

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**NECESSIDADES DOS CLIENTES DE UMA ORGANIZAÇÃO  
ESCOLAR DE FLORIANÓPOLIS:  
A PERCEPÇÃO DOS CLIENTES E DOS DIRIGENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração (Área de Concentração: Organização e Gestão) do Centro Sócio-Econômico da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Zanelli

IÚRI NOVAES LUNA

Florianópolis

1997

NECESSIDADES DOS CLIENTES DE UMA ORGANIZAÇÃO  
ESCOLAR DE FLORIANÓPOLIS:  
A PERCEPÇÃO DOS CLIENTES E DOS DIRIGENTES

por

IÚRI NOVAES LUNA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no Curso de Pós-Graduação em Administração (Área de Concentração: Organização e Gestão), pela comissão de avaliação formada pelos professores:

Orientador:



Prof. José Carlos Zanelli, Dr.

Membro:



Prof. Amélia Silveira, Dra.

Membro:



Prof. Joana De Lazari, Dra.

Florianópolis, 19 de dezembro de 1997

*Foi o caso que estando já a terra assaz povoada de filhos, filhos de filhos e filhos de netos da nossa primeira mãe e do nosso primeiro pai, uns quantos desses, esquecidos de que sendo a morte de todos, a vida também o deveria ser, puseram-se a traçar uns riscos no chão, a espetar umas estacas, a levantar uns muros de pedra, depois do que anunciaram que, a partir desse momento estava proibida (palavra nova) a entrada nos terrenos que assim ficavam delimitados, sob pena de um castigo, que segundo os tempos e os costumes, poderia vir a ser de morte, ou de prisão, ou de multa, ou novamente de morte. Sem que até hoje se tivesse sabido porquê, e não falta quem afirme que disto não poderão ser atiradas as responsabilidades para as costas de Deus, aqueles nossos antigos parentes que por ali andavam, tendo presenciado a espoliação e escutado o inaudito aviso, não só não protestaram contra o abuso com que fora tornado particular o que até então havia sido de todos, como acreditaram que era essa a irrefragável ordem natural das coisas de que se tinha começado a falar por aquelas alturas. Diziam eles que se o cordeiro veio ao mundo para ser comido pelo lobo, conforme se podia concluir da simples verificação dos factos da vida pastoril, então é porque a natureza quer que haja servos e haja senhores, que estes mandem e aqueles obedeçam, e que tudo quanto assim não for será chamado subversão.*

José Saramago

*A função primordial da educação já não pode ser adaptar o aluno a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-lo em tal ordem, como procederam gerações anteriores, mas, ao contrário, ajudá-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo sem precedente histórico, tornando-o, assim, capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas. (...) O problema em questão não pode mais ser resolvido simplesmente por uma 'reforma do ensino', isto é, por uma modificação dos meios que permita atingir melhor os fins até aqui visados, mas por uma verdadeira 'revolução cultural', que ponha novamente em questão esses fins, e se oriente para a pesquisa e a descoberta de um novo projeto de civilização.*

Roger Garaudy

*Àqueles que compreendendo a importância da educação para o desenvolvimento de um país mais justo, advogam a seu favor.*

*À Ivânia*

## AGRADECIMENTOS

- Ao professor José Carlos Zanelli, orientador deste trabalho, pelo profissionalismo e confiança.
- Às professoras Amélia Silveira e Joana De Lazari, por suas importantes contribuições e recomendações.
- À Carmen Sílvia de Arruda Andaló, professora e amiga, pelas críticas e sugestões.
- Ao professor Carlos Wolowski Mussi, membro da banca do projeto de dissertação.
- Aos dirigentes e aos clientes da Escola X, pela receptividade e colaboração em fornecer as informações necessárias para a realização deste trabalho.
- À Ivânia, pela constante ajuda, carinho e paciência.
- À minha família e à Letícia, que muito contribuíram, através de idéias, críticas e trabalhos, para a realização deste estudo.
- Aos meus amigos Edmilson, Paulinho, André, Alexandre, Luciana, Ilva, João e Ivete, pela companhia, idéias e caminhadas.
- À Ana Cláudia, pelo auxílio final.
- À Acauã, à Lua, ao Beethoven e ao Ravel, pela companhia nos momentos mais solitários.
- Aos meus professores, pela condição de realizar este estudo.
- À UNISUL, pelo tempo e confiança.
- À Marilda, à Sílvia, ao Márcio e à Graziela, funcionários do CPGA, pela atenção durante a realização do mestrado.

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	vii
Sumário .....	viii
Lista de Tabelas .....	xii
Lista de Figuras .....	xv
Resumo .....	xvii
Abstract .....	xviii
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
1.1. Tema e Questão de Estudo .....	03
1.2. Objetivos .....	05
1.3. Relevância do Estudo .....	07
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>10</b>
2.1. A Escola como Organização .....	11
2.1.1. A Classificação das Organizações e a Escola .....	11
2.1.2. A Especificidade da Organização Escolar .....	13
2.1.3. A Escola como Organização: Questões sobre a Natureza das Organizações .....	15
2.2. Administração Escolar .....	21
2.3. Objetivos Organizacionais e Educacionais .....	24
2.4. Planejamento Escolar .....	30
2.5. As Funções Clássicas da Escola e o Mercado .....	36
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PARTICULAR .....</b>	<b>46</b>
3.1. Histórico da Escola X .....	46
3.2. Estrutura e Funcionamento .....	47
3.2.1. Do Espaço Físico .....	47

3.2.2. Da Estrutura Curricular .....	48
3.2.3. Do Corpo Docente. ....	49
3.2.4. Do Corpo Docente. ....	50
3.2.5. Dos Serviços Técnicos e Administrativos .....	50
3.2.6. Da Direção .....	51
3.2.6.1. Do Conselho Consultivo .....	52
3.2.6.2. Do Conselho Diretivo .....	54
3.3. Diretrizes Políticas e Pedagógicas .....	55
<b>4. MÉTODO .....</b>	<b>57</b>
4.1. População e Amostra .....	57
4.2. Design e Perspectiva do Estudo .....	59
4.3. Tipos de Dados .....	61
4.4. Técnicas de Coleta de Dados .....	62
4.4.1. Estudo Piloto. ....	63
4.4.2. Confeção dos Instrumentos de Coleta de Dados .....	64
4.4.3. Aplicação dos Instrumentos de Coleta de Dados .....	66
4.5. Análise dos Dados .....	67
4.6. Limitações Metodológicas .....	68
4.6.1. Limitações Verificadas no Processo de Construção dos Instrumentos .....	68
4.6.2. Limitações Verificadas no Processo de Análise dos Dados .....	69
4.7. Definição de Termos e Variáveis. ....	70
4.7.1. Definição Constitutiva de Termos e Variáveis .....	70
4.7.2. Definição Operacional das Variáveis .....	71
<b>5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS. ....</b>	<b>73</b>
5.1. Bloco 1 - Objetivos .....	74
5.1.1. Análise das Alternativas do Bloco 1 .....	76
5.1.1.1. Alternativa nº 1 .....	76
5.1.1.2. Alternativa nº 2 .....	79
5.1.1.3. Alternativa nº 3 .....	82
5.1.1.4. Alternativa nº 4 .....	87

5.1.1.5. Alternativa nº 5 .....	93
5.1.1.6. Alternativa nº 6 .....	95
5.1.1.7. Alternativa nº 7 .....	99
5.1.2. Análise Final do Bloco 1 .....	105
5.2. Bloco 2 - Currículo .....	110
5.2.1. Análise das Alternativas do Bloco 2 .....	112
5.2.1.1. Alternativa nº 1 .....	112
5.2.1.2. Alternativa nº 2 .....	116
5.2.1.3. Alternativa nº 3 .....	119
5.2.1.4. Alternativa nº 4 .....	122
5.2.1.5. Alternativa nº 5 .....	125
5.2.1.6. Alternativa nº 6 .....	127
5.2.2. Análise Final do Bloco 2 .....	129
5.3. Bloco 3 - Recursos Materiais e Instalações .....	132
5.3.1. Análise das Alternativas do Bloco 3 .....	133
5.3.1.1. Alternativa nº 1 .....	133
5.3.1.2. Alternativa nº 2 .....	137
5.3.1.3. Alternativa nº 3 .....	141
5.3.1.4. Alternativa nº 4 .....	143
5.3.1.5. Alternativa nº 5 .....	146
5.3.2. Análise Final do Bloco 3 .....	149
5.4. Bloco 4 - Método de Ensino .....	153
5.4.1. Análise das Alternativas do Bloco 4 .....	155
5.4.1.1. Alternativa nº 1 .....	155
5.4.1.2. Alternativa nº 2 .....	157
5.4.1.3. Alternativa nº 3 .....	161
5.4.1.4. Alternativa nº 4 .....	164
5.4.1.5. Alternativa nº 5 .....	167
5.4.1.6. Alternativa nº 6 .....	169
5.4.2. Análise Final do Bloco 4 .....	172
5.5. Bloco 5 - Princípios .....	177
5.5.1. Análise das Alternativas do Bloco 5 .....	179

5.5.1.1. Alternativa nº 1 .....	179
5.5.1.2. Alternativa nº 2 .....	182
5.5.1.3. Alternativa nº 3 .....	185
5.5.1.4. Alternativa nº 4 .....	188
5.5.1.5. Alternativa nº 5 .....	190
5.5.1.6. Alternativa nº 6 .....	195
5.5.1.7. Alternativa nº 7 .....	198
5.5.2. Análise Final do Bloco 5 .....	201
5.6. Bloco 6 - Aspectos Genéricos .....	207
5.6.1. Análise das Alternativas do Bloco 6 .....	209
5.6.1.1. Alternativa nº 1 .....	209
5.6.1.2. Alternativa nº 2 .....	212
5.6.1.3. Alternativa nº 3 .....	217
5.6.1.4. Alternativa nº 4 .....	219
5.6.1.5. Alternativa nº 5 .....	221
5.6.1.6. Alternativa nº 6 .....	223
5.6.2. Análise Final do Bloco 6 .....	225
6. CONCLUSÕES .....	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	243
ANEXOS .....	248

