MARCIA ELENA RIDAO VALENTIM PERSZEL

O PAPEL DO COORDENADOR ADMINISTRATIVO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Prof. Ângelo Ricardo de Souza.

CURITIBA

2004

"Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre."
Paulo Freire

Agradeço a Deus, que me deu força e
conhecimento para atingir mais um
objetivo importante em minha vida;
ao meu esposo Gilson;
meu filho Victor e minha filha Ariel,
pela compreensão dos momentos roubados
em prol da realização dessa Monografia.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS vi
RESUMO vii
INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO 1 - GESTÃO ESCOLAR 3
1.1 CONCEITOS 3
2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO 8
CAPÍTULO 2 - O COORDENADOR ADMINISTRATIVO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA 22
2.1 METODOLOGIA 22
2.2 RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA 23
CONCLUSÃO 36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 39
ANEXO 1 - ESCOLAS MUNICIPAIS COM COORDENADORES ADMINISTRATIVOS 42
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 45

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO..... 23

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADORES 24

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À IDADE 24

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À FORMAÇÃO..... 25

TABELA 5- DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO CONHECIMENTO DO FUNCIONAMENTO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA 25

TABELA 6- DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO COMO SE SENTEM NO TRABALHO DE COORDENADORES ADMINISTRATIVOS..... 26

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À REALIDADE DO COORDENADOR ADMINISTRATIVO NA ESCOLA EM QUE TRABALHA..... 26

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À ADEQUAÇÃO DE SUA FORMAÇÃO..... 27

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À PREFERÊNCIA POR TIPOS DE CURSOS/ENCONTROS..... 28

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO SIGNIFICADO DE EDUCAR..... 29

TABELA 11- DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO SIGNIFICADO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA..... 29

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de compreender o papel de coordenador administrativo na Rede Municipal de Curitiba. Fez-se inicialmente uma revisão bibliográfica sobre o conceito de gestão escolar e enfatizou-se o projeto político-pedagógico, tratou-se da democratização da gestão com destaque da descentralização e gestão escolar local, da gestão democrática e da gestão com a participação comunitária, buscando a descentralização administrativa. No segundo capítulo foi explicitada a pesquisa propriamente dita, com a apresentação da metodologia de pesquisa descritiva e exploratória, que utilizou o questionário para pesquisar a opinião dos coordenadores administrativos municipais de Curitiba. Como resultados mais expressivos, constatou-se que a maioria dos coordenadores administrativos tem curso superior, possuem entre 11 e 20 anos de serviço na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, têm entre 31 e 40 anos de idade e conhecem pouco a estrutura administrativa da Rede de Ensino. Além disso, muitos se consideravam motivados, mas um tanto deles sentiam-se meros substitutos de diretores ou vices, declarando-se sobrecarregados e com necessidade de passar a se preocupar mais com ações pedagógicas. Ao final foram feitos comentários e recomendações.

INTRODUÇÃO

A realidade vivida na gestão escolar, no papel de coordenador administrativo numa escola municipal de grande porte, traz dúvidas a respeito de qual é o papel do administrador escolar. Na prática da gestão escolar é comum que o papel do coordenador administrativo seja confundido com o papel de diretor da escola e com o de vice-diretor, especialmente quando se exige a tomada rápida de decisões. Outras vezes, acredita-se que o papel do coordenador administrativo é manter a escola dentro das normas do sistema educacional, seguindo portarias e instruções; ser exigente no cumprimento de prazos; preocupar-se também com a gestão democrática e com a participação da comunidade, que é constituída de pais, alunos e lideranças do bairro. Além disso, entende-se que mesmo exercendo o papel de cuidar de orçamentos, calendários, vagas e materiais, é necessário ser educador em primeiro lugar.

A respeito dessas dúvidas que surgem a partir da prática, a bibliografia é ainda escassa no que diz respeito ao papel do administrador escolar. Enquanto autores como Taylor abordavam no passado o tema dentro de uma visão administrativa que separava a visão burocrática da educativa, autores como Paro, Morin, Libâneo, entre outros, buscam discutir novas formas de democratização na escola e o seu maior comprometimento com os objetivos educacionais. Por outro lado, são indicados procedimentos de *empowerment* (empoderamento) para os agentes educacionais beneficiando de modo especial os coordenadores administrativos que teriam melhores possibilidades de atuar dentro de sua área como um todo.

Considerando-se todos esses aspectos, torna-se relevante realizar um trabalho que aprofunde a questão e contribua com a melhoria da gestão escolar das escolas municipais. Esses são os principais elementos que justificam a realização deste trabalho.

O problema que se quer responder é o seguinte: Qual é o papel do coordenador administrativo na Rede Municipal de Curitiba? E, com isto, objetiva-se compreender o perfil e os problemas do cotidiano do coordenador administrativo na Rede Municipal de Curitiba.

No primeiro capítulo trata-se da gestão escolar a partir de seus conceitos e se analisam as possibilidades de democratizá-la na realidade de cada escola, através de sua descentralização e opção pelo fortalecimento da identidade local.

No segundo capítulo se contextualiza o posicionamento dos coordenadores administrativos nas escolas da Região Metropolitana de Curitiba através da apresentação dos resultados da pesquisa de campo. São mostrados seus sentimentos e seus comentários.

Finalmente, são apresentadas as conclusões, lembrando que todo trabalho permanece em aberto e que outras pessoas podem investigar outros aspectos que não foram aqui aprofundados.

CAPÍTULO 1

GESTÃO ESCOLAR

1.1 CONCEITOS

O termo gestão origina-se do latim *gestìo-ōnis.* Significa ato de gerir, gerência, administração. (HOLANDA FERREIRA, 1999, p. 985). É a atividade que impulsiona uma organização a cumprir seu papel. É um meio de exercer qualidade na prática social que se exerce. (SAVIANI, 1980, p. 120).

Existem diferenças importantes entre administração e gestão. Não se referem somente a uma troca de termos, mas de atitude e de orientação conceitual. É uma mudança de consciência. Mudança que "implica o reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo". (SENGE 1993, p. 29).

De acordo com KUENZER (1999), o conceito de gestão envolve a participação da comunidade tanto escolar como social e supera a concepção taylorista/fordista que orientou a educação por longas décadas e estimulou a existência de tendências pedagógicas que fundamentaram o rompimento entre pensamento e razão.

Levando em conta os estudos realizados no Brasil, LIBÂNEO (2001) apresenta esquematicamente três concepções de gestão: a gestão técnico-científica, a gestão autogestionária e a gestão democrático-participativa.

A primeira concepção destaca por LIBÂNEO (2001) é a **gestão técnico-científica,** que se alicerça na hierarquia de cargos e funções e visa à racionalização do trabalho e à eficiência dos serviços escolares. Tende ao método da administração empresarial e tem como características: a prescrição de funções com detalhes, o que caracteriza a divisão técnica do trabalho escolar; poder centralizado no diretor ou alguns superiores, ou seja, uns têm mais autoridade do que os outros; destaque na administração, às vezes subestimando os objetivos específicos da instituição escolar; comunicação linear, de cima para baixo, que ocorre através de normas e regras, e maior destaque às tarefas do que às pessoas. Esta é, portanto, a concepção reconhecida como gestão da qualidade total (GQT).

Em relação à GQT, RAMOS (1992, p. 12) defende que

> a escola é uma organização humana. Apesar de sua natureza diferenciada e de sua missão específica, na escola estão presentes os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição, ou seja: objetivos finalidades e propósitos; estratégias de ação (programas ou métodos), visando à concretização dos propósitos; pessoas que executam atividades específicas; líderes ou administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização.

A propósito vale lembrar que a não-priorização da participação dos trabalhadores no processo de decisão foi criticada pela Fundação Latinoamericana para la Calidade (FLC) (1997). A Fundação lembra que "os gestores são responsáveis por 94% dos problemas de qualidade. O seu principal papel é remover as barreiras na empresa que impedem a realização de um bom trabalho". (DEMIN apud FLC, 1997, p. 3).

O ponto de vista que se defende no presente trabalho é que se valorize o processo, diferentemente do que apresenta esta concepção, que valoriza apenas o produto, como – até por vezes – algo independente do processo. Para uma gestão escolar, o mais importante é como se decide adotar um método, o porquê se adota e se isso é feito de modo participativo ou impositivo.

A segunda concepção de organização de gestão destacada por LIBÂNEO (2001) é a **concepção autogestionária,** que se apóia na responsabilidade coletiva. Não existe direção centralizada e há participação direta e por igual de todos os membros da instituição, assumindo as seguintes características: decisões coletivas, por reuniões ou assembléias. A escola tem poder coletivo para preparar formas de auto-gestão no plano político; destaque da auto-organização do grupo de pessoas da instituição através de eleições; alternância no exercício das funções; recusa a normas e sistema de controles e crença no poder da vivência democrática no seio da instituição.

O fundamento da concepção democrático-participativa está na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Enfatiza-se a importância de se buscar objetivos comuns que todos assumem. Prioriza a forma coletiva de gestão, na qual as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Depois de tomadas as decisões, no entanto, cada membro da equipe assume sua parte no trabalho.

Envolve as seguintes características:

a) os objetivos são definidos pela equipe escolar;

b) existe articulação entre a atividade de direção e a participação das pessoas da escola;

c) a gestão é participativa;

d) as pessoas se qualificam profissionalmente, buscam tratar com objetividade as informações referentes à organização;

e) realizam-se acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica, ou seja, realiza-se o diagnóstico, o acompanhamento dos trabalhos, a redefinição das orientações e a tomada de decisões. Todos dirigem e são dirigidos.

A terceira concepção, segundo LIBÂNEO (2001), é a **gestão democrático-participativa** que vem sendo influenciada por uma corrente teórica que entende a organização escolar como cultura, sem excluir a presença de elementos objetivos, como o poder externo ou interno, a estrutura organizacional e os objetivos estabelecidos pela sociedade. Existem dois aspectos a serem considerados.

Por um lado, compreende que a organização é uma construção social, a partir da experiência subjetiva e cultural das pessoas, por outro, que essa construção não é um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais, sempre contraditórios e às vezes conflitivos. Busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional". (LIBÂNEO, 2001, p. 100).

A principal diferença entre a segunda e terceira concepção é que a segunda considera que é a comunidade e a escola que dirigem coletivamente a administração escolar, enquanto na terceira concepção buscam-se soluções participativas, mas se mantém o processo de decisão no interior da escola.

