida como falsa consciência, o homem percebe de determinada maneira o mundo exterior e atua sobre ele.

A ideologia dominante na sociedade brasileira, usando da racionalidade instrumental, privilegia os valores da lógica econômica, como eficiência, produtividade, rentabilidade etc, adequando meios e fins, sem questionar sobre o significado ético desses meios e desses fins.²

Como consequência o homem se defronta hoje, conforme afirma Guerreiro Ramos (1981, p.6), com "insegurança psicológica, degradação da qualidade de vida, poluição, desperdício à exaustão dos limitados recursos do planeta". O homem perdeu sua força psicológica capaz de suportar a tensão existente entre a racionalidade substantiva e a racionalidade instrumental, subordinando, assim, seu projeto existencial

de doutoramento, S. Paulo, PUC, 1983, mimeo; por NAMO DE MELLO, G. in Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político. S. Paulo, Ed. Autores Associados/ Ed. Cortez, 1983; por DE VICENZI, L. in Educação como capital humano - uma análise crítica. Rio de Janeiro, s/Ed., 1983.

² Apoiado em Weber, MANNHEIM, K. in Men and society in an age of reconstruction. New York, Harcourt, Brace & World, 1940, distingue dois tipos de racionalidade: substantiva e instrumental. A primeira é definida como "um ato de pensamento que revela percepções inteligentes das inter-relações dos acontecimentos numa determinada situação" (p.53) e constitui a base da vida humana ética. A segunda refere-se a qualquer meio (comportamento, acontecimento ou objeto) para atingir um determinado fim.

al de vida ao controle técnico e à acumulação rápida de capital.³

Conforme afirma Streeten (1979, p. 323 a 333), a aplicação - que tem sido feita - dos modelos de acumulação rápida de capital não tem trazido, sobretudo, aos países periféricos, e a despeito de alguns países terem experimentado rápidas taxas de crescimento, a minimização das desigualdades sociais. Tal minimização era apregoada pelos teóricos dos modelos, quando afirmavam que a renda das classes ricas acabaria escoando para as classes pobres.⁴ Contudo, observa-se que os pobres estão cada vez mais pobres, confirmando a posição de Mannheim, lembrada por Guerreiro Ramos (1981, p. 7) de que um alto grau de desenvolvimento técnico e econômico pode corresponder a um baixo desenvolvimento ético.

Embora a pobreza, como acentua Streeten (1979, p. 323 a 333), contenha um componente relativo que varia conforme a sociedade, não se pode deixar de reconhecê-la quando há um grau de privação absoluta e quando as necessidades básicas de educação, saúde, transporte, saneamento, alimentação, segurança não são atendidas.

Essa ideologia que privilegia os valores da lógica econômica acentua a divisão social do trabalho. Embora existente em sociedades pré-industriais, tal divisão assume em nossa sociedade contemporânea tanta força que - lembra-nos Namo de Mello (1983, p. 19) - "a atividade intelectual é posta

³ Por projeto existencial de vida entenda-se a possibilidade do homem projetar sua própria existência, o seu vir-a-ser, como ser pensante, construtor de sua vida e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social.

⁴ Veja-se, por exemplo, JOHNSON, citado por COLMAN, D. e NIXSON, F. in Desenvolvimento econômico - uma perspectiva moderna. S. Paulo, Ed. Campus/Ed. USP, 1983, p. 77.

a serviço da acumulação e reprodução do capital". E é essa ideologia que tem sido, em grande parte, reproduzida pela família, pela escola, pelas organizações laborais etc.

É no que se refere à reprodução pela escola que teóricos como Bowles e Gintis, Althusser, Boudelot e Establet, Bourdieu e Passeron etc. contribuem com agudeza perceptiva para uma análise crítica, que enfoca a escola em seu modo de ser na sociedade.⁵

Contudo, trabalhos como os de Giroux (1983), entre tantos outros, têm procurado demonstrar que, apesar de sua contribuição inestimável, os teóricos da reprodução falharam. Tal se dá porque apresentam a escola como algo independente da prática das classes sociais e da sociedade na qual ela é produzida, não captando a complexidade de relações entre escola e outras instituições. Os teóricos da reprodução consideram a escola apenas no que é, não no seu vir-a-ser - fundamento de todo processo educacional - e, por isso mesmo, envolvem-se num pessimismo radical que não só oferece pouca esperança para transformações sociais, como não apresenta razão para desenvolver políticas educacionais alternativas.⁶

Percebo que os teóricos da reprodução não consideraram o que foi apreendido por Guerreiro Ramos (1981, p. 79), ou seja, que há "uma dimensão profunda da realidade psíquica individual que não capitula a definições sociais e organizacionais". Exemplos da afirmação desse autor são os próprios teó

⁵ Para um estudo das teorias da reprodução veja-se: BOWLES, S. e GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books, 1977; ALTHUSSER. *Ideological state apparatuses in Lenin and Philosophy and other essays*. New York, Monthly Review Press, 1971; BAUDELLOT e ESTABLET. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971; BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Livr. Francisco Alves, 1971.

⁶ GIROUX, H. A. *Theories of reproduction and resistance in the new Sociology of Education: a critical analysis*. *Harvard Educational Review*, vol. 53, nº 3, agosto de 1983, p.257-293,

ricos da reprodução, que criticam a escola da qual eles mesmos são produto. É que, num processo contraditório, as classes dominadas reelaboram o discurso dominante, "rearticulando o em face de suas necessidades" (Cury, 1979, p. 53-54). E é aí que, como assevera Saviani (1984, p. 69), ainda que a escola não tenha autonomia em relação às condições sociais vigentes, pode não lhes ser absolutamente dependente. Em outras palavras: ainda que "elemento determinado", a escola pode "influenciar o elemento determinante".

2.2. O repensar a racionalidade instrumental

A literatura que se respalda na lógica econômica tem apontado a escola como fracassada já que, morosamente, ela vem acompanhando o ritmo de evolução das áreas econômicas e tecnológicas, estabelecidas como parâmetros para o desenvolvimento da sociedade. Drucker (1970, p. 350 a 374) chega a afirmar que a escola foi a instituição que pior se armou para a era de descontinuidade econômica e tecnológica que estamos vivendo, o que, aliás, foi do ponto de vista pedagógico, também motivo de análise de Bourdieu e Passeron (1975, p. 70). Eles afirmam que a escola "tende a só reproduzir com atraso as transformações sobrevindas no arbítrio cultural que ela é convocada a reproduzir".

Assim, a tendência no sentido de modernizá-la administrativamente tem por base a racionalidade instrumental, que seria uma resposta à satisfação da necessidade de crescimento econômico e uma garantia do contexto sócio-político que o determina. A ideologia dominante - afirma Giroux (1983) - funciona para excluir os dominados das necessidades que se ampliam para além da lógica instrumental econômica. Tais necessi

analisa as teorias da reprodução e da resistência existentes, e esboça as diretrizes para uma nova teoria da resistência e escolarização, explicando como poder, resistência e ação humana podem tornar-se elementos centrais na luta pela justiça social nas escolas e na sociedade.

dades se referem a novos relacionamentos entre homens e mulhe
res, gerações, raças diferentes, humanidade e natureza.

E é assim que a escola vem sendo estruturada e organizada para produzir o modelo de sociedade a que o aluno dever
rá adaptar-se quando ingressar na força de trabalho. Ensinase-lhe, então, o uso de instrumentos intelectuais, técnicos ,
históricos, culturais de que precisará para participar como
cidadão, pensando, sentindo, agindo, internalizando e manipulando
o que é aceito e valorado por aquela sociedade, embora
nem sempre tais resultados sejam alcançados.⁷

Arroyo (1979, p. 44) diz que a escola tem sido trata
tada como "um universo sistemático, formal, organizado, ignorando
ou minimizando seus determinantes sócio-políticos-econômicos". Neste sentido, a escola tem sido reprodutora da ideologia
dominante.

Ora, se a escola tem uma função eminentemente social,
não pode obedecer à lógica da acumulação rápida de riquezas,
pretendida pelos modelos econômicos, até porque esses modelos
falharam. Daí estar, então, surgindo nova literatura
educacional, que delineia um reposicionamento da escola. Tal
reposicionamento se baseia na reflexão sobre os propósitos a
que a escola tem servido e sobre as causas porque esse serviço
tem sido considerado fracassado. Parece justo supor que
se a escola não pode ser a alavanca das transformações sociais,
não precisa ser, por outro lado, puro reflexo do sistema
no qual está inserida.

Assim, pouco a pouco, questionamentos vêm sendo feitos,
no sentido de repensar os valores da ideologia dominante.

⁷ Sobre o papel socializador da escola, em atendimento aos a
tributos de personalidade demandados pelo mercado de trabalho,
veja-se VELLOSO, J. Socialização e trabalho: escola e
produção capitalista in Revista Educação e Sociedade, nº 8 ,
S. Paulo, Ed. Cortez/Ed. Autores Associados, 1981.

Tais questionamentos estão conduzindo a valores que pretendem - no seu limite - a perfeição do homem, de modo a fazê-lo sujeito e protagonista da história, usando, dialeticamente, as próprias contradições geradas na sociedade. Pretendem, também, a retomada, pelo homem, de seu projeto existencial de vida.

No caso particular da sociedade brasileira, a atual crise econômica colocou em evidência a negligência, incompetência ou má fé de nossos administradores, ou a ausência de mecanismos epistemológicos para tratar questões sociais, levando a se reclamar valores capazes de restituir a essa sociedade a confiança de que suas aspirações e legítimos interesses serão atendidos. E, neste sentido, discute-se a validade da racionalidade instrumental, que vinha sendo buscada e que nem mesmo parece ter sido alcançada.

2.3. A organização burocrática

A manifestação mais enfática da racionalidade instrumental, como afirma McGinn (1983, p. 24), é a burocracia, que não reconhece ações que considerem emoções, desejos, sentimentos ou intuições pessoais.

A organização burocrática é caracterizada por duas dimensões básicas: hierarquia de cargos e diferenciação de funções, respectivamente, especialização vertical e especialização horizontal.

A hierarquia de cargos fornece a estrutura para a administração de linha. Tal hierarquia confere ao superior uma autoridade racional-legal, isto é, conforme afirma Mouzelis (1968, p. 18 a 20), um tipo de autoridade técnica, meritocrática e administrada, cujo poder de comando deriva da aceitação, por parte dos subordinados, de um conjunto de preceitos ou normas que consideram legítimos.

A diferenciação de funções - ressalta Vale (1982 , p. 38), confere às organizações um poder estruturado de utilização e estímulo ao conhecimento para, através dele, atingir objetivos, sejam esses explícitos, ou mascarados. É Weber (1963, p. 269) quem afirma que "a administração burocrática tende sempre a ser uma administração de 'sessões secretas'; na medida em que pode, oculta seu conhecimento e ação da crítica".

O estudo dos pressupostos burocráticos não pode deixar de ser confrontado com os fenômenos humanos e sociais. As pessoas têm energias psíquicas, experiências pessoais, escolares, profissionais e laborais, têm frustrações, enfim, têm sua história de vida. Elas têm também necessidades, motivações - nem sempre conscientes -, aptidões, e carregam expectativas de realização no trabalho, através da comunicação e da interação com outras pessoas. São suas diferenças e divergências individuais e sua cooperação coletiva que fazem o movimento dialético, força do desenvolvimento social.

Na medida em que a organização burocrática enfatiza a hierarquia, a neutralidade do administrador, a previsibilidade do comportamento, a impessoalidade das relações facilita, como afirma Thompson (1961), a manutenção do status quo e impede a participação ativa das pessoas na definição de objetivos organizacionais, na formulação de alternativas de execução e na avaliação de resultados. Impede, como nos lembra Campos (1981, p. 119), "arranjos que garantam uma comunicação ampla e aberta para a troca de expectativas múltiplas."

Inserida no contexto maior da administração pública brasileira, de organização eminentemente burocrática, a escola pública sofre, conseqüentemente, dos mesmos males àquela imputados: pouca orientação para missões e objetivos; orientação para eficiência, isto é, para o cumprimento de normas, regras, redução de custos; processualismo acentuado; ausência de compreensão da organização como um todo; e, como afirma Motta (RAP, 1979, p. 8), necessidade de deixar transparecer continuidade, coerência e estabilidade.

Em relação a organizações sem fins lucrativos, Motta (RAP, 1979, p. 9 a 12) nos diz que ela tem sobrevivência relativamente garantida pelo próprio ambiente e que "se há pressões externas ou crises, o esforço administrativo é concentrado em perceber no ambiente externo os elementos que garantam sua estabilidade". Esta afirmação é igualmente válida para a escola pública, o que leva a perceber-se que a definição de objetivos e a tarefa de alcançá-los, num processo de delimitamento e redelineamento de estratégias, passa a ser extremamente difícil.

Assim, privilegiando o cumprimento de normas e regras, a escola tem deixado de acrescentar uma outra dimensão aos seus propósitos: os valores sociais identificados como desejáveis. Tais valores se referem à paz, à justiça social, a condições dignas de existência, valores eternos e universais, capazes de nortear os objetivos de uma dada sociedade e das instituições que a compõem.

2.4. O diretor na Secretaria de Estado de Educação

Como não falo de uma escola abstrata, na busca de maior concretude focalizo, neste trabalho, as escolas de 2º grau no Município do Rio de Janeiro, área em que atuo. Preocupá-me o seu desempenho e tenciono diagnosticá-lo.

Considero, porém, que o desempenho dessas escolas - como de resto de quaisquer organizações - é o desempenho de seus membros, na medida em que pessoas é que são seres pensantes, capazes, portanto, de formular objetivos - individuais e organizacionais -, de privilegiar esses ou aqueles valores, de criar e de transformar tecnologias e de construir, sustentar e reconstruir a sociedade.⁸

⁸ Veja-se CAMPOS, A. M. Em busca de novos caminhos para a teoria da organização in *Revista de Administração Pública*, vol. 15, nº 1. Rio de Janeiro, FGV, 1981, p. 107, quando afirma que Silverman "mostra que os chamados objetivos organizacio-

As pessoas que compõem o corpo docente dessas e de outras escolas têm sido alvo de vários trabalhos, quer diretamente vinculados a elas e suas possibilidades de cooperação na transformação social, quer às atividades que realizam ou deveriam realizar para essa transformação.⁹

Este trabalho elege pessoas também, porém pessoas ligadas ao corpo administrativo das escolas. Mais especificamente, esse trabalho elege como alvo de pesquisa os diretores das escolas de 2º grau da rede oficial de ensino no Município do Rio de Janeiro.

Por que o diretor? Porque minha experiência profissional, ora em cargos administrativos, ora em cargos docentes, tem-me possibilitado perceber que o diretor desempenha um papel extremamente relevante no processo educacional a nível de unidade escolar, na medida em que é seu principal nucleador. O diretor lida com as restrições, oportunidades e desafios da organização escolar, quer internamente, quer considerando o ambiente no qual ela opera, e com os efeitos desses fatores sobre alunos e professores.

O diretor da escola pública do Estado do Rio de Janeiro é parte integrante da administração de linha. Aí, ele tem seu cargo condicionado pela estrutura formal, burocrática, piramidal da Secretaria de Estado de Educação. Embora essa estrutura crie consideráveis obstáculos a tentativas de autonomia filosófica, política e operativa, essa estrutura, por ser alongada, contraditoriamente facilita tal autonomia, que pode chegar a uma situação de desobediência consciente.

naís emergem e se reforçam a partir do consenso dos membros da organização a respeito das finalidades de sua interação " e que um dos pecados de reificação mais evidentes das teorias das organizações é a afirmação que a organização tem objetivos.

⁹ *Veja-se, por exemplo, os trabalhos de Saviani e de Namo de Mello, respectivamente, Escola e Democracia (1984), e Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político (1983), ambos editados pela Ed. Autores Associados/Ed. Cortez.*

Todavia, a Secretaria de Educação - como de resto todo o sistema educacional brasileiro - é altamente centralizadora. Ela elabora as grades curriculares a serem aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, fixa a lotação de pessoas, fixa os critérios de seleção de alunos, distribui a seu critério (ou não distribui) equipamentos e materiais, fixa o valor da contribuição financeira dos alunos, ainda que os desobrigue de tal contribuição etc.¹⁰

Nessa Secretaria, as decisões políticas, estratégicas, que definem os interesses dos grupos dirigentes, são tomadas pelas pessoas que ocupam os níveis hierárquicos mais altos. Os níveis intermediários tomam decisões táticas, que implementam e desdobram as decisões estratégicas, enquanto que os níveis operacionais implementam e desdobram as decisões táticas. Nestes últimos níveis se situam os diretores, cujo recrutamento e seleção são realizados entre os professores e obedecem - curiosamente contrariando o modelo Weberiano de competência técnica - a critério político. No atual governo do Estado e até dezembro de 1984, cinco diretores tinham sido eleitos pelo corpo docente. Se não se pode deixar de reconhecer o esforço democrático que tal situação representa, não se pode, por outro lado, garantir que a competência profissional do candidato a diretor tenha respaldado a escolha de seus eleitores. Fica, pois, em aberto, a questão do critério adequado para a seleção de diretores o que não é, aliás, objeto desta pesquisa.

Pretendo aqui ressaltar meu entendimento de que sem a disposição efetiva do diretor para facilitar o crescimento

¹⁰ Esta vocação centralizadora e autoritária da Secretaria de Educação, apenas desdobra a vocação centralizadora e autoritária do Estado brasileiro que, a nível educacional, dispõe autocraticamente dos recursos financeiros arrecadados em nome da educação e unifica, para um país extremamente diferenciado, a legislação do ensino, fazendo das "peculiaridades locais", letra morta.

de professores e alunos, indispensável a uma postura crítica e a uma ação para mudança, pouco se pode esperar em termos de revisão e de adequabilidade da escola a valores sociais que definam sua missão. Tal missão não se pode configurar como o oferecimento de escolaridade, respaldada nos interesses da classe dominante; antes, como a formação de pessoas capazes de refletir sobre a realidade que lhes é apresentada, atribuindo-lhe significados e, a partir daí, dimensioná-la e redimensioná-la em termos de valores.

Giroux (1983, p. 290), ao fornecer as bases para uma teoria da resistência, afirma que ela acrescenta uma nova profundidade à noção de que "poder é exercido sobre e por pessoas dentro de contextos diferentes, que estruturam relações interativas de dominação e de autonomia. Assim, poder nunca é unidimensional; é exercido não só como modo de dominação, mas também pode ser um ato de resistência."

2.5. O diretor diante de expectativas

Dada a especificidade da escola, isto é, a prática que realiza no bojo das relações sociais, com possibilidade de articulação dos interesses dos dominados, os papéis desempenhados por um diretor de escola não são tarefa das mais fáceis. Ele ocupa uma posição intermediária entre os interesses dos superiores e as aspirações de alunos e professores. Tais interesses e aspirações estão refletidos nas expectativas que essas pessoas trazem acerca do desempenho do diretor. As expectativas, quando conhecidas, são consideradas na definição do papel a ser desempenhado pelo diretor.

Nos casos em que há consonância entre essas expectativas e as do diretor, pode-se supor que a ação coletiva seja mais facilmente orientada para o alcance de objetivos compartilhados. Tais objetivos podem orientar-se para a mudança e, neste caso, estaria facilitada a contribuição da escola no processo global de transformação social. Tais objetivos, contudo, podem também orientar-se para a manutenção do status

quo, numa afirmação dos interesses dos dominantes, favorecendo, desta forma, a reprodução dos valores ideológicos vigentes.

Pode-se antecipar não só situações de consonância entre as expectativas, mas também de dissonância entre elas. Neste caso, o desempenho do diretor dependerá do peso que ele atribui às expectativas colocadas, inclusive às suas pr^oprias. No confronto das expectativas ponderadas, a resultante tanto poderá tender para os objetivos de mudança quanto para os de manutenção.

A situação em que a ponderação das expectativas tende para os objetivos de manutenção pode ser decorrente de dois casos: a) o diretor tem expectativas de mudança, mas atribui maior peso às expectativas de manutenção que lhe são colocadas por outras pessoas; b) as outras pessoas têm expectativas de mudança, mas o diretor atribui maior peso às suas pr^oprias expectativas, e que são de manutenção.

Quando a ponderação das expectativas tende para os objetivos de mudança, dois casos igualmente podem orientar a tendência: a) a atribuição de maior peso, pelo diretor, às expectativas de mudança das outras pessoas, ainda que as suas sejam de manutenção; b) a atribuição de maior peso, pelo diretor, às suas pr^oprias expectativas de mudança, ainda que as expectativas de outras pessoas sejam de manutenção.

Há, portanto, no meu entender, várias situações e vários resultados. Suponho que no caso em que as pessoas tenham expectativas de mudança, elas acreditam, de alguma forma, nas posições de De Vicenzi, Saviani e Namo de Mello, a saber:

."Nenhuma transformação social pode ser completa - mente levada a cabo sem que o sistema educacional - devidamente reestruturado - seja chamado a colaborar". (De Vicenzi, 1983, p. 96)

- . "A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação". (Saviani, 1984, p. 35)
- . "Agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada". (Namo de Melo, 1983, p. 14)

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico em que se apóia o modelo conceptual do qual me vali para analisar os papéis do diretor de escola e fazer antecipações quanto às conseqüências da prática administrativa, no que se refere à colaboração da escola no processo global das transformações sociais.

Para tanto, considere útil a análise conceptual de papéis, expectativas, percepções, consonâncias, dissonâncias e os efeitos que podem produzir, bem como a definição do que seria uma escola orientada para mudança.

1. PAPÉIS

Katz e Kahn (1970, p. 200) definem as organizações como sistemas de papéis, dado que os sistemas sociais são configurados pelas "atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas dos seres humanos" e representam padrões de relações. À realidade cada pessoa atribui significados e, em processo de reciprocidade, transmite-os a outras pessoas.

O conceito de papel, pois, segundo Katz e Kahn (1970, p. 229) é o constructo dos sistemas sociais, na medida em que tais sistemas são definidos por suas instituições e estas por seus papéis constituintes. E é - ao mesmo tempo - o somatório dos requisitos com que as instituições confrontam o desempenho das pessoas nelas envolvidas, definindo-se, portanto, como o conjunto de ações e atitudes esperadas de quem nelas ocupa uma determinada posição.