## LISTA DE TABELAS

### Terceiro Capítulo

Tabela 1 - Quadro curricular da Escola X . . . . .	48
Tabela 2 - Relação das turmas que compõem a escola X . . . . .	49
Tabela 3 - Relação entre os professores da Escola X e as séries onde lecionam . . . . .	50

### Quarto Capítulo

Tabela 1 - Cálculo do número de conglomerados na amostra em cada estrato . . . . .	58
Tabela 2 - Porcentagem de devolução dos questionários por segmento da amostra . . . . .	59

### Quinto Capítulo

#### 5.1. Variável: objetivos

Tabela 1.0 - Ordenação das alternativas assinaladas pelos dirigentes e pelos clientes . . . . .	74
Tabela 1.1 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.1 entre os dirigentes. .	76
Tabela 1.2 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.2 entre os dirigentes. .	79
Tabela 1.3 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.3 entre os dirigentes. .	82
Tabela 1.4 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.4 entre os dirigentes. .	88
Tabela 1.5 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.5 entre os dirigentes. .	93
Tabela 1.6 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.6 entre os dirigentes. .	96
Tabela 1.7 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.7 entre os dirigentes.	100
Tabela 1.8 - Ordenação das alts. marcadas pelos clientes e pelos dirigentes individualmente.	105

#### 5.2. Variável: currículo

Tabela 2.0 - Ordenação das alternativas assinaladas pelos dirigentes e pelos clientes . . . . .	110
Tabela 2.1 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.1 entre os dirigentes.	112
Tabela 2.2 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.2 entre os dirigentes.	116
Tabela 2.3 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.3 entre os dirigentes.	119
Tabela 2.4 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.4 entre os dirigentes.	122
Tabela 2.5 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.5 entre os dirigentes.	126

- Tabela 2.6 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.6 entre os dirigentes. 127  
 Tabela 2.7 - Ordenação das alts. marcadas pelos clientes e pelos dirigentes individualmente.129

### 5.3. Variável: recursos materiais e instalações

- Tabela 3.0 - Ordenação das alternativas assinaladas pelos dirigentes e pelos clientes . . . . . 132  
 Tabela 3.1 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.1 entre os dirigentes. 134  
 Tabela 3.2 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.2 entre os dirigentes. 137  
 Tabela 3.3 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.3 entre os dirigentes. 141  
 Tabela 3.4 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.4 entre os dirigentes. 144  
 Tabela 3.5 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.5 entre os dirigentes. 146  
 Tabela 3.6 - Ordenação das alts. marcadas pelos clientes e pelos dirigentes individualmente.150

### 5.4. Variável: método de ensino

- Tabela 4.0 - Ordenação das alternativas assinaladas pelos dirigentes e pelos clientes . . . . . 153  
 Tabela 4.1 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.1 entre os dirigentes. 155  
 Tabela 4.2 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.2 entre os dirigentes. 157  
 Tabela 4.3 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.3 entre os dirigentes. 161  
 Tabela 4.4 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.4 entre os dirigentes. 164  
 Tabela 4.5 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.5 entre os dirigentes. 167  
 Tabela 4.6 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.6 entre os dirigentes. 169  
 Tabela 4.7 - Ordenação das alts. marcadas pelos clientes e pelos dirigentes individualmente.173  
 Tabela 4.8 - Ordenação das alts. marcadas pelos dirigentes e segmentos dos clientes . . . . . 174

### 5.5. Variável: princípios

- Tabela 5.0 - Ordenação das alternativas assinaladas pelos dirigentes e pelos clientes . . . . . 178  
 Tabela 5.1 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.1 entre os dirigentes. 179  
 Tabela 5.2 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.2 entre os dirigentes. 182  
 Tabela 5.3 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.3 entre os dirigentes. 185  
 Tabela 5.4 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.4 entre os dirigentes. 188  
 Tabela 5.5 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.5 entre os dirigentes. 190  
 Tabela 5.6 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.6 entre os dirigentes. 195  
 Tabela 5.7 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.7 entre os dirigentes. 199  
 Tabela 5.8 - Ordenação das alts. marcadas pelos clientes e pelos dirigentes individualmente.201  
 Tabela 5.9 - Ordenação das alts. marcadas pelos dirigentes e segmentos dos clientes . . . . . 202

## 5.6. Variável: aspectos genéricos

Tabela 6.0 - Ordenação das alternativas assinaladas pelos dirigentes e pelos clientes . . . . .	207
Tabela 6.1 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.1 entre os dirigentes.	209
Tabela 6.2 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.2 entre os dirigentes.	212
Tabela 6.3 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.3 entre os dirigentes.	217
Tabela 6.4 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.4 entre os dirigentes.	219
Tabela 6.5 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.5 entre os dirigentes.	221
Tabela 6.6 - Distribuição de frequência do grau de importância da alt.6 entre os dirigentes.	224
Tabela 6.7 - Ordenação das alts. marcadas pelos clientes e pelos dirigentes individualmente.	226
Tabela 6.8 - Ordenação das alts. marcadas pelos dirigentes e segmentos dos clientes . . . . .	227

## LISTA DE FIGURAS

### Quinto Capítulo

#### 5.1. Variável: objetivo

- Figura 1.1 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 1.1. . . .76  
Figura 1.2 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 1.2. . . .80  
Figura 1.3 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 1.3. . . .83  
Figura 1.4 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 1.4. . . .88  
Figura 1.5 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 1.5. . . .93  
Figura 1.6 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 1.6. . . .96  
Figura 1.7 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 1.7. . . .100

#### 5.2. Variável: currículo

- Figura 2.1 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 2.1. . . .112  
Figura 2.2 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 2.2. . . .116  
Figura 2.3 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 2.3. . . .120  
Figura 2.4 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 2.4. . . .123  
Figura 2.5 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 2.5. . . .126  
Figura 2.6 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 2.6. . . .127

#### 5.3. Variável: recursos materiais e instalações

- Figura 3.1 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 3.1. . . .134  
Figura 3.2 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 3.2. . . .138  
Figura 3.3 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 3.3. . . .141  
Figura 3.4 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 3.4. . . .144  
Figura 3.5 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 3.5. . . .147

#### 5.4. Variável: método de ensino

- Figura 4.1 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 4.1. . . .155

Figura 4.2 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 4.2. . . .	158
Figura 4.3 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 4.3. . . .	161
Figura 4.4 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 4.4. . . .	164
Figura 4.5 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 4.5. . . .	168
Figura 4.6 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 4.6. . . .	170

#### 5.5. Variável: princípios

Figura 5.1 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 5.1. . . .	180
Figura 5.2 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 5.2. . . .	182
Figura 5.3 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 5.3. . . .	185
Figura 5.4 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 5.4. . . .	188
Figura 5.5 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 5.5. . . .	191
Figura 5.6 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 5.6. . . .	196
Figura 5.7 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 5.7. . . .	199

#### 5.6. Variável: aspectos genéricos

Figura 6.1 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 6.1. . . .	209
Figura 6.2 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 6.2. . . .	213
Figura 6.3 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 6.3. . . .	217
Figura 6.4 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 6.4. . . .	220
Figura 6.5 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 6.5. . . .	221
Figura 6.6 - Representação gráfica da distribuição de frequência exposta na Tabela 6.6. . . .	224

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral verificar a consistência existente entre a percepção dos clientes de uma determinada organização escolar particular sobre suas próprias necessidades e a percepção dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre tais necessidades. Como objetivos específicos buscou-se, primeiro, levantar a consistência entre a percepção de diferentes segmentos da população dos clientes sobre suas necessidades e, segundo, a consistência entre a percepção de cada um dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre as necessidades dos seus clientes. A escolha do tema justifica-se pela carência de estudos científicos sobre o comportamento da organização escolar particular e seu marketing. Torna-se assim necessário o desenvolvimento de pesquisas e teorias que forneçam subsídios para a análise da escola particular, para a reflexão sobre o atual estado em que se encontra a prática da administração escolar e para o desenvolvimento de uma escola mais adequada às atuais necessidades e demandas sociais. A pesquisa caracteriza-se como predominantemente qualitativa, descritiva, tendo como modo de investigação o estudo de caso e uma perspectiva de corte transversal. A população compreendeu todos os alunos da escola estudada e seus pais ou responsáveis (totalizando 2.378 clientes), assim como os nove dirigentes da escola, responsáveis pelo planejamento. Para a obtenção dos dados, todos os nove dirigentes responderam a uma entrevista guiada (semi-estruturada) e a um questionário de questões fechadas e escolha forçada do tipo escala comparativa de ordem de importância, elaborado especialmente para este estudo. Os documentos da escola também foram utilizados como fontes de informação. Do grupo dos clientes foi extraída uma amostra aleatória de conglomerados, através de uma seleção estratificada proporcional dos conglomerados. À amostra selecionada foi aplicado o mesmo questionário utilizado com os dirigentes, sendo que 446 clientes o responderam. Os resultados indicam que: 1º) quanto ao objetivo geral, existe consistência em relação às variáveis objetivos, recursos materiais e instalações, método de ensino e princípios e existe consistência moderada quanto às variáveis currículo e aspectos genéricos; 2º) quanto ao primeiro objetivo específico, existe consistência no que se refere às variáveis objetivos, currículo, recursos materiais e instalações e inconsistência quanto às variáveis método de ensino, princípios e aspectos genéricos; 3º) quanto ao segundo, através dos questionários foi constatada inconsistência no que se refere a todas as seis variáveis estudadas. Entretanto, através da análise do conteúdo das entrevistas foi possível colocar em questão a inconsistência entre a percepção dos nove dirigentes sobre o grau de importância atribuído pelos clientes à preparação para o vestibular. A análise qualitativa apontou que não apenas existe consistência como, de fato, tal preparação foi percebida como o objetivo principal da organização escolar. A educação do aluno para um constante desenvolvimento e para o exercício da cidadania é vista apenas como um meio para o alcance do objetivo final. Nesta perspectiva, sendo a escola uma organização da ação que possui características de uma organização política, parece haver a assunção de posições ambíguas pelos dirigentes devido a necessidade destes responderem de forma adequada às inconsistentes demandas provenientes do ambiente de mercado e do macroambiente (político e social).