Não é necessário que um ou outro modelo de gestão escolar tenha que ser adotado em sua "pureza". Segundo LIMA (1997, p. 45), ao se colocar em evidência as referências mais específicas dos modelos, não se quer prescrever atestados de pureza. "Afinal se a síntese teórica é idealizada, no plano cotidiano, as disputas, os avanços, os recuos e as

negociações acontecem e enevoam ou superpõem as fronteiras dos modelos sistematizados". Em outras palavras, ocorre uma mistura de modelos da qual surge uma outra coisa.

Mas, ainda ocorre atualmente resquícios da mentalidade taylorista pois, em muitas escolas que:

a) há agrupamento rígido dos alunos;

b) os professores se posicionam isoladamente;

c) existe escassez de recursos materiais;

d) preza-se a uniformidade na organização dos espaços educativos;

e) a avaliação é descontínua;

f) as relações do professor com a comunidade são insuficientes (escola fechada ao meio).

Esse tipo de administração é lamentável. A burocracia é mais forte do que o humano. Não existe participação nem no interior da escola nem na comunidade onde a escola está situada.

MORIN (2002) chama a atenção para uma outra administração. Ele deve dar lugar à gestão administrativa ou democrática que transforme a escola em um ambiente que zele pelos saberes fundamentais.

Destes, sete são indicados por MORIN (2002):

a) a percepção das cegueiras do conhecimento, do erro e da ilusão, que chamam para a necessidade de desenvolver o estudo das características mentais, cerebrais e culturais dos conhecimentos humanos;

b) o ensino dos princípios do conhecimento pertinente, que requer o desenvolvimento da aptidão natural do espírito humano para situar as informações em um contexto conjunto;

c) o ensino da condição humana, que exige o reconhecimento da unidade e da complexidade humana, pela reunião dos conhecimentos dispersos;

d) o ensino da identidade terrena, que mostra que a partir do século XX todos os seres humanos se confrontam com os mesmos problemas e destinos comuns;

e) o enfrentamento das incertezas, que prepara as mentes para enfrentar o inesperado;

f) o ensino da compreensão, que requer o estudo das causas do racismo e do desprezo e a educação para a paz;

g) o ensino da ética do gênero humano, que exige que se viabilizem duas grandes finalidades políticas do novo milênio: a definição de uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos, pela democracia, e a concepção da Humanidade como comunidade planetária.

Morin coloca bem que esses saberes são fundamentais. Perceber a cegueira do conhecimento e tornar-se apto para desenvolver uma visão de conjunto são dois aspectos que em si constituem um programa de administração escolar. Reunir os conhecimentos dispersos, estar atento ao destino comum e preparar-se para as incertezas e, ao mesmo, tempo, viver com ética, são objetivos importantes não só para o âmbito escolar, mas também para a vida de qualquer pessoa. No caso das escolas, depende de como cada gestão escolar se propõe a alcançar seus objetivos e quais são as propostas.

FIALHO (2002, p. 3), por exemplo, indica as propostas destacadas pela Unesco e por Morin. (Quadro A),

QUADRO A – PROPOSTAS PARA A ESCOLA DO FUTURO

MORIN	ESCOLA DO FUTURO
Cegueira Paradigmática Ensino das Incertezas	Biodiversidade
Conhecimento pertinente	Tecnologia
Identidade Terrena Ensino da Condição Humana	Desenvolvimento Sustentável
Ensino da Compreensão Humana Ética do Gênero Humano	Ética
Ética do Gênero Humano Ensino da Condição Humana	Humanização

FONTE: FIALHO (2002, p.3)

O Quadro A mostra que não basta o desenvolvimento sustentável, na escola do futuro, é necessário também aprender a viver juntos e ensinar-aprender a compreensão humana. Para vivenciar a ética, é preciso aprender a ser e a valorizar o gênero humano.

ASSMANN (1998) afirma que a escola requerida pelos novos tempos precisa se reconstruir em seu contexto imediato e concreto, que é o município onde vivem os cidadãos. É nesse contexto que o projeto político pedagógico adquire sua importância.

Como a escola é um lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico baseado nos alunos, o projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudo permanente de professores e pesquisadores.

O projeto político-pedagógico é elaborado para atender as necessidades da realidade da comunidade na qual a escola está localizada. Ele dever ser construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo. Deve ser um processo democrático de tomada de decisões, preocupando-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, fazendo com que sejam rompidas as formas de mando impessoal e racionalizado da burocracia que atrapalha o desenvolvimento social.

A construção do projeto político-pedagógico passa pela autonomia da escola em busca de soluções para as suas necessidades e também na abertura da participação da comunidade na elaboração do mesmo, uma vez que é a sociedade local a destinatária deste projeto. Organizar a escola de um modo diferente é um grande desafio para pais e educadores, os quais não estão, de uma certa forma, preparados para interagirem. O papel do gestor neste contexto é de vital importância. Ele é o articulador da interação entre a escola e a comunidade. A escola não pode mais ser dirigida de cima para baixo, e numa ótica de poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático.

2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

Ao analisar a situação da educação brasileira, FÉLIX (1986) indica, como elemento essencial para compreendê-la, proceder a uma crítica das interpretações mecanicistas da educação escolar. A autora tem como fundamento de sua análise o processo de burocratização do sistema escolar brasileiro, cujo objetivo é viabilizar o controle da educação por parte do Estado para que os objetivos da escola se adaptem aos interesses do capitalismo. No entanto, não descreve de que modo a administração escolar poderia contribuir para superar os conflitos que dizem respeito às relações sociais capitalistas.

PARO (1987) indica duas posições contraditórias nos estudos de Administração Escolar no Brasil. A primeira defende a adoção de procedimentos que resultam da aplicação

dos princípios e métodos da administração capitalista na educação escolar. A outra nega a primeira abordagem e a necessidade da administração escolar. Ambas as concepções, no entanto, são definidas pelo autor como possuidoras de caráter não-crítico, pois não levam em conta os determinantes econômicos e sociais da administração e por isso não se identificam com uma administração orientada para a transformação social.

Diante de tal constatação, torna-se necessária a elaboração de uma concepção de administração escolar que se oriente para a transformação, ou seja, que a administração escolar possua um caráter crítico.

Ao analisar a administração, PARO (1987) enfatizou o conceito de administração em geral, ou seja, da administração abstraída dos determinantes sociais e observou que o administrador escolar tem possibilidade de atuar de um modo que contribua com a transformação social, pela superação da sociedade de classes.

Ele define a administração em geral como uso racional de recursos para realizar fins determinados, entendendo-a como atividade humana. Isso significa que à medida que as pessoas têm objetivos, se defrontam com a questão da utilização racional dos recursos, de que os meios estejam adequados aos fins e que seu emprego ocorra de modo econômico.

O autor supracitado lembra que os recursos que estão à disposição do homem para alcançar seus objetivos se desdobram em elementos materiais e conceptuais. Os elementos materiais vão além das ferramentas, instrumentos, máquinas, utilizados pelo homem diretamente para modificar o objeto de trabalho, mas inclui também os meios, como estrada, edifícios públicos, que fazem parte indiretamente do trabalho, e que são importantes para atingir totalmente os objetivos. Os recursos conceptuais são os conhecimentos e técnicas acumulados historicamente pela humanidade.

É mediante o trabalho e na administração em geral da utilização dos recursos materiais e conceptuais que ocorre a relação homem/natureza. As relações entre os homens ocorrem tanto pelo processo de produção que envolve mais de uma pessoa, quanto pela destinação dos produtos desse processo na sociedade. Nas relações entre os homens, considerando a divisão do trabalho e o processo de produção, é considerado o uso do esforço humano, para o qual o administrador precisa coordenar o esforço coletivo para que seja utilizado racionalmente.

PARO (1987) chama a atenção para o uso do termo "recursos", ao se referir aos recursos humanos. Não significam somente recursos materiais ou naturais, mas também o esforço humano. Mas se o termo se referir às pessoas envolvidas no processo, não é adequado utilizá-lo, uma vez que as pessoas não são meios mas fins.

Quanto ao grau de consciência que as pessoas têm em relação à atividade, o autor determina que se apresenta em dois graus: um que ocorre pela práxis criadora, outra que se realiza pela práxis reiterativa ou imitativa.

Explica o autor:

> Na práxis criadora há a unidade indissolúvel da atividade da consciência (o subjetivo, o interior) e da realização do projeto (o objetivo, o exterior). (...) Em oposição a essa práxis criadora de caráter único e irrepetível, a práxis reiterativa, como o próprio termo indica, caracteriza-se exatamente pela sua repetibilidade (...) opera-se, portanto, uma separação entre o subjetivo e o objetivo, constituindo-se a práxis reiterativa em repetição de um processo e de um resultado alcançado por uma práxis criadora anterior, sem, contudo, a imprevisibilidade e a unicidade. (PARO, 1987, p. 29).

Dependendo do grau de consciência, dois são os tipos de prática administrativa: uma que se orienta por uma práxis reflexiva e outra que se conduz por uma práxis espontânea.

A práxis espontânea utiliza a modalidade racional na utilização dos recursos, volta-se para as necessidades imediatas que surgem no processo prático, mas sem uma visão clara e consciente do processo. A práxis reflexiva também tem a consciência prática caracterizada pela utilização racional dos recursos, mas o sujeito individual ou coletivo tem consciência da racionalidade do processo e da participação de sua consciência nele.

A vida humana precisa da atividade administrativa. Ela está presente nas mais diversas formas de organização social e participa das contradições de forças (sociais, econômicas, políticas, culturas, etc.) em cada período histórico. Assume também um caráter progressista, uma vez que as contradições determinam a superação do modo de produção dominante e sua passagem para outro estágio.

No entanto, salienta o autor que para haver participação da atividade administrativa no processo de transformação social é necessário que

> ela saia de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. Um dos requisitos mais importantes, neste processo, é o conhecimento das condições em que se realiza a administração na sociedade. (PARO, 1987, p. 33).

No modo capitalista de produção, a administração tem o objetivo de, em última análise, elevar a produtividade geral do trabalho pela acumulação do capital. Sua função é mediar o capital e o processo de produção de mais-valia, não a caracterizando, portanto, como administração humana e criadora.

A reversão do quadro ocorre se a administração se constitui um instrumento a serviço da transformação social que ocorre pela articulação não com a conservação, mas com a superação da ordem social vigente, ou seja, seus objetivos precisam se articular com este fim.