Ao desempenhar papéis, lembra Berger (1973), a pesoa participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mundo torna-se subjetivamente real para ela. Os papéis, salienta ainda aquele autor (1973), representam as instuições, vale dizer, tornam possível a existência das instituições continuamente, como presença real na experiência das pessoas.

Papel, contudo, como afirma Campos (1981, p. 111) , não é um conjunto de expectativas colocadas para alguém que a elas deve conformar-se; antes, é um conjunto de expectativas colocadas para alguém que em relação a elas apresenta certo grau de aceitação. Há, conforme assevera Campos (1981), "um elemento de escolha individual", a partir dos significados atribuídos à realidade, vale dizer, da percepção que a pessoa tem a respeito das expectativas e para o que exerce influencia a interação com outras pessoas. Neste sentido, a pessoa "atribui diferentes graus de compulsão" às expectativas, dependendo do que pode antecipar como levando à consecução de punições ou de recompensas sociais, materiais, simbólicas.

Pode ocorrer, afirma Campos (1981, p. 112), que uma pessoa se conforme às expectativas do outro o que não significa, necessariamente, interiorização de valores compartilhados; antes, pode refletir uma questão de conveniência para o atingimento de fins pessoais, os quais são influenciados por "experiências e papéis desempenhados dentro e fora da organização".

Como realidade social, as organizações não são imutáveis. A contrário: elas estão sempre em processo de formulação e reformulação, num contexto de tempo e espaço.

As transformações podem emergir tanto do ambiente externo à organização, quanto da interação das pessoas na organização. Mas há sempre uma influência recíproca entre a organização e o ambiente externo. Se o ambiente, como afirma

Campos (1981, p. 114), "é visto como a fonte de significados internalizados pelos membros da organização", cuja dinâmica de interação altera-se continuamente, por outro lado, as mudanças internas da organização atingem a estrutura de significados da sociedade.

Campos (1981, p. 115) afirma que Benson procura mostrar haver "forças poderosas que pressionam no sentido de manutenção da ordem social existente", mas, por outro lado, há forças que pressionam pela sua alteração.¹¹

Neste jogo de forças, a pessoa que desempenha um papel não é cativa da predefinição de papéis; antes, aceita em maior ou menor grau as expectativas percebidas para a manutenção da ordem social vigente ou assume uma posição adjutória na sua transformação. O homem é um ser ativo na construção e reconstrução social da realidade. Não é um ser passivo. Portanto, diante da mudança, reage em conformidade com o significado que a ela atribui. Pode resistir-lhe, mas pode também engajar-se numa situação nova, não pertencente ao senso comum¹², o que implica, como coloca Campos (1981, p. 113), numa "realocação de significados".

2. EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES

Papel ficou aqui entendido como o conjunto de ações e atitudes esperadas de quem ocupa uma determinada posição numa organização. Tal posição é posta em termos de um conjunto de relações, quer considerando outras posições, quer considerando a organização como um todo.

¹¹ A autora refere-se a BENSON, J. Kenneth e sua obra *Organizations: a dialectical view in Administrative Science Quarterly*. New York, Cornell University, 22(1):1-21, março/77.

¹² Por senso comum entenda-se ações e reações das pessoas através de comportamentos que são semelhantes para os membros de uma determinada sociedade ou de uma mesma cultura.

Cada pessoa numa organização está, pois, ligada a outras, em virtude dos requisitos funcionais do sistema que, segundo Katz e Kahn (1970, p. 229), são "Implementados" pelas expectativas que as pessoas nutrem em relação à pessoa focal. As pessoas às quais a pessoa focal está diretamente ligada, geralmente, ocupam posições próximas à sua e, como afirmam Katz e Kahn (1976, p. 203), dependem do desempenho da pessoa focal para serem "recompensadas", "julgadas", e para que possam exercer suas próprias atividades. Basicamente incluem seu superior imediato e seus subordinados.

Elegi, como pessoa focal para esse estudo, o diretor de escola de 2º grau da rede oficial de ensino no Município do Rio de Janeiro. Dentre as pessoas que ocupam posições próximas à sua identifiquei como fundamentais, o diretor do Núcleo Comunitário de Educação, os professores e os alunos.

As escolas são grupadas em Núcleos Comunitários de Educação. Em cada Núcleo uma determinada escola, dentro da estrutura formal, representa a direção das demais. Assim, o diretor desta escola é, automaticamente, o diretor do Núcleo e, portanto, o superior hierárquico imediato dos diretores das escolas daquele Núcleo. Os professores são, na estrutura formal, subordinados do diretor de escola e, como afirma Alonso (1981, p. 116), em boa parte dependem do diretor para exercerem sua liderança institucional junto aos alunos. Os alunos, por sua vez, também são considerados subordinados do diretor, do ponto de vista da estrutura formal, mas igualmente são os beneficiários do trabalho desenvolvido na escola, sendo, pois, "membros operantes da organização" (Alonso, 1981, p. 113).

Do diretor de escola, superior, alunos e professores esperam determinados pensamentos, crenças, ações, que compõem os papéis associados àquela posição. Tais papéis são, pois, definidos em termos de expectativas. O diretor, por sua vez, também tem uma concepção sobre o que deve ou não fa

zer. Nem sempre, porém, superior, alunos e professores e o próprio diretor estão acordes sobre o que esperar do diretor, visto que tais expectativas dependem dos significados que atribuem à realidade, bem como da interação das pessoas ligadas à escola.

Segundo Katz e Kahn (1976, p. 204), as expectativas de papel para quem ocupa uma determinada posição existem na mente das pessoas que ocupam posições próximas à sua e representam "padrões" em cujos termos elas avaliam o desempenho da pessoa focal. Tais expectativas são comunicadas, transmitidas à pessoa focal através da palavra, de atitudes ou de gestos e visam a influenciar a pessoa focal no sentido de ajustar-se às expectativas colocadas.

A aceitação ou não aceitação de tais expectativas, por parte da pessoa focal, pode indicar o grau de influência do transmissor de expectativas, seja porque este pode aplicar sanções, seja porque pode oferecer recompensas sociais, materiais e simbólicas. Katz e Kahn (1970, p. 205) afirmam que "a possibilidade de aplicar sanções" é o principal meio de que se vale um transmissor "para obter cumprimento aos requisitos da organização formal". Neste caso, o transmissor seria, basicamente, o superior do diretor. Todavia, há outros tipos de sanções. Essas não se restringem aos superiores. No nosso caso, poderiam ser aplicadas por professores e alunos como, por exemplo, depredação do prédio escolar por parte de alunos ou ausência de colaboração em eventos extra-classe por parte de professores.

Katz e Kahn (1970, p. 207) ressaltam ainda que, tal como as demais pessoas da organização, a pessoa focal também é transmissora para si mesma.

Esses autores (1970, p. 206) afirmam, outrossim, que cada pessoa "reage à organização em termos da percepção que dela tem", vale dizer, da representação da organização segundo o ambiente psicológico da pessoa. Assim, para cada pessoa

em uma organização existe não somente um "papel transmitido", mas também o "papel recebido", consistindo o primeiro das expectativas e o segundo das percepções do que foi transmitido.

Pode haver ou não consonância entre o papel transmitido e o papel recebido e, segundo Katz e Kahn (1970, p.206), isto é "uma questão empírica para cada pessoa focal e os transmissores". Se através das expectativas as pessoas da organização transmitem à pessoa focal "os sins e os nãos" de sua posição, o papel recebido é que constitui a "fonte imediata para desempenho de papel". Katz e Kahn, todavia, ressaltam que, além das forças motivadoras para o desempenho de papel, provocadas pelas expectativas transmitidas, existem outras forças motivadoras - instrínsecas - para esse desempenho (p. 207).

Temos, pois, que alunos, professores, superiores e o próprio diretor transmitem suas expectativas ao diretor. Ele as percebe e responde com seu desempenho, em função do que pode antecipar como consequência. O desempenho é percebido pelas pessoas que transmitem as expectativas. Nesse ciclo que envolve transmissão, recepção e resposta, pode haver consonância ou dissonância entre as expectativas e as percepções das pessoas.

3. CONSONÂNCIA E DISSONÂNCIA E SUAS RESULTANTES

As pessoas têm diferentes valores, motivações, cognições que fazem a pluralidade social e que podem ou não provocar conflitos. Todavia, as pessoas necessitam-se mutuamente para construir-se a si próprias e para atingirem objetivos sociais. Neste sentido, desenvolvem, dialeticamente, a cooperação, fazendo do trabalho organizacional uma ação coletiva. Tal ação pressupõe compartilhamento, seja de valores, seja de interesses, seja de ações. Pressupõe consonância de expectativas e de percepções.

Dado que o ambiente externo e as interações dos mem bros da organização podem oferecer pressões para manutenção da situação vigente ou, ao contrário, para transformar essa situação, a consonância de expectativas e de percepções, trans formada em ação coletiva, exerce papel relevante.

O status quo pode ser mantido se, conforme afirma Esteves (1980, p. 21) as pessoas identificam-se - não importa por qual motivo - com as "elites político-sociais e econômicas do país ou da cultura". Os espaços para mudança, todavia, podem ser abertos pelo esforço conjunto de pessoas que, "conscientes da sua função social", assumam "uma postura crítica e renovadora, não com a veleidade de liderar o processo de mu dança, mas com a certeza de que estão contribuindo para essa renovação". (Esteves, 1980, p. 22)

Pode ocorrer, todavia, que as pressões para manuten ção, bem como as pressões para a mudança, sejam mais aceitas por umas pessoas do que por outras. Neste caso, a ação coletiva não é tão facilitada, tendo em vista a dissonância entre expectativas e percepções. A ação coletiva não facilitada, contudo, não significa que a escola deixe de se encaminhar na direção da mudança ou, ao contrário, mantenha a situação vi gente.

Suponhamos que o diretor atribua maior peso às suas próprias expectativas e que estas sejam de manutenção do status quo, enquanto que entre as demais pessoas haja expectativas de mudança. Neste caso, é possível que a escola oriente-se para a manutenção. Seja por compartilhamento de valo res com os que não desejam a mudança, seja porque a situação vigente lhe é de alguma forma mais conveniente (status, garan tia do cargo, gratificação financeira etc.), o diretor opera cionaliza as diretrizes emanadas de seus superiores.

Suponhamos, agora, que o diretor tenha expectativas de mudança, enquanto que entre as demais pessoas haja expectativas de manutenção, e que a estas o diretor atribua maior

peso. Neste caso, como no anterior, é possível que a escola oriente-se para a manutenção. Diferentemente daquele, contudo, o desempenho do diretor provavelmente não significará compartilhamento de valores entre ele e os que não desejam a mudança, mas tão somente alguma forma de conveniência. Seja por questões psicológicas como medo, insegurança, necessidade de status, seja por questões profissionais, como incompetência, seja por questões epistemológicas, como ausência de mecanismos para refletir criticamente, seja até por questões financeiras (o cargo permite-lhe ter uma gratificação adicional ao salário), o diretor aceita as expectativas de manutenção. Nesta circunstância, é possível que ele viva uma situação de conflito gerada pelos valores que possui, num confronto com o papel que desempenha. Essa questão de conflito, todavia, não é objeto do presente estudo.¹³

Pode ocorrer que o diretor tenha expectativas de manutenção do status quo, porém atribua maior peso às expectativas de mudança que lhe são colocadas. Nesta situação é possível que a escola se oriente para a mudança, e o desempenho do diretor pode ou não ser atribuído a compartilhamento de valores com os que desejam transformações. Tal compartilhamento pode existir, apesar de suas expectativas de manutenção e neste caso - certamente conflitante - essas expectativas são movidas por algum interesse, alguma conveniência. O compartilhamento pode não existir, se o diretor identifica-se com os valores ideológicos vigentes. Em quaisquer das hipóteses as pressões para mudança possivelmente se farão sentir.

Suponhamos, por último, que o diretor tenha expectativas de mudança e, apesar de existirem expectativas de manutenção entre as outras pessoas, o diretor atribua maior peso às suas próprias expectativas. Neste caso, é possível que a

¹³ Para uma análise de diferentes situações de conflito, veja-se KATZ e KAHN in Psicologia das organizações. São Paulo, Ed. Atlas, 1976, p. 213-216.

escola oriente-se para a mudança. O desempenho do diretor po de, então, ser atribuído à identificação com as forças que, in satisfeitas com a situação vigente, tentam alterá-la.

O quadro a seguir procura ilustrar as diferentes si tuações e suas resultantes:

Quadro nº 1

Consonância e Dissonância e suas Resultantes

Grau de com patibiliza <u>a</u> ção	Expectativas do diretor	Expectativas de outros	Ponderação das expectativas	Orienta ção da escola
consonância	manutenção	manutenção	igual	manuten ção
	mudança	mudança	igual	mudança
dissonância	manutenção	mudança	diretor>outros	manuten ção
	mudança	manutenção	outros>diretor	
	manutenção	mudança	outros>diretor	
	mudança	manutenção	diretor>outros	mudança

4. A ESCOLA ORIENTADA PARA MUDANÇA

Até agora vimos que nas expectativas colocadas para alguém que ocupa uma determinada posição na organização há, por parte desse alguém, um elemento de escolha. Vimos também que as expectativas são percebidas por essa pessoa que a elas responde com o seu desempenho, em função das conseqüências que pode antecipar. Procurei demonstrar que pode haver conso nância ou dissonância entre as expectativas colocadas e que tais expectativas podem referir-se à manutenção do status quo ou, ao contrário, à mudança da situação vigente. Procurei também antecipar que o desempenho do diretor - para mudança

ou para manutenção - possivelmente orientará a escola numa direção ou em outra. Nesta seção preocupo-me em apontar o que a literatura indica como orientação da escola para mudança.

Dado que a lógica econômica - que encontra na burocracia seu locus privilegiado - tem dominado política, tecnológica e culturalmente a sociedade, qualquer análise da administração escolar deve partir, no meu entender, da aceitação de que organizações escolares são diferentes de organizações econômicas. Embora esta afirmação requeira argumentações se não exaustivas, pelo menos fundamentadas com rigor, não é este o meu propósito. Para fins deste trabalho argumento apenas ser a escola uma organização especial, que assume características próprias, diferentes das organizações econômicas. Ao analisar os papéis do diretor de escola, Alonso (1981) o faz a partir de "um referencial teórico decorrente de formulações gerais da Teoria da Administração" (p. 14), por considerar que "as características da função administrativa são as mesmas em todos os tipos de empreendimento, inclusive no escolar" (p. 15). Todavia, essa autora não deixa de reconhecer, por exemplo, que a atuação do corpo docente "assume características bem próprias e até certo ponto distintas das que se apresentam em organizações do tipo utilitário ou empresarial" (p. 149).¹⁴

A lógica das organizações econômicas privilegia a padronização, na medida em que ela possibilita melhor controle, redução de custos e, portanto, mais eficiência para a obtenção de resultados mensuráveis. Mas a escola, todavia, lembra

¹⁴ Já há estudos que se encaminham para a diferenciação entre organizações econômicas e organizações escolares. Veja-se, por exemplo: HIRST, Paul H. in The nature and scope of educational theory. London, International Library of the Philosophy of Education, 1973; WEICK, Karl E. Educational organizations as loosely coupled systems in Administrative Science Quarterly 21(1):1-19, março de 1976; e GUERREIRO RAMOS, A. in A nova ciência das organizações - uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1981.

Miles (1969, p. 375 a 391), é uma organização em que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem, em que o desempenho em termos de resultado não é imediato nem tangível e onde há uma relativa autonomia do professor na sua prática docente. Além do mais, os bens produzidos por uma escola são bens simbólicos, não-materiais.

A prática educativa, como lembra Saviani (1984,p.13), tem sua essência na relação interpessoal. Neste sentido , qualquer orientação para mudança passa, necessariamente, pela questão da participação. Assim, professores, alunos, pais e a comunidade em geral devem compartilhar do planejamento escolar, sua execução, controle e avaliação, realizando, pela interação, a prática da ação coletiva.

O Plano quadrienal de educação e cultura 1984/87, em seu documento provisório, sinaliza para a necessidade de implantação do que denomina "novo modelo de escola", ao afirmar (p. 76) que "a comunidade mobilizada, com o envolvimento dos órgãos de classe, associações de pais e mestres, clubes de serviços e grupos de mães no processo educativo, deve colaborar no sentido de fazer-se de cada escola um núcleo comunitário e de cada professor um agente efetivo de mudança, um formador de seres reflexivos e criativos". Aprendemos de há muito com Anísio Teixeira que entre "valores proclamados e valores reais" pode existir uma grande distância. Todavia, ainda que tal se dê, os "valores proclamados" podem ser a fonte e até o respaldo legal para nosso desempenho.¹⁵

Ora, um "novo modelo de escola" requer que seja levado em consideração o que é significativo para o aluno, encora

¹⁵ Veja-se TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.64, nº 148. Brasília, INEP, setembro/dezembro/1983, p.243-246.

jado seu exercício da crítica e da dúvida, de modo a não reforçar, pelo privilegiamento de alunos com determinadas características econômicas, psicológicas e culturais, a discriminação social. Requer que seja encorajado o exercício do questionamento, da reflexão, convertendo-os, na articulação com as forças emergentes da sociedade, no que Saviani (1984, p. 68) denomina de "instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária".

Neste sentido, e "sem abrir mão da iniciativa do professor" (Saviani, 1984, p. 72), o novo modelo de escola deve oferecer oportunidades para a criatividade do aluno e condições para que ele possa ser conduzido ao domínio do conhecimento, à percepção refletida das inter-relações dos acontecimentos. Rompe-se, assim, conforme contido no documento preliminar do Plano quadrienal de educação e cultura 1984/87, "estratificações e padrões esclerosados que limitam e até impedem a conquista de melhorias na qualidade de vida" (p. 31). Um novo modelo de escola requer que sejam desencorajadas tentativas de modelagem de comportamentos únicos para todos os alunos, os quais acabam por levá-los a "uma visão predeterminada da realidade" (Guerreiro Ramos, 1981, p. 145).

Uma escola orientada para mudança certamente fará, desde logo, a reavaliação dos objetivos escolares. Eles são, muitas vezes, equívoca e alienadamente interpretados por diretores e professores, que os percebem como resultados imediatos de instrução a serem alcançados pelos alunos, de modo que estes se tornem pessoas capazes de obter emprego no sistema de mercado (Guerreiro Ramos, 1981, p. 145). Ora, o objetivo da escola deve ser o de promover o crescimento global do aluno, como ser pensante e construtor de sua vida, capaz de posuir sendo pessoal de auto-orientação. O documento provisório do Plano quadrienal de educação e cultura 1984/87 respalda esse posicionamento, ao afirmar (p.75) que "o fim último do programa de recursos humanos é preparar o pessoal do magis

tério¹⁶ para a formação de um homem reflexivo e crítico, capaz de definir o seu próprio destino e um homem cuja força deriva de sua independência".

Esse "homem reflexivo e crítico" certamente perceberá que a escola está inserida na sociedade e, como ressaltava Garcia (1982, p. 54), que a relação entre ambas não pode ser ignorada. As questões educacionais não podem ser vistas como unicamente educacionais. Tal atitude - "ingênua ou tendenciosa" - implica em considerar as contradições da sociedade como corpos estranhos à escola e, todavia, a prática educativa é uma prática social, histórica, concreta, que se realiza no bojo das relações entre classes.

A orientação da escola para mudança passa também, necessariamente, pela questão da autonomia. O documento provisório do Plano Quadrienal de Educação e Cultura 1984/87 (p.79) prevê, quando afirma que "a descentralização administrativa e da ação educativa impõe-se".

Em suas Notas intempestivas sobre a questão da universidade, Giannotti assume uma posição que, guardadas as diferenças possíveis entre universidades e escolas de 2º grau, pode a estas ajustar-se. Assim é que, no que se refere à descentralização da ação educativa, "a primeira tarefa é recuperação socrática da relação de homem a homem no ócio da reflexão, mediada por instrumentos válidos" o que deve fazer-se, inicialmente, pela "reunião de grupos de trabalho que delineiem projetos coletivos de estudos" adequados à realidade de sua escola e aos objetivos de transformações sociais.¹⁷

¹⁶ Por "pessoal do magistério" o Plano entende "professores, administradores, técnicos e especialistas" (p.77), corroborando o entendimento do Decreto-lei nº 133 de 16.06.75 que, em seu artigo 3º, afirma ser "pessoal do magistério" o "conjunto dos servidores que ... ministra, assessora, dirige, supervisiona, inspeciona ou orienta a educação sistemática ..."

¹⁷ Para confronto veja-se GIANNOTTI, José Arthur. Notas intempestivas sobre a questão da universidade in Estudos CEBRAP (27): 6-24. São Paulo, 1980, p.12.

No que se refere à descentralização administrativa, ponto nevrálgico é a dependência financeira. Em relação às universidades Giannotti, ao defender a autonomia financeira, diz que não se trata de esperar que o Estado emita "um cheque em branco". Ora, no caso das escolas de 2º Grau no Rio de Janeiro, também não se pode esperar tal emissão, mas pode-se lutar pela emissão de um cheque preenchido, cuja destinação seja discutida, planejada e controlada por professores, alunos e comunidade, "tornando efetivamente público um bem que já o é na raiz". A possibilidade de que a escola disponha de orçamento não pode, pois, ser esquecida. Contudo, enquanto tal não se dá, ela deveria buscar fontes alternativas que lhe permitissem obter recursos e alocá-los conforme suas prioridades.

5. COMPOSIÇÃO DE UM MODELO DE PAPÉIS DO DIRETOR

À luz do que até aqui foi exposto, objetivo nesta seção compor um modelo de papéis do diretor que facilite a coleta de dados para o presente trabalho. Os modelos conceituais para a administração de organizações econômicas têm sido, em nossa sociedade contemporânea, a fonte para a criação de modelos para outros tipos de organizações. Por falta de opção, portanto, tomo como ponto de partida os modelos de Mintzberg (1980, p. 54 a 99) e de Nascimento (1976, p. 59), ambos para administradores de organizações econômicas. Contudo, considerando as razões apontadas na seção anterior, segundo as quais organizações escolares são diferentes de organizações econômicas, estabeleço inferências naqueles modelos, o que me permite, ao final, compor um modelo de papéis do diretor de escola.

6.1. Os modelos de Mintzberg e de Nascimento

Mintzberg classifica os papéis desempenhados pelos administradores em três grandes categorias: a) relacionamento interpessoal; b) informacional; c) decisional.