## ABSTRACT

This study has as main objective to check the consistency between clients' perception of a specific private school organization on their own necessities and the perception of the people in charge of school planning on those same necessities. The specific purposes were first, to investigate the consistency among the perception of different population segments of clients on their own necessities and second, the consistency among the perception of each one of the people in charge of school planning on their clients' necessities. The choice of this issue is relevant due to the lack of scientific studies on private school organization behaviour and its marketing. It's proved then necessary the development of researches and theories that give bases to the analyses of private schools, to the reflexion about the current state in which it is found the school management practice and to the development of a school more adequate to the current social needs and demands. The research is characterized as predominantly qualitative, descriptive, having as means of investigation case studies and a perspective of transversal section. The population comprehended all the students of the studied school and their parents or caretakers ( summing up 2378 clients), as well as the nine school managers accountable for planning. For data collection, all nine managers answered a guided interview (semi-structured) and a closed question, forced choice, comparative scale of importance order questionnaire, specially designed for this study. School documents were also used as information source. From the clients group it was extracted a random sample from conglomerates, through a proportional stratificated selection from conglomerates. To the selected sample it was given the same questionnaire used with the managers - 446 clients answered it. The results show that: 1°) As to the main objective, there is consistency in relation to the variables objectives, material and physical resources, teaching methods and principles, also there is moderate consistency considering the variables curriculum and generic aspects; 2°) As to the first specific objective there is consistency in relation to the variables objectives, curriculum, material and physical resources, and there is inconsistency considering the variables teaching methods, principals and generic aspects; 3°) As to the second specific objective, through the questionnaire it was found inconsistency in relation to all six variables studied. However, through the analyses of the interviews' contents, it was possible to put in check the inconsistency between the nine managers' perception on the degree of importance given by the clients to their training to sit for the university entrance exam (vestibular). The qualitative analyses pointed that not only there is inconsistency as, in fact, the training is perceived as the main objective of the school organization. The students' education to a steady development and citizenship is seen only as a mean of reaching the main objective. In this perspective, considering that the school is an action organization which has characteristics of a political organization, there seems to be an assumption of ambiguous positions by the managers due to a need to respond adequately to inconsistent demands coming from the market environment and from the macroenvironment (political and social).

## 1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação refere-se a um estudo que possui uma organização escolar particular laica como objeto. O autor da dissertação considera que, embora o estudo faça parte do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC (mestrado) e se encontre vinculado a área de concentração denominada “Organização e Gestão”, ele não se inscreve apenas no âmbito da Ciência Administrativa.

Ao estudar a organização escolar, seus dirigentes, seus clientes, seus objetivos e seu planejamento, esta pesquisa extrapola os limites da área da Administração propriamente dita, inserindo-se em áreas como a da Educação, da Sociologia e da Psicologia. Por outro lado, a própria Administração comporta, em sua área de estudos, uma série de contribuições advindas dos mais diversos campos do conhecimento. Assim, entende-se que a pesquisa desenvolvida contribui, através do seu caráter interdisciplinar, para desenvolvimento da teoria e da prática administrativa.

A partir da reflexão sobre o comportamento de uma escola particular da cidade de Florianópolis frente às demandas da sociedade de forma ampla e dos seus clientes (alunos e pais de alunos) de forma específica, poderão emergir novas formas de perceber o desempenho das organizações escolares. Em uma sociedade que sofre uma rápida e intensa transformação e um processo de globalização, e que se encontra ao mesmo tempo dividida em segmentos cada vez mais específicos e exigentes quanto aos produtos e serviços que adquirem, a escola se vê diante do desafio de se modernizar sem, no entanto, perder de vista suas características peculiares e seu objetivo principal: a educação.

Para desenvolver o tema proposto, esta dissertação encontra-se dividida em seis capítulos. No capítulo introdutório, são apresentados o tema e a questão que norteiam todo o estudo, assim como os objetivos das pesquisas que o compõem e sua relevância.

No segundo capítulo encontra-se a fundamentação teórica, onde são realizadas reflexões sobre a escola enquanto uma organização que compartilha características com as demais organizações, ao mesmo tempo que possui várias especificidades. Assim, nesta parte do trabalho,

encontram-se expostas questões relativas à administração escolar, aos objetivos e ao planejamento escolares, bem como são discutidas as relações das organizações escolares com o mercado, onde encontram-se seus clientes, e com a sociedade mais ampla.

Tratando-se de um estudo de caso, a caracterização da organização estudada é apresentada no terceiro capítulo. Tendo como objetivo levantar as especificidades da Escola X, nesta parte encontram-se seu histórico, sua estrutura material e humana, características do seu processo administrativo e suas diretrizes políticas e pedagógicas.

O quarto capítulo é dedicado a definição do método que norteou o estudo. Desta forma, nele são apresentadas a população e a amostra pesquisada, o delineamento do estudo, os tipos de dados coletados e as técnicas utilizadas para sua coleta e análise, como também as limitações metodológicas. Encontram-se, ainda, neste capítulo, as definições constitutivas e operacionais dos principais termos e variáveis.

A apresentação e a análise dos dados são expostas no quinto capítulo, onde o pesquisador, partindo dos dados quantitativos, distribuídos em gráficos e tabelas, e dos conteúdos das entrevistas realizadas, interpreta-os baseado no referencial teórico do estudo. Chama-se a atenção para o fato de que devido a extensão do quinto capítulo, conclusões parciais são apresentadas no decorrer deste. Tais conclusões, paulatinamente, vão construindo a resposta à questão de estudo da presente dissertação.

Finalmente, o sexto e último capítulo, relacionando as várias conclusões expostas durante a análise dos dados, responde a questão de estudo proposta e apresenta as considerações e reflexões finais.

### 1.1. TEMA E QUESTÃO DE ESTUDO

Observa-se que as relações que as organizações escolares mantêm com o meio externo são extremamente complexas pela peculiaridade de seu conteúdo e de seu público. As escolas são responsáveis pela educação de indivíduos para um mundo que não é exatamente o atual, devido às grandes e rápidas mudanças que ocorrem nos dias de hoje. Assim, as necessidades e interesses que se relacionam com a escola aparecem de forma fluida, inconsistente e, muitas vezes, contraditória, o que torna difícil a identificação das novas tendências e das necessidades efetivas dos educandos. Soma-se a esses problemas a própria questão do papel educador da escola que é bastante delicada, visto que ela não é a única organização responsável pela educação dos indivíduos. Outras organizações, e a própria família, dividem com a escola este papel, colocando-se o problema da delimitação da ação educativa de cada uma dessas organizações.

Todas estas questões que envolvem a escola e a educação tornam o processo do estabelecimento dos objetivos que a organização escolar deve perseguir altamente complexo, localizado num oceano de valores cambiantes, expectativas indefinidas e interesses contraditórios e inconsistentes. Alguns autores, como BLAU e SCOTT (1979) por exemplo, preconizam que os clientes das escolas não sabem o que seria melhor para seus próprios interesses, e assim os administradores devem tomar suas decisões sem levar em consideração os desejos dos clientes. Outros autores, como DEWEY (1979), advogam que os administradores escolares devem sempre ter em mente as necessidades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado.

A escola se encontra numa posição complexa em relação às demandas sociais, visto que por mais aberta que ela seja, ainda assim encontrará dificuldades para relacionar-se de maneira ampla e completa com o seu meio ambiente, a ponto de absorver com rapidez as mudanças ocorridas, interpretando-as em termos de desafios educacionais, o que supõe a revisão dos seus objetivos, do seu planejamento e de suas ações. Por outro lado, surge a questão de até que ponto a escola pode, e deve, adaptar-se às demandas sociais, uma vez que estas encontram-se inegavelmente vinculadas aos interesses do mercado.

O que geralmente acontece na realidade, agravando ainda mais os problemas da relação escola - ambiente, é a demora da sociedade em fornecer os indícios da fragilidade e inadequação do produto da escola as suas expectativas e necessidades, somada à falta de meios da organização

escolar para obter as informações do ambiente externo quanto a sua atuação. De acordo com ROMEU (1987), “a precariedade, ou mesmo a falta de canais de comunicação entre a escola e seu ambiente, é uma das responsáveis por certo enquistamento da escola que, cada vez mais desligada de seu ambiente, perde seu significado e o reconhecimento do meio” (p.52).

Em contrapartida, ROMEU (1987) advoga que os participantes da organização escolar, em qualquer nível, possuem entre si uma certa identidade de expectativas, aspirações e percepções a respeito da função da escola *que não divergem fundamentalmente* das expectativas, aspirações e percepções da sociedade em geral, principalmente no que se refere aos fundamentos da educação escolar. Nas palavras da autora, “ainda que de forma insuficiente e nebulosa, há um certo consenso a respeito dos objetivos que devem orientar as atividades desenvolvidas na escola” (Romeu, 1987, p.37). De fato, todos os integrantes da “sociedade em geral”, incluindo obviamente os participantes da organização escolar, vivem sob a influência do mesmo paradigma de mercado que, de uma forma ou de outra, serve de referência para a construção de suas subjetividades.