Na escola, a administração desenvolverá sua parcela de contribuição com a administração social caso se propuser a atingir objetivos voltados para a promoção, "junto às massas trabalhadoras, da apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade em que se encontram" (PARO, 1987, p. 113).

Para isso, é necessário que os educadores revisem seu papel e passem a agir como transmissores de uma nova concepção de mundo, o que requer que sejam representantes da classe trabalhadora, em sua expressão consciente do compromisso com essa classe. Esta é uma postura que não depende "necessariamente de modificações estruturais (...), mas exige que a relação educador-educando seja o correspondente, na escola, da relação orgânica que deve existir entre intelectual e massa de trabalhadores, no âmbito da totalidade social." (PARO, 1987, p. 122). Esse é o sentido gramsciano da administração. Nesta perspectiva, continua Paro, o administrador escolar poderá exercer o papel de intelectual orgânico, especialmente se prestar atenção para a especificidade do processo educativo, ou seja de que sua atividade administrativa, na escola, não poderá seguir os princípios de utilização de métodos e técnicas da administração capitalista. Aqui também cabe observar que, como Félix, Paro também não explica como isto deve ser realizado.

Embora Paro esteja chamando a atenção de que os professores se posicionem de acordo com uma visão de mundo que represente a classe dos trabalhadores, se está consciente de que ele faz isso na década de 80, no final da ditadura militar, e se posiciona contra uma escola que dificulta o acesso das classes menos favorecidas. Neste trabalho se

afirma que a escola pública é universal. No entanto, não é porque é universal no conceito é que a prática esteja sendo automaticamente universal. Após 20 anos do que disse Paro, a realidade mostra que neste "universal" as maiores dificuldades encontradas são daqueles que representam os segmentos marginalizados da sociedade.

PARO (1987) continua explicando que a educação se caracteriza pela apropriação do saber historicamente acumulado a partir de uma relação na qual o aluno não entra somente como objeto, mas também como sujeito, porque participa ativamente do processo e se torna co-produtor da ação pedagógica.

Explica PARO (1987, p. 148):

> Enquanto sujeito, ele participa ativamente do processo, tornando-se co-produtor da atividade pedagógica. Enquanto objeto, ele entra, por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dê simultaneamente à sua produção; mas, também enquanto objeto da educação, aluno, por outro lado, na condição de objeto de trabalho, no sentido de que ele se transforma, no processo, resultando num produto, que permanece para além do ato de produção, o que significa que o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga além dela. A presença do aluno enquanto objeto e sujeito da educação, supõe necessariamente a existência do saber, que é o que dá substância e conteúdo à própria relação educador-educando. Este saber, enquanto matéria prima do processo, não pode ser alienado do ato da produção, o que exige que o próprio educador, enquanto trabalhador, não seja expropriado do saber que ele precisa deter para "passar" ao educando no processo de produção pedagógico.

Quem pretende se articular com o objetivo da transformação social precisa deve utilizar a racionalidade para despertar as classes dominadas para se apropriarem daquilo que lhe interessa, e deve valer-se da competência técnica, comprometida com uma práxis reflexiva voltada aos aspectos pedagógicos. Além disso, deve se orientar para uma prática participativa de diferentes segmentos da escola e da comunidade, para que a administração escolar se torne mais democrática, ou seja, a coordenação do esforço humano coletivo deve pertencer a grupos não a indivíduos. São os grupos que devem ter poder e autoridade para decidir.

PARO (1987) considera que professores e administradores têm o direito de optar pelos caminhos que querem seguir, o que depende do grau de consciência e da disposição de se tornarem o novo intelectual. Além disso, existe também sua competência técnica que coincide com uma competência política na mesma medida que consideram o que é específico do processo educativo.

No que diz respeito à administração escolar, é necessário que se oriente para uma administração participativa, mediante a qual se implementa um processo de organização escolar. Para tanto, é necessário que a escola busque novas formas, que possibilitem sua democratização, e um maior comprometimento com os objetivos educacionais.

Aqui é importante lembrar da proposta de Paro, que coincide um pouco com a realidade da Rede Municipal de Ensino, ou seja, que a administração escolar tenha um caráter participativo, mas não se explica como na prática isso pode ser vivenciado. A Prefeitura Municipal de Curitiba, no *Regimento Interno*, art. 30, cita as atribuições do chefe de serviço de apoio administrativo como:

a) participar, em conjunto com o Conselho de Escola, na definição do projeto político-pedagógico da escola;
b) atuar como agente articulador nas situações administrativo-pedagógicas que efetivem o processo pedagógico;
c) responder, juntamente com o(s) secretário(s) escolar(es), pela documentação escolar e fluxo de informações facilitadoras e necessárias ao processo pedagógico;
d) realizar o controle dos recursos materiais e físicos existentes na unidade escolar e provê-la, quando necessário;
e) participar das ações conjuntas articuladas pela escola com a comunidade e outros órgãos para a melhoria do trabalho;
f) auxiliar no cumprimento das diretrizes de funcionamento da escola;
g) responder pelo controle da documentação referente aos recursos humanos que atuam na escola;
h) elaborar e executar o Plano de Aplicação de Recursos e a prestação de contas, apresentando-as ao Conselho de Escola para apreciação e aprovação, atendendo ao Programa de Descentralização;
i) desempenhar atividades correlatas, que contribuam para a concretização das finalidades e objetivos da escola.

Uma das tendências, frente à globalização, é que a sociedade civil fortaleça sua identidade local, como afirma BONETI (2001, p. 16): "Na verdade, ao agente local, como é o caso da gestão da escola, cabe o exercício de um importante papel, além da mera racionalização dos recursos financeiros apontados pelos planejadores das Políticas Educacionais".

Este autor sintetiza três aspectos da gestão educacional atual. Em primeiro lugar, a organização da sociedade civil, que ocorre com o envolvimento da comunidade na gestão escolar por meio de sua participação e a formação do sujeito social.

Em segundo lugar, a gestão da escola participa na formação desse sujeito social como membro que decide o cotidiano administrativo. Desse modo, a experiência do dia-a-dia social faz um intercâmbio com o cotidiano escolar e também o acolhe, tornando-se comunicação.

Em terceiro lugar, a sociedade em rede produziu um modelo fundamentado na dialética e fortaleceu as identidades locais, entendidas como "fonte de significado e experiência de um povo" (CASTELLS, 1999, p. 22-23).

A tendência à descentralização é mundial. Para MACHADO (1999), essa tendência ocorre porque o mundo passa por mudanças rápidas, e a globalização surpreende as pessoas com elementos novos todos os dias. Nesse contexto, nem sempre permanece a valorização da imagem social do professor como era no passado. Mas é no momento do desencanto que, segundo NÓVOA (1995), surge a necessidade de mudança.

Concorda-se com o aspecto levantado por Machado, mas se lembra que o professor hoje, na prática, ou se posiciona e dá novo sentido ao seu papel docente, ou ele vai fazendo as coisas simplesmente por obrigação e não encontra sentido em seu trabalho. No cotidiano as duas opções se confrontam freqüentemente.

Compreender que "a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que saibamos que é produzida por nós. Tal compreensão é o fundamento da gestão democrática, que pressupõe a idéia de participação, isto é, trabalho associado a pessoas" (KOSIK, 1976, p. 18) e à ética.

O grande educador Paulo FREIRE (1997) afirma que existe validade de ensino quando ele é conseqüência de um aprendizado em que o aluno se tornou capaz de recriar o que foi ensinado, tornando-se esta recriação uma prática.

A recriação se caracteriza pela ética. "Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão e que gerou sua educabilidade." (FREIRE, 1997, p. 64). E segundo WOOLFOLK (2000), para se tornar um bom profissional, é preciso ser um bom aprendiz.

A mudança da realidade ocorre através de uma gestão participativa e que também é ética. Define-se a gestão ética como aquela que

> é uma responsabilidade com o hoje pelo futuro, um futuro que tem que ser garantido contra o utopismo automático da tecnologia. (...) Tem de ser pensado no interior de um novo paradigma social, o paradigma da sobrevivência alargada que se realiza no exercício da ampla solidariedade (FERREIRA, 2001, p. 172).

É importante ressalvar que não se aceita a idéia de paradigma como ponto de partida, ou seja, não é o paradigma que deve reger a ação, mas a realidade em que a ação transcorre. Se há respeito pelo contexto da ação, os sujeitos são valorizados, ou seja, existe democracia participativa.

A Constituição de 1988 se constitui no principal fundamento da gestão democrática do ensino público, pois, além de prevê-la no artigo 206, institui a democracia participativa e torna possível o exercício direto do poder (Art. 1.^{0}) e o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Art. 211).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público. Em seu artigo 15, define seus princípios:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes.

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 incentiva a participação da criança na tomada de decisões no que se refere à vida, à liberdade de expressão (Arts. 15 e 16).

Neste processo, a democratização da gestão se coloca como um desafio para os administradores escolares. Essa mudança da organização da instituição educacional se consolida porque as políticas de descentralização administrativa do modelo global neoliberal reduzem os compromissos do Estado e, através da gestão democrática, passam as responsabilidades das decisões para a sociedade.

LIBÂNEO (2001, p. 115-120) indica sete princípios da organização e gestão escolar participativa:

a) autonomia das escolas e da comunidade educativa;
b) relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar;
c) envolvimento da comunidade no processo escolar;
d) planejamento de tarefas;
e) formação continuada para o desenvolvimento de pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar;

f) o processo de tomada de decisões deve embasar-se em informações concretas, analisando cada problema em seus múltiplos aspectos;
g) avaliação compartilhada e relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Observa-se que a autonomia da escola, o primeiro item apontado por Paro, se apóia, no Brasil, na própria Constituição, promulgada em 1988, que, no art. 1.^{0} institui a democracia participativa e estabelece como princípios "o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e a "gestão democrática do ensino público" (art. 208).

Enquanto construção coletiva, a gestão democrática da educação ocorre, na prática, quando se tomam decisões sobre:

a) todo o projeto político pedagógico;

b) os objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos;

c) "as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução;

d) os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização." (FERREIRA (2001, p. 310).

Na verdade, a consolidação do projeto político-pedagógico só ocorre quando ele é administrado coletivamente. LIBÂNEO (2001) aponta duas atividades básicas que a gestão de uma escola pode realizar: a racionalização do trabalho, entendida como relações, processo referente à utilização racional dos recursos materiais e de conhecimentos, e a coordenação do esforço humano coletivo, como utilização racional das relações entre os profissionais da Instituição. Ambas estão em mútua dependência e pressupõem a prática reflexiva.