Na categoria de relacionamento interpessoal estão os papéis de: a) símbolo de autoridade; b) líder da organização; elemento de ligação com indivíduos e grupos fora da organização.

Na categoria informacional pode-se perceber os papéis de: a) "monitor", buscando informações para detectar mudanças no ambiente, identificar problemas e formar conhecimentos; b) divulgador das informações, a nível de organização ; c) porta-voz oficial da organização para informações a superiores e terceiros.

A categoria decisional engloba os papéis de: a) empreendedor, adaptando a organização a um ambiente em mudança e estabelecendo projetos de melhoria; b) manuseador de distúrbios, detectando e corrigindo problemas dentro da organização, causados por elementos internos e externos; c) alocador de recursos, escalonando seu tempo, distribuindo trabalho aos subordinados e autorizando medidas que os subordinados requeiram ; d) negociador, lidando com outras organizações ou indivíduos , para negociar o uso dos recursos da organização.

Para Nascimento os papéis estão distribuídos por três categorias: a) liderança de programas; b) tomada de decisões; c) liderança de pessoas e grupos.

Na liderança de programas o "executivo" desempenha os papéis de: a) identificador das necessidades do ambiente; b) relacionador dessas necessidades com as da organização; c) transformador das necessidades em programas da organização; d) formulador de objetivos e submetas; e) identificador de problemas na execução de programas.

Na tomada de decisões desempenha os papéis de: a) decisor na solução de problemas, mediante a utilização de recursos políticos, financeiros, humanos e tecnológicos; b) avaliador das conseqüências das decisões; c) reformulador de decisões; d) controlador de resultados.

A liderança de pessoas e grupos envolve os papéis de: a) cooperador com outros "executivos"; b) promotor do desenvolvimento da lealdade institucional; c) facilitador da liberação de fatores motivacionais superiores; d) promotor do desenvolvimento de equipes de trabalho; e) obtentor de resultados por meio de outros.

6.2. Inferências sobre os modelos de Mintzberg e de Nascimento

Para a composição de um novo modelo penso, inicialmente, nos papéis voltados para a manutenção do status quo e os identifico como aqueles que assumem os valores burocráticos. Neste sentido, dado que a burocracia privilegia a hierarquia e a previsibilidade de comportamento, tais papéis podem ser buscados nas atribuições que são formalmente definidas para o diretor de escola e que contêm parte das expectativas dos superiores. Essas atribuições estão definidas no Documento Educação (1983, p. 53) da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a saber:¹⁸

- . "orientar, integrar, coordenar, dirigir e supervisionar a execução de projetos, no âmbito de sua competência;
- . coordenar a elaboração do plano de trabalho da unidade escolar em termos de tempo, custo, qualidade e quantidade;
- . zelar pela obtenção de resultados previstos nos planos anuais de trabalho da unidade escolar;
- . zelar pela observância das normas emanadas dos órgãos superiores e pelo cumprimento da legislação aplicável à educação e à cultura.

¹⁸ O último documento Educação organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro o foi no ano de 1983.

Ao "Zelar pela observância" das ordens dos superiores, o diretor pode garantir para si a suposta segurança que o modelo burocrático pretende oferecer a seus agentes. Todavia, ao fazê-lo, lembra-nos Vale (1982, p. 46), corre o risco de "alheamento à tarefa básica da escola, qual seja, a "concretização da relação ensino-aprendizagem".

Ainda que Vale utilize um modelo conceptual fundado nas organizações econômicas para analisar "o diretor de escola em situação de conflito" (p. 37), está esse autor atento para o fato de que "o trabalho do diretor é lidar com pessoas, em função de pessoas e em vista de objetivos e propósitos humanos" (p. 46), resultando daí que a ênfase demasiada em "valores burocráticos" fará o diretor "esquecer a essência da escola" (p. 46). Sendo assim, a autoridade formal - assevera Vale - precisa ser completada pela "competência técnica", a que estariam ligados os "valores profissionais".

É neste ponto que identifico em Vale expectativas de papéis técnicos e os percebo como papéis orientados para mudança, cujo conteúdo foi exposto na seção anterior. No desempenho desses papéis o diretor não pode deixar de defender os objetivos da escola junto aos órgãos mais altos da administração de ensino, negociando e influenciando na tomada de decisões daqueles órgãos, e ajustando essas decisões à realidade da escola. Para tanto, torna-se necessário viabilizar oportunidades que levem a uma certa autonomia pedagógico-administrativa.

Suponho que um diretor de escola cuja expectativa de papel seja a de fiscalizador de normas, detentor de autoridade legal - coercitiva ou não -, aplicador de sanções, deixa também de realizar o que percebo como papéis sociais. Tais pa

Em 1984 foi elaborado um outro documento - o documento provisório que define o Plano quadrienal de educação e cultura 1984/87, a cargo da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Tal comissão é integrada pelo Vice-Governador do Estado do Rio de Janeiro, pela Secretária de Estado de Educação, pelo Secretário de Estado de Ciência e Cultura, pela Secretária Municipal de Educação e Cultura e pelo Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

péis referem-se à colaboração do diretor para a construção de uma sociedade menos desigual. Neste sentido, o papel sócio-político de sua prática administrativa se realiza pela competência técnica e se constitui como condição - se não suficiente, pelo menos necessária - para a realização desse mesmo papel sócio político na prática docente.¹⁹

Uma pretensa apolitização, conforme enfatiza Arroyo (1979,p.43), pode esconder a despolitização dos diretores "a serviço de interesses políticos específicos". Daí, Arroyo resalta a necessidade que o diretor "tenha uma atitude crítica sobre os produtos da escola, sobre a função sócio-econômica e política do saber, da ciência, da tecnologia e cultura em cuja produção coopera".

Um diretor de escola pública, como administrador público, deve ser proativo, mais do que reativo, às demandas sociais, desenvolvendo, como afirma Motta (1979, p. 170), todos os meios de que dispõe para remover os obstáculos ambientais à implantação de mudanças. Para tanto, é necessário que esteja ela aberto, ligado, permeável ao ambiente externo.

Oportunidades para a circulação de idéias devem ser viabilizadas. Neste sentido, torna-se necessária a minimização das configurações burocráticas, já que a organização burocrática não dispõe de mecanismos para lidar com a pluralidade de expectativas dos membros da organização escolar ou das pessoas que a ela estão ligadas, até porque nem mesmo admite essa pluralidade.

¹⁹ Competência técnica não é aqui entendida no sentido Weberiano, mas no sentido que lhe dá Namo de Mello (1983, p. 43), isto é, domínio do saber e habilidade de transmiti-lo, "entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola", compreensão das relações entre a formação acadêmica, a organização da escola e os resultados do desempenho profissional, bem como compreensão mais ampla das relações entre escola e sociedade, passando, necessariamente, pela questão da remuneração do professor.

Percebo que ao diretor de escola cabe canalizar o que os membros da escola e da comunidade podem oferecer, estimulando e viabilizando a formação de equipes conscientes, críticas, humanamente éticas, respaldadas em motivações superiores. Cabe desenvolver sensibilidade para que essas pessoas se engajem num arranjo cooperativo, via distribuição da autoridade, realizando o compromisso político para uma sociedade mais justa, e a responsabilidade social, que o modelo burocrático não reconhece.

A abordar a função do "gerente" no desenvolvimento dos recursos humanos das organizações públicas, Matos (1982, p. 11) a percebe como a de dever viabilizar a concretização de uma "comunidade de aprendizagem", já que "a realidade de um sistema social é percebida por seus próprios membros, através da vivência e do contato direto" (p. 16) e nada mais óbvio do que estimular essas pessoas a assumirem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, a envidarem esforços de participação e a intercambiarem experiências.

Se a colocação de Matos (1982) parece verdadeira em relação a organizações públicas, assume maior força de argumentação se a direcionarmos para a organização escolar, locus privilegiado para os processos educativos. Tais processos se fazem, fundamentalmente, pelo diálogo, caminho que pode conduzir à solução de divergências. Como lembra Esteves (1980, p. 27), as pessoas se informam mutuamente e "é esse o processo pelo qual suas percepções do mundo e da vida sofrem alterações e ficam enriquecidas".

No esforço cooperativo em busca de transformações sociais, certamente espera-se que o diretor - no desempenho de seus papéis - esteja atento a quatro itens fundamentais : a) levar em consideração a relação escola-sociedade; b) oferecer oportunidades de participação às pessoas que estão direta ou indiretamente ligadas à escola; c) perseguir a possibilidade de a escola usufruir de certa autonomia em relação aos órgãos superiores; d) minimizar a tendência burocratizante da escola.

As dificuldades que encontra, todavia, não podem ser desprezadas. É possível que elas comecem pela necessidade de oferecer condições físicas no prédio escolar pois, embora a presença de tais condições não garanta a facilitação do processo ensino-aprendizagem, sua ausência certamente não o facilita. Fundamentalmente, as dificuldades que o diretor encontra se referem aos valores da ideologia dominante, à estrutura burocrática do sistema escolar e aos efeitos que esses valores e essa estrutura provocam nas expectativas e percepções dos alunos, professores, superiores, bem como do próprio diretor.

6.3. O modelo de papéis do diretor

Vimos nas seções anteriores que a orientação da escola depende, fundamentalmente, do peso que o diretor atribui às expectativas para ele colocadas e que, uma vez percebidas, provocam um tipo de resposta que é o seu desempenho. Tal desempenho pode orientar a escola para a manutenção da situação vigente ou, ao contrário, para mudar essa situação. O desempenho voltado para mudança possivelmente responderá aos requisitos, posicionamentos e questões levantados para uma escola orientada para mudança, enfatizando papéis técnicos e sociais. O desempenho voltado para manutenção do status quo possivelmente enfatizará papéis burocráticos.

Tomando como referência inicial os modelos de Mintzberg e de Nascimento a eles interponho as especificidades de um diretor de escola - já apontadas - e construo um modelo de papéis do diretor, ponto de partida - como já mencionei - para a coleta de dados do presente estudo. O modelo engloba três categorias básicas de papéis: a) burocrática; b) técnica; c) social. Papéis burocráticos, segundo meu entendimento, são os papéis legais, institucionalizados pela organização burocrática. São por mim considerados papéis de manutenção da situação vigente. Papéis técnicos são os papéis profissionais, de orientação pedagógica e educacional. Papéis sociais são os papéis dimensionados para uma visão global da sociedade, tratando da interdependência do ambiente interno e do ambiente exter

no à escola. Estes últimos - técnicos e sociais - considero como papéis orientados para mudança.

A categoria burocrática estão ligados os seguintes papéis:

- . porta-voz oficial da escola, isto é, aquele que fala em nome da escola para o público externo em geral (outros órgãos da Secretaria de Educação, pais, membros da comunidade etc);
- . cumpridor das ordens emanadas da Secretaria de Educação;
- . cumpridor da legislação relativa à educação;
- . definidor dos objetivos da escola;
- . transmissor de informações aos membros da escola;
- . alocador de recursos humanos, materiais e financeiros;
- . decisor na solução de problemas;
- . disciplinador na prevenção e correção de distúrbios;
- . viabilizador de condições físicas no prédio escolar, que facilitem a relação ensino/aprendizagem.

A categoria técnica envolve os papéis de:

- . adequador da legislação do ensino à realidade e propósitos da escola;
- . viabilizador de oportunidades que levem a escola a uma certa autonomia pedagógico-administrativa, em relação aos órgãos superiores da Secretaria de Educação, de modo a adequar as diretrizes dessa Secretaria à realidade e propósitos da escola;
- . disseminador da idéia de que o trabalho escolar é, sobretudo, ação coletiva que deve envolver todos

os membros da escola, num compartilhamento de tarefas e responsabilidades;

- . planejador e implementador de programas que levem ao aperfeiçoamento e à atualização dos professores;
- . incentivador de atitudes do professor que o levem a tomar em consideração, na sua prática docente, o que é significativo para o aluno, de acordo com as vivências, aspirações, percepções, ambiência etc desse aluno;
- . viabilizador de condições capazes de estimular no aluno o desenvolvimento de todas as potencialidades de que este aluno dispõe para comunicar-se, libertar-se e crescer, como ser pensante e construtor de sua vida;
- . facilitador de oportunidades que levem o aluno à dúvida, ao conhecimento, ao questionamento, à reflexão, para que esse aluno, partindo de sua realidade, possa participar ativamente da construção da realidade social;
- . construtor de oportunidades que, neutralizando a tendência burocratizante da escola, levem professores à crítica, à criatividade, à iniciativa;
- . incentivador de comunicações abertas entre os professores da escola, onde o livre questionamento esteja desligado - o mais possível - de tabus, preconceitos, estereótipos e interesses mascarados que possam comprometer esse questionamento.

Na categoria social pode-se perceber os papéis de:

- . catalizador da colaboração dos pais e de outros grupos sociais - como representantes ou como representados - no planejamento, execução, controle e avaliação do processo escolar;

- . negociador e canalizador de recursos políticos, humanos, financeiros e materiais da comunidade em geral, e de que o colégio necessite;
- . viabilizador de oportunidades que promovam a circulação de idéias, reunindo profissionais de educação e de outras áreas, alunos e a comunidade em geral em discussões abertas sobre questões educacionais;
- . construtor de uma filosofia educacional aberta, inquieta, viva, permeável, preocupada com o "porquê" e "para que" educar;
- . "monitor", isto é, captador da opinião pública no que se refere a questões sócio-educacionais e antecipador das mudanças que se operam na sociedade, em termos de valores sociais desejáveis;
- . incentivador de atitudes críticas que levem professores e alunos a uma visão de mundo aberta, mutável e questionável, que lhes capacite refletir sobre a qualidade de vida de nossa sociedade contemporânea;
- . viabilizador de oportunidades que levem professores e alunos a questionar eticamente o contexto sócio-político-econômico, o qual pretende definir os propósitos e ações escolares;
- . avaliador das conseqüências sociais de suas decisões, isto é, do que suas decisões podem trazer em termos de conseqüências para a vida das pessoas nelas envolvidas;
- . assumidor de compromisso político, aqui entendido como pensamento e ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais igualitária, em termos de oportunidades e de atendimento às necessidades básicas de educação, alimentação e segurança de seus membros.

RESUMO

Papel é o conjunto de atitudes e ações esperadas da pessoa que ocupa uma determinada posição na organização, e que lhes atribui diferentes graus de compulsão em função das conseqüências que antecipa.

As expectativas de papel são geralmente colocadas pelas pessoas que ocupam posições próximas às da pessoa focal e, no caso do diretor de escola da rede oficial de ensino de 2º grau no Município do Rio de Janeiro, essas pessoas são, fundamentalmente, o diretor do Núcleo Comunitário de Educação - que é o seu superior hierárquico imediato -, os professores e os alunos - que são seus subordinados. As expectativas são também colocadas pela própria pessoa focal, no caso, o diretor. Todas essas pessoas podem ter expectativas consoantes ou não.

Em resposta às expectativas que percebe, o diretor desempenha papéis. Esse desempenho é percebido pelas pessoas, podendo ou não haver consonância entre as percepções, bem como no confronto expectativas/percepções.

Como realidade social a escola sofre um jogo de forças que pressionam para a manutenção da situação vigente ou, ao contrário, para a mudança. Tal jogo de forças está refletido nas expectativas das pessoas.

Procurei aqui demonstrar que processos de mudança se não são facilitados se houver consonância entre as expectativas e as percepções do diretor, superiores, alunos e professores.

Procurei também demonstrar que no caso de dissonância não há a facilitação oferecida por expectativas compartilhadas. Contudo, ainda assim, é possível que a escola seja orientada para mudança se, às expectativas colocadas para o diretor, inclusive as suas próprias, maior peso ele atribua às

de mudança. Nesta situação, há possibilidade de que o trabalho desenvolvido na escola leve as pessoas cujas expectativas sejam de manutenção da situação vigente, a se tornarem sensíveis a uma reflexão crítica, dialógica e compreensiva de seu posicionamento e a uma possível realocação de valores, atitudes e ações.

Finalmente, componho um modelo de papéis do diretor. Para tal composição subsidiei-me em dois modelos de papéis para administradores de organizações econômicas, aos quais interpus as condições específicas de um diretor de escola. O modelo construído engloba três categorias de papéis: burocráticos, que considero de manutenção, técnicos, e sociais, que considero de mudança. A construção do modelo objetiva facilitar a coleta de dados que, tratados e analisados, permitirão indicar até que ponto os diretores facilitam processos de mudança em suas escolas e, neste sentido, até que ponto colaboram, na especificidade da prática administrativa escolar, com a busca de transformações sociais.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PRIMEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS

1. UNIVERSO E AMOSTRA

As escolas de 2º Grau do Estado do Rio de Janeiro - denominadas colégios estaduais - estão subordinadas aos seguintes órgãos de linha, do ápice para a base: Gabinete do Secretário de Educação, Departamento de Educação, Coordenação do Ensino de 2º Grau, Centros Regionais de Educação e Núcleos Comunitários de Educação.

Os Centros Regionais de Educação são compostos por conjuntos quantitativamente diferentes de Núcleos Comunitários de Educação e cada Núcleo Comunitário de Educação é composto por conjuntos quantitativamente diferentes de escolas . Os agrupamentos foram estabelecidos mediante critério geográfico.

O Centro Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro foi desativado no primeiro semestre de 1983, quando assumiu o atual governo. Os Núcleos foram mantidos e passaram à subordinação direta da Coordenação do Ensino de 2º Grau. Em janeiro de 1985 o Centro Regional de Educação começou a ser reativado. Os Núcleos são em número de nove e agrupam setenta e uma escolas.

Das setenta e uma escolas que compõem a rede oficial de ensino de 2º Grau no Município do Rio de Janeiro, aleatoricamente selecionei seis para a primeira etapa da coleta de dados sendo, duas da zona sul, duas da zona norte e duas do subúrbio. A escolha geográfica justificou-se porque reflete uma distinção sócio-econômica-cultural, que poderia ter influído nas respostas de alunos e de professores.

Dessas seis escolas foram alvo da pesquisa os seus diretores e uma amostragem de dez por cento dos professores e cinco por cento dos alunos. A diferença nos percentuais justificou-se em função do número absoluto de alunos ser maior que o de professores. Foram também alvo de pesquisa os superiores imediatos dos diretores, ou seja os diretores dos Núcleos Comunitários de Educação. São em número de quatro. O primeiro é o diretor do Núcleo que congrega, entre outras, as escolas A e B; o segundo, as escolas C e D; o terceiro é o diretor do Núcleo ao qual pertence a escola E e o quarto a escola F. O universo e a amostra estão demonstrados no quadro 2.

Quadro nº 2

Universo e amostra dos entrevistados

Escola	Localização	Alunos		Professores		Diretor	Superior
		Univ.	Amostra	Univ.	Amostra	Univ.	Univ.
A	zona norte	701	35	76	10	01	01
B		1802	90	141	14	01	
C	zona sul	903	45	110	11	01	01
D		1997	100	198	20	01	
E	subúrbio	1898	95	109	11	01	01
F		1398	70	157	16	01	01

2. COLETA DE DADOS

2.1. O questionário

O questionário obedeceu a um modelo único (anexo 1), previamente testado e contendo três agrupamentos de nove papéis cada, relativos ao diretor, e sobre os quais os entrevistados definiram suas expectativas e percepções. Tais agrupamentos de papéis obedeceram às seguintes categorias: burocrá

tica, técnica e social. Na categoria burocrática estão incluídos os papéis legais, institucionalizados pela organização burocrática, voltados para normas, regras, procedimentos, hierarquia. Na categoria técnica estão incluídos os papéis de orientação pedagógica e educacional, voltados para o conhecimento, a crítica e a criatividade de professores e de alunos, bem como para o trabalho conjunto e sua adequação à realidade concreta. A categoria social foi identificada por papéis dimensionados para uma visão global da sociedade, incluindo a interdependência entre a escola e seu ambiente externo, em termos de valores, recursos, estratégias, e contendo um componente político, vale dizer, um posicionamento diante das relações sociais. Os papéis burocráticos foram por mim considerados como mantenedores do status quo e os papéis técnicos e os sociais como orientados para mudança.

A formulação do questionário teve por base o desempenho ideal de diretor, apontado na literatura. Buscou, através de graus - de 1 a 5, mensurar a relevância para o caso de expectativas, bem como, através dos mesmos graus, mensurar a ocorrência para o caso de desempenho percebido.

2.2. Aplicação

Os quesitos do questionário foram respondidos sob a forma de entrevista em grupo com alunos e com professores, e entrevista individual com diretores e superiores. A opção pela entrevista permitiu-me obter dados adicionais, que foram incorporados à análise.

2.3. Preenchimento

Os graus atribuídos, em cada caso, corresponderam à seguinte escala:

Graus	Desempenho esperado (expectativa)	Ocorrência de desempenho (percepção)
1	plenamente irrelevante	mínima
2	pouco irrelevante	pouca
3	relevante	suficiente
4	muito relevante	muita
5	plenamente relevante	máxima

3. TRATAMENTO DOS DADOS

No que se refere ao procedimento estatístico, para cada escola foi levantada a frequência dos graus atribuídos pelos pesquisados, concernentes às expectativas e às percepções de cada um dos papéis arrolados. Tal levantamento permitiu verificar os graus modais dentre os atribuídos a cada uma das categorias de papéis, bem como permitiu calcular os percentuais médios de pesquisados que atribuíram esses graus.

A partir desse procedimento estatístico, foi desenvolvida análise qualitativa dos dados, num enfoque interpretativo, crítico e normativo. A opção por tal enfoque está identificada com a posição de vários autores, segundo a qual pesquisas envolvendo educação devem ser "empíricas, interpretativas, normativas e críticas".²⁰

²⁰ Veja-se, por exemplo, a posição de SOLTIS, Jonas F. *On the nature of educational research in Educational Researcher*, vol. 13, nº 10, dezembro de 1984.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS

A partir do tratamento estatístico especificado no capítulo anterior, apresento neste capítulo os resultados da primeira etapa da coleta de dados e sua discussão. Cada escola é tratada separadamente, e a análise dos resultados objetiva: a) identificar em que papéis as expectativas estão mais concentradas; b) identificar a que papéis o desempenho percebido está dando maiores respostas; c) confrontar as diferentes expectativas e percepções; d) verificar as consonâncias e dissonâncias entre elas; e) buscar elementos que permitam inferir se a escola é (ou não) orientada para mudança.