A maior parte dos fracassos cotidianos da organização escolar não é estudada a partir da perspectiva aqui proposta, ou seja, da escola enquanto uma organização e da sua relação com as demandas e pressões do ambiente externo. Tradicionalmente, a causa dos fracassos é atribuída a problemas individuais dos alunos ou dos professores: alunos com dificuldade de aprendizagem, inquietos, indisciplinados, desinteressados, portadores dos mais variados tipos de problemas, relacionados às drogas, ao contexto familiar, entre outros; professores incompetentes, mal preparados, desinteressados e assim por diante. Estas são, geralmente, as únicas causas atribuídas aos fracassos cotidianos da escola. Pouco se questiona sobre até que ponto a escola encontra-se adequada aos seus atuais clientes, assim como até onde ela realmente deve adequar-se às necessidades e interesses destes clientes.

Os clientes das atuais instituições particulares de ensino apresentam-se sobre outras condições, não sendo iguais aos de décadas passadas. Eles exibem outras características e, portanto, têm outras necessidades e interesses. Vivem em um mundo onde a informação circula de forma extremamente rápida, onde os avanços tecnológicos exigem outras características dos profissionais das mais diversas áreas, onde os valores tradicionais estão sendo colocados em questão de forma diversa das décadas de 60 e 70 e assim por diante. Tudo isso faz com que a repetição de métodos tradicionais de ensino tenha conseqüências desastrosas, como a evasão e a

repetência. Por outro lado, o afastamento indiscriminado dos métodos tradicionais traz à tona a possibilidade do desvirtuamento das funções clássicas da escola.

Algumas escolas, procurando minimizar o índice de evasão e de repetência, adotam medidas saneadoras que acabam acarretando a queda na qualidade do ensino, tais como: alterar os critérios de avaliação e promoção dos educandos, adotar procedimentos administrativos, com justificativas pedagógicas, que colocam o aluno na série seguinte, entre outras.

Procurando oferecer subsídios para a reflexão teórica e para a ação prática dos pesquisadores das organizações, administradores escolares e demais profissionais interessados nos problemas que envolvem a educação no Brasil, a questão de estudo desenvolvida através da presente dissertação é a seguinte:

**Qual é a consistência existente entre a percepção dos clientes da Organização Escolar Particular X sobre suas próprias necessidades e a percepção dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre essas necessidades?**

## 1.2. OBJETIVOS

Para responder a questão de estudo acima enunciada serão realizadas duas pesquisas, cujos objetivos gerais e específicos são:

- Pesquisa 1:

Objetivo geral:

- Levantar a percepção dos alunos e dos pais de alunos (clientes) da Escola Particular X, de 2º grau, laica, de Florianópolis, sobre suas necessidades em relação à escola.

#### Objetivos específicos:

- Levantar a percepção dos clientes da Escola Particular X sobre suas necessidades quanto aos objetivos de uma organização escolar.
- Levantar a percepção dos clientes da Escola Particular X sobre suas necessidades quanto aos meios que uma organização escolar utiliza para alcançar seus objetivos.
- Levantar a consistência existente entre a percepção de diferentes segmentos da população dos clientes da Escola Particular X sobre suas necessidades quanto aos objetivos de uma organização escolar.
- Levantar a consistência existente entre a percepção de diferentes segmentos da população dos clientes da Escola Particular X sobre suas necessidades quanto aos meios que uma organização escolar utiliza para alcançar seus objetivos.

- Pesquisa 2:

#### Objetivo geral:

- Verificar a percepção dos dirigentes da Escola Particular X, de 2º grau, laica, de Florianópolis, sobre as necessidades dos seus clientes.

#### Objetivos específicos:

- Verificar a percepção dos dirigentes da Escola Particular X sobre as necessidades dos seus clientes quanto aos objetivos de uma organização escolar.
- Verificar a percepção dos dirigentes da Escola Particular X sobre as necessidades dos seus clientes no que se refere aos meios que uma organização escolar utiliza para alcançar seus objetivos.

- Verificar a consistência existente entre a percepção de cada um dos dirigentes da Escola Particular X sobre as necessidades dos seus clientes quanto aos objetivos de uma organização escolar.
- Verificar a consistência existente entre a percepção de cada um dos dirigentes da Escola Particular X sobre as necessidades dos seus clientes no que se refere aos meios que uma organização escolar utiliza para alcançar seus objetivos.

### 1.3. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A organização escolar é um tipo específico de organização que pode ser analisado a partir de diferentes ângulos e interesses. Entretanto, observa-se uma carência de estudos científicos sobre o comportamento da organização escolar particular - que se encontra, até certo ponto, desvinculada da burocracia do Estado - e sobre marketing relacionado às instituições educacionais.

A escolha da gestão da escola particular como objeto de estudo, e não da escola pública, deve-se principalmente a dois fatos. Considerando que, na administração da escola pública, a definição de seus objetivos e o seu planejamento encontram-se extremamente influenciados pelas políticas de educação do Estado, a elaboração do planejamento dessas escolas fica comprometida devido a sua reduzida autonomia. Por outro lado, o estudo da gestão da escola pública implica em uma análise profunda a respeito da burocracia governamental relacionada à Educação, o que foge dos limites da pesquisa aqui desenvolvida.

Do ponto de vista teórico, SANTOS FILHO *et alii* (1979) indicam que até a década de 50 nos EUA, e até a década de 60 no Brasil, houve uma completa subserviência dos teóricos da administração educacional aos de outras organizações, especialmente empresarial e do serviço público. Dessa forma, a teoria e a prática administrativa das escolas não passavam de simples adaptação das contribuições teóricas e procedimentos de outros tipos de organizações, o que gerou um certo tecnicismo vinculado a ação escolar.

Atualmente, o campo da administração educacional, na prática do dia-a-dia, ainda depende mais da arte, do bom senso e das experiências do que de teorias e técnicas provenientes de estudos e pesquisas científicas. Considerando que a escola, além de apresentar elementos comuns com outras organizações, tem uma natureza própria, torna-se necessário desenvolver também teorias e pesquisas para a caracterização dos seus elementos específicos e de suas implicações, de modo a desenvolver uma prática administrativa condizente com sua natureza.

No que se refere ao problema estudado na presente dissertação, nota-se que na medida em que a escola conseguir estabelecer objetivos mais claros e definidos, mais fácil será para ela encontrar os meios adequados de operação, tanto no que diz respeito aos padrões de interação e integração dos seus membros (administradores, professores, alunos, especialistas e funcionários), quanto no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos. Para o estabelecimento de objetivos é imprescindível que a escola comunique-se com os seus públicos, sendo o grupo dos clientes um dos públicos da escola<sup>1</sup>. De fato, a comunicação com os públicos torna possível a administração da Educação e não apenas dos aspectos burocráticos da escola, através do planejamento escolar e da orientação de marketing (no lugar da orientação de produto, de produção ou de venda). De acordo com os defensores da Gestão da Qualidade Total na Educação, o conhecimento das necessidades dos clientes é um dos principais pilares na construção de uma “escola de qualidade”.

Por outro lado, considerando a função social da educação, sua administração não deve ser orientada apenas pelas necessidades e desejos dos clientes (orientação de marketing), tendo em vista o bem estar e interesses a longo prazo desses próprios clientes e da sociedade (orientação societal de marketing). Nesse sentido, o desafio com que se defrontam os administradores da educação é o de como usar o conhecimento técnico a serviço de decisões políticas socialmente relevantes. Obtendo o apoio da comunidade a que serve através do reconhecimento das necessidades e expectativas dos seus clientes e da sociedade, a escola conquista uma certa influência no meio que é fundamental para a sua sobrevivência enquanto uma organização efetiva,

---

<sup>1</sup> KOTLER e FOX (1994), ao definir *público* como “um grupo distinto de pessoas e/ou organizações que têm interesse real ou potencial em afetar uma instituição” (p.43), apontam como principais públicos de instituições educacionais: público geral, comunidade local, órgãos governamentais, órgãos fiscalizadores, mídia de massa, fundações, comunidade empresarial, fornecedores, concorrentes, direção da instituição, administração da instituição e funcionários, corpo docente, alunos matriculados, pais de alunos, ex-alunos, estudantes potenciais. Observa-se que tais públicos constituem a arena de marketing da instituição educacional, que se divide em: ambiente interno, ambiente de mercado, ambiente público, ambiente competitivo e macroambiente. Os alunos e seus pais (clientes) fazem parte do ambiente de mercado, que se caracteriza pela existência de trocas voluntárias de valores.

e não apenas eficaz (que alcança os objetivos que persegue) e eficiente (que utiliza da melhor forma possível a energia que se encontra a sua disposição).

Portanto, entende-se que a relevância desta dissertação repousa no fato de que a reflexão sobre as necessidades dos clientes da escola particular, sobre a percepção dos dirigentes a respeito destas necessidades e sobre a função social das organizações escolares, fornece subsídios para a análise da organização escolar, para a reflexão sobre o atual estado em que se encontra a prática e a teoria da administração escolar e para o desenvolvimento de uma escola mais adequada às atuais necessidades e demandas sociais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um problema inicial quanto ao estudo das organizações de forma ampla e da organização escolar de forma específica, diz respeito à posição que o pesquisador assume em relação ao seu objeto de estudo. HALL (1984) indica que o campo da análise organizacional contemporaneamente afasta-se de uma aceitação extremamente não-questionadora das organizações como atores apolíticos e sem implicações sociais e econômicas para a sociedade. Entretanto, este autor observa que na busca de alternativas à orientação técnico-administrativa (apolítica e não-questionadora) alguns analistas acabaram por se descolar para o extremo oposto, visualizando o interesse da elite capitalista dominante por trás de cada ramo e ação organizacionais.