Para MOURA (1998) é através da administração colegiada que ocorre a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, que assumem o papel de co-responsáveis pela construção do projeto pedagógico.

A escola estatal só será verdadeiramente pública se a população-alvo tiver acesso indiferenciado a uma boa educação escolar. Neste contexto, ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino.

Como a educação deve ser um serviço em prol do bem comum, a escola deixa a sua forma tradicional de transmitir um conteúdo estático e tenta assumir o seu papel de "agência social", ampliando a sua forma de ação no sentido comunitário.

Os impactos causados pelas mudanças provocadas pelo progresso científico e tecnológico e pela globalização não conseguiram ainda livrar a escola de sua atitude estática, mas há tentativas de trazer esta instituição funcional à vida. Para atingir seus objetivos a escola deve ser motivadora, livre e criativa, dando oportunidade para uma verdadeira vivência comunitária.

Há, sem dúvida, uma contradição na escola entre os ideais pregados e as práticas executadas, pelo fato de a educação e o bem comum andarem separados, conseqüência da falta de consciência do aspecto comunitário do sistema escolar.

É na comunidade que a criança vive e aprende, desenvolvendo significados e conceitos pessoais, que experimenta a vida em grupo e conhece as normas de uma vida em grupo e as normas de uma vida em regime democrático. Assim, a personalidade do futuro jovem é formada pelas experiências vividas no lar, na igreja, na comunidade e estas são somadas às experiências vividas na escola.

A realidade demonstra que é necessária uma formação baseada em princípios sociais, que só se desenvolvem através de vivência e não pelos processos de memorização, os quais não desenvolvem a capacidade de raciocinar, de associar e reconhecer as relações entre causa e efeito.

Ainda persiste em nossa sociedade a mentalidade de que o Estado é o responsável pela educação. Espera-se que a escola forneça tudo o que o aluno necessita, tanto moral quanto materialmente. Muitas famílias não possuem a consciência da função da escola e isso leva a desinteresse com relação a vida escolar dos filhos. Nota-se claramente que, pelo menos para uma grande parcela das famílias, as intervenções que ocorrem com a escola estão restritas tão somente a simples verificação da nota, sendo esta o único indicador do rendimento escolar.

Não faz parte dos objetivos deste trabalho procurar quem são os "culpados" por essa situação complexa. Mas ao se analisar o papel do administrador escolar, observa-se que existem pelo menos duas possibilidades de mudanças. Uma delas é a abertura para que a

comunidade interna participe. A outra é a construção de uma relação eficaz entre escola e comunidade.

Uma relação mais eficaz entre a escola e a comunidade pode determinar a qualidade do processo educacional, portanto, a instituição escolar quanto a instituição familiar podem entender, corrigir suas incorrências frente à educação.

É indiscutível, portanto, que a escola deve abrir-se à comunidade para integrar e trabalhar os recursos necessários à formação dos cidadãos. Neste processo de interação, cabe também à escola contribuir para o desenvolvimento da comunidade, principalmente naquela em que a escola se constitui na única instituição presente, difundindo e aprimorando a cultura e promovendo qualidade de vida.

Para iniciar esta interação, a escola deve responder a questões que colocam-na numa posição de instabilidade como, por exemplo, quais são as necessidades da comunidade no momento? Que mudanças são necessárias face aos avanços tecnológico e científico e a globalização? Que recursos didáticos utilizar quando nos deparamos com a falta de material didático elementar e, por outro lado, o computador e a televisão transmitem informações de modo mais eficaz, embora muitas vezes manipuladas? Como está a relação entre o professor e o aluno que não possui a família tradicional? Muitas destas questões só podem ser respondidas com a participação da comunidade.

Conforme LIMA (2002), a criação de uma escola democrática não é viável sem a prática de uma pedagogia que indaga e sem a participação de pais e de representantes de movimentos populares na vida das escolas. "Sem correr os riscos de se abrir à participação comunitária e ao exercício da cidadania crítica, tornando-se cada vez mais pública, a escola dificilmente encontrará aliados a partir de projetos e de posições não administrativamente subordinados, capazes de se envolver na sua defesa, de se coligarem com os atores escolares e de amplificarem as suas vozes." (LIMA, 2002, p. 41-43).

Segundo GADOTTI, *apud* LIMA (2002, p. 44), a governação democrática e participativa da escola, única e autônoma, integrada numa administração pública descentralizada configura uma escola cidadã, uma só escola que só sendo autônoma poderá vir a ser uma escola para todos".

Para BARBOSA (1999, p. 219), é preciso colocar a Escola e não mais o Governo ou a Secretaria de Educação na liderança da atividade educacional. Isto "significa dar à direção das escolas a liberdade, as condições e os estímulos para tomar iniciativas, zelar pelo funcionamento cotidiano da instituição.

Para tanto é preciso utilizar a estratégia da reorganização institucional dos sistemas de ensino que reforce a organização da gestão escolar, que passa a ser o resultado de todos os componentes da comunidade escolar. "A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais." (BARBOSA, 1999, p. 219)

A proposta é de descentralização[1] com o objetivo de fortalecimento da organização escolar e sua maior autonomia vai confrontar a visão estática e a visão dialética, dinâmica.

Segundo BARBOSA (1999, p. 221), "a educação por si mesma não produz mudanças; mas nenhuma mudança é possível sem a educação. (...) A função primordial da educação é a formação da cidadania e da democracia. Para isso, é preciso que os educadores se vejam como cidadãos participantes da construção da sociedade e do conhecimento".

A escola ensina diariamente. Inconscientemente ou não, ensina através dos conteúdos em sala de aula e através das relações que estabelece com os alunos e com a comunidade. Além dos professores e alunos, também os pais, professores e representantes da comunidade interna e externa participam da educação. O Conselho de Escola pode ser um projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através da comunidade é possível controlar a qualidade do serviço prestado pelo Estado, afirmam os autores supracitados.

Como método, a gestão participativa, que envolve também a comunidade, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão e suscitar mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios". (CAMARGO; ADRIÃO, 2003).

GUTIERREZ e CATANI (2001) destacam que um dos primeiros aspectos a destacar em relação ao que é específico da escola pública, é sua intensa relação com a comunidade,

---

[1] Descentralização é entendida aqui como saída de um posicionamento estático de organização ou administração escolar em vista de uma postura democrática.

quer na prática cotidiana da administração, quer no que diz respeito à heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Não se pode esquecer que a construção da gestão democrática ocorre a partir da diversidade, do conflito, da divergência, e busca forjar o consenso possível, com os interlocutores possíveis, na sociedade de classes.

Além dos pressupostos da gestão democrática, CISESKI e ROMÃO (1997) indicam os parâmetros para que sejam constituídos os Conselhos de Escola. Sem tratar aqui em detalhes cada um deles, opta-se por citar suas principais atribuições:

a) elaboração de seu regimento interno;
b) elaboração, aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto político-administrativo-pedagógico;
c) criação e garantia de mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar;
d) definição e aprovação do plano de aplicação financeira da escola;
e) constituição de comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola;
f) participação em outras instâncias democráticas: Conselho Regional, Municipal e Estadual da Estrutura Educacional para definição, acompanhamento e fiscalização das políticas educacionais. (CISESKI; ROMÃO, 1997, p. 68)

ROMÃO e PADILHA (1997) se referem à realidade de muitas escolas que ainda se orientam por uma estrutura administrativa autocrática, vertical que se apóia numa rede de ensino burocrática e fechada. Esse sistema dificulta a participação dos representantes dos outros segmentos escolares e comunitários na gestão da unidade e na escolha dos dirigentes. A falta de programas sérios e permanentes dificulta a participação da comunidade na escola e a capacitação dos segmentos escolares.

Existem também outros empecilhos à participação: a ausência de uma política educacional que valorize os educadores por meio de planos de carreira e remuneração digna; e a falta de uma legislação apropriada que regulamenta os princípios de uma gestão democrática da escola pública.

PARO (1995, p.79) diz

> a autonomia atual é falsa, ela não existe. Os pais, professores, alunos e funcionários mais interessados em participar não conseguem ainda ser ouvidos. Para que houvesse autonomia, seria necessário que as instâncias superiores possibilitassem a execução daquilo que foi decidido no Conselho de Escola.

A escola passa então a ter a incumbência de construir uma identidade que represente os seus ideais como comunidade. A gestão democrática requer a superação da verticalidade dos atos decisórios, a conciliação dos interesses coletivos para superar a gestão tecnocrática, até então vigente em nossas escolas, devendo ser construída dentro da escola, na correlação entre o instituído politicamente e o constituído democraticamente.

A organização escolar, assentada na descentralização administrativa, deve ser resultante de debates, reflexões, e análises da realidade da escola, tendo como parâmetro o tipo de cidadão que se pretende formar. A distribuição do poder entre as equipes diretivas e o pessoal do apoio administrativo constitui o passo inicial para a implantação da gestão democrática.

Segundo BARBOSA (1999, p. 221), "a educação por si mesma não produz mudanças; mas nenhuma mudança é possível sem a educação. (...) A função primordial da educação é a formação da cidadania e da democracia. Para isso, é preciso que os educadores se vejam como cidadãos participantes da construção da sociedade e do conhecimento".

CAPÍTULO 2
O COORDENADOR ADMINISTRATIVO NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Neste capítulo são apresentados, em relação à pesquisa, a aplicação de questionários, a entrevista, o tipo e a perspectiva de análise, a população, as técnicas de coleta e de tratamento de dados.

2.1 METODOLOGIA

Levando em consideração o objetivo explicitado, este trabalho se caracteriza como descritivo e exploratório. É descritivo, porque tem por finalidade descrever as características a respeito de uma população (GIL, 1999). E é exploratório, pois sua principal finalidade é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, idéias para a constituição de abordagens que mais condizem com o desenvolvimento de estudos posteriores (GIL, 1999). Como são poucos os trabalhos voltados ao coordenador administrativo, esta pesquisa contribui para lançar bases para possibilitar a realização de futuros trabalhos.

Objetivando encontrar respostas para as questões da pesquisa, sugeridas neste trabalho, foram seguidas as investigações propostas.

A escolha da população, os coordenadores administrativos de escolas municipais foi feita pela amostragem não-probabilística intencional, uma vez que, como afirma RICHARDSON et al., (1985, p. 107), ela assegura a "presença dos sujeitos-tipos, aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população". De acordo com MARCONI e LAKATOS (1990), as observações se restringem ao grupo, mas as conclusões obtidas podem ser generalizadas.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário endereçado a todas (100%) as escolas que tinham coordenadores administrativos num total de 59 escolas.