A discussão enfoca primeiro o confronto de expectativas, segundo o das percepções, terceiro o confronto expectativas/percepções. Acrescento ainda uma análise, a partir de informações verbais obtidas e de observações registradas pelos respondentes no questionário. A seguir, faço uma síntese sobre os resultados das seis escolas e adiciono algumas observações.

Conforme foi dito no capítulo anterior, embora sejam em número de seis as escolas pesquisadas, quatro são os superiores. Como explicitiei, dois deles são, cada um, superiores de dois dos diretores pesquisados. Considero útil, então, esclarecer que, desses quatro superiores, apenas um concordou em avaliar o desempenho do diretor. Os demais recusaram-se, sob a alegação de que conheciam o diretor "apenas socialmente" ou que "têm pouco contato com ele". Alegaram também que a relação entre diretor de Núcleo (o superior) e diretor de escola limita-se, praticamente, à transmissão - do primeiro ao segundo - das ordens emanadas da Coordenação do Ensino de 2º Grau.

1. Escola A, que fica na zona norte da cidade

A tabela nº 1 apresenta os dados colhidos na Escola A.

Tabela nº 1

Expectativas e percepções de desempenho pelo diretor de papéis
burocráticos, técnicos e sociais
ESCOLA A

Pesquisados	n	CATEGORIAS											
		Burocrática				Técnica				Social			
		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção	
		G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio
Alunos	35	5	69,8	1	60,0	5	85,1	1	61,1	5	81,3	1	67,6
Professores	10	5	64,4	1	48,9	5	82,2	1	74,4	5	76,7	1	78,9
Superior*	01	3	100,0	...	-	5	100,0	...	-	5	100,0	...	-
Diretor	01	4 e 5	100,0	3	100,0	5	100,0	4	100,0	4 e 5	100,0	5	100,0

* O superior recusou-se a fazer a avaliação.

Muito embora alunos, professores e diretor considerem plenamente relevantes tanto os papéis burocráticos quanto os papéis técnicos e os sociais, a concentração de expectativas de alunos e de professores recai nos papéis técnicos. O superior, todavia, atribui somente aos papéis técnicos e aos sociais o grau de relevância plena. Como se pode, pois, deprender, as expectativas de alunos, professores e superior, no que se refere aos papéis técnicos e aos sociais, estão consoantes com as do diretor. No que se refere aos papéis burocráticos, todavia, a consonância existe apenas entre alunos e diretor.

Em relação à percepção do desempenho, pode-se observar que tanto alunos quanto professores consideram mínima a ocorrência de desempenho nas três categorias de papéis. Tal situação possivelmente indica a dificuldade dessas pessoas em perceber o desempenho global do diretor. E considerando-se que a maior concentração de percepção mínima refere-se aos pa

péis sociais, pode-se supor que, particularmente nesta categoria, a dificuldade é maior. Todavia, ao confrontar tais percepções com as do diretor, observa-se considerável dissonância. O diretor se percebe desempenhando suficientemente os papéis burocráticos e fundamentalmente os papéis sociais.

No confronto expectativas/percepções, observa-se grande distância entre o que alunos e professores esperam e o que percebem como ocorrendo nas três categorias de papéis, especialmente em relação aos papéis técnicos. O diretor, contudo, se percebe desempenhando papéis técnicos e sociais conforme suas expectativas, considerando que apenas os papéis burocráticos não são por ele desempenhados na intensidade esperada. Como se pode depreender, a consonância entre expectativas e percepções se dá tão somente a nível do próprio diretor.

Informações adicionais permitiram-me constatar que a ausência física do diretor é sentida por alunos e professores. Parece, portanto, não haver um processo de informação recíproca entre essas pessoas e o diretor, através do qual as percepções pudessem ficar enriquecidas. Por outro lado, tudo leva a indicar que o diretor desempenha seus papéis atendendo a alguma expectativa externa que lhe é de alguma forma mais conveniente, ou a alguma força intrínseca de que nos falam Katz e Kahn.

2. Escola B, localizada na zona norte

Na tabela nº 2 estão os dados sobre a Escola B.

Tabela nº 2

Expectativas e percepções de desempenho pelo diretor de papéis
burocráticos, técnicos e sociais

ESCOLA B

Pesquisados	n	CATEGORIAS											
		Burocrática				Técnica				Social			
		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção	
		G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio
Alunos	90	5	63,2	5	26,7	5	76,9	3	30,0	5	75,8	1	32,8
Professores	14	5	72,2	5	71,4	5	84,9	5	34,9	5	84,9	1	36,5
Superior [*]	01	3	100,0	...	-	5	100,0	...	-	5	100,0	...	-
Diretor	01	3	100,0	5	100,0	5	100,0	3	100,0	5	100,0	3	100,0

* O superior recusou-se a fazer a avaliação.

Os dados percentuais mostram que a concentração de expectativas de professores e alunos está nas categorias técnica e social, igualmente privilegiadas pelo diretor e pelo superior. Pode-se observar também que, de um modo geral, existe consonância entre as expectativas dessas pessoas.

No que se refere ao desempenho real, o diretor se percebe atribuindo maior grau de compulsão aos papéis burocráticos e assim também é percebido por professores e alunos. Há, portanto, consonância entre eles. Parece-me interessante destacar que, entre os alunos, a maior incidência de respostas se refere à percepção mínima do desempenho de papéis sociais.

Ao se estabelecer a comparação entre expectativas e percepções, verifica-se que, embora percentual maior de alunos considere como plenamente relevantes os papéis burocráticos, técnicos e sociais, poucos percebem o desempenho desses papéis, seja com maior intensidade, como no caso dos papéis burocráticos, seja com intensidade menor ou mínima, como no caso dos papéis técnicos e sociais. Com relação aos professores, existe consonância entre suas expectativas e suas percepções no que se refere aos papéis burocráticos e técnicos; to

davia, quanto a estes últimos papéis, o percentual de professores que os considera plenamente relevantes é muito maior do que o percentual dos que percebem sua ocorrência máxima. Ainda no grupo de professores existe, em relação aos papéis sociais, dissonância entre expectativas e percepções. Pode-se observar também que o maior percentual de professores considera plenamente relevantes tais papéis, enquanto que percentual muito menor percebe a ocorrência mínima do desempenho desses papéis sociais. Quanto ao diretor, embora não considere plenamente relevantes os papéis burocráticos, se percebe desempenhando intensamente tais papéis. Já em relação aos papéis técnicos e aos sociais ocorre o oposto: o diretor os considera plenamente relevantes, porém se percebe desempenhando tais papéis a nível apenas suficiente.

Pela análise dos dados, pode-se supor que o diretor vive uma situação de conflito. Na entrevista que tivemos, os professores apontam a Secretaria de Educação como uma limitação à ação do diretor: "embora ele tenha vontade de que o colégio disponha de material humano e financeiro, e de melhores condições do prédio, não dispõe de tais recursos pois, segundo sabemos, a Secretaria não os libera." Por seu turno, os alunos apontam como elemento dificultador do desempenho do diretor, os interesses dominantes da própria sociedade. Destaco a observação de um deles: "o ensino atual está objetivando as necessidades de uma minoria burguesa, onde o aluno não tem muita escolha no que se refere a o que fazer e para que fazer".

3. Escola C, localizada na zona sul

Os dados sobre a Escola C estão na tabela nº 3.

Tabela nº 3

Expectativas e percepções de desempenho pelo diretor de papéis
burocráticos, técnicos e sociais
ESCOLA C

Pesquisados	n	CATEGORIAS											
		Burocrática				Técnica				Social			
		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção	
		G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio
Alunos	45	5	61,5	1	42,0	5	77,3	1 3 4	27,4 25,7 17,0	5	70,0	1	42,2
Professores	11	3	34,3	4	33,3	3	54,6	3	43,4	5	55,6	3	37,4
Superior*	01	4	100,0	...	-	5	100,0	...	-	5	100,0	...	-
Diretor	01	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	3	100,0

* O superior recusou-se a fazer a avaliação.

Todos os pesquisados consideram plenamente relevantes os papéis técnicos e os sociais, havendo alguma dissonância apenas em relação aos papéis burocráticos. As expectativas dos alunos estão mais concentradas nos papéis técnicos e as dos professores se distribui igualmente pelos papéis técnicos e os sociais. A consonância de expectativas entre os pesquisados se dá, portanto, em relação aos papéis técnicos e aos sociais.

Quanto ao desempenho do diretor, os alunos percebem que papéis burocráticos e papéis sociais são desempenhados com intensidade mínima. Por outro lado, curiosamente, embora o maior percentual de alunos concentre sua atenção nos papéis técnicos, a percepção do desempenho de tais papéis é muito divergente. Vale dizer: os papéis técnicos são percebidos pelos alunos como ocorrendo com muita, suficiente e mínima intensidade. No que se refere aos professores, consideram que é aos papéis burocráticos que o diretor atribui maior grau de compulsão. O diretor, contudo, considera que não só a esses papéis atribui tal compulsão, mas também aos papéis técnicos. A consonância entre as percepções dos pesquisados se dá tão somente entre diretor e professores e no que se refere

aos papéis sociais, percebidos como desempenhados de modo suficiente, pois os papéis burocráticos e os técnicos são percebidos de forma consideravelmente dissonante. Uma dissonância que não existe só entre as percepções do diretor e as dos professores, mas também em relação as dos alunos.

No confronto expectativas/percepções, verifica-se dissonância entre o que os alunos esperam e o que percebem como sendo efetivamente desempenhado em relação às três categorias de papéis. O mesmo ocorre com poucos professores sendo que, em relação aos papéis burocráticos, essas pessoas percebem que o diretor os desempenha com mais intensidade do que elas esperam. Quanto ao próprio diretor, se percebe estar respondendo aos papéis burocráticos e aos sociais na mesma intensidade com que os considera relevantes. Todavia, embora considere também plenamente relevantes os papéis sociais, o diretor se percebe que os desempenha a nível apenas suficiente.

Na entrevista o diretor afirmou que não está "preocupado em promover atividades extra-classe ou outras coisas. Quero apenas que o professor seja assíduo, pontual e dê uma aula bem dada". De fato, este pensamento está refletido nos graus que atribuiu no questionário. Por outro lado, a dissonância presente nas percepções de alunos e professores, talvez se deva à ausência física do diretor, expressa nas observações dos alunos, como esta: "o diretor deveria aparecer mais no colégio, pois muitas pessoas, como eu, nem o conhecem pessoalmente". Todavia, os alunos percebem a relevância de seu papel: "o diretor tem papel fundamental no colégio e, assim sendo, influencia nas decisões dos professores que, por sua vez, influem em nossas vidas". Os professores justificam o desempenho do diretor, em observações como a que se segue: "não existindo autonomia em unidades escolares, os diretores atendem às determinações superiores, ficando muito difícil desenvolver sua criatividade e assumir atitudes independentes". Os alunos, contudo, percebem de uma outra forma. Um deles, inclusive, registrou em seu questionário: "é preciso estimular uma nova educação, baseada

num mundo moderno e de rápidas mudanças. Caso isso não ocorra, veremos a juventude atual diluir-se em falsas realidades, sem possibilidade de retorno. É necessário: a reformulação total e imediata da política de educação no Brasil, mais rigor em provas, testes e a introdução, em todas as matérias, da prova dissertativa e também ampliação da biblioteca e facilitação do aluno à mesma".

4. Escola D, que fica na zona sul

A tabela nº 4 mostra os dados colhidos na Escola D.

Tabela nº 4

Expectativas e percepções de desempenho pelo diretor de papéis
burocráticos, técnicos e sociais
ESCOLA D

Pesquisados	n	CATEGORIAS											
		Burocrática				Técnica				Social			
		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção	
		G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio
Alunos	100	5	55,4	4	28,1	5	64,9	4	26,4	5	62,4	3	25,4
Professores	20	5	56,7	3	41,7	5	71,7	3	43,3	5	60,6	3	38,3
Superior*	01	3	100,0	...	-	5	100,0	...	-	5	100,0	...	-
Diretor	01	5	100,0	3 e 5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0

* O superior recusou-se a fazer a avaliação.

Com exceção da classificação "relevante" atribuída pelo superior aos papéis burocráticos, todos os demais papéis foram considerados plenamente relevantes por todos os pesquisados. Constata-se, pois, consonância de expectativas. Observa-se também que alunos e professores concentram suas expectativas nos papéis técnicos.

Em relação ao desempenho real, percentual mínimo de alunos percebe muita ocorrência de desempenho de papéis burocráticos e técnicos, e considera suficiente a ocorrência de

papéis sociais. Entre os professores, há concordância quanto à percepção de que o diretor desempenha apenas em nível suficiente as três categorias de papéis. Quanto ao diretor, observa-se que se percebe desempenhando intensamente os papéis técnicos e os sociais, apresentando, no entanto, ambigüidade de percepção no que se refere aos papéis burocráticos. A apresentação dos dados permite verificar que há dissonância entre as percepções de alunos e professores em relação às do diretor, no que se refere a todos os papéis considerados.

Confrontando-se expectativas e percepções, verifica-se que, apesar de alunos, professores e diretor considerarem plenamente relevantes as três categorias de papéis, apenas o diretor - ressalvada a ambigüidade referida no parágrafo anterior - percebe serem tais expectativas respondidas no grau esperado.

5. Escola E, localizada no subúrbio

Os dados sobre a Escola E compõem a tabela nº 5.

Tabela nº 5

Expectativas e percepções de desempenho pelo diretor de papéis
burocráticos, técnicos e sociais
ESCOLA E

Pesquisados	n	CATEGORIAS											
		Burocrática				Técnica				Social			
		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção	
		G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio
Alunos	95	5	64,3	4	23,6	5	70,3	3	31,7	5	63,5	3	29,6
Professores	11	5	64,7	5	73,7	5	56,6	5	52,3	5	57,6	5	38,4
Superior *	01	3	100,0	...	-	5	100,0	...	-	5	100,0	...	-
Diretor	01	1 e 5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0	5	100,0

* O superior recusou-se a fazer a avaliação.

Analizando os dados referentes aos papéis burocráticos, verifica-se que são considerados plenamente relevantes por alunos e professores, e relevantes pelo superior. O diretor apresenta uma grande dose de ambigüidade. Para ele, tais papéis são, ao mesmo tempo, plenamente relevantes e plenamente irrelevantes. Quanto aos papéis técnicos e aos sociais, pode-se observar não só que há consonância entre todos os pesquisados, como também que os alunos concentram suas expectativas nos papéis técnicos.

No que se refere a percepções, embora a maior concentração de alunos - ainda que pequena - tenha considerado que o diretor desempenha a nível suficiente os papéis técnicos, são os papéis burocráticos que os alunos percebem como sendo desempenhados com maior intensidade. Professores e diretor, contudo, percebem a ocorrência máxima de desempenho das diferentes categorias de papéis. Há, portanto, consonância entre esses professores e diretor e dissonância entre eles e os alunos.

A análise comparativa de expectativas e de percepções permite constatar que percentual maior de alunos espera a ocorrência máxima de desempenho de papéis técnicos; todavia, tais papéis, bem como os papéis sociais, são percebidos como sendo desempenhados a nível suficiente. Esta última percepção, contudo, restringe-se a um percentual bem menor de alunos. Há dissonância entre o que esperam e o que percebem como ocorrendo. Tal dissonância talvez não pudesse ser considerada em relação aos papéis burocráticos, não fosse o percentual mínimo de respostas ao desempenho percebido desses papéis. No que se refere a professores existe consonância entre expectativas e percepções dos papéis considerados. Tal consonância pode, praticamente, ser estendida ao diretor, ressalvada, porém, a ambigüidade apontada no que se refere às expectativas dos papéis burocráticos.

Pelo que pude perceber nos contatos pessoais e nos dados que a tabela indica, parece que nesta escola não há gru

pos de oposição, o que leva a crer que ações coletivas são facilitadas. Por outro lado, a ambigüidade observada na expectativa do diretor quanto aos papéis burocráticos, pode fazer supor que ele vive uma situação de conflito. Tal suposição é fortificada quando o diretor, na entrevista, demonstrou que sua preocupação não é com a política (partidária), mas com a política educacional. Convém lembrar que os diretores são no meados por critério político o que, em alguns casos, lhes traz embaraços. É oportuno, ainda, lembrar a incidência de professores que consideram plenamente relevantes os papéis burocráticos e associá-la à observação de um deles: "sou contra esta história de comunidade dentro da escola ou de consultar aluno para decidir o que fazer. O aluno não sabe o que quer". Esta associação parece indicar que, nesta escola, há crença nos valores burocráticos e na concepção de que superiores hierárquicos sabem o que é o melhor para o aluno.

6. Escola F, localizada no subúrbio

Estão consolidados na tabela nº 6 os dados sobre a Escola F.

Tabela nº 6

Expectativas e percepções de desempenho pelo diretor de papéis
burocráticos, técnicos e sociais
ESCOLA F

Pesquisados	n	CATEGORIAS											
		Burocrática				Técnica				Social			
		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção		Expectativa		Percepção	
		G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio	G.modal	% médio
Alunos	70	5	57,3	3	27,5	5	74,4	3	30,5	5	71,4	3	30,3
Professores	16	5	39,6	3	31,3	5	77,8	1	25,0	5	75,7	2	29,9
								2	25,0				
Superior*	01	5	100,0	3,4 e 5	100,0	5	100,0	4	100,0	5	100,0	5	100,0
Diretor	01	5	100,0	4	100,0	5	100,0	4	100,0	5	100,0	4	100,0

* O superior recusou-se a fazer a avaliação.

Os dados revelam concentração de expectativas de professores e de alunos nas categorias de papéis técnicos e sociais. Contudo, todas as três categorias foram consideradas plenamente relevantes não só por essas pessoas, como também pelo diretor e pelo superior. Constata-se, portanto, consonância de expectativas entre os pesquisados.

Quanto ao desempenho real do diretor, os alunos o percebem como ocorrendo a nível suficiente nas três categorias de papéis. Convém ressaltar, porém, que apenas baixo percentual de alunos percebe tal intensidade. Professores percebem esse mesmo nível no que se refere aos papéis burocráticos, porém há grande discrepância no que se refere à percepção de papéis técnicos. Aí, o desempenho do diretor é, ao mesmo tempo, percebido pelos professores com mínima, pouca e máxima ocorrência. Esta escola foi a única em que o superior se manifestou no que concerne à percepção do desempenho do diretor. Tal superior considera serem os papéis sociais desempenhados com máxima ocorrência e revela que o desempenho dos papéis burocráticos não lhe é percebido de forma nítida. Em relação a tais papéis o superior percebe como ocorrendo com máxima, muita e suficiente ocorrência. Quanto ao diretor, se percebe atribuindo muita compulsão às três categorias de papéis. Como se pode depreender, não há consonância de percepções entre todos os pesquisados e, em alguns casos, nem mesmo em relação a um grupo ou a uma pessoa.

No confronto expectativas/percepções constata-se dissonância entre o que alunos e professores esperam e o que percebem como ocorrendo. Quanto ao superior e ao diretor, pode - se admitir que percebem suas expectativas serem, praticamente, respondidas a nível de desempenho real.

Parece que nesta escola o processo de informações recíprocas, mediante o qual percepções são enriquecidas, padece de certa fragilidade.

7. Síntese

O quadro nº 3 oferece uma visão geral dos resultados obtidos sobre expectativas e percepções. As letras B, T, S referem-se a: papéis burocráticos, técnicos, sociais. Os números 1 a 5 referem-se aos graus modais. O círculo indica a concentração maior de respostas.

Quadro nº 3

Síntese dos resultados apresentados pelas seis escolas

	Escolas	Localização	Alunos	Professores	Superior	Diretor
Expectativas	A	z.norte	B5, (T5), S5	B5, (T5), S5	B3, T5, S5	B4, S4 T5 B5 S5
	B	z.norte	B5, (T5), S5	B5, (T5), (S5)	B3, T5, S5	B3, T5, S5
	C	z.sul	B5, (T5), S5	B3, T5, (S5)	B4, T5, S5	B5, T5, S5
	D	z.sul	B5, (T5), S5	B5, (T5), S5	B3, T5, S5	B5, T5, S5
	E	subúrbio	B5, (T5), S5	(B5), T5, S5	B3, T5, S5	B1 S5 T5 B5
	F	subúrbio	B5, (T5), S5	B5, (T5), S5	B5, T5, S5	B5, T5, S5
Percepções	A	z.norte	B1, T1, (S1)	B1, T1, (S1)	-	B3, T4, S5
	B	z.norte	B5, T3, (S1)	(B5), T5, S1	-	B5, T3, S3
	C	z.sul	B1, (T1, T3, T4), S1	B4, (T3), S3	-	B5, T5, S3
	D	z.sul	(B4), T4, S3	B3, (T3), S3	-	B3, T5, S5 B5
	E	subúrbio	B4, (T3), S3	(B5), T5, S5	-	B5, T5, S5
	F	sub	B3, (T3), S3	B3, (T1, T2, T5), S2	B3 B4, T4, S5 B5	B4, T4, S4

Ao contrário do que supus, a localização das escolas parece não influir nas expectativas e percepções dos pesquisadores. Veja-se, por exemplo, o fato de que, em todas as escolas, as expectativas de mudança - definidas através dos papéis técnicos e dos sociais - são considerados plenamente relevantes. Mesmo na Escola E, onde o percentual maior de professores manifestou-se em favor dos papéis burocráticos, os demais papéis igualmente foram considerados plenamente relevantes. Veja-se também o fato de que os alunos de todas as escolas concentram suas expectativas no desempenho máximo de papéis técnicos. Vale dizer: os alunos de todas as escolas objeto da pesquisa esperam que seu diretor se mobilize no sentido de viabilizar condições para a transmissão do saber substantivo, o exercício da crítica, a operacionalização de trabalhos que estimulem pensamentos e ações tratadas em conjunto e a adequação de objetivos, leis e determinações oficiais aos propósitos e realidade de sua escola. Em resumo: os alunos esperam ter condições para o exercício da prática social, sob a especificidade da prática pedagógica.

Contrariando uma das tendências da burocracia, qual seja, a de "ser uma administração de sessões secretas" (Weber, 1963), alunos e professores de todas as escolas desejam ter acesso às informações e participar ativamente do planejamento, execução e avaliação do trabalho escolar.