SANDER (1984) classifica os inúmeros fundamentos teóricos e orientações metodológicas para o estudo do sistema educacional e do seu processo de administração a partir de duas perspectivas filosóficas e sociológicas contrárias: a do consenso e a do conflito. A primeira, inspirada no positivismo e utilizando conceitos funcionalistas, preconiza a ordem, o equilíbrio, a harmonia, a integração, enfim, o consenso em relação aos objetivos educacionais da sociedade. A segunda, baseada principalmente no marxismo e no existencialismo, seguindo assim uma orientação crítica e dialética, questiona os fundamentos positivistas e funcionalistas da administração do consenso e preocupa-se fundamentalmente com a educação para a emancipação humana e a transformação social. A administração do consenso e a administração do conflito são propostas administrativas baseadas em diferentes concepções de ser humano, diferentes teorias de sociedade, diferentes filosofias de ciência e diferentes orientações pedagógicas.

A discussão teórica que segue apresentará sucintamente ambas as posições, procurando fornecer uma visão geral sobre o problema e enfatizando as questões relevantes para o presente estudo. Chama-se atenção para o fato da predominância da postura teórica que SANDER (1984) denominou de administração do consenso na literatura relativa a administração escolar, uma vez que grande parte dos estudiosos dessa área encontram-se vinculados à filosofia positivista e à sociologia funcionalista. De fato, poucos são os autores que localizam a escola como reprodutora da sociedade de mercado, e muitos dos que o fazem posicionam-se a favor do sistema dominante.

De acordo com RAMOS (1994/1995), uma das maiores defensoras da Gestão da Qualidade Total na Educação no Brasil, “O ideal é que a escola seja a vanguarda de sua sociedade, mas não podendo ser a vanguarda - mostrar para a sociedade novos caminhos - , a expectativa é que ela reproduza a sociedade. Hoje a sociedade é democrática; ela quer educação de qualidade para todo o cidadão”(p.6).

## 2.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Estando a presente dissertação vinculada à área de concentração "organização e gestão", e se tratando de uma pesquisa que tem a escola como seu objeto de estudo, o primeiro assunto a ser discutido refere-se a seguinte questão: como estudar a escola enquanto organização?

### 2.1.1. A Classificação das Organizações e a Escola

Um problema inicial sobre a classificação da escola como um tipo específico de organização, remete à dificuldade básica em se classificar qualquer organização. De acordo com HALL (1984), uma classificação que funciona bem numa situação pode ser desastrosa ou inutilizável noutra. Entretanto, a classificação é importante, visto que indica diferenças significativas entre os tipos ou classes identificados, permitindo estudos e generalizações no campo organizacional. PERROW (apud Hall, 1984), sobre problemas oriundos de classificações relativamente simples, indica que

"os tipos de organizações - em termos de suas funções na sociedade - variam tanto dentro de cada tipo quanto entre os tipos. Assim, algumas escolas, hospitais, bancos e companhias siderúrgicas podem ter mais em comum, por força de seu caráter rotineiro, do que as escolas rotineiras e não-rotineiras, os hospitais rotineiros e não-rotineiros, e assim por diante. Pressupor que se está mantendo constante a variável principal ao se compararem diversas escolas ou diversas usinas siderúrgicas é injustificado até que se examinem as tecnologias empregadas pelas várias escolas ou usinas siderúrgicas" (pp. 28-29).

Não obstante inexista uma tipologia genericamente aceita das organizações, observa-se que algumas classificações, para efeitos deste estudo, tratam de questões relevantes. A classificação oferecida por KATZ e KAHN (1978) por exemplo, seleciona quatro características organizacionais para diferenciar as organizações, sendo que a primeira delas diz respeito à

natureza da transformação ou ao que é processado pelas organizações - elas podem processar ou transformar objetos ou pessoas:

“A instituição educacional, ou o hospital, preocupa-se em mudar as pessoas que penetram suas fronteiras e que se tornam membros temporários da organização. Os seres humanos, como objetos de um processo de mudança, solicitam processos organizacionais diferentes do que os materiais transformados em uma indústria manufatureira (...). Os seres humanos são objetos reagentes e participantes em qualquer processo de moldagem e é primeiramente necessário garantir sua cooperação para que entrem em muitas organizações. Além disso, sua cooperação em um procedimento educacional, e mesmo terapêutico, é essencial para o sucesso do resultado” (p. 139).

Observa-se que as pessoas reagem às organizações, enquanto os objetos não o fazem. Nesse mesmo sentido, SANTOS FILHO *et alii* (1979) chamam a atenção para a maior complexidade do processo de ensino-aprendizagem em relação, por exemplo, ao de produção de parafusos. No primeiro, os professores que estão com a responsabilidade de dirigi-lo não têm controle total sobre ele, pois os educandos, como sujeitos, podem responder aos estímulos ou deixar de fazê-lo. No segundo, ao contrário, trabalhadores que dirigem a fabricação de ferramentas encontram-se mais próximos do controle total de seus materiais. Nesse sentido, problemas de aprendizagem e de disciplina podem ser interpretados como uma determinada reação dos alunos frente a processos educativos inadequados.

Outra classificação de extrema importância para este estudo é a proposta por BLAU e SCOTT (1979). De acordo com estes autores, a escola é uma organização de serviços, assim como as agências de serviço social, os hospitais, as clínicas de saúde mental e as agências de auxílio legal. As organizações de serviço possuem como principal beneficiário parte do público que tem com ela contato direto, com quem e para quem seus membros trabalham, ou seja, o bem-estar dos clientes deve ser a preocupação principal desse tipo de organização. Como características das organizações de serviço, os autores apontam que “(...) geralmente o cliente não sabe o que seria melhor para seus próprios interesses” (p. 67). Portanto, o serviço profissional desempenhado nas organizações de serviços

“(...) requer também que aquele que o pratica mantenha independência de julgamento e não permita que os desejos dos *clientes*, e não seus *interesses*, influenciem suas decisões. (...) Já que os clientes não estão qualificados a avaliar os serviços de que precisam, o profissional que os deixa decidir quais os serviços a serem fornecidos não lhes fornece um serviço ótimo. (...) Os profissionais ou semiprofissionais, em uma organização de serviços, devem agir evitando dois perigos. Por um lado, não devem perder de vista o bem-estar de seus clientes, (...) por outro lado, os profissionais não devem se tornar ‘cativos’ de sua clientela, dando-lhe o poder de determinar a natureza do serviço a ser fornecido. Errar na primeira direção é tornar-se um déspota, ou super-rígido; errar na segunda é tornar-se subserviente. (...) Transformar uma universidade em uma firma comercial que ‘dá aos clientes o que eles pedem’ não serve aos

melhores interesses educacionais dos estudantes; antes, os estudantes são mais bem servidos quando os educadores profissionais determinam o que e como eles devem ser ensinados" (Blau e Scott, 1979, pp. 67-69).

A posição de BLAU E SCOTT (1979) sobre a postura do educador frente aos desejos dos seus clientes educandos, sendo a escola classificada como uma organização de serviços, traz à tona uma questão mais complexa: a escola, cuja função clássica é educar, deve estar a serviço de quem? Dos desejos de seus clientes diretos, alunos e pais? Da sociedade, cliente indireta? E de que sociedade? Da atual? Da futura? Da transformada? Muitas são as questões que se colocam para esta organização de serviços educacionais, tão necessária e, ao mesmo tempo, tão controvertível.

### 2.1.2. A Especificidade da Organização Escolar

De forma genérica, a escola não pode ser definida nos mesmos termos utilizados para um empreendimento comercial, uma fábrica, um sistema de atendimento hospitalar ou para outro serviço qualquer. Conforme indica ETGES (1993), o conteúdo da escola "é particular e a lógica de uma administração escolar adequada exige que se pautem especificamente por ele. O conteúdo é a cultura erudita e a ciência" (p.28)

CAMPBELL (apud Santos Filho *et alii*, 1979) procurando demonstrar a especificidade da administração educacional, reflete sobre a natureza da empresa educacional. Segundo este autor, a empresa educacional lida direta e intimamente com os seus clientes, geralmente crianças e jovens, através do processo educativo, o que a torna particular. O *staff* de um sistema escolar também apresenta características diferenciadas que o distingue do pessoal de outras organizações: há uma relativa independência por parte de vários professores em relação aos administradores escolares ou às expectativas institucionais. De fato, no universo da sala de aula, muitas vezes o professor é guiado mais por seu posicionamento político frente à educação, por sua competência técnica e pelo desejo dos alunos, do que pelas diretrizes administrativas.

Outro aspecto que diferencia a empresa educacional de muitas outras organizações relaciona-se à avaliação. Nas empresas comerciais e nas fábricas, por exemplo, os objetivos são mais facilmente definidos, o que torna mais simples determinar a sua obtenção (embora seja crítico, na análise organizacional, o problema do lugar dos objetivos na natureza das organizações, conforme será discutido mais tarde). Pode-se usar vendas ou produção como

medidas avaliativas. Quanto à empresa educacional, o mesmo não acontece: existe uma ambigüidade de objetivos e padrões, uma vez que há expectativas diversificadas. Nesse sentido, ALONSO (1979) observa que "o objeto da organização escolar é algo abstrato, dificilmente mensurável e muito preso a preconceitos sociais bastante desenvolvidos" (p.29).

Entretanto, uma vez admitida a especificidade da organização educacional, não parece haver impedimentos para que esta apresente elementos comuns com outras organizações. SANDANO (1991) afirma que, dentro da perspectiva da escola enquanto um tipo de organização, existem dois pressupostos básicos assumidos por parte de alguns teóricos da Administração de Empresa e da Administração Escolar, a saber: (a) mesmo com objetivos diferentes, as organizações, em muitos aspectos, são semelhantes, podendo, pois, ser administradas pelos mesmos princípios e modelos da Administração de Empresas, necessitando, apenas e conforme o caso serem feitas algumas adaptações; (b) "a organização escolar e o sistema escolar, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos *que lhe são determinados pela sociedade*, precisam assimilar métodos e técnicas de administração, que lhes garantam a eficiência, justificando a sua manutenção" (p.98) (grifo adicionado).