As escolas pertenciam aos sete Núcleos[2] que compunham a Rede Municipal de Ensino.[3] (Anexo 2). Os questionários não foram entregues diretamente pela pesquisadora.

---

[2] Núcleos Regionais de Educação: O Núcleo Cajuru participou com 10 escolas, Boa vista com 8, Bairro Novo com 10, Boqueirão com 6, Portão com 9 escolas, Pinheirinho com 12 e Santa Felicidade com 4 escolas.

[3] O critério para que existe um coordenador administrativo numa escola municipal é que tenha mais de 30 turmas.

Devido aos procedimentos burocráticos, os questionários foram encaminhados pela pesquisadora aos Núcleos que enviaram aos coordenadores. Eles os devolveram ao Núcleo que por sua vez os devolveram à pesquisadora.

O questionário teve, além das variáveis (tempo de serviço na escola municipal, formação, tempo de conclusão de formação, tempo de atuação como coordenador(a) administrativo(a), três questões fechadas (1, 2, 5), duas semiestruturadas (4), uma aberta (8) e quatro com possibilidades de mais de uma opção (3, 5, 6, 7) (Anexo 1).

2.2 RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO TEMPO DE SERVIÇO

De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	31 a 40	Não resp.	Total
3	8	11	9	1	4	36
8,3	22,2	30,5%	25,0%	2,8%	11,2%	100%

A tabela 1 indica que a maior parte dos coordenadores administrativos trabalharam na PMC de 11 a 20 anos, mas é significativo também o número dos que trabalharam de 21 a 30 anos, ou seja, 25% dos entrevistados. Os coordenadores que trabalhavam entre um a cinco anos constituíam 8,3% e entre seis e 10 anos somavam 22,2%. Somente 2,8% trabalharam na PMC entre 31 a 40 anos. Não responderam à pergunta 11,2% dos entrevistados.

O fato de estar equilibrado o tempo dos primeiros anos de trabalho, por parte 30,5% com o tempo de 11 a 29 anos de trabalho, por parte de outros 30,5% mostra que os recém-chegados encontraram pessoas com maior experiência. Isso é positivo para aquilo que funciona bem e negativo para o que não funciona bem. A esse respeito é importante lembrar da importância do saber aprender e do saber ser. No entanto, a educação deve se subsidiar não mais na "tradição dum 'saber' ou dum 'saber-fazer', mas da comunicação duma 'experiência', da aquisição dum 'saber viver' ou dum 'saber-ser'. A ação formativa [deve] produzir um 'conhecimento experimental dos problemas, que pode se opor ao conhecimento intelectual". (ARDOINO, 1971, p. 70).

Com isso se afirma que a experiência é importante, mas deve ser acompanhada de uma ação formativa que alicerça melhor o trabalho do coordenador administrativo.

Embora a função de coordenador administrativo não exija rigorosamente o superior completo, este é imprescindível, especialmente porque a função administrativa não pode continuar sendo vista como um trabalho de secretaria. Com maior preparação o coordenador administrativo poderia se sentir melhor diante dos colegas mais preparados. Além disso, no entanto, é preciso unir a qualificação profissional com o saber ser e viver, que implica a presença do outro. É por meio do outro que o indivíduo chega a saber ser, a saber tornar-se, sendo na interação. "Na troca e no vivido é que se aprende a saber ser e este além de ser o melhor modo de unir teoria e prática é também o principal fundamento da educação". (MARTINS, 2002, p. 4).

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO TEMPO DE ATUAÇÃO COMO COORDENADORES

De 1 a 5 anos	**De 6 a 10 anos**	**Não responderam**	**Total**
29	5	2	36
80,7%	13,8%	5,5	100%

De acordo com os dados da tabela 2, 80,7% atuavam como coordenadores administrativos entre 1 e 5 anos. Atuavam com tempo de duração entre seis e 10 anos 13,8% dos entrevistados. Não responderam 5,5%.

Principiantes e também os coordenadores com maior experiência constituíam uma população que atuava de 1 a 10 anos. Como se verá posteriormente, os principiantes afirmaram ter passado por muitas dificuldades porque não foram capacitados para a função que exerciam.

Por outro lado, podem beneficiar-se dessa aprendizagem na prática, que segundo MARTINS (2000), é um dos fundamentos da moderna teoria da aprendizagem para realizar uma análise crítica das experiências e reivindicar mudanças para o futuro.

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À IDADE

De 21 a 30	**31 a 40**	**De 41 a 50**	**De 51 a 60**	**Não resp.**	**Total**
5	17	10	1	3	36
14,7	46,5	27,0	2,8	9,0	100%

A tabela 3 mostra que a maior parte (46,5%) dos professores tinham idade entre 31 a 40 anos. Em seguida estavam os 27% que tinham idade entre 41 e 50 anos e por último os 14,7% dos entrevistados que tinham entre 21 a 30 anos. Não responderam à questão 9% dos coordenadores administrativos municipais entrevistados.

É interessante observar que muitos principiantes, como se viu na tabela 3, tinham de 31 a 40 anos, ou seja, pessoas principiantes no magistério (de 1 a 10 anos) não atuam como coordenadores administrativos.

A tarefa do coordenador administrativo não tem sido atribuída aos principiantes, talvez, porque devam substituir diretores e vice-diretores ou porque têm menos idade. É preciso ponderar esse aspecto. Sugere-se que as hierarquias sejam substituídas por equipes autogerenciáveis, como afirma QUADROS (2004), pois suas ações realizam mais que indivíduos sozinhos e todos fazem rotativamente todas as tarefas.

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À FORMAÇÃO

Superior	**Mag. Sup.**	**Superior incompleto**	**Não resp.**	**Total**
24	6	3	3	36
66,6%	16,6%	8,4%	8,4%	100%

Conforme a tabela 4, grande parte (66,6%) dos coordenadores administrativos já terminou o curso superior. Não o concluíram ainda 8,4%. Constituíram 2,8% os que terminaram o curso magistério superior e 13,8% os que terminaram o superior normal. Não responderam à questão 8,4% dos entrevistados. Isto mostra que todos os que responderam a questão têm curso superior ou estão em curso, o que demonstra boa base de formação inicial, todavia isto não quer dizer que eles se sintam capacitados tecnicamente para desenvolver o seu trabalho, como veremos mais adiante.

TABELA 5- DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO CONHECIMENTO DO FUNCIONAMENTO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Sim	**Não**	**Um pouco**	**Outra**	**Total**
14	1	20	1	36
38,9%	2,8%	55,5%	2,8%	100%

Como se vê na tabela 5, mais da metade (55,5%) disse conhecer um pouco a estrutura administrativa. Conhecem-na suficientemente 38,9%. Não a conhecem 2,8%. Indicaram outra resposta mas sem especificação 2,8%.

Independentemente da idade são muitos os que conhecem pouco a respeito da estrutura administrativa, o que mostra necessidade de qualificação. Por isso, como se verá posteriormente, solicitam cursos específicos de capacitação.

TABELA 6- DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO COMO SE SENTEM NO TRABALHO DE COORDENADORES ADMINISTRATIVOS

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2	1	1	1	5	11	15
5,5%	2,8%	2,8%	2,8%	13,9%	30,5%	41,7%

Ao considerar o valor –3 como indicativo de professores pouco motivados e + 3 como muito motivados, a tabela 6 apontou que 5,5% se declararam pouco motivados/realizados e 41,7% dos professores que se declaram muito reconhecidos/motivados. São significativos também os resultados de 13,9% como motivados em menor grau e de 2,8% como nem motivados, nem desmotivados. Pouco desmotivados se declaram 5,6%.

Apesar das dificuldades encontradas, os coordenadores administrativos se declararam motivados/realizados, o que indica, ou que eles são realmente muito despojados dos resultados, mesmo com as dificuldades encontradas, ou que eles, contraditoriamente, se sentem desconfortáveis e querem que os outros pensem que estão bem, para evitar críticas por parte das autoridades.

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À REALIDADE DO COORDENADOR ADMINISTRATIVO NA ESCOLA EM QUE TRABALHA

Grau de concordância		
Opções	**Total**	**%**
O papel do coordenador administrativo é meramente burocrática	5	6,1
O administrador escolar preenche o vazio na ausência do diretor ou vice-diretor	25	30,5
O coordenador administrativo deve se preocupar com as ações pedagógicas	21	25,6
O coordenador administrativo tem sobrecarga de trabalho	20	24,4

O coordenador administrativo não consegue acompanhar o processo pedagógico	9	11,0
O coordenador administrador não tem o poder de tomar decisões	2	2,4

A tabela 7, que aceita mais que uma resposta, indicou que no cotidiano é mais comum (30,5%) o administrador escolar preencher o vazio na ausência do diretor ou vice-diretor. Mas foram expressivas também, em 25,6% que ele deva se preocupar com ações pedagógicas. Mas para 24,4% ele tinha sobrecarga de trabalho, porque na realidade não conseguia acompanhar o processo pedagógico. Para 6,1%, o papel do coordenador administrativo era meramente burocrático e 2,4% lamentavam que ele não tinham o poder de tomar decisões.

Estas respostas confirmam que os coordenadores administrativos não se sentiam bem, pois 61% das respostas confirmam que eles não tinham poder de decisão, estavam sobrecarregados, sentiam-se meros substitutos e seu trabalho era meramente burocrático. Em outras palavras, quem os enxergava? Aqui se observam algumas contradições, pois ora se mostram motivados (tabela 6) ora se mostram sobrecarregados e descontentes (tabela 7). Talvez essa contradição ocorra pelo fato de que os questionários tiveram que passar pelo Núcleo, não tendo sido recebido diretamente das mãos da pesquisadora. Isso significa que os coordenadores em alguns momentos podem ter tido receio de se manifestar e em outros não.

Uma função que só preenche vazios ao substituir a função dos outros é despida de respeito e autoridade por não ter uma identidade pessoal. A autoridade sem participação restringe a ação e a visão de conjunto em uma instituição educacional porque a história é feita com os outros, ou seja, todos deveriam poder mostrar o próprio rosto, ter seu próprio tempo de falar, seu próprio tempo de fazer, como pontua FREIRE (1997), e especialmente seu próprio tempo de pensar e de manifestar seus pensamentos.