Em duas das escolas pesquisadas - Escolas A e C - a ausência física do diretor foi enfaticamente colocada por alunos, e até mesmo por professores, como algo indesejável. Pude, porém, constatar que se a ausência é um fator de desempenho pouco contributivo segundo a percepção de alunos e de professores, a presença física do diretor - mais percebida em outras escolas - não garante que as expectativas dos pesquisados sejam respondidas nem na substância nem na intensidade esperadas.

Uma observação merece ainda ser destacada e se refere à recusa dos superiores em manifestar sua percepção do desempenho do diretor. Os superiores (diretores de Núcleo) exercem cu

mulativamente - como mencionei - o cargo de diretor de escola. Não das escolas que foram objeto da coleta de dados, mas de outras. Essa situação os coloca, paradoxalmente, em posição hierárquica de igualdade com os diretores entrevistados e os leva a sentirem um certo constrangimento em avaliar seus pares.

O diretor, por sua vez, não os percebe como superiores. Superiores - para ele - são as pessoas que ocupam cargos da Coordenação de Ensino de 2º Grau, do Departamento de Educação ou do Gabinete da Secretaria de Educação. É em relação a essas pessoas que eles antecipam as conseqüências de seu desempenho. Isso parece explicar porque, em muitos casos, o diretor não responde nem às expectativas de alunos e professores, nem às do superior (diretor de Núcleo), nem às suas próprias.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PRIMEIRA COLETA DE DADOS

Neste capítulo apresento inferências dos dados obtidos, bem como indico a ação que desenvolvi após essa primeira etapa.

As informações em que me apóio para emitir as conclusões não se esgotam nos dados fornecidos pelo questionário. Esse instrumento - como mencionei - foi por mim diretamente aplicado, quer reunindo alunos e professores, quer entrevistando diretores e superiores. Tal situação ofereceu-me a oportunidade de obter informações adicionais, algumas explicitadas verbalmente ou por escrito -, outras subjacentes.

As expectativas dos alunos de todas as escolas estão mais concentradas nos papéis técnicos, considerados papéis de mudança. Poder-se-ia dizer o mesmo em relação às dos professores, não fosse a concentração de expectativas nos papéis burocráticos verificadas na Escola E.

As respostas às expectativas de alunos, contudo, são mais atendidas apenas nas Escolas D e E, onde o grau de percepção de ocorrência de desempenho está mais próximo do grau de expectativas. As respostas às expectativas de professores são mais atendidas nas Escolas C, D e E, pela mesma razão. No que se refere aos diretores, de um modo geral se percebem respondendo - mais ou menos na intensidade esperada - suas próprias expectativas.

Praticamente, em todas as escolas há consonância de expectativas entre todos os pesquisados. Contrariamente, há dissonância de percepções, porém elas são menos evidentes nas Escolas D e E. O confronto entre o que os pesquisados espe

ram e o que percebem como ocorrendo, permite observar que a dissonância é menor nas Escolas B, D e E.

No que se refere à ocorrência do desempenho de papéis técnicos e sociais - considerados de mudança - nas Escolas D e E a intensidade menor com que ela é percebida é "suficiente". O mesmo, contudo, não se dá em relação às outras escolas. Nelas, tais papéis são percebidos com pouca ou mínima ocorrência por alguns dos pesquisados.

Até onde os dados permitem inferir, as Escolas A,B, C e F não são orientadas para mudança. A Escola D parece orientada nesse sentido, enquanto a Escola E parece ter potencial para tal.

Conforme se pode observar, as expectativas dos diretores de todas as escolas são apontadas - por eles próprios - como expectativas de mudança; contudo, as percepções de alunos e de professores indicam que tais expectativas não estão sendo de alguma forma respondidas. É possível que as expectativas de alunos e de professores, que também são de mudança, não estejam de algum modo sendo comunicadas ao diretor, como é possível que fatores de ordem intrínseca estejam levando os diretores a não atendê-las.

Considerando que o processo de comunicação e interação mediatiza nossa auto-reflexão, julguei útil levar a cada um dos diretores os resultados dessa primeira coleta de dados. Um "pensar junto" poderia conduzir o diretor a alterações de desempenho, bem como poderia gerar-me novas informações. Seria uma oportunidade de aprendizagem para todos. Moveu-me a crença de que pesquisador e pesquisados devem participar ativamente do processo de pesquisa, devem engajar-se criticamente, de modo a que os resultados da pesquisa sejam contribui - ções válidas para o grupo específico. O relato dos encontros compõe o capítulo seguinte e se consubstanciou como um novo referencial para uma nova coleta de dados.

CAPÍTULO VI

UM NOVO REFERENCIAL PARA UMA NOVA INTERVENÇÃO

Como mencionei no capítulo anterior, os resultados da primeira etapa da busca de dados foram comunicados, discutidos e avaliados com cada um dos seis diretores das escolas envolvidas. Várias questões foram, então, levantadas pelos diretores, inclusive - e principalmente - as que se referem a fatores restritivos à sua prática administrativa. Alguns deles manifestaram sua vontade de orientar a escola para mudança, de inovar, mas afirmaram que a viabilização de inovações se torna difícil, devido aos seguintes fatores: a) fatores relativos aos professores: desinteresse, incompetência profissional, baixa remuneração e atitudes preconceituosas em relação ao aluno; b) relativos aos alunos: desinteresse e carência financeira; c) relativo à comunidade: falta de apoio; d) fatores institucionais: excesso de determinações dos órgãos superiores, quantidade de tarefas burocráticas que os diretores são obrigados a realizar e falta de recursos humanos, financeiros e materiais na escola.

A baixa remuneração do professor foi citada como um fator limitador à administração dos diretores, na medida em que, segundo eles, alguns professores resistem a inovações, sob a alegação de que "não ganham p'ra isso". Mudança requer esforço, empenho, trabalho e esses professores preferem a acomodação. Outros assim não se posicionam, porém não demonstram interesse, motivação para romper com o status quo. Considerando que a circulação de idéias enriquece nossas percepções e que a interação com outras pessoas pode mediatizar reflexões, conduzindo-nos a alterações de desempenho, discutimos a pertinência de serem incentivadas, facilitadas ou viabilizadas as oportunidades para o professor trocar idéias não só com os colegas da própria escola, como com colegas de outras

escolas ou profissionais de outras áreas. Todos afirmaram que, internamente, os professores realizam trabalho conjunto. Contudo, apenas um dos diretores asseverou que os professores de sua escola não só convidam colegas de outras escolas para participarem de encontros (reuniões, seminários, debates etc) na escola, como participam de encontros em outras escolas, independentemente de esses encontros serem determinados pelos órgãos superiores.

Os diretores não apontaram a insuficiente remuneração do diretor como um fator que lhes traz dificuldades administrativas, porém admitiram que tal remuneração os obriga a buscarem outras fontes de trabalho e remuneração. Dos seis diretores, cinco exercem atividades profissionais em outras organizações, sejam ou não escolas. Admitiram que tal fato os impede de oferecer dedicação integral à escola, porém consideraram que sua ausência física não é geradora de problemas, não se configurando, portanto, como um fator restritivo à sua prática administrativa. Discutimos, todavia, que os alunos são - quase todos - adolescentes e, nessa faixa de idade, a figura de um "guia" é psicologicamente necessária. Nesse sentido, os diretores cuja presença física foi mais reclamada mostraram-se receptíveis a essa reclamação e informaram que envidarão esforços no sentido de minimizá-la.

No que se refere aos alunos, os diretores afirmaram que, geralmente, pertencem às camadas sociais economicamente menos privilegiadas e que, desse fato, resulta o seguinte: a) o aluno não tem condições para aquisição de material escolar; b) a ausência desse elemento não facilita a aprendizagem; c) a escola pouco pode ajudá-lo individualmente, porque dispõe de escassos recursos; d) esse aluno também pouco pode colaborar com a escola para o provimento de recursos coletivos que possam garantir a aquisição e preservação de bens comuns (material didático, equipamento escolar, manutenção do prédio etc) . Por outro lado, segundo os diretores, os professores não sabem lidar com esse aluno "carente" e, tendo sobre ele atitudes preconceituosas, acabam por gerar dificuldades a tentativas de mudança.

O fato de o professor não saber lidar com esse alno "carente" pode estar vinculado não só à competência do professor, como ao currículo que, de um certo modo, exige atributos - individuais e sociais - acessíveis somente aos alunos de classe social privilegiada. Tal currículo às vezes assume pouco significado diante da realidade concreta do aluno e acaba por provocar-lhe desinteresse e falta de motivação. Discutimos esse ponto e a pertinência de tentar alterar a grade curricular. Dois diretores afirmaram que a alteraram, apesar de ela ser fixada pelos órgãos superiores. Um diretor incluiu uma disciplina de artesanato, porque considera que ela oferece instrumentos para uma possível profissão e, em consequência, para a possibilidade de o aluno obter algum ganho financeiro. Outro diretor utilizou um artifício: mantém o nome oficial da disciplina, porém alterou seu conteúdo, ou seja, substituiu o conteúdo programático da disciplina de Educação Moral e Cívica por conteúdo de História do Brasil. Alegou que educação moral e cívica não deveria se constituir uma disciplina isolada, mas como parte integrante de todas as disciplinas, e que o estudo de História é relevante para a compreensão da realidade.

Quanto à comunidade, de um modo geral, os diretores entrevistados ainda não aceitam sua participação no planejamento e avaliação do trabalho escolar, porém gostariam que a comunidade participasse mais ativamente das tarefas de execução. Esse foi um ponto bastante discutido e, até onde me é permitido inferir, creio que será mais refletido pelos diretores.

Os diretores apontaram o excesso de determinações dos órgãos superiores como um fator que lhes dificulta a administração. Citaram o fato de que a grade curricular, por exemplo, foi modificada três vezes neste ano de 1985, o que implicou em sucessivos remanejamentos de horários de alunos e de professores. Citaram também o fato de que essas determinações chegam a detalhes como, por exemplo, fixação dos dias de

Conselho de Classe.²¹ Respeitados os limites oficiais, antes de 1985 tais dias eram marcados pelas escolas em função da incidência maior - prevista - de professores presentes. A adequação à realidade da escola se justificava porque o Conselho de Classe é uma oportunidade para avaliação do trabalho desenvolvido, para troca de idéias, bem como para elaboração de medidas corretivas e/ou inovadoras, devendo, portanto, envolver o maior número possível de professores. Discutimos a possibilidade de os diretores tentarem neutralizar decisões superiores que sobrecarregam a operacionalização de procedimentos burocráticos e impedem a adequação de diretrizes superiores à realidade de cada escola. Indaguei-lhes porque não discutem essas decisões com as pessoas dos órgãos superiores. Alguns afirmaram que não discutem porque é muito difícil, e preferem, na prática, desobedecer a algumas determinações.

Os diretores afirmaram que a quantidade de tarefas burocráticas que se vêem compelidos a realizar (despachar documentos, efetuar compras de material, promover a conservação do prédio etc) toma boa parte de seu tempo e limita a utilização desse tempo para planejamento, execução e acompanhamento do trabalho já desenvolvido pela escola ou outros que a escola poderia desenvolver. Considerando que aquelas tarefas são de manutenção e algumas delas poderiam ser delegadas a outras pessoas, discutimos porque não exerciam a delegação. Dois diretores afirmaram que não dispõem de pessoal. Outro, que a responsabilidade dele é grande e não pode confiar essas tarefas a outras pessoas. Tal posição foi por nós detidamente discutida. Os demais afirmaram que tentam fazê-lo na medida do possível.

Numa das entrevistas anteriormente realizadas (na primeira coleta de dados) assisti um diretor de Núcleo (que

²¹ Os Conselhos de Classe foram instituídos pela Portaria "E" nº 39/74 da Secretaria Estadual de Educação. São bimensais e congregam professores regentes de turma, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos, o diretor ou seu representante. A critério de cada escola, alunos podem deles participar.

também é diretor de escola) fazer um memorando ao diretor -ad junto, autorizando-o a tirar uma única cópia de um pequeno pa pel. Esse procedimento - tão burocrático quanto dispendioso-
suscitou-me a idéia de perguntar aos diretores que meio utilizam para comunicação com os demais membros da escola. Afirmaram que algumas vezes usam memorandos, circulares, avisos, escritos etc., mas dois dos diretores admitiram ser esse tipo de comunicação formal, impessoal e pouco contributivo para aproximação das pessoas.

A falta de recursos humanos, financeiros e materiais foi enfaticamente colocada por todos os diretores. Quatro deles manifestaram sua não concordância com a Lei sancionada pelo Sr. Governador do Estado do Rio de Janeiro, que limita as fontes para obtenção de recursos.²² Discutimos o procedimento do diretor diante dessa limitação. Todos afirmaram que a cumprem apenas em parte, mantendo a cantina e a venda de material escolar. Um deles informou que reuniu a comunidade de pais e local, mostrou o Diário Oficial que publica a Lei, discutiu com a comunidade a viabilidade do cumprimento da Lei e, com esse procedimento, conseguiu que a comunidade: a) fixas-se uma taxa de contribuição para a Associação de Assistência ao Educando, órgão que substituiu as antigas Caixas Escolares; b) participasse da decisão sobre a alocação desses recursos; c) realizasse um mutirão para limpeza, consertos e pintura do prédio; d) construísse um pequeno laboratório para as aulas de Ciências.

Na primeira fase da coleta de dados busquei suporte na literatura. Foram geradas algumas conclusões que me levaram à reflexão. Julguei oportuno discutir os resultados com

²² Lei nº 783 de 5 de outubro de 1984, sancionada pelo Sr. Governador do Estado do Rio de Janeiro. Tal lei "proíbe aos estabelecimentos oficiais de ensino": I - cobrar taxa de matrícula; II - exigir contribuição pecuniária para a merenda escolar; III - fixar mensalidade para a Caixa Escolar ou para a Associação de Pais e Mestres; IV - cobrar material destinado a provas, exames, certificados, diplomas e outros documentos relativos à vida escolar; V - permitir a

os seis diretores envolvidos, já que à sua prática administrativa dizia respeito. A discussão ofereceu-me respostas a questões ainda não respondidas na primeira coleta de dados , bem como ofereceu-me elementos para novas buscas.

Considerando-se que a organização burocrática é privilegiada na Secretaria Estadual de Educação, da qual as escolas públicas são parte integrante, compreende-se que problemas de ordem burocrática tenham ressaltado aos diretores. Considerei que um estudo capaz de confrontar as expectativas dos diretores sobre processos burocráticos, participação e autonomia das escolas; o desempenho do diretor em relação a esses elementos; os fatores por eles considerados como restritivos à sua prática administrativa, talvez me levasse a: a) compreender porque, na primeira etapa da coleta de dados, pude constatar as dissonâncias entre expectativas e percepções de alunos, professores, diretor e seu superior; b) reconhecer os esforços de mudança que têm sido tentados, apesar dos fatores restritivos. Considerei também que a competência profissional de um diretor pode ser avaliada pela compreensão mais ampla que ele tenha sobre a relação escola-sociedade e que essa compreensão passa, necessariamente, por questões econômico-financeiras e seus efeitos na vida dos membros da escola.

Igualmente considerei que seria útil obter dados com todos os diretores da rede oficial de ensino de 2º grau no Município do Rio de Janeiro, sobre as questões acima mencionadas. Dessa forma, obteria um número de pessoas mais significativo para confirmar ou contestar as questões levantadas pelos seis diretores.

venda, no recinto do estabelecimento, de qualquer material escolar; VI - exigir qualquer outra forma de contribuição em dinheiro. Como se pode depreender, a Lei permite apenas (por exclusão) que sejam solicitadas contribuições aos alunos e à comunidade.

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA DA SEGUNDA ETAPA DA COLETA DE DADOS

1. UNIVERSO E AMOSTRA

Na segunda etapa da coleta de dados focalizei apenas os diretores e pretendi trabalhar com seu universo, ou seja, com os 71 diretores da rede oficial de ensino de 2º Grau no Município do Rio de Janeiro. Todavia, apenas 52 diretores devolveram o questionário, o que significa uma amostra de 73%.

2. COLETA DE DADOS

2.1. O questionário

A formulação do questionário (anexo 2), previamente testado, teve como suporte as questões levantadas pelos 6 diretores escolhidos para a primeira etapa da coleta de dados. Tais questões foram levantadas, na ocasião em que os resultados da coleta foram apresentados aos diretores, e com eles discutidos e analisados.

Estruturalmente, o questionário foi dividido em duas partes. A primeira constou de 6 questões, subdivididas em 4 itens, cada um dos quais com várias alternativas. Com a formulação dessas questões busquei levantar: a) número de locais em que o diretor exerce atividades profissionais (1 questão) ; b) indicadores sobre crenças, expectativas e ações dos diretores acerca de elementos burocráticos, técnicos e sociais (5 questões). Tais elementos estão definidos na análise e discussão dos resultados. A segunda parte constou de uma única questão subdividida em 4 itens, cada um dos quais com várias alternativas. Tais alternativas se referiam a fatores possivelmente percebidos como dificultadores à prática administrativa dos diretores, e foram grupados em 4 categorias: a) fatores rela

tivos a professores; b) relativos a alunos; c) relativos à comunidade; d) fatores institucionais.

Ao final do questionário foi deixado um espaço em branco para os diretores fazerem as observações que julgassem necessárias. Alguns a utilizaram para justificar determinadas respostas, para formular-me votos de sucesso no estudo e para solicitar que lhes fosse transmitido o resultado da pesquisa, o que pretendo levar a efeito.

2.2. Aplicação

Os questionários foram remetidos pelo Correio, acompanhados de: a) uma carta pessoal, manuscrita, na qual solicitei a contribuição do diretor; b) uma carta formal, datilografada, explicitando os objetivos da pesquisa e contendo instruções para o preenchimento do questionário e sua devolução; c) cópia da autorização da Sra. Coordenadora do Ensino de 2º Grau do Estado do Rio de Janeiro para que a pesquisa fosse realizada; d) envelope selado, endereçado e sem remetente para devolução do questionário respondido.

Paralelamente ao envio dos questionário pelo Correio estabeleci - por telefone - contato com quase todos os diretores, excetuando-se apenas aqueles cujas escolas não dispõem de linha telefônica.

Entrevistei-me ainda com alguns diretores, pessoalmente, e por sua solicitação.

2.3. Preenchimento

Na primeira parte do questionário os pesquisados assinalaram com um (X) a alternativa pela qual optaram. Na segunda parte atribuíram pontos de 1 a 4 aos fatores apresentados como possíveis dificultadores da prática administrativa do diretor, considerando; 1 - não dificulta; 2 - dificulta pouco; 3 - dificulta; 4 - dificulta muito.

3. TRATAMENTO DOS DADOS

No que se refere ao procedimento estatístico, para cada uma das 43 alternativas da primeira parte do questionário levantei, através de matriz, a freqüência do número de diretores respondentes e os respectivos percentuais, o que me permitiu discutir os dados. Dessas alternativas, 40 se referiam a crenças, expectativas e ações dos diretores, e indicariam de sempenhos facilitadores e não facilitadores de mudança. Objetivando, contudo, verificar a diferença entre esses indicado - res, apliquei - em relação ao somatório de respostas - o teste de significância de diferença entre proporções a um nível $\alpha = 0,05$. Para testar a hipótese de não diferença entre proporções, usei a seguinte fórmula:

$$\bar{z} = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\bar{p}_e \bar{q}_e \left(\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2} \right)}}$$

onde

p_1 é a proporção do somatório de respostas que indicam desempenhos facilitadores de mudança

p_2 é a proporção do somatório de respostas que indicam desempenhos não facilitadores de mudança

\bar{p}_e é a média ponderada das proporções do somatório de respos-tas que indicam desempenhos facilitadores e não facilitadores, calculada pela seguinte fórmula:

$$\bar{p}_e = \frac{N_1 p_1 + N_2 p_2}{N_1 + N_2}$$

onde N_1 e N_2 são, respectivamente, os totais do somatório de respostas que indicam desempenhos facilitadores e não facili-tadores.

$$\bar{q}_e \text{ é } 1 - \bar{p}_e$$

Foi usada a razão \bar{Z} , considerando que a distribuição amostral da diferença entre proporções ($p_1 - p_2$) tende à distribuição normal quando os N_{ps} são maiores que 10 (Guilford, 1965). Como as hipóteses alternativas não são direcionadas, vale dizer, a proporção do somatório de respostas que indicam desempenhos facilitadores é diferente da proporção do somatório de respostas que indicam desempenhos não facilitadores de mudança, foi feito o teste bilateral.

No que se refere à segunda parte do questionário (grau em que fatores são percebidos como dificultadores à prática administrativa do diretor), para cada uma das 12 alternativas levantei a frequência com que os graus foram atribuídos.

O procedimento estatístico acima descrito serviu-me como auxiliar para desenvolver análise qualitativa dos resultados. Tal como na primeira etapa da coleta de dados, optei por um enfoque interpretativo, crítico e normativo. Moveu-me a crença de que a substância da pesquisa não é apenas mera quantificação (Fals Borda, 1985, p. 47). E mais: como Demo (1984) e tantos outros estudiosos, acredito que a realidade social é dialética, é contraditória, tem uma dimensão qualitativa, portanto, dificilmente pode ser captada por instrumentos quantitativos, próprios das ciências naturais.²³

²³ Veja-se FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante in Carlos R. Brandão (org.). Pesquisa participante. S. Paulo, Ed. Brasiliense, 1985 e DEMO, Pedro. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão Caderno de Pesquisa (48):67-73. S. Paulo, 1984. Veja-se também: a) RADNITZKY, Gerard. Escolas contemporâneas de meta ciência. Suécia, Scandinavian University Books, 1970; b) HABERMAS, J. Teoria analítica da ciência e dialética e HORKHEIMER. Teoria tradicional e teoria crítica, ambos os artigos na série Os pensadores. S. Paulo, Ed. Abril Cultural, 1980. Essas obras expõem e justificam os fundamentos e recursos metodológicos da pesquisa participante nas suas diferentes terminologias (pesquisa-ação, pesquisa dialético-hermenêutica etc), contrapondo-os aos fundamentos e recursos metodológicos da pesquisa clássica.