ROMEU (1987) observa que, devido às várias exigências que se fazem atualmente à escola, o que amplia e diversifica seus objetivos, as organizações escolares acabam se constituindo em sistemas sociais com alto grau de complexidade estrutural, seja no aspecto administrativo, seja no aspecto didático, com uma tendência cada vez maior para a burocratização, na medida em que buscam a racionalização do trabalho pedagógico. A autora indica que, embora em graus diferentes, todas as organizações escolares apresentam as seguintes características:

1. divisão do trabalho, que se expressa, por exemplo, através da separação entre as tarefas docentes propriamente ditas, a cargo dos professores, e as tarefas de coordenação e administração escolar, a cargo dos chamados "especialistas da educação";

2. estruturação dos cargos de acordo com o princípio da hierarquia, onde uma carreira se constitui através de sistemas de promoção, sendo os critérios formais de competência definidos em termos de especialização;

3. hierarquia das funções, definida por uma estrutura de autoridade baseada na legalidade do cargo e circunscrita ao poder que este confere ao seu ocupante, o que determina, inclusive, o sistema de comunicação;

4. existência de regras que indicam a conduta dos indivíduos envolvidos na operação educacional, fornecendo-lhes caráter de impessoalidade e formalismo;

5. regras estabelecidas que definem as operações e disciplinam os atos oficiais.

### 2.1.3. A Escola como Organização: Questões sobre a Natureza das Organizações

Admitindo-se que a escola apresenta elementos semelhantes a outras organizações, em seguida serão apresentadas brevemente algumas reflexões sobre a natureza das organizações em geral com o objetivo de fornecer uma base para a compreensão dos fenômenos estudados na presente pesquisa.

Um problema inicial sobre a natureza das organizações diz respeito as suas possíveis definições. Alguns autores, como por exemplo Max Weber, ao definir as organizações enfatizam os sistemas. Outros, como Chester Barnard e seus seguidores, enfatizam os membros do sistema, ou seja, os indivíduos que devem comunicar-se, estar motivados e tomar decisões.

As definições que serão apresentadas a seguir se referem exclusivamente às organizações formais. HALL (1984) adverte que a utilização do termo "formal" como adjetivo pode gerar algumas dificuldades: sendo a formalização uma variável organizacional, seria necessário falar sobre organizações formais mais formais ou menos formais. De acordo com SCHEIN (1982), além das organizações formais também existem as organizações sociais, que são formas de coordenação que surgem espontaneamente ou implicitamente das interações dos indivíduos, sem envolver coordenação racional para a obtenção de objetivos comuns e explícitos, e as organizações informais, que são as formas de coordenação que aparecem entre os membros de uma organização e que não fazem parte do organograma.

ETZIONI (1984) define as organizações da seguinte forma:

"As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. Incluem-se as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões; excluem-se as tribos, as classes, os grupos étnicos, os grupos de amigos e as famílias. As organizações caracterizam-se por: 1) divisões de trabalho, poder e responsabilidades de comunicação, que não são casuais ou estabelecidas pela tradição, mas planejadas intencionalmente a fim de intensificar a realização de objetivos específicos; 2) a presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e os dirigem para seus objetivos; esses centros de poder precisam, também, reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar sua estrutura, a fim de aumentar sua eficiência; 3) substituição do

peçoal, isto é, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e designadas outras pessoas para as suas tarefas. A organização também pode recombinar seu pessoal, através de transferência e promoções" (p.3).

O problema dos objetivos organizacionais é relevante para o presente estudo, tendo em vista que com o propósito de verificar a consistência entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades e a percepção dos sujeitos responsáveis pelo planejamento sobre essas necessidades, uma das categorias analisadas será o estabelecimento dos objetivos.

De acordo com HALL (1984), o problema dos objetivos é crítico na análise das organizações. Em primeiro lugar há várias atividades nas organizações que dificilmente se relacionam com seu objetivo; algumas são puramente administrativas, outras puramente sociais (geralmente desenvolvidas pelas organizações informais) e outras ainda são reações às pressões externas sobre a organização. Em segundo lugar, os objetivos podem servir como restrições na tomada de decisões. O último problema levantado diz respeito ao fato das organizações terem múltiplos objetivos, muitas vezes contraditórios, como é o caso de questões tais como qualidade *versus* quantidade, ensino *versus* pesquisa e assim por diante. Considerando a dificuldade quanto ao estabelecimento dos objetivos, HALL (1984) propõe a seguinte definição, que será a utilizada no presente estudo:

"Uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua em um ambiente e se engaja em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos"(p.23).

A definição supracitada trata de outra questão relevante para o presente estudo: considerando que nenhuma organização é uma ilha em si mesma, a análise da relação existente entre as organizações e seus ambientes é de importância crucial para a compreensão do que se passa nas e com as organizações. Nesse sentido, entende-se que existe uma relação recíproca entre as organizações e seu meio ambiente, isto é, um afeta o outro à medida que interagem. A análise dessa relação deve considerar tanto o impacto das organizações sobre seus ambientes como o inverso, ou seja, o impacto dos ambientes nas organizações.

Em relação ao impacto das organizações sobre seus ambientes, elas se apresentam ao mesmo tempo como agentes de mudança e como fontes principais da estabilidade societária, tendo em vista que são as principais tomadoras de decisão com relação às prioridades e realidades da sociedade.

Enquanto agentes de mudança, as organizações agem de duas maneiras: a primeira diz respeito às mudanças internas com relação à afiliação organizacional, e a segunda envolve as tentativas diretas das organizações de intervir no sistema social.

HALL (1984) indica que para obter êxito nas suas tentativas de mudança a organização deve obter poder e apoio na sociedade que está tentando mudar. Assim, o conjunto de idéias subjacente ao esforço de mudança deve ser compatível - ou tornar-se compatível - com os valores da população como um todo. Caso não exista uma compatibilidade inicial, esta deve ser procurada, seja através da alteração dos valores da comunidade mais ampla, seja através da modificação dos objetivos do agente de mudança (organização). Tendo-se em mente que a escola pode ou não atuar como um agente de mudança (este problema será considerado mais adiante), é importante ressaltar que a aceitação da organização pela sociedade é um aspecto crítico para a sobrevivência não só das organizações orientadas para a mudança, como também de qualquer outro tipo de organização. Isto acontece porque as organizações não mudam a sociedade ao seu redor de acordo com sua vontade, pois existem influências ambientais sobre as organizações que as restringem como agentes de mudança.

Observa-se ainda que mesmo quando uma organização é um ativo agente de mudança, quando a mudança se realiza ela tende a resistir a mudanças adicionais, orientando seu potencial de poder para a manutenção da situação atual.

Tendo em vista a situação acima mencionada, HALL (1984) chega a afirmar que "as organizações são conservadoras por sua própria natureza" (p.13). Tentando proteger-se ou manter o *status quo*, a organização atua como agente de resistência à mudança, contribuindo para a estabilidade social. JANOWITZ (apud Hall, 1984) documentou, por exemplo, a forma através da qual os sistemas educacionais urbanos persistiam em manter programas acadêmicos tradicionais, enquanto a população ao redor das escolas se modificava e as necessidades dos estudantes mudavam.

Em relação ao impacto dos ambientes nas organizações, HALL (1984) aponta que a sociedade, assim como as organizações, possui uma natureza intrinsecamente conservadora, o que pode ser observado através do maior índice da taxa de mortalidade organizacional de organizações novas e de novas formas organizacionais em relação às organizações antigas ou às velhas formas organizacionais. Ressalta-se que, paradoxalmente, o que parece hoje caracterizar a natureza conservadora da sociedade é exatamente a exaltação da "novidade", da "rapidez", da "transitoriedade" e da constante possibilidade de adaptação às necessidades do mercado. Procura-

se conservar a mudança, por assim dizer, constante. De certa forma, a modelação de necessidades a todo momento é o que se conserva, tendo em vista a grande flexibilidade do sistema de produção atual possibilitada pelos notáveis avanços tecnológicos. Nesta direção, seguindo a análise proposta por HALL (1984), atualmente sobrevivem as organizações que conseguem conservar-se sempre com um razoável grau de flexibilidade.

Considerando que no presente estudo a escola analisada caracteriza-se como uma organização nova, com apenas seis anos de vida, observa-se que uma das desvantagens que as novas organizações sofrem se relaciona ao fato destas não possuírem vínculos estabelecidos com a sociedade mais ampla, não terem clientes regulares. Entretanto, no caso da Escola X, os proprietários já tinham vínculos estabelecidos anteriormente com o segmento dos clientes que a Escola atinge, tendo em vista que todos eles lecionavam em grandes escolas do município.

As dimensões ambientais que possuem influência sobre as organizações serão a seguir brevemente apresentadas, tanto em termos de seu conteúdo como em termos dos fatores referentes à homogeneidade e estabilidade ambientais. As dimensões ambientais indicadas por HALL (1984) são as seguintes: condições tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas e culturais.