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À ADEQUAÇÃO DE SUA FORMAÇÃO

Sim	**Não**	**Mais ou menos**	**Total**
2	22	12	36
5,6%	61,1%	33,3%	100%

A tabela 8 mostra que 33,3% dos coordenadores administrativos reclamavam que a formação que receberam era mais ou menos adequada. No entanto, 61,1% afirmaram que a

sua formação não era adequada. Somente 5,6% afirmaram que tinham formação adequada para exercer a função. Esses dados confirmam os dados da tabela 5 na qual 55,5% disseram conhecer pouco a estrutura administrativa.

O fato de somente 5,6% se sentirem adequados no exercício da função sinalizou algo sério. Se 61% responderam que a formação não era adequada, é necessário realizar mudanças imediatas a respeito, pois eles se sentiam sem capacidade de fazer bem feito o que muitos nem acham que seja tão relevante assim.

ROSA (1994) afirma que mover é um fenômeno psicológico que consiste na tensão subjetiva persistente, fundamentada em fatores internos ou de contexto, que provocam no indivíduo formas de comportamento, visando a satisfação das necessidades.

Ao não se sentirem adequados ao seu contexto de trabalho, os coordenadores administrativos não conseguem se *mover*, ou motivar-se, apesar do esforço. E isso traria prejuízo à comunidade escolar como um todo. Mas isso contradiz os dados da tabela 6 na qual uma média de 86,10% se declararam motivados.

TABELA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO À PREFERÊNCIA POR TIPOS DE CURSOS/ENCONTROS

Grau de concordância		
Opções	**Total Resp.**	**%**
Debatem tarefas para o administrador escolar	17	28,9
Definem articulações entre as tarefas fragmentadas e as tarefas educativas	20	33,9
Lançam críticas às concepções burocráticas	0	0
Apresentam propostas de administração que envolva o social	22	37,2

A tabela 9 indica que 37,2% dos coordenadores administrativos afirmaram que se fossem convidados a participar de cursos ou encontros, escolheriam aqueles que apresentassem propostas de administração que envolva o social e 33% preferiram aqueles que definem articulações entre as tarefas fragmentadas e as tarefas educativas. Aqueles que preferiram cursos/encontros que debatem tarefas para o administrador escolar constituíram 28,9%. Nenhum coordenador administrativo optou por cursos que lancem críticas às concepções burocráticas.

Isso quer dizer que sentem necessidade de que as relações entre administração e social fluam e que não existam diferenças entre o que é burocrático e o que é aula, educação, pedagogia, porque a comunidade inteira é educativa ou (des)educativa.

A esse respeito, vale lembrar a afirmação de FREIRE (1997) para quem a formação e a atuação do docente não pode ficar distante do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade. Alem de esperar que a escola os valorize pelas tarefas pessoais que exercem, é importante que ele próprio se valorize por meio de seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO SIGNIFICADO DE EDUCAR

Grau de concordância		
Opções	**Total de respostas**	**%**
Transmissão de conteúdos	1	2,0
Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	23	41,8
Despertar da consciência crítica	20	34,8
Educar-se para educar	12	21,4

Desenvolver o processo de ensino-aprendizagem é o que entendem por educar 41,8%, na tabela 10. O despertar da consciência crítica foi enfatizado por 34,8%, e o educar-se para educar foi a opção de 21,4%. Somente 2,% optou pelo significado de educar como transmissão de conteúdos.

Eles estão preocupados com o educar e com o despertar da consciência crítica, mas afirmam a necessidade de se educar para educar. Para tanto, segundo SEVERINO (2001), é preciso que os coordenadores administrativos se apropriem dos conhecimentos específicos e desenvolvam habilidades que lhes auxiliem a dar conta das exigências de unir o burocrático e o pedagógico que o que eles desejam.

TABELA 11- DISTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO SIGNIFICADO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Grau de concordância *		
Opções	**Total**	**%**
Ocupar cargos de liderança se despindo da postura de chefe	6	28,5
Criar um clima em que todos dêem idéias	3	14,2
Fazer e receber críticas	4	19,1
Aceitar os consensos	5	23,8

Constituir espaços para a ampla participação de todos os segmentos escolares	1	4,9
Criar alternativas para o desenvolvimento do diálogo	2	9,5

* Grau de concordância indica que a soma não é 100%.

A tabela 11 indica que 28,5% dos entrevistados entendem que a gestão democrática significa ocupar cargos de liderança se despindo da postura de chefe e 23,8% afirmam a importância de aceitar os consensos. Fazer e receber críticas foi a opção enfatizada por 19,1% e criar um clima em que todos dêem idéias foi a opção de 14,2%. Criar alternativas para o desenvolvimento do diálogo e constituir espaços para a ampla participação de todos os segmentos escolares foram opções de 14,4%.

Aceitação de consenso é decorrente da gestão democrática, como a ocupação de cargos de liderança, mas sem postura de chefia, com disposição para fazer e sofrer críticas.

Vale ressaltar o que afirma QUADROS (2004) sobre a necessidade de que as pessoas sejam "liberadas" para que possam fazer uso do poder, dos conhecimentos, das habilidades que já têm, e que os terão reforçados nesse processo de "empoderamento".

Para QUADROS (2004), o processo de *empowerment* é uma transferência de autoridade e responsabilidade, não é substituição. Torna cada pessoa gestora autônoma dentro de sua área de trabalho, pois a delegação de responsabilidade confere aos funcionários o sentido da propriedade. No entanto, é preciso lembrar que este é um processo de aprendizado e de fazer o aprendizado em conjunto.

Se um funcionário está atrelado a chefes, normas e regras, ainda que nem todas sejam dispensáveis, ele não se motiva para a tarefa.

Os entrevistados complementaram as respostas ao afirmarem que é preciso articular o trabalho burocrático e pedagógico, que têm interesse pelo desenvolvimento global do aluno e pelo diálogo e indicaram o que é necessário modificar.

Segundo os entrevistados, as questões burocráticas, entendidas como preenchimento de papelada, etc. não podem utilizar todo o tempo de um coordenador administrativo:

> O coordenador administrativo deve estar sempre alerta para não se deixar envolver somente com questões burocráticas, papéis, materiais e o financeiro. A minha principal função é articular o processo administração x pedagogia. Articular as relações no grupo e do grupo, receber por parte da direção a liberdade para atuar.

A função do coordenador administrativo é fazer o trabalho burocrático, mas precisam conhecer o trabalho pedagógico:

> A função do coordenador administrativo é principalmente articular o trabalho administrativo (burocrático) com o trabalho pedagógico. É acompanhar todo o trabalho da secretaria, mas também conhecer o pedagógico.

É preciso estabelecer elos de ligação:

> Fazer o elo de ligação entre o pedagógico e o administrativo conforme consta no Regimento Interno da Escola;

Essas observações dos coordenadores administrativos são reflexões críticas sobre a prática e essa é uma postura bastante positiva, pois "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". (FREIRE, 1997, p. 43-44).

Além do burocrático, salientam o interesse pelo pedagógico e a função cooperativa:

> Ser coordenadora administrativa não é somente organizar a parte burocrática da escola, entre elas o trabalho da secretaria, ver se o ponto está assinado ou se o lanche está sendo aceito pelas crianças; e mais que isso. É demonstrar, acima de tudo, o interesse pelo desenvolvimento global dos alunos, deixando sempre em primeiro lugar a função social da escola. É estar ocupada não só com o preenchimento de relatórios, mas também com o andamento pedagógico da escola. É também cooperar e trabalhar junto com o diretor, o vice-diretor para 'dar conta' das diversas tarefas que estes têm. É estar disponível para aprender e ajudar os funcionários/pais/alunos que têm dúvidas ou precisam de algo que esteja ao alcance. E administrar e trabalhar a fim de buscar a satisfação dos envolvidos.

> Além de estar bastante envolvida no aspecto pedagógico, entendo-o agora como um todo, inclusive com todos os aspectos burocráticos necessários para viabilizar as ações.

As queixas dos coordenadores administrativos se referem à falta de integração entre diretor, vice-diretor e coordenador administrativo:

> Deve haver integração entre diretor, vice e o coordenador em um repasse de decisões diárias com muito respeito. 'Devem falar a mesma linguagem'.

Consideram que a parte burocrática não é considerada por todos na escola:

> É uma experiência que todos deveriam passar para perceberem que existem outras preocupações dentro da escola. O professor entra em sala de aula e acha que a escola só funciona tendo professor e aluno e esquece que para ter um bom funcionamento tem que existir a parte burocrática.

A insatisfação com a função fragmentada burocrática lança questionamentos sobre as modalidades de como são estipuladas as definições de papéis numa escola. Torna-se pertinente lembrar a afirmação de Bakhtin apud FONTANA (2000, p. 62): "os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer... Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas

relações sociais." Por isso, talvez, os professores se sentem em condições de exigir que existam elos de ligação entre as atividades escolares. Eles querem dar sentido às suas ações e serem vistos como pessoas que têm seu próprio papel na escola.

Os entrevistados consideram também que as funções da escola precisam se harmonizar:

> Entendo que a proposta pedagógica de uma escola deve aplicar-se ao processo ensino-aprendizagem no qual todas as funções devem ser harmônicas. O coordenador tem que viver o todo da escola e da educação pois a escola só existe em função dos alunos.

Destacam a priorização do diálogo e a capacidade de escuta:

> Essa função tem muito de burocrático, mas na maioria dos momentos devemos priorizar o diálogo, o entendimento e o auxílio. O coordenador deve ser ouvinte e saber conduzir os problemas procurando encontrar soluções rápidas e certas, fazendo entender as decisões tomadas como bem comum.

Acreditam no trabalho em equipe:

> Sempre acreditei no trabalho em equipe, pois estamos todos em prol da melhoria da educação.

> Tento me envolver no pedagógico porque considero o principal papel de todos os membros de uma instituição escolar, mas encontro barreiras para tal.

SENGE apud BLATTMANN (2004) afirma que as instituições do futuro, e aqui se inclui também as educacionais públicas, precisam alinhar as responsabilidades de aprender de cada indivíduo. O mais importante, no entanto, é exercer a possibilidade de aprender e crescer em todos os níveis de sua estrutura. Isto quer dizer que todos aprendem juntos e têm oportunidade de seguir crescendo profissionalmente.

Lamentam não receberem formação específica para a função:

> No início não temos idéia de qual é a real função. Muitas vezes o coordenador é tesoureiro da APPF, o qual não recebe formação ou orientação adequada. A função não se restringe a secretaria de uma escola, mas da escola como um todo.