CAPÍTULO VIII

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA DA
COLETA DE DADOS

Conforme mencionei nos capítulos anteriores, os resultados da primeira etapa da coleta de dados foram comunicados aos seis diretores envolvidos, e com eles discutidos e analisados. Dissonâncias observadas entre expectativas e percepções foram pelos diretores atribuídas a limitações com as quais se defrontam, limitações essas geradas por fatores relacionados a professores, alunos, à comunidade, bem como à ordem institucional. Mecanismos utilizados para a viabilização de expectativas de mudança foram discutidas, e assim também os resultados já alcançados pelos seis diretores.

A partir das questões levantadas, discutidas, refletidas formulei um novo questionário aplicado aos demais diretores da rede oficial de ensino de 2º grau no Município do Rio de Janeiro. Tal questionário objetivou: 1) levantar se crenças em elementos burocráticos, técnicos e sociais respaldam o desempenho de papéis do diretor; 2) levantar o grau com que os fatores apontados pelos seis diretores como restritivos à sua prática administrativa são assim percebidos pelos demais diretores; 3) levantar e analisar expectativas e ações conducentes à neutralização desses fatores, bem como a consonância entre crenças nos elementos burocráticos e técnicos, expectativas e ações; 4) confrontar e analisar crenças nos elementos sociais com dificuldades percebidas pelos efeitos de questões econômico-sociais nos membros da escola.

1. Crenças que respaldam o desempenho de papéis dos diretores

Conforme demonstrado na tabela nº 7, apenas 7,7% dos diretores não crêem que elementos burocráticos sejam fun

damentais para a prática pedagógico-administrativa. Tais elementos foram definidos por: normas, regras, procedimentos, hierarquia. Contraditoriamente, a totalidade dos diretores crê que elementos técnicos são essenciais na prática educacional e que elementos sociais devem ser levados em conta no trabalho desenvolvido na escola. Os elementos técnicos foram caracterizados por: transmissão do saber, desenvolvimento da crítica, trabalho conjunto e adequação à realidade escolar. Os elementos sociais foram definidos como a consideração de questões econômico-sociais e seus efeitos sobre os membros da escola, apontando, portanto, para a relação entre escola e sociedade.

Como se pode observar, ao mesmo tempo em que os diretores crêem nos elementos burocráticos, crêem nos elementos cujo conteúdo não faz parte do elenco de características da burocracia. Tal situação revela uma contradição que pode ter seu fundamento no confronto burocracia x natureza da organização escolar. São duas substâncias conflitantes, agindo simultaneamente sobre valores, interesses e ações do diretor.

O confronto das crenças nos elementos burocráticos, técnicos e sociais com expectativas e ações dos diretores, bem como com os fatores por eles percebidos como dificultadores, é objeto de estudo nas seções 3 e 4 deste capítulo. A seção 2, que se segue, apresenta aqueles fatores dificultadores.

Tabela nº 7

Crenças que respaldam o desempenho de papéis do diretor

Crenças		Respaldo				Total	
		Sim		Não			
elementos	burocráticos	48	92,3%	04	7,7%	52	100,0%
	técnicos	52	100,0%	-	-	52	100,0%
	sociais	52	100,0%	-	-	52	100,0%

2. Fatores limitadores à prática administrativa dos diretores

A relação nominal dos fatores obedeceu, no questionário, a quatro agrupamentos: a) fatores relacionados aos professores; b) aos alunos; c) à comunidade; d) fatores institucionais. Os dados colhidos estavam distribuídos em quatro categorias: não dificulta, dificulta pouco, dificulta, dificulta muito. Todavia, para fins de apresentação foram combinadas as categorias não dificulta e dificulta pouco e as categorias dificulta e dificulta muito. Dessa forma, as observações são apresentadas em duas categorias: percebem dificuldade e não percebem dificuldade.

Na tabela nº 8 esses fatores estão apresentados, se gundo a hierarquia de dificuldade com que são percebidos. Po de-se observar que o maior grau de dificuldade é sentido pela falta de recursos humanos, financeiros e materiais e o menor pela opinião dos professores em assuntos administrativos. Po de-se também observar que o maior grau de dificuldade percebi da em relação a professores refere-se à incompetência profis sional; a alunos, desinteresse; a fatores institucionais, a falta de recursos. Em relação à comunidade foi apresentado um só fator e se refere à sua falta de apoio. Observa-se tam**ã** bém que baixo percentual de diretores (46,2%) percebe a insu ficiente remuneração do professor como um fator que lhes traz dificuldades, enquanto que alto percentual (84,6%) percebe o desinteresse do professor como um fator dificultador. A anã lise de cada um dos fatores percebidos como dificultadores, e suas relações, é apresentada nas seções 3 e 4, a seguir.

Tabela nº 8

Relação de fatores restritivos, por hierarquia
com que assim são percebidos

Fatores	Dificuldade percebida				Total	
		não		Sim		
falta de recursos humanos, financ. e mat.	03	5,7%	49	94,3%	52	100,0%
incompetência profissional do professor	06	11,6%	46	88,4%	52	100,0%
desinteresse, apatia falta de motivação do professor	08	15,4%	44	84,6%	52	100,0%
desinteresse, falta de motivação, falta de esforço do aluno	08	15,4%	44	84,6%	52	100,0%
excesso de determinações dos órgãos superiores	08	15,4%	44	84,6%	52	100,0%
carência financeira do aluno	10	19,2%	42	80,8%	52	100,0%
atitudes preconceituosas do professor em relação ao aluno	11	21,2%	41	78,8%	52	100,0%
tipo e quantidade de tarefas burocráticas que o diretor é obrigado a realizar	11	21,0%	40	77,1%	51	98,1%*
falta de apoio da comunidade	12	23,0%	40	77,0%	52	100,0%
insuficiente remuneração do diretor	21	40,4%	30	57,7%	51	98,1%*
insuficiente remuneração do professor	28	53,8%	24	46,2%	52	100,0%
opinião dos professores em assuntos administrativos	50	96,1%	02	3,9%	52	100,0%

* 1 diretor não manifestou sua percepção de dificuldade.

3. Tentativas de neutralização dos fatores restritivos

Supus que um diretor cuja prática administrativa orientasse a escola para mudança tentaria neutralizar componentes burocráticos. Tais tentativas poderiam ser levadas a efeito: a) pela interferência em decisões superiores e por processos de comunicação interativos; b) pela participação ativa de alunos, professores e comunidade no planejamento, execução e avaliação do trabalho desenvolvido na escola; c) pela busca de uma certa autonomia em relação aos órgãos superiores. Cada um desses itens será analisado a seguir.

3.1. Interferência em decisões superiores e processos de comunicação

Neste item serão analisados: crença nos elementos burocráticos; expectativas de participação dos órgãos superiores; expectativas e ações referentes a decisões superiores; meio de comunicação utilizado pelos diretores e dificuldades percebidas pelo excesso de determinações dos órgãos superiores e pelo tipo e quantidade de tarefas burocráticas que é obrigado a realizar.

3.1.1. Crença na fundamentabilidade da burocracia e expectativas de participação dos órgãos superiores

Na seção nº 1 deste capítulo foi indicado que 7,7% dos diretores não crêem na fundamentabilidade de normas, procedimentos, hierarquia para a prática pedagógico-administrativa. Poder-se-ia esperar que esses diretores tivessem expectativas de nenhuma ou apenas alguma participação dos órgãos superiores. A tabela nº 9 indica que há consonância entre crença e expectativa, no que se refere a esses diretores. Poder-se-ia esperar que os 92,3% que crêem na fundamentabilidade da burocracia tivessem expectativas de muita participação dos órgãos superiores. Contudo, a tabela nº 9 também revela

que entre o percentual de diretores que crêem na fundamentabilidade da burocracia (92,3%), mais da metade (51,9%) espera apenas alguma participação dos órgãos superiores. Tal situação parece apontar - no que se refere a esses diretores - dissonância entre a crença na fundamentabilidade da ordem burocrática e a expectativa de sua ocorrência. Algumas inferências podem, então, ser arriscadas em relação a esses diretores: a) sua expectativa não corresponde, necessariamente, a valor, mas a algum tipo de conveniência; b) a crença nos elementos burocráticos pode estar vinculada à sua própria necessidade de segurança ou de status.

Tabela nº 9

Crença nos elementos burocráticos e expectativas de participação dos órgãos superiores

		Crença				Total	
		sim		não			
Expectativas	muita	20	38,5%	-	-	20	38,5%
	alguma	27	51,9%	04	7,7%	31	59,6%
	nenhuma	-	-	-	-	-	-
Total		48	92,3%	04	7,7%	51	98,1%*

* 1 diretor não se manifestou quanto ao grau de participação esperada dos órgãos superiores.

3.1.2. Expectativas de participação dos órgãos superiores e dificuldade percebida pelo excesso de determinações desses órgãos

Poder-se-ia esperar que os diretores cujas expectativas fossem de muita participação dos órgãos superiores não considerassem como um fator dificultador o excesso de determinações. Todavia, conforme indicado na tabela nº 10, contraditoriamente, entre os 38,5% que esperam muita participação estão 30,8% que percebem as determinações como excessivas. Poder-se-ia também esperar que os diretores cujas expectativas fossem de alguma participação dos órgãos superiores (59,6%) considerassem o excesso de determinações desses órgãos como um fator dificultador. Desses diretores, 51,9%, coerentemente, percebem o excesso de determinações como um fator que traz dificuldades à sua prática administrativa.

Tabela nº 10

Grau em que o excesso de determinações dos órgãos superiores é percebido como dificultador, por expectativas de participação desses órgãos

Expectativas	Determinações				Total	
	não dificulta		dificulta			
nenhuma	-	-	-	-	-	-
alguma	04	7,7%	27	51,9%	31	59,6%
muita	04	7,7%	16	30,8%	20	38,5%
Total	08	15,4%	43	82,7%	51	98,1%*

* 1 diretor não se manifestou quanto ao grau de participação esperada dos órgãos superiores.

3.1.3. Dificuldade percebida pelo excesso de determinações dos órgãos superiores e tentativas de influenciar nessas determinações

Se o excesso de determinações dos órgãos superiores é considerado por 82,7% dos diretores como um fator dificultador, poder-se-ia esperar que: a) os diretores tivessem expectativas de influenciar na tomada de decisões desses órgãos sempre que julgassem necessário, ao invés de acatá-las plenamente, sem discussão; b) às suas expectativas correspondessem ações.

A maioria dos diretores (98,1%) manifestou sua expectativa de que ordens superiores devam ser discutidas e a totalidade dos diretores afirmou que age neste sentido. Há, portanto, consonância entre expectativas e ações manifestadas. Esta situação parece admitir duas explicações: a) as expectativas e ações manifestadas não correspondem às reais, já que em tão alto grau os diretores não conseguem neutralizar a dificuldade percebida. Neste caso, expectativas e ações reais poderiam estar vinculadas às conseqüências - talvez punitivas - que os diretores antecipam; b) as expectativas e ações manifestadas são reais, mas ineficazes. Neste caso, pode-se inferir que ou os diretores não se comunicam adequadamente com os órgãos superiores, ou que estes exercem ação coercitiva a que os diretores se ajustam, talvez por alguma conveniência.

3.1.4. Crença na fundamentabilidade da burocracia e dificuldade percebida pela realização de tarefas burocráticas

Dentre os fatores percebidos como dificultadores, o "tipo e quantidade de tarefas burocráticas que o diretor é obrigado a realizar" ocupa o sexto lugar na hierarquia de dificuldades. Conforme demonstrado na tabela nº 11, dos 77,1% dos diretores que o consideram como um fator restritivo, 69,4% crêem na fundamentabilidade da burocracia para a prática pedagógico-administrativa. Essa situação parece, então, revelar uma certa incoerência.

Tabela nº 11

Grau com que a realização de tarefas burocráticas é percebida como dificultadora, por crença na fundamentabilidade de ementos burocráticos

Crença na burocracia	Tarefas burocráticas				Total	
	não dificultam		dificultam			
sim	11	21,0%	36	69,7%	47	90,4%
não	-	-	04	7,7%	04	7,7%
Total	11	21,0%	40	77,1%	51	98,1%*

* 1 diretor não se manifestou quanto ao grau de dificuldade percebida pela realização de tarefas burocráticas.

O acesso aos dados permitiu observar que os 4 diretores (7,7%) que não crêem na fundamentabilidade dos elementos burocráticos para a prática pedagógico-administrativa, além de esperarem apenas alguma participação dos órgãos superiores, percebem seu excesso de determinações como um fator restritivo, assim como a realização de tarefas burocráticas. Há, portanto, consonância entre suas crenças, expectativas e percepções.

3.1.5. Meio preferido pelo diretor para comunicação interna

Se tarefas burocráticas são consideradas limitadoras à prática administrativa do diretor, uma das formas de minimizá-las seria a adoção da palavra oral como meio de comunicação com os membros da escola, já que a organização burocrática tende a utilizar a escrita. Os dados obtidos revelam que 90,4% dos diretores preferem a palavra oral. Vale acrescentar que neste percentual estão incluídos os 4 diretores (7,7%) que não crêem na fundamentabilidade da burocracia para a prática pedagógico-administrativa.

Considerando, porém, que a palavra oral pode adquirir características formais e, neste caso, burocráticas, solicitei aos diretores que indicassem a razão de sua preferência, fosse ela pela palavra oral ou pela escrita. Não lhes apresentei alternativas, de modo que a questão ficou aberta. Levantadas as respostas, pude grupá-las de acordo com as semelhanças de conteúdos. Os diretores que usam a palavra oral o fazem pelas seguintes razões, aqui descritas em ordem decrescente de incidência das respostas: a) obtém-se atendimento mais rápido às solicitações; b) as pessoas raramente lêem o que é comunicado por escrito; c) é mais informal; d) aproxima mais as pessoas. Dentre os que preferem usar a palavra escrita, os argumentos para tal preferência são os seguintes, também em ordem decrescente de incidência das respostas: a) garante o recebimento da mensagem, quando individual e contra-recibo; b) formaliza a comunicação; c) às vezes não há possibilidade de falar-se pessoalmente com todos os membros da escola.

A análise das duas primeiras razões apontadas para a preferência da comunicação oral por 69,2% dos diretores permite inferir que é desejado o atendimento de solicitações ou de determinações, mesmo sem a segurança de seu registro conforme o modelo burocrático. Os diretores que preferem a palavra escrita também desejam esse atendimento e o fazem dentro da segurança do modelo burocrático. Pode-se dizer que os dois grupos desejam alcançar o mesmo objetivo (burocrático), mas o fazem por caminhos diferentes, conforme sua percepção de maior eficácia.

3.1.6. Tendência geral dos diretores em relação à mudança

Supus que um diretor orientado para a minimização da burocracia, através da interferência em decisões superiores e através de processos de comunicação, provavelmente: a) não acreditaria na fundamentabilidade da burocracia para a prática pedagógico-administrativa; b) teria expectativa de

apenas alguma participação dos órgãos superiores; c) usaria a palavra oral para comunicar-se com os membros da escola. O uso dessa palavra, contudo, seria justificado pela informalidade e pela possibilidade de maior aproximação das pessoas. O levantamento dos dados aponta um somatório de 46 respostas nesse sentido.

Por outro lado, supus que um diretor não orientado para a minimização de elementos burocráticos, provavelmente : a) acreditaria na fundamentabilidade da burocracia; b) teria expectativa de muita participação de órgãos superiores; c) usaria a palavra escrita ou a palavra oral para comunicação interna, justificadas ambas pela obtenção de cumprimento às de terminações. O levantamento dos dados aponta um somatório de 109 respostas nesse sentido. Expectativas e ações referentes a ordens superiores deixam de ser aqui consideradas; a forma como formulei as questões parece ter conduzido as respostas , produzindo dados aparentemente não confiáveis.

O somatório de respostas que indicam desempenhos facilitadores de mudança (46) e o somatório das que indicam desempenhos não facilitadores (109) correspondem, respectivamente, às proporções 0,30 e 0,70. Sendo o valor de \bar{Z} igual a - 4,62, pode-se rejeitar H_0 aos níveis de $\alpha = 0,05$ e $0,01$. Pode-se perceber que existe diferença significativa entre as proporções devido à maior proporção de respostas que indicam desempenhos não facilitadores de mudança. Em relação, portanto, à interferência em decisões superiores e processos de comunicação conducentes à neutralização de elementos burocráticos, os desempenhos dos diretores tendem a ser não facilitadores.

3.2. A neutralização das tendências burocratizantes pela participação

Neste item serão analisados: a) crença dos diretores nos elementos técnicos; b) variáveis referentes a professores; expectativas do diretor acerca de sua participação ,

trabalho conjunto de professores e dificuldade percebida pelo diretor por opiniões do professor em assuntos administrativos; b) variáveis referentes aos alunos: expectativas do diretor sobre sua participação, iniciativa para promoção de eventos, dificuldade percebida pelo desinteresse do aluno ; d) variáveis referentes à comunidade: expectativas de participação e dificuldade percebida por sua falta de apoio.

3.2.1. Expectativas do diretor sobre participação

Como foi mencionado, a participação de diferentes pessoas no trabalho desenvolvido na escola pode ser um dos mecanismos para neutralizar as tendências burocráticas. Participação implica em iniciativas, em trabalho conjunto, em interações, a partir das quais percepções são enriquecidas e atitudes e ações podem ser alteradas. Como também mencionado-na seção 1 deste capítulo - a totalidade dos diretores manifestou ser seu desempenho respaldado pela crença na essencialidade do desenvolvimento da crítica e do trabalho conjunto na prática educacional.

A tabela nº 12 indica que a maioria dos diretores (94,2%) espera muita participação dos professores, pouco mais da metade (53,8%) espera igual grau de participação dos alunos, enquanto menos da metade tem expectativa de muita participação dos órgãos superiores (38,5%) e da comunidade (30,8%).

Tabela nº 12

Expectativa do diretor acerca da participação de órgãos superiores, alunos, professores e comunidade

Elementos	Grau de participação						Total	
	nenhuma		alguma		muita			
órgãos superiores	-	-	31	59,6%	20	38,5%	51	98,1%*
alunos	-	-	24	46,2%	28	53,8%	52	100,0%
professores	-	-	03	5,8%	49	94,2%	52	100,0%
comunidade	-	-	36	69,2%	16	30,8%	52	100,0%

* 1 diretor não se manifestou quanto ao grau de participação esperada dos órgãos superiores

A participação dos órgãos superiores já foi analisada no item 3.1 desta seção. Neste item será analisada a participação dos demais membros.

3.2.2. Participação de professores

A totalidade dos diretores informou que os professores de sua escola, usualmente, trabalham em conjunto no planejamento e avaliação de suas atividades. Internamente, portanto, parece que o trabalho é desenvolvido de modo participativo. Todavia, esse procedimento - por si só - não garante orientação para mudança. Pesquisas têm demonstrado que escolas fechadas em si mesmas acabam por gerar um clima organizacional que pressiona menos para a mudança do que para a manutenção da situação vigente. Nessa pressão para manutenção, evidências empíricas têm apontado que não só os professores tendem a superestimar procedimentos burocráticos, como a manter, em relação ao aluno de classe social economicamente menos pri

vilegiada, estereótipos e preconceitos que acabam por reforçar seu "fracasso" escolar.²⁴

No que se refere à opinião de professores em assuntos administrativos, apenas 3,9% dos diretores afirmaram que dificulta sua administração. Confrontando esse percentual com os percentuais de diretores que percebem outros fatores como dificultadores, observa-se uma grande distância. Talvez a opinião de professores não dificulte a administração porque: a) não é emitida (lembremo-nos de que os professores são apontados como desinteressados e apáticos); b) não é levada em consideração pelo diretor (o que conflitaria com a expectativa do diretor de participação dos professores); c) é emitida, considerada, mas não gera problemas. Os dados obtidos não me permitem verificar qual dessas três hipóteses estaria mais perto de ser confirmada.

3.2.3. Participação de alunos

O "desinteresse, falta de motivação e falta de esforço" dos alunos foi apontado por 84,6% dos diretores como um fator que lhes dificulta muito a prática administrativa (ver tabela nº 8). Realmente, entre os fatores relativos ao aluno, é o percebido como mais dificultador.

Tal desinteresse poderia ser minimizado pela viabilização de condições que permitissem, incentivassem, facilitassem, mobilizassem a iniciativa do aluno para promover eventos, tais como: palestras, debates, atividades artísticas, excursões. A maioria dos diretores (98,1%) afirmou que os alunos tomam a iniciativa de promover tais eventos, o que

²⁴Veja-se, por exemplo, DIAS, M.T.R. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. IUPERJ, dissertação de mestrado, 1979. Veja-se também RIST, R. C. On understanding the processes of schooling: the contribution of laboring theory in Power and ideology in education. New York, Oxford University Press, 1977.

levaria a crer que condições para tal são viabilizadas. No entanto, conforme demonstrado na tabela nº 10, pouco mais da metade dos diretores (53,8%) espera muita participação dos alunos no planejamento, execução e avaliação do trabalho escolar. A outra parte espera apenas alguma participação. Diante desta diferença de percentuais (98,1% e 53,8%), poder-se-ia inferir que a promoção de eventos pelos alunos é praticamente o nível máximo de participação que os diretores esperam dos alunos. Contudo, os dados não me permitem afirmar não ser considerada desejável, por exemplo, a participação do aluno em avaliações curriculares, metodológicas etc.

3.2.4. Participação da comunidade

A falta de apoio da comunidade é percebida por 77,0% dos diretores como um fator que lhes dificulta a administração. Em sendo assim, era de se esperar que essa falta de apoio fosse sentida, porque os diretores teriam expectativa de muita participação da comunidade no planejamento, execução e avaliação do trabalho desenvolvido na escola. Todavia, conforme se pode observar na tabela nº 11, não só a maioria dos diretores (69,2%) não tem expectativa de muita participação da comunidade, como também, desse percentual, 50,0% considera que a falta de apoio lhes traz dificuldades para sua prática administrativa. Diante dessa dissonância, pode-se inferir - não pelos dados obtidos, mas pelas questões levantadas pelos seis diretores na primeira etapa de coleta de dados - que a falta de apoio é sentida na execução do trabalho. Julgo oportuno lembrar que os seis diretores anteriormente entrevistados não se mostraram receptíveis à presença da comunidade no planejamento e avaliação das atividades. Embora suas afirmações não possam ser extrapoladas para a amostra de 52 diretores, a vivência em organizações escolares, bem como estudos realizados, têm demonstrado que - de um modo geral - as escolas resistem à participação da comunidade em atividades decisórias e avaliativas. Ao mesmo tempo esperam participação da comunidade na execução de atividades, decididas sem a sua influência ou mesmo opinião.