Nota-se que o ambiente tecnológico não influencia as organizações apenas no que se refere aos avanços das ciências exatas e das engenharias, uma vez que na direção e na administração das organizações novas idéias podem ser introduzidas através de pesquisas ou da própria prática. Dessa forma, nas organizações orientadas para a prestação de serviços, tais como as escolas, podem-se observar mudanças tecnológicas provenientes da tomada de consciência dos desenvolvimentos tecnológicos que podem fazer parte de suas próprias atividades. Observa-se que clientes que tenham contato com tecnologias alternativas podem atuar como agentes de mudança ao defender seu uso na organização em questão. Nesse sentido, o atual contato do aluno de escolas particulares com todo um universo de informações disponíveis, torna muitas das tecnologias educacionais tradicionais obsoletas. De acordo com MARQUEZI (1997) “Um aluno equipado com um PC multimídia e um provedor de Internet pode aprender numa única semana muito mais que num ano inteiro de aula na escola”. Destaca-se que, na maior parte das vezes, as organizações não reagem à mudança tecnológica através da absorção, mas inicialmente o processo político organizacional opera como agente de resistência.

Considerando que a maioria das organizações precisa conviver com leis federais, estaduais e municipais como variáveis em seus ambientes, as condições legais que fazem parte do meio que

cerca a organização possuem um impacto crucial sobre ela. No mínimo, as leis que incidem sobre a organização estabelecem várias das condições de operação de muitas organizações. No caso das escolas, a influência da legislação educacional configura-se como um fator chave para a compreensão do comportamento escolar, estando aí incluído o planejamento.

Tendo-se em mente que as leis não são aprovadas sem que haja debates políticos para a sua aprovação, as condições políticas que provocam a aprovação de novas leis também têm efeitos sobre as organizações. HALL (1984) cita o exemplo de sistemas escolares que alteraram drasticamente partes ou a totalidade de seus currículos devido a ameaças vindas de grupos interessados em temas como a educação sexual ou os livros escolares "esquerdistas". Destaca-se que a vontade política dos governantes brasileiros relacionada à educação é, em parte, responsável pela grande procura das classes média e média-alta pelo ensino pago, considerando a baixa qualidade do ensino público. Assim, de forma direta ou indireta, organizações do setor privado, embora menos intensamente do que as organizações do setor público, também sofrem a influência das condições políticas.

As condições econômicas, enquanto uma das dimensões ambientais que possui impacto sobre as organizações, atuam como restrições importantes para qualquer organização. Nos períodos de crescimento econômico, por exemplo, as organizações, em geral, também crescem - e vice-versa. É interessante perceber que as condições econômicas mutáveis não afetam igualmente todas as partes de uma organização, sendo, assim, excelentes indicadores das prioridades da organização. De fato, as condições econômicas também não afetam igualmente todas as organizações. Nesse sentido, as organizações escolares particulares encontram-se numa posição privilegiada, tendo em vista que a educação, mesmo frente a crises econômicas, continua geralmente sendo uma das prioridades das famílias.

As condições demográficas, que se referem ao número de pessoas atendidas, assim como sua distribuição etária, por sexo, por poder aquisitivo, por região de origem, por interesses, e assim por diante, fazem uma grande diferença para todas as organizações. Neste sentido, o fato da Escola X atender uma clientela específica - formada por 1.189 adolescentes na faixa etária entre 15 e 18 anos, provenientes de famílias cujo poder aquisitivo permite classificá-las como pertencentes às classes média e média-alta e cuja maioria (aproximadamente 85%) reside na grande Florianópolis - possui uma clara influência sobre os administradores escolares, que se manifesta nas ações educacionais efetivas. A influência do número e do "tipo" de clientes sobre a organização é mais facilmente observável naquelas localizadas nas cidades centrais de áreas

metropolitanas em crescimento, como é o caso da cidade de Florianópolis. De acordo com HALL (1984),

"as empresas, escolas e departamentos policiais têm uma clientela diferente da que tiveram no passado, muito embora as próprias organizações possam não refletir esse fato. Pelo menos a curto prazo, são os pobres da área urbana e os membros dos grupos minoritários que sofrem as conseqüências. As próprias organizações, entretanto, acabam por sofrer transições (geralmente dolorosas), à medida que começam a aperceber-se de que sua clientela tornou-se diferente e de que elas próprias precisam modificar-se" (p.164).

As condições ecológicas dizem respeito ao impacto da ecologia social e do ambiente físico sobre a organização. O sistema social ecológico envolve o número e os "tipos" de organizações com que a organização em questão mantém contatos e relações (concorrentes, parceiros, terceiros, etc.) e o ambiente em que ela está localizada. Nota-se que a maioria das pressões ambientais provém de outras organizações sob a forma de órgãos governamentais, organizações concorrentes, organizações culturais, organizações comunitárias, sindicatos, entre outras. O ambiente físico envolve fatores tais como o clima e a geografia, que estabelecem limites sobre a forma como as organizações distribuem seus recursos.

A última dimensão ambiental que possui influência sobre as organizações é uma das mais difíceis de mensurar: a dimensão cultural. Nem mesmo em contextos relativamente isolados a cultura se mantém constante no que diz respeito ao seu impacto sobre as organizações. Na medida em que ocorrem acontecimentos que afetam a população em questão os valores e normas se alteram, e caso estes valores e normas envolvam condições importantes para a organização, essas mudanças são significativas para ela. As mudanças nas necessidades, expectativas e preferências dos clientes representam outro modo pelo qual as condições culturais podem afetar as organizações.

As várias condições ambientais apresentadas provavelmente se inter-relacionam em seus efeitos organizacionais num padrão interacional bastante complexo, e por isso difícil de ser pesquisado. Observa-se, assim, que de acordo com as dimensões ambientais indicadas por HALL (1984), embora as condições demográficas sejam privilegiadas enquanto objeto do presente estudo, todas as demais são consideradas tendo em vista o exposto acima.

Com relação aos fatores referentes à homogeneidade e estabilidade ambientais, observa-se que quanto maior a homogeneidade e/ou estabilidade dos ambientes mais simples se torna a administração das organizações, visto que maior é a possibilidade de desenvolvimento de modos padronizados de reação. Assim, muitas organizações procuram tornar seu ambiente mais

homogêneo e estável através da limitação dos tipos de clientes atendidos, dos mercados em que ingressa e assim por diante. As escolas, por exemplo, tentam sistematicamente tornar seus ambientes homogêneos, "encaminhando" (através da repetência e de outros mecanismos que geram a evasão escolar) os alunos que não se enquadram dentro de suas operações a outras organizações escolares ou a organizações de trabalho. "O resultado disso, é claro, é que os clientes mais difíceis passam a ser encaminhados, encaminhados e encaminhados" (Hall, 1984, p. 166). No caso das escolas particulares, o fato de apenas uma pequena parcela da população ter acesso a ela, em razão do preço, também pode ser entendido como um fator de homogeneidade e estabilidade. De fato, conforme apontam os dados do MEC, em 1994 apenas 11,58% dos alunos do 1º grau e 5,6% dos alunos do 2º grau, estudavam em escolas particulares.

Sendo o objetivo de uma das pesquisas que constitui o presente estudo verificar a percepção dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre as necessidades dos alunos e dos pais de alunos, é importante ressaltar que o ambiente entra na organização como informação, estando sujeito a problemas de comunicação e do processo decisório. Dessa forma, deve-se falar em ambiente percebido, pois a percepção de cada membro da organização é influenciada por sua posição dentro da organização, por suas experiências, por seus interesses e por suas atitudes. Sem assumir uma postura extremamente nominalista, pode-se afirmar que, de certa forma, as organizações constroem ou inventam seus ambientes. Isso não quer dizer que não existam pressões ambientais reais, percebidas ou não, sobre as organizações.

Após caracterizar a escola como um tipo específico de organização e indicar a relação desta com seu ambiente, a seguir será discutido o problema da administração escolar: a escola, como uma organização, precisa ser administrada.

## 2.2. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Considerando que este estudo envolve tanto o levantamento de informações a respeito das necessidades dos alunos e dos pais de alunos (clientes) em relação à escola, como a verificação da influência de tais necessidades sobre a percepção dos sujeitos que participam do planejamento escolar, e tendo em vista que estes assuntos são estudados pela Administração Escolar, pode-se

dizer que a pesquisa em questão contribuirá para o desenvolvimento teórico e prático da Administração Escolar. A seguir será apresentado um breve histórico sobre a Administração Escolar, com o objetivo de contextualizar a pesquisa no universo teórico desta disciplina.

A função administrativa, ao mesmo tempo que é uma função comum a todas as organizações, apresenta-se com características próprias em cada tipo de organização que se considere, em decorrência dos diferentes objetivos que cada uma persegue. Dessa forma, é possível desmembrar a administração genérica em disciplinas como Administração de Empresas, Administração Pública, Administração Hospitalar, Administração Escolar e assim por diante. ALONSO (1979) indica que o termo Administração Escolar pode tanto ser empregado para designar o campo disciplinar em que a teoria administrativa tem uma aplicação particularizada para a escola, como ser utilizado para referir-se à prática da administração na situação escolar, ou seja, no trabalho realizado nas escolas para orientar e dirigir a ação educativa organizada.

A maneira de perceber a função da Administração Escolar varia de acordo com as mudanças introduzidas pelos estudos teóricos no campo da administração, com as concepções educacionais vigentes e com as expectativas individuais e sociais em relação à ação da escola. Como decorrência deste fato, existem diferentes definições para a Administração Escolar. ALONSO (1979) observa, porém, que das várias definições que são apresentadas para a administração escolar, dois pontos se destacam sempre: "(a) as funções da administração escolar variam de um sistema escolar para outro; (b) para cada sistema escolar é preciso estabelecer um conjunto de objetivos antes de estabelecer as suas funções" (p.131). Em todos os casos, a autora indica que o planejamento é uma das funções, entre outras, que está sempre presente na definição da administração escolar.

Tendo-se em vista a compreensão de que existe uma relação recíproca entre a organização e seu meio ambiente, observa-se que através da função administrativa a organização mantém o intercâmbio com o meio exterior, procurando manter seu equilíbrio. Conseqüentemente, a administração escolar possibilitará que a escola seja capaz de captar as informações do meio exterior quanto aos seus resultados e quanto às necessidades de seus clientes, e com base em tais informações rever, replanejar e reorientar suas atividades internas.