Precisam aprender na prática:

> (...) Nestes três anos aprendi muito, não só administrativamente, mas pedagogicamente também. Em relação ao desenvolvimento de relações humanas aprendi o mais importante, somos diferentes cada qual com suas idéias e expectativas e que devemos respeitar e criar formas de crescimento pessoal e crescimento para o outro.

Essas observações mostram a preocupação com o todo, mas também as dificuldades operacionais. Segundo FLEURY (1995), o conhecimento operacional é essencial para o funcionamento de qualquer organização, mas, cada vez mais, ele deve estar associado ao conhecimento conceitual, sendo requisito fundamental para a dinâmica e que deve ocorrer em todos os níveis.

Essa observação de Fleury ganha sentido especialmente na visão atual de muitos autores da psicologia organizacional que defendem que no terceiro milênio o capital intelectual das instituições está centrado no conhecimento das pessoas e que é importante resgatar as competências e habilidades de cada um.

Alguns coordenadores administrativos fizeram questão de especificar o que fazem na prática de seu cotidiano:

> Em minha escola, minhas funções são: administrar pessoal do Farol do Saber, Piá e Escola (prob. Administrativa como: faltas, reposição de pessoal, férias, problemas com usuários; APPF (tesouraria, compra e administração de material); quando necessário, substituir direção ou vice-direção em suas ausências; administrar o trabalho e pessoal da secretaria.

> Muitas vezes é o coordenador que atende os pais em suas dúvidas em relação ao pedagógico; atende aos alunos no que se refere a disciplina e problemas individuais; orienta os professores sobre os materiais (recursos) existentes na escola e quando necessário orienta na utilização dos mesmos; participa de reuniões pedagógicas e muitas vezes é solicitada a sua opinião sobre o assunto, etc.

> Ele precisa ter um bom relacionamento interpessoal, pois na escola é o elo entre o burocrático, os profissionais e os educandos.

> Entre as outras funções o coordenador administrativo é a pessoa responsável pelos processos burocráticos da escola, além de criar meios para que todos os segmentos da escola estejam a par deste processo, ele deve ter bom senso para mediar as decisões do grupos.

Essas atividades, apesar de importantes na instituição escolar, são realizadas por pessoas que gostariam que seu trabalho tivesse mais qualificação, por uma preparação anterior, e fosse diferente ao unir administrativo e pedagógico. Torna-se importante lembrar aqui que, como afirma DANTAS (2004), "o capital humano é o fermento e a base de todas as mudanças e que, de fato, não existe capacidade competitiva sem pessoas altamente qualificadas, motivadas e atraídas por um auto-desenvolvimento contínuo.

Além do burocrático, salientam o interesse pelo pedagógico e a função cooperativa:

> Ser coordenadora administrativa não é somente organizar a parte burocrática da escola, entre elas o trabalho da secretaria, ver se o ponto está assinado ou se o lanche está sendo aceito pelas crianças; e mais que isso. É demonstrar, acima de tudo, o interesse pelo desenvolvimento global dos alunos, deixando sempre em primeiro lugar a função social da escola. É estar ocupada não só com o preenchimento de relatórios, mas também com o andamento pedagógico da escola. É também cooperar e trabalhar junto com o diretor, o vice-diretor para 'dar conta' das diversas tarefas que estes

têm. É estar disponível para aprender e ajudar os funcionários/pais/alunos que têm dúvidas ou precisam de algo que esteja ao alcance. E administrar e trabalhar a fim de buscar a satisfação dos envolvidos.

Além de estar bastante envolvida no aspecto pedagógico, entendo-o agora como um todo, inclusive com todos os aspectos burocráticos necessários para viabilizar as ações.

Como se disse anteriormente, os coordenadores administrativos anseiam pela participação na ação social da escola, ou seja, além de qualquer outra função querem ser trabalhadores do conhecimento.

O autor tem razão, pois é isso que se constata na prática administrativa da escola municipal, a necessidade de questionar por que se faz da forma como se faz, ou seja, por que o coordenador administrativo muitas vezes é um mero substituto do diretor ou do vice-diretor, por exemplo, e não recebe maior remuneração por isso.

As necessidades constatadas são apontadas em três categorias:

a) falta de preparo prévio:

- se eu tivesse um preparo prévio eu teria um desempenho bem superior;
- maior valorização. Não tem uma formação específica, nem mesmo um preparo prévio;
- falta pessoal qualificado na área administrativa;
- deveria existir cursos para o coordenador que está iniciando na atividade. Melhor ainda, deveria ser criado um manual do coordenador administrativo;
- no curso de pedagogia, escolhi orientação, então tive poucas noções administrativas; Quando comecei não tinha noção da escrita de documentos, como: ofício, memorando, etc., e também não dominava o uso do computador;
- há necessidade de melhor preparo na área de legislação, relacionamento humano, entre outras;
- acredito que, como pedagoga/professora, há assuntos administrativos em que são necessários conhecimentos da relação professor x aluno x comunidade, tratados durante o curso superior, mas sinto falta de um aprofundamento no que diz respeito à parte burocrática e administrativa, tanto com relação ao trabalho da secretaria, como ao de relações humanas, já que ao ocupar tal função lida-se diariamente com professores, inspetores, secretários, terceirizados, comunidades e alunos;
- precisamos um pouco mais de "formação" na área de documentação.

b) faltam preparação e subsídios para o trabalho

- com minha formação tenho mais embasamento para o trabalho pedagógico, o que faltam são subsídios para o trabalho administrativo;
- nossos cursos não preparam para as funções administrativas, aprendemos com a prática e com muita leitura de documentações

- aprender a relação entre o burocrático e o social. Adaptar-se às mudanças, se reciclar.

c) falta valorização profissional:

- maior valorização em termos de remuneração devido às responsabilidades; sair do esquecimento (SME), uma vez que diretor e vice são chamados constantemente para reuniões, cursos, enquanto o coordenador não é muito lembrado, aliás quase nunca;

- gratificação básica, sendo o mesmo valor para escolas grandes e pequenas. Numa escola grande há muito trabalho;

- deveria ser mais valorizado (o coordenador administrativo) por todos, pois só quem está na função sabe o que é;

- acredito que o coordenador poderia desenvolver bem menos atividades pois tudo acaba indo para ele. Na verdade não sei para que a função de diretor. Já que é assim a função gratificada poderia ser maior, acabo trabalhando em casa e as vezes não dou conta do serviço.

Dentre as sugestões destacam-se reuniões periódicas e cursos de capacitação específicos:

a) Sugiro reuniões periódicas com este segmento como as que tem para pedagogos para troca de experiência e estudo;

b) participar de cursos de capacitação como qualquer outro funcionário da escola (professor, pedagogo, etc.);

c) deveríamos ter um curso específico para coordenador administrativo;

d) deve trabalhar com sentimento de equipe, procurando atender a todos;

e) a SME deveria oferecer cursos, encontros, palestras, etc. O coordenador administrativo é considerado um secretário quando pensam em curso, ou até mesmo oferecer terceiro grau.

CONCLUSÃO

O presente trabalho mostrou que a maior parte dos coordenadores administrativos não está se sentindo adequada na função que exerce e na forma como a exerce.

E quais são as funções que exercem?

Eles especificaram a administração pessoal[4], com análise de faltas, reposição de pessoal, férias, problemas com usuários; APPF (tesouraria, compra e administração de material); a substituição da direção ou vice-direção em suas ausências e a administração do trabalho de pessoal da secretaria.

Mas além disso, muitas vezes precisam atender os pais em suas dúvidas em relação ao pedagógico; aos alunos, no que se refere à disciplina e a problemas individuais. Precisam orientar os professores sobre os materiais (recursos) existentes na escola e, quando necessário, orientar quanto à sua utilização e participar de reuniões pedagógicas.

E nada disso seria possível se não se esforçassem em ter um bom relacionamento interpessoal, pois na escola constituem o elo entre o burocrático, os profissionais e os educandos.

Como gostariam de exercer a função de coordenador administrativo?

Salientam o interesse pelo pedagógico e a função cooperativa, pois ser coordenador administrativo é colocar em primeiro lugar a função social da escola, preocupar-se com o andamento pedagógico.

Mas, por que eles não fazem isso?

Elas reclamam da falta de competência, ou seja a falta de ter o poder de fazer isso, o saber agir de maneira responsável, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos habilidades, agregando valor econômico à organização social e à pessoa.

O que sugerem para superar a distância entre o real e o desejado?

---

[4] do Farol do Saber, do PIA e Escola.

Sugerem que sejam organizadas reuniões periódicas. Querem participar de cursos de capacitação, como qualquer outro funcionário participa; ter um curso específico para coordenador administrativo; ter a oportunidade de cursar terceiro grau e computação.

Além disso e por causa da sobrecarga de trabalho, solicitam que a função gratificada seja maior; querem a oportunidade de aprender a relação entre o burocrático e o social; de maior "formação" na área de documentação, legislação e da parte burocrática e administrativa, tanto com relação ao trabalho da secretaria, como do trabalho no âmbito das relações humanas.

Recomendações

No final deste trabalho aproveita-se para recomendar que, diante das manifestações claras do que afirmaram os coordenadores administrativos, não existem dúvidas de que se deve começar imediatamente a agilizar cursos de capacitação e de *empowerment*[5], de acordo com a solicitação dos entrevistados.

Eles precisam passar a usar as ferramentas do empoderamento para trabalhar na sua área de gestão, pensando sua área não como algo separado do restante da escola, mas como centro das atividades junto com a atividade pedagógica.

E como se preparam os coordenadores administrativos para o *empowerment*? Ouvindo-os. São eles que vão dizer, como já começaram a dizer pela entrevista, o que querem para se sentir mais fortes como pessoas e como profissionais. O trabalho não é uma mercadoria, diz QUADROS (2004), é um bem imaterial produzido por pessoas para continuar a Criação, para construir o mundo e desenvolver um projeto existencial.

Os dados de campo enfatizam a necessidade de que a SME (Secretaria Municipal de Educação) investigue mais o que os professores estão querendo transmitir, como pontua PERRENOUD (2001, p. 122): "podemos descobrir nuances, categorias e até fatos que não estavam assim tão escondidos", ou seja, se pode perceber os fenômenos que parecem difusos na vivência cotidiana e que parecem sem muita importância, mas pelo contrário têm fortes

---

[5] Como se afirmou anteriormente, de acordo com QUADROS (2004), o processo de *empowerment* é uma transferência de autoridade e responsabilidade, não é substituição. Torna cada pessoa gestora autônoma dentro de sua área de trabalho, pois a delegação de responsabilidade confere aos funcionários o sentido da propriedade.

repercussões no ambiente educacional, quando se entende a educação como resultante da ação, de discursos e silêncios de toda a comunidade educacional.