3.2.5. Tendência geral dos diretores em relação à mudança

Supus que um diretor que enfatizasse a participação, provavelmente: a) acreditaria na essencialidade de elementos técnicos na prática educacional; b) teria expectativa de muita participação de professores, alunos e comunidade. O levantamento dos dados indica um somatório de 145 respostas nesse sentido.

Supus, por outro lado, que um diretor que não enfatizasse a participação, possivelmente: a) não acreditaria na essencialidade de elementos técnicos; b) teria expectativa de nenhuma ou apenas alguma participação de professores, alunos e comunidade. Neste sentido, o levantamento dos dados indica um somatório de 63 respostas. Trabalho conjunto interno de professores e iniciativa para a promoção de eventos por parte de alunos não foram aqui considerados, tendo em vista que a análise dos dados parece indicar ser sua efetivação discutível como mecanismo de participação para mudança.

O somatório de respostas que indicam desempenhos facilitadores de mudança (145) e o somatório das que indicam desempenhos não facilitadores (63) corresponde, respectivamente, às seguintes proporções: 0,70 e 0,30. Para testar a hipótese estatística de que não existe diferença entre essas proporções, o valor de \bar{Z} , calculado, é de 5,16. Este valor permite rejeitar H_0 aos níveis de significância de $\alpha = 0,05$ e $0,01$. Pode-se daí concluir que as proporções dos somatórios de respostas indicadoras de desempenhos facilitadores e não facilitadores são significativamente diferentes, portanto, em relação à participação como mecanismo de mudança, os desempenhos dos diretores tendem a ser facilitadores.

3.3. A neutralização da tendência burocratizante pela busca de autonomia

O grau de autonomia dos diretores em relação aos

órgãos superiores é aqui medido por três indicadores; a) expectativas e ações para obtenção de recursos; b) expectativas e ações para alteração da grade curricular; c) circulação de idéias entre professores e entre diretores, sem a participação de órgãos superiores.

3.3.1. Expectativas e ações para obtenção de recursos

A falta de recursos foi, dentre todos os fatores, a quele percebido como mais dificultador à prática administrativa dos diretores. 94,3% dos diretores assim o consideram. Existe lei estadual limitando as fontes para obtenção de recursos, desprezando, portanto, a concepção administrativa segundo a qual decisões sobre meios devem ser - o mais possível atribuídas às pessoas responsáveis pelos fins.²⁵ Diante da falta de recursos e da limitação oficial para obtê-los, como se posicionam os diretores? Quais suas expectativas? Quais as ações que desenvolvem para responder a essas expectativas?

Poder-se-ia esperar que expectativas correspondessem a ações, todavia, o levantamento dos dados revelou dissonância. A maioria dos diretores (84,8%) considera que fontes alternativas de recursos, a critério dos membros da escola, deveriam ser buscadas. Todavia, apenas 46,1% agem neste sentido. A diferença de percentuais levou-me a levantar qual opercentual de diretores que agem coerentemente com suas expectativas e qual o percentual dos que assim não procedem.

Diretores que consideram devam ser buscados recursos apenas nas fontes indicadas pelos órgãos superiores, provavelmente solicitariam somente aos alunos e à comunidade. Diretores que, ao contrário, consideram devam ser buscadas fontes alternativas de recursos a critério dos membros da escola, possivelmente desenvolveriam ações neste sentido. Neste caso, a prática comum às escolas é solicitar não somente aos alunos e à comunidade, mas também promover a venda de material escolar, merenda e refeições. Vale esclarecer que, para alunos de 2º grau, merendas e refeições não são oferecidas gratuitamente pelo Estado.

²⁵ Lei nº 783 de 05.10.84, sancionada pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e referida no capítulo VI.

Como se pode observar na tabela nº 13 menos da meta de dos diretores (46,1%) age coerentemente com suas expectativas, ou seja, 5,7% dos que consideram devam ser buscadas apenas as fontes indicadas, assim procedem e 40,4% dos que consideram devam ser buscadas outras fontes, igualmente assim procedem. Esse último grupo - desobediente ao ato governamental - parece ser mobilizado para mudança, como resposta às suas expectativas. A consonância não é observada nos 50,1% diretores restantes. Desses, 44,4% têm expectativas de utilização de fontes alternativas, mas não se mobilizam para usá-las.

Tabela nº 13

Expectativas e ações para obtenção de recursos

		Expectativas					
		fontes indicadas		outras fontes		Total	
Ações	outras fontes	03	5,7%	21	40,4%	24	46,1%
	fontes indicadas	03	5,7%	23	44,4%	26	50,1%
Total		06	11,4%	44	84,8%	50	96,2%*

* 2 diretores não se manifestaram como agem para obter recursos.

3.3.2. Expectativas e ações para alteração da grade curricular

O desinteresse de alunos foi considerado um fator que traz dificuldades à administração do diretor, conforme apresentado em seções anteriores. Tal desinteresse pode ter várias fontes, uma das quais seria a grade curricular. Convém lembrar que tal grade é fixada pela elite dominante, conforme sua visão de mundo, expectativas, padrões de vida etc. Con

vêm também lembrar que, de um modo geral, o aluno de escola pública pertence à classe não dominante, geralmente com outra visão de mundo, expectativas, história de vida etc. Resulta daí que o currículo com freqüência é pouco significativo para o aluno, gerando, em consequência, seu desinteresse.

Busquei, então, levantar se os diretores consideram que deveriam incentivar e promover a inclusão de conteúdos de disciplinas não fixadas pelos órgãos superiores mas que, a critério seu e dos professores, fossem considerados significativos e relevantes para a formação do aluno. A maioria dos diretores (92,3%) respondeu afirmativamente. Poder-se-ia esperar que desenvolvessem ações nesse sentido, Todavia, apenas 38,5% declararam fazê-lo. Diante da diferença de percentuais, busquei levantar qual o percentual de diretores que age conforme suas expectativas.

A tabela nº 14 revela que há consonância de expectativas e percepções entre a minoria dos diretores (40,4%), isto é, 5,8% dos que consideram devam ser oferecidas apenas as disciplinas indicadas pelos órgãos superiores, assim procedem e 36,6% dos que consideram que outras disciplinas devam ser oferecidas, a critério da escola, agem nesse sentido. Neste último caso, ações para mudança correspondem às expectativas. Todavia, há dissonância entre expectativas e ações de 59,6% dos diretores. Desse percentual, 55,7% espera que outras disciplinas sejam incluídas, mas não as inclui.

Tabela nº 14

Expectativas e ações para alteração da grade curricular

		Expectativas					
		disciplinas indicadas		outras		Total	
Ações	outras	01	1,9%	19	36,6%	20	38,5%
	disciplinas indicadas	03	5,8%	29	55,7%	32	61,5%
Total		04	7,7%	48	92,3%	52	100,0%

3.3.3. Circulação de idéias entre professores

Na relação de fatores percebidos pelos diretores como dificultadores (ver seção nº 2 deste capítulo), a incompetência profissional, o desinteresse, apatia e falta de motivação de professores e atitudes preconceituosas do professor em relação ao aluno ocupam, respectivamente, o segundo, terceiro e quinto lugares. Tais fatores podem estar vinculados a questões relativas ao próprio indivíduo, à sociedade em geral e ao sistema educacional em particular como, por exemplo, aptidão cognitiva, nível de expectativa, necessidades, classe social a que o professor pertence, estereótipos, background cultural da família, formação acadêmica do professor, remuneração do professor etc. Mas a circulação de idéias é um mecanismo que não só pode contribuir para a maior capacitação cognitiva do professor como também para o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam de alguma forma posicionar-se criticamente diante da realidade para transformá-la.

Assim, seria desejável que os diretores procurassem incentivar, facilitar encontros, reuniões de seus professores

com professores de outras escolas ou profissionais de outras áreas, para tratar de questões educacionais, independentemente de tais encontros serem determinados pelos órgãos superiores. Isto porque o compartilhamento de experiências e valores individuais, o confronto de realidades particulares diferentes, de percepções diferentes dessas realidades em discussões abertas, livres da presença de uma autoridade burocrática - que talvez pudesse constranger os participantes - poderia enriquecer crenças, conhecimentos e habilidades dos professores. Desta forma, a "incompetência profissional", o "desinteresse, apatia e falta de motivação" e "atitudes preconceituosas do professor em relação ao aluno" poderiam ser minimizadas. Indagados se promovem ou facilitam aqueles encontros, menos da metade (40,4%) dos diretores responderam afirmativamente.

3.3.4. Circulação de idéias entre diretores

Da mesma forma que a circulação de idéias entre professores que não pertençam à mesma escola pode enriquecer suas percepções, a circulação de idéias entre diretores de diferentes escolas pode conduzir ao mesmo resultado. Da mesma forma como as reuniões para tal circulação de idéias entre professores não devem ser presididas ou determinadas pelos órgãos superiores, também assim seria desejável em relação à circulação de idéias entre diretores. Agem os diretores no sentido de viabilizar a troca de idéias sobre questões educacionais, com autonomia em relação aos órgãos superiores? A maioria (61,5%) respondeu afirmativamente. A tabela nº 15 indica que, de um modo geral, repetem-se as condições observadas para troca de idéias entre professores de diferentes escolas. Partindo do pressuposto de que o "abrir-se para o outro" tem mais a ver com mudança do que com manutenção do status quo, seria desejável que professores e diretores - ambos - agissem nesse sentido. A mudança seria mais facilitada pela ação coletiva.

Tabela nº 15

Ocorrência de reuniões para troca de idéias com diretores e professores que não pertençam à escola

Ocorrência de reuniões	Elementos			
	diretores		professores	
sim	32	61,5%	21	40,4%
não	20	38,5%	31	59,6%
Total	42	100,0%	52	100,0%

3,3.5. Tendência geral dos diretores em relação à mudança

Um diretor que buscasse autonomia em relação aos órgãos superiores, possivelmente: a) procuraria recursos em fontes alternativas; b) alteraria a grade curricular conforme o que fosse mais significativo para o aluno; c) incentivaria e facilitaria a circulação de idéias entre seus professores e professores de outras escolas; d) reunir-se-ia com outros diretores para trocar idéias sobre questões educacionais, sem que tais reuniões tivessem sido marcadas pelos órgãos superiores. O levantamento dos dados indica um somatório de 97 respostas nesse sentido, contra um somatório de 109 respostas no sentido contrário.

Calculadas as proporções dos somatórios de respostas indicadoras de desempenhos facilitadores de mudança e não facilitadores tem-se 0,47 e 0,53, respectivamente. O valor de \bar{Z} , calculado é = 0,86 e, desta forma, aceita-se H_0 , não só a um nível de $\alpha = 0,05$, como a um nível de 0,01. Não existe, portanto, diferença significativa entre as proporções de de desempenhos facilitadores e não facilitadores.

4. Efeitos de questões econômico-sociais sobre os membros da escola

Nesta seção serão analisadas: crença dos diretores na relação entre escola e sociedade e dificuldades percebidas pela insuficiente remuneração do professor e do diretor, bem como pela carência financeira do aluno.

Na seção nº um deste capítulo indiquei que a totalidade dos diretores afirma ser seu papel desempenhado em conformidade com a crença de que o trabalho desenvolvido na escola deve levar em conta as relações entre escola e sociedade, considerando questões econômico-sociais e seus efeitos sobre os membros da escola. Da relação de fatores considerados dificultadores, três se referem basicamente a essas questões e econômico-sociais: remuneração do professor, remuneração do diretor e carência financeira do aluno.

4.1. A insuficiente remuneração do professor

Dos três fatores, a insuficiente remuneração do professor foi considerada por um pouco mais da metade dos diretores (53,8%) como o fator que menos dificuldades lhes traz. Considerando-se que 84,6% dos diretores apontaram o desinteresse do professor como um fator que traz dificuldades à sua prática administrativa (ver tabela nº 8), pode-se inferir que os diretores, de um modo geral, não vinculam desinteresse do professor à sua remuneração, talvez porque remuneração considerada suficiente não garanta o interesse do professor. No entanto, os seis diretores envolvidos na primeira coleta de dados afirmaram que alguns professores se mostram desinteressados em relação a inovações, sob a alegação de que "são mal pagos". A aceitar essa afirmação dos seis diretores e extrapolá-la para a amostra de 52 diretores agora considerada, pode-se inferir que professores insatisfeitos com a remuneração não comunicam ao diretor, de algum modo, sua insatisfação. Assim sendo, deixam de ser explicados determinados comportamentos que possivelmente estariam relacionados a esse fator.

4.2. A insuficiente remuneração do diretor

O diretor é também um professor, a cujos vencimentos é adicionada uma gratificação. Se a insuficiente remuneração do professor não é considerada um problema, a insuficiente remuneração do diretor também não deveria sê-lo. Contudo, 57,7% dos diretores afirmaram que é um problema.

Considerando-se que, na primeira coleta de dados, alunos e professores reclamaram da ausência física do diretor, supus que a insuficiente remuneração do diretor seria um problema, na medida em que o obrigaria a buscar outras fontes de trabalho e remuneração e, conseqüentemente, o levaria a não dedicação integral à escola.

O levantamento dos dados indica que 28,8% dos diretores apenas dirige sua escola; 53,9% trabalham em duas organizações, ou seja, a escola que administra e outra organiza-ção, seja escola ou não; e 17,3% trabalham em três ou mais organizações. Neste último caso, pelo menos uma das organizações não é escola pública, já que a Lei não permite acumulação em mais de duas escolas públicas. Confirma-se, desse modo, a ausência física do diretor.

Com o objetivo, porém, de verificar a associação entre número de locais de trabalho e dificuldade percebida pela insuficiente remuneração do diretor, busquei levantar, em relação ao número absoluto de diretores por locais de trabalho, o percentual dos que percebem a remuneração como um fator dificultador ou não. A tabela nº 16 indica que a menor incidência de percepção de dificuldade recai entre os diretores que trabalham em três ou mais organizações. Entre os que trabalham em duas ou apenas em uma escola, a incidência maior recai na percepção de dificuldade sem que, no entanto, se tenha observado diferença significativa entre esses dois grupos.

Parece que se a insuficiente remuneração do diretor é considerada um problema para a sua prática administrativa ,

este problema não tem suas raízes na impossibilidade de o diretor dedicar-se integralmente à escola. Estudos adicionais teriam de ser levados a efeito para verificar os motivos pelos quais tal remuneração é percebida como um fator dificultador.

Tabela nº 16

Dificuldade percebida pela insuficiente remuneração do diretor, por número de locais em que o diretor trabalha

Número de locais de trabalho	Remuneração do diretor				Total (100,0%)
	não dificulta		dificulta		
1	05	35,7%	09	64,3%	14
2	11	39,2%	17	60,8%	28
3 ou mais	05	55,6%	04	44,4%	09
Total	21	-	30	-	51*

* 1 diretor não se manifestou quanto ao grau de dificuldade percebida pela insuficiente remuneração.

4.3. A carência financeira do aluno

A carência financeira do aluno é, entre os três fatores nesta seção apontados, percebida como o mais dificultador. Alto percentual de diretores (80,8%) assim a consideram. Duas ordens de motivos podem então ser destacadas: a primeira em relação a atitudes e a segunda em relação à carência financeira como agravante de outras carências.

Se lembrarmos que 78,8% dos diretores percebem atitudes preconceituosas do professor em relação ao aluno como um fator que traz dificuldades à sua prática administrativa, pode-se entender porque carência financeira é percebida como um fator dificultador. No item 3.2. da seção 3 deste capítulo procurei descrever que atitudes preconceituosas acabam por

reforçar o "fracasso" escolar do aluno. Aqui acrescento serem tais atitudes limitadoras a tentativas de mudança ("Não adianta mudar, porque eles não aprendem").

Não ficam descartadas, no entanto, outras razões pelas quais a carência financeira é percebida como um fator limitador e que os dados não me permitem apontar.. Entre essas razões estão as manifestadas pelos seis diretores das escolas objeto da primeira coleta de dados: o aluno "carente" pouco pode contribuir para os recursos financeiros e materiais de que a escola necessita e, por outro lado, cria uma situação difícil, já que a escola dispõe de recursos escassos e, portanto , pouco pode ajudá-lo individualmente.

CAPÍTULO IX

CONCLUSÕES

Neste capítulo serão apresentados: a) as limitações do estudo; b) as conclusões; c) sugestão para um novo estudo.

1. Limitações do estudo

As conclusões da primeira etapa da coleta de dados se aplicam somente aos seis diretores envolvidos, não podendo ser extrapoladas para os demais diretores da rede. Além dessa limitação, outras podem ser apontadas. Por exemplo: três dos quatro superiores dos diretores (diretores de Núcleo) não puderam avaliar o desempenho dos diretores. Em vista disso, a análise das percepções ficou restrita aos alunos, professores e ao próprio diretor. Outra limitação foi a impossibilidade de entrevistar a Sra. Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, bem como o Sr. Presidente da Comissão de Educação e Cultura, ambos superiores dos diretores. A entrevista - por mim perseguida durante dois meses ininterruptos - poderia ter enriquecido o estudo. Contudo, a Sra. Secretária recusou-se a concedê-la, sob a alegação de que é "muito ocupada" e os assessores do Sr. Presidente julgaram-na de todo modo impossível, dada as suas múltiplas atribuições. Ele é o Vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, Secretário de Estado de Ciência e Cultura, Presidente da Fundação de Artes do Rio de Janeiro, Presidente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro, Chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Presidente do Conselho Estadual de Cultura e Presidente da Comissão Coordenadora do Programa Especial de Educação.

As conclusões da segunda etapa da coleta de dados só se aplicam ao universo estudado: diretores da rede oficial de ensino de 2º grau no Município do Rio de Janeiro, Tal como na

primeira etapa da coleta de dados, outras limitações do estudo podem ser apontadas. Por exemplo: a carência de tempo, de recursos humanos e financeiros impediram-me de obter dados através de entrevistas. Dessa forma, perdemos - eu e os diretores - a oportunidade de discussão, de troca, de aprendizagem. Outra limitação refere-se ao questionário utilizado para a coleta de dados. Ele teve de ser conciso, não incorporando questões que poderiam enriquecer a análise. O questionário foi enviado pelo Correio e, segundo estudos apresentados por Witt (1973,p.83) quando se faz uso do Correio a melhor opção é um questionário pequeno, porque o número de devoluções é maior. Ressalto ainda outra limitação: é possível que os diretores não tenham respondido ao questionário sempre com sinceridade, o que pode, de alguma forma, ter afetado os resultados da pesquisa. Estudos realizados por Kahn e Cannel (1964) demonstram que há uma tendência humana a assim proceder, quando se responde a esse tipo de instrumento.

2. Conclusões

No capítulo V foi demonstrado que alunos, professores, diretores e superiores entrevistados na primeira coleta de dados manifestaram expectativas de mudança. Todavia, alunos e professores não percebem o atendimento de tais expectativas. A dissonância entre expectativas e percepções foi atribuída, pelos diretores, aos seguintes fatores, considerados dificultadores à sua prática administrativa: a) incompetência profissional do professor; b) desinteresse, apatia e falta de motivação do professor; c) insuficiente remuneração do professor ; d) atitudes preconceituosas do professor em relação ao aluno ; e) desinteresse, falta de motivação e falta de esforço do aluno; f) carência financeira do aluno; g) falta de recursos humanos, financeiros e materiais; h) excesso de determinações dos órgãos superiores; i) tipo e quantidade de tarefas burocráticas que o diretor realiza; j) falta de apoio da comunidade.

A segunda coleta de dados incorporou esses fatores , acrescentando ainda os seguintes: a) insuficiente remuneração do diretor; b) opinião dos professores em assuntos administrativos.

Os resultados indicaram que, à exceção de " insuficiente remuneração do professor" e "opinião dos professores em assuntos administrativos", os fatores são - em graus diferentes - percebidos como dificultadores pelos demais diretores da rede. Ratifica-se, desta forma, a percepção dos seis diretores anteriormente entrevistados.

A análise de expectativas e ações conducente(ou não) à neutralização desses fatores, bem como a consonância(ou não) de tais expectativas e ações entre si e com crenças em elementos burocráticos, técnicos e sociais revela, por parte dos diretores, considerável ambigüidade. Deste modo, até onde os dados disponíveis e a metodologia utilizada permitem concluir , processos de mudança nas escolas, contributivos à busca de transformações sociais, estão sendo pouco facilitados pelos diretores.

Há de se considerar a existência de desempenhos facilitadores de processos de mudança, coerentes em termos de crenças, expectativas e ações. Num desafio à afirmação dos interesses da classe dominante, alguns diretores buscam romper o papel de reprodução dos valores ideológicos vigentes, que às escolas tem sido atribuído. Contudo, o número desses diretores é reduzido.

A maioria se, de um lado, tenta neutralizar a tendência burocratizante da escola, por outro lado, tem-na como suporte de sua própria posição. Isso parece particularmente verdadeiro quando se observa que poucos diretores agem em consonância com as expectativas de mudança que manifestam. Convém aqui lembrar que o desempenho de papel implica num certo grau de aceitação de expectativas colocadas para a pessoa, em função das conseqüências que antecipa.

Os conteúdos burocráticos são conflitantes com a natureza da organização escolar. Todavia, essas duas substâncias agem simultaneamente sobre os valores e interesses dos diretores e condicionam suas ações, não raro de forma contraditória.

Assim é que, de um modo geral, pode-se observar que os diretores:

. asseveram ser seu desempenho respaldado na crença de que o desenvolvimento da crítica e a adequação à realidade escolar são componentes essenciais à prática educacional; todavia, contraditoriamente, afirmam ser seu desempenho igualmente respaldado na crença da fundamentabilidade de normas e regras.