Recomenda-se especialmente que as hierarquias sejam substituídas por equipes auto-gerenciáveis, uma vez que suas ações realizam mais que indivíduos sozinhos. Para tanto é preciso que exista um grande envolvimento dentro da instituição escolar.

Como se explicou anteriormente, essas equipes são responsáveis por todo o processo ou segmento de trabalho que oferece a educação. Seus membros trabalham em conjunto para melhorar suas operações. É um grupo de pessoas que atua em conjunto, diariamente, que desempenha todas as funções da equipe, em rotatividade, e isto a faz diferente de outros tipos de equipes.

Essas são recomendações gerais. Cada escola deve ouvir o seu coordenador administrativo para traçar planos que beneficiem sua atuação na escola considerada como um todo.

Tem-se consciência de que os resultados encontrados nesta pesquisa são provisórios, mas foi um importante passo para se realizar algo que não é facilmente encontrado no que diz respeito coordenador administrativo.

Sugere-se que outros trabalhos aprofundem porque os professores têm receio de expressar suas opiniões. Receio que foi percebido pelas contradições. Em diversos momentos eles se declararam desmotivados e descontentes, mas em outros momentos, como se expressaram pela tabela 6, se declararam motivados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMAN, A. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARDOINO, J. **Psicologia da educação**: na universidade e na empresa. São Paulo: Herder-Edusp, 1971.

BARBOSA, J. R. A. Administração pública e a escola cidadã. **RBPAE**, v. 15, n. 2, jul/dez. 1999.

BLATTMANN, Ursula. **Organizações no paradigma de transformação**. Disponível em:<http://www.encontros-bibli.ufsc.br> Acesso em: 17 dezembro 2004.

BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto; Aguiar, M. Â. da S. (Orgs.). **Gestão da educação**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB), n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da** criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. **Chão da Escola**, n. 2, p. p. 28-33, out. 2003.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola.** Portugal: Asa, 1996.

DANTAS, José da Costa. O papel dos recursos humanos na estratégia global da empresa. Uma perspectiva integrada para a sociedade do conhecimento. In: LANER, Aline dos Santos; CRUZ JÚNIOR, João Benjamim (Orgs.). **Repensando as organizações**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

DEMING, Edward. **Out of the Crisis.** NY: MIT Press, 1986.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto; Aguiar, M. Â. da S. (Orgs.). **Gestão da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURY, M. Tereza Ldeme. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. **Revista de administração**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, jul. set. 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FÉLIX, M. de Fátima Costa. **Administração escolar:** um problema educativo ou empresarial. 3. ed. São Paulo: Cortez A/A. 1986.

FKEYRY, M. Tereza Leme. Aprendendo a mudar – aprendendo a aprender. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, jul./set. 1995.

FOLLET, Mary Parker. A base da autoridade. In: GRAHAM, Pauline (Org.). **Mary Parker Follet:** profeta do gerenciamento. Rio de Janeiro: qualityMark, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autência, 2000.**

FUNDAÇÃO LATINOAMERICANA PARA LA CALIDAD. **Deming**. Chile: s. ed. 1997.

GADOTTI, M. **Educação comunitária e Economia popular**. São Paulo: Cortez 1993.

GUTIÈRREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. In: **Educação & sociedade.** Campinas, CEDES. Número especial.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. Belém: CEJUP, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. (2001). **A escola como organização educativa**. S. Paulo: Cortez.

_____. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da escola cidadão; v. 4).

MACHADO, Ana Luiz. Formação de gestores educacionais. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão educacional**: impasses e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

MAIA, Gládia Lorena Lima; Ipiranga, Ana Silvia Rocha. O perfil de competências do trabalhador do conhecimento: um estudo multicaso nas empresas do segmento de T. I. & T. Participantes do programa Ceará digital. In: LANER, Aline dos Santos; CRUZ JÚNIOR, João Benjamim (Orgs.). **Repensando as organizações**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

MARTINS, João Batista. **Refletindo sobre a formação de professores**: aproximações psicanalíticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. Disponível em:<http://www.sspp.net> Acesso em: 2 jan. 2002.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOURA, Elainde M. Salies. **Uma reflexão conjunta sobre o cotidiano da escola de 1º Grau. Série Idéias** n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica: 2. ed. São Paulo: Cortez A/A., 1987.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sula, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Regimento interno**. Curitiba.

QUADROS, Dante Ricardo. Empowerment – aspectos essenciais na valorização do empregado. In: LANER, Aline dos Santos; CRUZ JÚNIOR, João Benjamim (Orgs.). **Repensando as organizações**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

RAMOS, Cosete. Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

ROMÃO; José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSA, Luis. **Cultura empresarial**: motivação e liderança. Lisboa: Presença, 1994.

SANTOS, Solange M. M. Avaliação da prática pedagógica, através da percepção de professores e alunos do IEGG. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 16, p. 67-84, jan./jun. 1997.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática na organização da aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1993.

SEVERINO, Joaquim et al. **Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para o curso de formação de professores**. Disponível em> http://www.educação.ufpr> Acesso em: 26 nov. 2001.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da educação.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANEXO 1 – ESCOLAS MUNICIPAIS COM COORDENADORES ADMINISTRATIVOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (C.E.I.) E ESCOLAS MUNICIPAIS (E.M.) COM COORDENADORES ADMINISTRATIVOS NO ANO DE 2004

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - BAIRRO NOVO

- C.E.I. Carlos Drummond de Andrade
- C.E.I. José Cavallin
- E.M. Augusta Glück Ribas
- E.M. Bairro Novo do CAIC
- E.M. Dona Lulu
- E.M. Madre Tereza de Calcutá
- E.M. Pedro Viriato Parigot de Souza
- E.M. Paulo Freire
- E.M. Rio Negro
- E.M. Sobral Pinto

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - BOA VISTA

- C.E.I. Augusto César Sandino
- C.E.I. Bela Vista do Paraíso
- C.E.I. Erasmo Pilotto
- C.E.I. Julia Amaral Lenna
- C.E.I. Romário Martins
- E.M. Araucária
- E.M. Eny Caldeira
- E.M. Herley Mehl

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - BOQUEIRÃO

- C.E.I. David Carneiro
- C.E.I. Erico Veríssimo
- C.E.I. Maestro Bento Mossurunga
- C.E.I. Maria Augusta Jouve
- C.E.I. Tereza Matsumoto
- E.M. Francisco Hubert

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - CAJURU

- C.E.I. Eva da Silva
- C.E.I. Issa Nacli
- C.E.I. Ritta Anna de Cassia
- E.M. Durival Brito e Silva
- E.M. Elza Lerner
- E.M. Irati
- E.M. Linneu Ferreira do Amaral
- E.M. Maria Marli Piovezan
- E.M. Michel Khury
- E.M. Omar Sabbag

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - SANTA FELICIDADE

- C.E.I. Heitor de Alencar Furtado
- C.E.I. Júlio Moreira
- C.E.I. Ulisses Falcão Vieira
- E.M. Maria do Carmo Martins

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - PINHEIRINHO

- C.E.I. Antonio Pietruza
- C.E.I. Francisco Frischmann
- C.E.I. Jornalista Cláudio Abramo
- C.E.I. José Lamartine Correia de Oliveira Lyra
- C.E.I. Monteiro Lobato
- E.M. Albert Schweitzer
- E.M. Dona Pompília
- E.M. Newton Borges dos Reis
- E.M. Nossa Senhora da Luz
- E.M. Osvaldo Arns
- E.M. Profª América da Costa Sabóia
- E.M. Margarida Orso Dallagassa

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - PORTÃO

- C.E.I. Dário Persiano de Castro Vellozo
- C.E.I. Nair de Macedo
- C.E.I. Olívio Soares Saboia
- E.M. CAIC Cândido Portinari
- E.M. Maria Clara Brandão Tesserolli
- E.M. Papa João XXIII
- E.M. Pró-Morar Barigui
- E.M. São Miguel
- E.M. Sidonio Muralha

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA COORDENADORES ADMINISTRATIVOS

Tempo de serviço na Escola Municipal: .....
Formação:.....
Tempo de conclusão da formação:.....
Tempo de atuação como coordenador administrativo:.....
Idade:.....

1. Os docentes de sua escola sabem como funciona a estrutura administrativa?

( ) sim.
( ) não.
( ) alguma coisa.
( ) outra: _____

2. De acordo **como se sente** em seu trabalho de coordenador administrativo, escolha um dos quadros abaixo e marque um X. Considerando – 3 como pouco motivado/valorizado e +3 como muito reconhecido/valorizado.

– 3	– 2	– 1	0	+1	+2	+3

3. Marque com um X as questões que correspondem à realidade do coordenador administrativo na escola na qual você trabalha:

( ) o papel do coordenador administrador é meramente burocrático.
( ) o coordenador administrativo preenche o vazio na ausência do diretor ou vice-diretor.
( ) o coordenador administrativo deve se preocupar com as ações pedagógicas.
( ) o coordenador administrativo tem sobrecarga de trabalho.
( ) o coordenador administrativo não consegue acompanhar o processo pedagógico
( ) o coordenador administrativo não tem o poder de tomar decisões.

4. Na função de coordenador administrativo, acredita que sua formação é adequada para exercê-la?

( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos

Justifique sua resposta:

_____
_____
_____

5. Escolha uma alternativa:
Se você fosse convidado a participar de cursos ou encontros, você escolheria aqueles que:

( ) debatem tarefas para o administrador escolar;
( ) definem articulações entre as tarefas fragmentadas e as tarefas educativas
( ) lançam críticas às concepções burocráticas
( ) apresentam propostas de administração que envolva o social.

6. Para você educar é:

( ) transmissão de conteúdos.
( ) desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.
( ) despertar da consciência crítica
( ) educar-se para educar.

7. Coloque em ordem de prioridade (1 para mais importante, 6 para menos importante) e responda – Gestão democrática significa:

( ) ocupar cargos de liderança se despindo da postura de chefe.
( ) criar um clima em que todos dêem idéias.
( ) fazer e receber críticas.
( ) aceitar os consensos.
( ) constituir espaços para a ampla participação de todos os segmentos escolares
( ) criar alternativas para o desenvolvimento do diálogo.

8. Escreva outros aspectos que queira destacar:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____