. consideram que fontes alternativas de recursos, a critério dos membros da escola, devem ser buscadas; contudo, a minoria utiliza o mecanismo de desobediência consciente às ordens superiores limitadoras das fontes para obtenção de tais recursos

. ambiguamente sustentam e refutam o excesso de de terminações dos órgãos superiores e a quantidade de tarefas burocráticas que realizam. Sustentam, pela crença na fundamentabilidade de normas, regras, procedimentos, hierarquia para a prática pedagógico-administrativa. Refutam pela expectativa de pouca participação dos órgãos superiores

. usam a palavra oral para comunicar-se com os membros da escola, porém o fazem mais como garantia do atendimento rápido às solicitações, do que como mecanismo de promoção do relacionamento interpessoal, essência da prática educativa

. percebem o desinteresse dos alunos, cuja causa pode ser, entre outras, um currículo pouco significativo para eles; todavia, praticamente não buscam alterar tal currículo

. reforçam - com a dificuldade percebida pela carência financeira do aluno e pelas atitudes preconceituosas do professor em relação a ele - a constatação de que nosso modelo de escola privilegia certos atributos individuais e sociais,

acessíveis somente aos alunos de renda familiar privilegiada

. tentam superar ou minimizar a incompetência profissional e a apatia, desinteresse e falta de motivação do professor, porém o fazem no limite de planejamentos internos conjuntos. Praticamente não há circulação de idéias com membros não pertencentes à escola

. esperam que a comunidade não tenha muita participação no trabalho desenvolvido na escola; todavia, se ressentem de sua falta de apoio

. tentam neutralizar a tendência burocratizante da escola via participação dos seus membros, mas desempenham sem diferença significativa papéis que facilitam e que não facilitam a busca de autonomia em relação aos órgãos superiores; também praticamente não tentam neutralizar a tendência buro - cratizante via interferência em decisões superiores e via processos internos de comunicação.

Como se pode depreender, há valores, interesses, conseqüências antecipadas atuando sobre os diretores no desempenho de seus papéis e que podem estar referidos à necessidade da suposta segurança que o modelo burocrático pretende garantir a seus agentes, à incompetência administrativa do diretor, à ausência de mecanismos epistemológicos para uma reflexão crítica sobre o papel da escola na busca de transformações sociais.

As contradições e ambigüidades que, em maior ou menor grau, estão presentes no desempenho dos diretores revelam ser insatisfatória sua contribuição no que diz respeito à orientação das escolas para a sua inserção na busca global de transformações sociais.

Seria de todo desejável que se institucionalizassem mecanismos de avaliação da prática administrativa e ainda que os diretores pudessem compreender sua importância. Em se tratando de educação, desempenhos devem ser avaliados, principalmente, à luz de sua dimensão ética e responsabilidade moral.

3. Sugestão para um novo estudo

A quase totalidade dos diretores está no cargo por critérios político-partidários. Todavia, a partir do segundo semestre de 1984, iniciou-se um processo de eleição de diretores. É possível que, especificamente entre esses diretores, o senso comum esteja sendo rompido em favor de uma sociedade mais justa. Uma pesquisa que pudesse confrontar desempenhos de diretores eleitos e desempenhos de diretores indicados, tal vez clarificasse essa situação.

No que concerne aos diretores que participaram deste trabalho, vários solicitaram lhes fosse comunicado o resultado. Tal solicitação será atendida. Um estudo baseado na pesquisa-ação se completa em sua própria incompletude. Cada intervenção na realidade é oportunidade de reflexão e de aprendi zagem para todos os envolvidos e não pode ser desprezada.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, DIFEL - Difusão Editorial S.A., 1981, 4a. ed.
- ALTHUSSER, Louis. Ideological State apparatuses in Lenin and Philosophy and other essays. New York, Monthly Review Press, 1971.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação in Revista Educação e Sociedade, ano nº 2 . São Paulo, Ed. Cortez e Moraes, janeiro/79.
- BAUDELLOT e ESTABLET. L'école capitaliste en France. Paris, Maspero, 1971.
- BENSON, J. K. Organizations: a dialectical view in Administrative Science Quarterly, nº 22. New York, Cornell University, março/77.
- BERGER, Peter L. A construção social da realidade. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1973.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1971.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. Shooling in capitalist America. New York, Basic Books, 1977.
- CAMPOS, Anna Maria. Em busca de novos caminhos para a teoria da organização in Revista de Administração Pública, volume 15, nº 1. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, janeiro/março/81.

CAMPOS, Anna Maria. Repartindo tarefas e responsabilidades nas organizações: alguns dilemas enfrentados pela gerência in Revista de Administração Pública, volume 16, nº 2, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, abril/junho/82.

CERVO, A. e BERVIAN, P. Metodologia científica para uso de estudantes universitários. São Paulo, McGraw-Hill, 1972.

COLMAN, D. e NIXSON, F. Desenvolvimento econômico - uma perspectiva moderna. São Paulo, Ed. Campus/Ed. USP, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, PUC, tese de doutorado, 1979.

Decreto-lei nº 133 de 16 de junho de 1975.

DEMO, Pedro. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão in Caderno de Pesquisa, nº 48. São Paulo, 1984.

DE VINCENZI, Lectícia J. Braga. Educação como capital humano: uma análise crítica. Rio de Janeiro, s/Ed., 1983.

DIAS, M. T. R. Desigualdades sociais e oportunidades educacionais: a produção do fracasso. IUPERJ, dissertação de mestrado, 1979.

Documento Educação/83. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, 1983.

DRUCKER, Peter. Uma era de descontinuidade. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1970.

ESTEVES, Oyara Petersen. Os limites da pesquisa educacional in Revista DELFOS, ed. especial. Rio de Janeiro, Associação dos Diplomados da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1980.

FALS-BORDA, Orlando. The challenge of action research in Development: seeds of change. SID, 1981, Trad. de Anna Maria Campos para uso nos cursos da EBAP/FGV.

_____. Aspectos teóricos da pesquisa participante in Carlos R. Brandão (org.), Pesquisa participante. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Tese de doutoramento. São Paulo, PUC, 1983, mimeo.

GARCIA, Regina Leite. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade in Revista da ANDE - Associação Nacional de Educação, nº 3. São Paulo, 1982.

GIANOTTI, José Arthur. Notas intempestivas sobre a questão da universidade in Estudos CEBRAP, nº 27. São Paulo, 1980.

GIROUX, H. A. Theories of reproduction and resistance in the new Sociology of Education: a critical analysis in Harvard Educational Review, vol. 53, nº 3, agosto de 1983.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. A nova ciência das organizações - uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1981.

GUILFORD, J. P. Fundamental statistics in psychology and education. New York, McGraw-Hill, 1965.

HABERMAS, J. Teoria analítica da ciência e dialética in Os pensadores. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1980.

HIRST, Paul H. The nature and scope of educational theory. London, Library of the Philosophy of Education, 1973.

HORKHEIMER. Teoria tradicional e teoria crítica in Os pensamentos. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1980.

KAHN, R. L. e CANNELL, C. F. The dynamics of interviewing in J. Johnson. Questionnaire construction and use: a bibliographical essay. University of Southern California, School of Public Administration, 1964.

KATZ, Daniel e KAHN, Robert. A assunção de papéis organizacionais in Psicologia das organizações. São Paulo, Editora Atlas, 1976.

Lei nº 183 de 5 de outubro de 1984, do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do saber pedagógico in Revista da ANDE - Associação Nacional de Educação, ano 1, nº 4. São Paulo, 1982.

MANNHEIM, Karl. Men and society in an age of reconstruction. New York, Hareourt, Brace & World, 1940.

MATOS, Ruy de Alencar. O desenvolvimento dos recursos humanos na administração pública - do modelo tecnocrático ao modelo democrático in Revista de Administração Pública, vol. 16, nº 3. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, julho/setembro/1982.

McGINN, N. et alii. La asignación de recursos economicos en la educación pública en México: un proceso técnico en un contexto político. México, Fundación Javier Barros Sierra, 1983.

MILES, Mattew. Planned change and organizational health: figure and ground in Organizations and human behavior: focus on school. New York, ed. by Fred D. Carver e Thomas J. Sergiovanni, McGraw Hill Book Company, 1969.

MILLER, D. e MARTIN, S. Responsabilidade pelas decisões in Estrutura das decisões humanas. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.

MINTZBERG, Henry. The nature of managerial work. NJ, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, 1980.

_____. An emerging strategy of direct research in Administrative Science Quarterly, vol. 24, nº 4, dezembro/79.

MOUZELIS, N. P. Weber's Political Sociology in Organization and bureaucracy. Chicago, Aldine Publishing Co., 1968.

MOTTA, Paulo Roberto. Doutrinas de inovação na administração pública: a questão dos valores in MOTTA e CARAVANTES. Planejamento Organizacional: dimensões sistêmico-gerenciais. Porto Alegre, Fundação para o desenvolvimento de recursos humanos/Fundação Getúlio Vargas, 1979.

_____. Planejamento estratégico em organizações sem fins lucrativos in Revista de Administração Pública, volume 13, nº 3. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, julho/setembro/79.

MOTTA, Fernando C. P. e PEREIRA, Luiz C. B. Introdução à organização burocrática. Rio de Janeiro, Ed. Brasiliense, 1980.

NAMO DE MELLO, Guiomar. Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Ed. Autores Associados/Cortez Editora, 1983.

NASCIMENTO, Kleber. O executivo na organização - papéis e funções gerenciais. Rio de Janeiro, INCISA, 1979.

Plano quadrienal de educação e cultura 1984/87 - documento preliminar, Rio de Janeiro, mimeo.

Plano quadrienal de educação e cultura 1984/87 - documento provisório. Comissão coordenadora de educação e cultura do Estado do Rio de Janeiro. 1984, mimeo.

RADNITZKY, Gerard. Escolas contemporâneas de metaciência. Suécia, Scandinavian University Books, 1970.

RIST, R. C. On understanding the processes of schooling: the contribution of laboring theory in Power and ideology in education. New York, Oxford University Press, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Ed. Autores Associados/Ed. Cortez, 1984.

SELLTIZ, C. et alii. Método de pesquisa das relações sociais. São Paulo, Ed. Herder S.A., 1981.

SOLTIS, J. F. On the nature of educational research in Educational Researcher, vol. 13, nº 10, dez/84.

STREENTEN, Paul. From growth to basic needs in Toward a new strategy for development. New York, Rothko Chapel, Colloquium, Pergman Press, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 64, nº 148. Brasília, INPE, set/dez/1983.

THOMPSON, Victor. Modern organization. New York, Alfred A. Knopf Inc., 1961.

VALE, José M. F. O diretor de escola em situação de conflito in Cadernos do CEDES. São Paulo, Ed. Cortez, 1982.

VELLOSO, Jacques. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista in Revista Educação e Sociedade, nº 8. São Paulo, Ed. Cortez, 1981.

VERGARA, Sylvia C. e GONÇALVES, Heloisa M. R. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. Rio de Janeiro, Art Sed Ed., 1977.

WEBER, Max. Ensaio de Sociologia. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1963.

WEICK, Karl E. Educational organizations as loosely coupled systems in Administrative Science Quarterly, nº 21, março / 1976.

WITT, Aracy. Metodologia da pesquisa - questionário e formulário. São Paulo, Ed. Resenha Tributária Ltda., 1973.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

PAPÉIS DO DIRETOR DE ESCOLA DE 2º GRAU NO MUNICÍPIO DO
RIO DE JANEIRO

Você tem, a seguir, uma relação de papéis do diretor.

Ao lado dessa relação, duas colunas. A primeira coluna se refere a expectativas, isto é, a ações e atitudes que você espera do diretor de escola (desempenho esperado). A segunda coluna se refere a percepções, isto é, o que você percebe como sendo o desempenho real do diretor de escola (desempenho real percebido).

Atribua, em cada uma dessas colunas, e ao lado de cada papel relacionado, pontos de 1 a 5 ao desempenho esperado (expectativas) e pontos de 1 a 5 ao desempenho real percebido (percepção).

No que se refere a expectativas, considere: 1 - plenamente irrelevantes; 2 - pouco irrelevantes; 3 - relevantes; 4 - muito relevantes; 5 - plenamente relevantes.

No que se refere a percepções, considere como ocor-rência de desempenho: 1 - mínima; 2 - pouca; 3 - suficiente; 4 - muita; 5 - máxima.

Ao final, há um espaço aberto para você fazer as observações que desejar.

Papéis		Expectativas	Percepções
BUROCRÁTICOS	1. Porta-voz oficial do colégio, isto é, aquele que fala em nome do colégio para o público externo em geral (outros órgãos da Secretaria de Educação, pais, membros da comunidade etc.)		
	2. Cumpridor de ordens emanadas da Secretaria de Educação		
	3. Cumpridor da legislação relativa à educação		
	4. Definidor dos objetivos do colégio		
	5. Transmissor de informações aos membros do colégio		
	6. Distribuidor de recursos humanos, materiais e financeiros		
	7. Decisor na solução de problemas		
	8. Disciplinador na prevenção e correção de distúrbios		
	9. Viabilizador de condições físicas no prédio escolar, que facilitem a relação ensino-aprendizagem		

Papéis		Expectativas	Percepções
TÉCNICOS	1. Adequador da legislação do ensino à realidade e propósitos do colégio		
	2. Viabilizador de oportunidades que levem o colégio a uma certa autonomia pedagógico-administrativa, em relação aos órgãos superiores da Secretaria de Educação, de modo a adequar as diretrizes dessa Secretaria à realidade e propósitos do colégio		
	3. Disseminador da idéia de que o trabalho escolar é, sobretudo, ação coletiva que deve envolver todos os membros do colégio, num compartilhamento de tarefas e responsabilidades		
	4. Planejador e implementador de programas que levem ao aperfeiçoamento e à atualização dos professores		
	5. Incentivador de atitudes do professor que o levem a tomar em consideração, na sua prática docente, o que é significativo para o aluno, de acordo com as vivências, aspirações, percepções, ambiência etc. desse aluno		

	Papéis	Expectativas	Percepções
TÉCNICOS	6. Viabilizador de condições capazes de estimular no aluno o desenvolvimento de todas as potencialidades de que este aluno dispõe para comunicar-se, libertar-se e crescer, como ser pensante e construtor de sua vida		
	7. Facilitador de oportunidades que levem o aluno à dúvida, ao conhecimento, ao questionamento, à reflexão, para que esse aluno, partindo de sua realidade, possa participar ativamente da construção da realidade social		
	8. Construtor de oportunidades que, neutralizando a tendência burocratizante da escola, levem professores à crítica, à criatividade, à iniciativa		
	9. Incentivador de comunicações abertas entre os professores do colégio, onde o livre questionamento esteja desligado - o mais possível - de tabus, preconceitos, estereótipos e interesses mascarados que possam comprometer esse questionamento		

Papéis		Expectativas	Percepções
SOCIAIS	1. Catalizador da colaboração dos pais e de outros grupos sociais - como representantes ou como representados - no planejamento, execução, controle e avaliação do processo escolar		
	2. Negociador e canalizador de recursos políticos, humanos, financeiros e materiais da comunidade em geral, recursos dos quais o colégio necessita		
	3. Viabilizador de oportunidades que promovam a circulação de idéias, reunindo profissionais de educação e de outras áreas, alunos e a comunidade em geral em discussões abertas sobre questões educacionais		
	4. Construtor de uma filosofia educacional aberta, inquieta, viva, permeável, preocupada com o "porquê" e "para que" educar		
	5. "Monitor", isto é, captador da opinião pública no que se refere a questões sócio-educacionais e antecipador das mudanças que se operam na sociedade, em termos de valores sociais desejáveis		

Papéis		Expectativas	Percepções
SOCIAIS	6. Incentivador de atitudes críticas que levem professores e alunos a uma visão de mundo aberta, mutável e questionável, que lhes capacite refletir sobre a qualidade de vida de nossa sociedade contemporânea		
	7. Viabilizador de oportunidades que levem professores e alunos a questionar o contexto sócio-político - econômico, o qual pretende definir os propósitos e ações escolares		
	8. Avaliador das consequências sociais de suas decisões podem trazer em termos de consequências para a vida das pessoas nelas envolvidas		
	9. Assumidor de compromisso político, aqui entendido como pensamento e ações que contribuam para a construção de uma sociedade igualitária, em termos de oportunidades e de atendimento às necessidades básicas de educação , alimentação e segurança de seus membros		

Utilize o espaço em branco para as observações que
julgar necessárias

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Prezado Professor

O presente questionário visa a obter dados para minha monografia de Mestrado em Administração Pública que busca analisar a administração da educação.

Considerando que o diretor de escola da rede oficial de ensino é o principal administrador público da educação a nível de unidade escolar, suas respostas serão extremamente relevantes para o trabalho que me proponho realizar.

Sua experiência profissional enriquecerá, sobremaneira, a pesquisa. Se for de seu interesse, os resultados e conclusões lhe serão comunicados. Acredito que, de alguma forma, lhe poderão ser úteis.

Com o objetivo de facilitar suas respostas, algumas questões do questionário estão delimitadas no tempo, isto é, se referem a situações ocorridas no último ano.

O questionário não precisa ser identificado e as informações, nele contidas, em hipótese alguma serão utilizadas para outros fins que não os da pesquisa.

Solicito-lhe a gentileza de devolvê-lo no prazo máximo de uma semana, utilizando os serviços do Correio. Para tanto, anexo segue um envelope selado, endereçado e sem identificação do remetente.

Anexo segue, também, cópia da autorização da Sra. Coordenadora do Ensino de 2º Grau, para que a pesquisa seja realizada.

Sou-lhe, desde já, agradecida.

Sylvia Constant Vergara



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE ENSINO DE 2º GRAU

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 1984

Senhor Diretor

Apresentamos a Professora Sylvia Constant Vergara, matrícula nº 109393-4, lotada no Colégio Estadual Júlia Kubitschek, que deseja realizar uma pesquisa em alguns estabelecimentos oficiais de ensino de 2º grau, como parte do seu curso de Mestrado em Administração Pública.

Atenciosamente

VICENCIA MARIA SCHETTINO
COORDENADORA SETORIAL
MATR. 174 089-3

QUESTIONÁRIO

1a. PARTE - ASSINALE COM UM (X) A ALTERNATIVA QUE INDICA SUA RESPOSTA

1. Em quantas organizações (escolas ou não) você trabalha, incluindo a escola que dirige?

- () uma
- () duas
- () três ou mais

2. Suas ações e atitudes estão respaldadas na crença de que:

a) Normas, regras, procedimentos, hierarquia são elementos fundamentais para a prática pedagógico-administrativa

- () não
- () sim

b) A transmissão do saber, o desenvolvimento da crítica, o trabalho conjunto e a adequação à realidade escolar são componentes essenciais na prática educacional

- () não
- () sim

c) O trabalho desenvolvido na escola deve levar em conta as relações entre esta e a sociedade, considerando questões econômico-sociais e seus efeitos sobre os membros da escola

- () não
- () sim

3. Suas expectativas em relação ao desempenho do diretor são:

a) quanto aos recursos financeiros:

() o diretor deveria buscar recursos apenas nas fontes indicadas pelos órgãos superiores

() o diretor deveria buscar fontes alternativas de recursos, a critério dos membros do colégio

b) quanto às decisões superiores:

() o diretor deveria cumpri-las sem discussão

() o diretor deveria discutir as decisões com os superiores, sempre que julgasse necessário

c) quanto aos conteúdos curriculares

() o diretor deveria zelar para que apenas os conteúdos das disciplinas obrigatórias e eletivas fixadas pelos órgãos superiores, fossem transmitidos aos alunos

() o diretor deveria incentivar e promover a transmissão dos conteúdos de disciplinas fixadas pelos órgãos superiores, mas também de disciplinas escolhidas pelo colégio

4. Que grau de participação você espera, deseja, considera que deve ter cada um dos elementos abaixo, no planejamento, execução e avaliação do trabalho desenvolvido pelo colégio?

a) órgãos superiores () nenhum () algum () muito

b) alunos () nenhum () algum () muito

c) professores () nenhum () algum () muito

d) comunidade () nenhum () algum () muito

5. Indique se, no último ano, houve a ocorrência dos seguintes eventos:

a) você se reuniu com diretores de outras escolas para discutir questões educacionais, sem que tais reuniões tenham sido marcados pelos órgãos superiores

() não () sim

b) os professores de seu colégio se reuniram com professores de outros órgãos e profissionais de outras áreas para tratarem questões educacionais, sem que tais reuniões tenham sido marcadas pelos órgãos superiores

() não () sim

c) os alunos promoveram, por iniciativa própria, eventos, tais como: palestras, debates, atividades artísticas, excursões

() não () sim

d) o colégio tomou a iniciativa de oferecer aos alunos disciplinas que não tenham sido fixadas pelos órgãos superiores

() não () sim

6. Indique a alternativa que corresponde a cada uma das situações abaixo indicadas:

a) forma como, usualmente, os professores de seu colégio trabalham no planejamento e avaliação de suas atividades:

() de forma independente, cada um por si

() em conjunto (por disciplina, ou por área, ou por série)

b) posição que você, geralmente, assume quando se reúne com os membros dos órgãos superiores:

() acata plenamente as decisões superiores

() tenta influenciar na tomada de decisão dos órgãos superiores, quando considera necessário

c) seu procedimento para obter recursos financeiros e materiais de que o colégio necessita:

() solicita aos alunos e à comunidade

() solicita aos alunos, à comunidade, promove a venda de material escolar, merenda e refeições

d) seu meio preferido de comunicação com os membros do colégio. Justifique sua resposta.

() usa a palavra oral, porque

() usa a palavra escrita, porque

2a. PARTE - Os fatores abaixo relacionados podem (ou não) restringir sua administração (trazer dificuldades, gerar problemas, não facilitar tentativas de mudança). ENTRE OS PARÊNTESES ATRIBUA, A CADA UM DELES, OS PONTOS 1, 2 , 3 ou 4, CONSIDERANDO:

1. fatores que não dificultam
2. fatores que dificultam um pouco
3. fatores que dificultam
4. fatores que dificultam muito

a) Fatores relacionados aos professores:

- () desinteresse, apatia, falta de motivação
- () opinião em assuntos administrativos (quando as opiniões são dadas)
- () incompetência profissional
- () insuficiente remuneração
- () atitudes preconceituosas em relação ao aluno

b) Fatores relacionados aos alunos:

- () desinteresse, falta de motivação, falta de esforço
- () carência financeira

c) Fator relacionado à comunidade

- () falta de apoio

d) Fatores institucionais

- () excesso de determinações dos órgãos superiores
- () tipo e quantidade de tarefas burocráticas que você é obrigado a realizar
- () falta de recursos humanos, financeiros e materiais para o colégio
- () insuficiente remuneração do diretor (atribua grau, apenas se você a considera insuficiente)

Utilize o espaço em branco para as observações que
julgar necessárias