De acordo com LACERDA (1977), quem primeiro utilizou o termo Administração Escolar foi Compayré, em 1892, ao escrever um livro sobre a educação francesa intitulado "*Pedagogie pratique et administration scolaire*". No começo do século atual começaram a aparecer nos EUA os primeiros estudos sobre o problema da Administração Escolar, influenciados pela teoria de

Fayol. KERTÉSZ (1992) observa que a partir de 1930, fase inicial de sua estruturação, a Administração Escolar se caracterizava por objetivos e conteúdos de natureza prática, procurando resolver os problemas do dia-a-dia das escolas, para que estas pudessem ser mais eficazes.

No contexto brasileiro, segundo SANTOS FILHO *et alii* (1979), até o final da década de 60, a maior parte dos estudiosos da Administração Escolar preconizavam a dependência desta disciplina em relação às teorias da administração geral baseadas em Taylor e Fayol. São exemplos de teóricos brasileiros que adotaram tal posição José Querino Ribeiro e Lourenço Filho. RIBEIRO (1965) reconhece a identidade entre a Administração Escolar e a administração geral em três aspectos: nos fundamentos, nos princípios e nos objetivos da administração. LOURENÇO FILHO (1976) considera legítima e necessária a adoção de certos princípios de racionalização e de esquemas de administração geral, visto que o sistema escolar no Brasil carecia dos serviços de planejamento, seleção, recrutamento de pessoal, direção, coordenação e financiamento.

KERTÉSZ (1992) indica que nos EUA, nos últimos anos da década de 50, surgiu uma nova tendência, denominada "Movimento da Teoria", orientada no sentido de desenvolver uma teoria ou uma ciência da Administração da Educação a partir das novas idéias apresentadas não só por teóricos da administração, mas também por psicólogos e sociólogos. No Brasil, de acordo com SANTOS FILHO *et alii* (1979), até os inícios da década de 70, todo o movimento da renovação teórica no campo da administração, orientado para as ciências sociais e do comportamento, passa despercebido pelos teóricos da Administração Escolar.

Os resultados do "Movimento da Teoria" não foram os esperados. KERTÉSZ (1992) observa que durante a década de 70 levantaram-se contundentes críticas apontando que não surgiu um corpo específico e confiável de conhecimentos: o "Movimento da Teoria" deixou sem respostas dilemas básicos da administração, atingiu muito pouco a educação e procurou inadequadamente uma teoria unificada de administração, preditiva e isenta de valores. A reação ao "Movimento da Teoria" gerou debates prolongados entre seus defensores e seus críticos.

Como expressão do atual descontentamento com teorias ortodoxas na área da Administração Escolar, três perspectivas sobre organizações e administração são indicadas por FOSTER (apud Kertész, 1992): a primeira, embora dentro do quadro tradicional, representa um esforço para prover uma descrição menos formal e mais relevante das organizações e de sua administração; a segunda é representada pela escola fenomenológica; a terceira inclui uma série de argumentos relacionados, agrupados sob a expressão "teoria crítica", por enfatizar, sobretudo, o comprometimento da escola com determinadas ideologias que representam o pensamento das

classes dominantes da sociedade. Entre as teorias críticas existem, ainda, aquelas denominadas crítico-dialéticas que, sem negar a interferência da ideologia dominante, baseada no paradigma de mercado, sobre a estruturação do sistema de ensino e sobre a determinação das diretrizes e objetivos mais amplos que devem orientar as decisões dos administradores escolares, levantam a possibilidade da escola ser caracterizada como um agente de mudanças sociais.

### 2.3. OBJETIVOS ORGANIZACIONAIS E EDUCACIONAIS

Conforme apontado anteriormente, o problema dos objetivos é crítico na análise das organizações: seja pelo fato de que existem várias atividades nas organizações que dificilmente se relacionam com seus objetivos, dos objetivos servirem como restrições na tomada de decisões ou das organizações terem múltiplos objetivos, muitas vezes contraditórios. Apesar das dificuldades, ALONSO (1979) indica que muitos autores modernos têm insistido na importância da formulação e explicitação dos objetivos gerais para a adequada definição das tarefas e funções dentro da empresa.

Colocando os objetivos como um fator em evidência na análise das organizações e do trabalho administrativo, observa-se que a escola pode ser analisada como um tipo específico de organização cujos objetivos gerais são conhecidos de todos. Entretanto, ALONSO (1979) adverte que o problema reside na existência de diferentes modos de interpretação dos mesmos objetivos, quer dizer, os significados conferidos aos objetivos apresentam variações extremas. Como consequência, muitas vezes os indivíduos, mesmo que empenhados em cooperar com a organização, empregam seus esforços em direções diferentes umas das outras.

ROMEU (1987) explicita que “pela variação que o significado do termo educação assume em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, a função da escola tem variado no tempo e no espaço” (p.32). Assim, para que se possa melhor compreender a escola e seus objetivos é necessário situá-la historicamente. A reflexão a respeito das formas de relação entre os diversos segmentos sociais, das relações de trabalho, do nível de desenvolvimento científico e tecnológico, da distribuição da riqueza e da conjuntura política, possibilita a compreensão da função e do significado que a escola possui para uma determinada sociedade num dado momento histórico.

Todos esses elementos influenciam os modos de se interpretar as funções clássicas da escola, conhecidas de todos.

ANDRADE (1979) aponta que na perspectiva desenvolvimentista (não-crítica, baseada na ideologia liberal) são atribuídas à educação tarefas específicas relacionadas ao aumento da renda compatibilizado com uma reestruturação social em função de uma sociedade mais justa. A partir de uma perspectiva crítico-reprodutivista observa-se que a escola muitas vezes é vista apenas como uma poderosa instituição social que desempenha um papel relevante na preservação e transmissão da ordem social, dos valores e da ideologia das classes dominantes. Nota-se, assim, que a partir de diferentes perspectivas filosóficas e sociológicas (inspiradas, por um lado, no positivismo e no funcionalismo e, por outro lado, no marxismo ou na fenomenologia) emerge um universo de diversidades e divergências no que diz respeito ao papel que a educação formal desempenha no contexto social.

De todo modo, sendo a escola determinada historicamente, sobre ela incidem expectativas, intenções e interesses da sociedade; como uma organização de prestação de serviços, a escola deverá elaborar de alguma forma as exigências sociais, adequar-se a elas quando possível e desejado, estruturando-se de maneira a realizar os objetivos a que se propõe. Ressalta-se que a elaboração, a adequação e a estruturação necessárias encontram-se precedidas de escolhas políticas que, de forma consciente ou não, assumida ou não, determinam as ações. A ação escolar, seja ela no nível macro (relação entre a escola e a sociedade), seja no micro (atividades pedagógicas propriamente ditas), é política; ela está comprometida com uma perspectiva de construção da sociedade. Neste sentido, destaca-se a possível influência do “discurso politicamente correto” sobre a administração escolar, muitas vezes suavizando e/ou mascarando a parceria entre a escola e o sistema de mercado baseado na ideologia liberal.

Uma das questões delicadas e controversas em relação aos objetivos das escolas se refere aos papéis do administrador escolar e do Estado. Considerando que os objetivos a serem desenvolvidos pela escola enquanto organização dependem diretamente dos objetivos educacionais mais amplos, e que estes são definidos previamente para os sistemas de ensino (através de uma legislação básica coerente com as diretrizes formuladas pelo Estado), a função do administrador escolar parece limitada por uma definição anterior da qual não teria participado. Em outras palavras, ao administrador escolar caberia o papel de implementar objetivos previamente definidos.

Nesta direção, GANDIN (1990) levanta um sério problema em relação aos níveis de planejamento. Segundo este autor, de forma ampla, pode-se diferenciar dois tipos de planejamento: o planejamento político, que devendo ser realizado pela sociedade, trata do “para quem”, do “para quê” e do “o que” mais abrangente, quer dizer, dos fins; e o planejamento operacional, que devendo ser realizado pelos administradores, trata do “como” e do “com que”, ou seja, dos meios. De acordo com o autor, o problema surge quando o administrador, seja ele o presidente ou o diretor da escola, confundindo o planejamento político com o operacional, advoga que as decisões sobre os fins são sua responsabilidade.

DEWEY (1979), refletindo sobre o problema dos fins exteriormente impostos para as escolas, adverte que os professores, ao receberem das autoridades superiores os fins que devem buscar (estas autoridades apregoam que tais fins são correntes na comunidade), os impõem aos alunos. Como consequência, os professores não têm liberdade para agir da maneira que desejam, e os alunos, por sua vez, recebem os objetivos mediante dupla ou tripla imposição e se sentem sempre perturbados pelo conflito entre os objetivos relacionados a sua própria experiência no momento e aqueles que os ensinam a aceitar.

ALONSO (1979), na tentativa de clarear o problema, indica que ao Estado cabe a proposição de objetivos gerais, de ordem social, política ou mesmo moral e ética, relativos aos anseios da sociedade e à situação geral do país<sup>1</sup>. Ao administrador escolar, por sua vez, cabe a interpretação destes objetivos gerais face a uma situação concreta e particular. Segundo a mesma autora, o administrador escolar não deveria ser visto como um simples executor de objetivos que não consegue compreender claramente; nem como o próprio definidor dos objetivos educacionais, o que envolveria toda uma formulação filosófica da educação; mas sim como o implementador de objetivos que foram antes compreendidos e interiorizados em sua proposição inicial. De acordo com este ponto de vista, é a capacidade de adequar os meios aos fins propostos que torna o administrador eficiente e assegura à escola a sua realização eficaz.

ROMEU (1987), seguindo a mesma linha de raciocínio, considera que compete ao poder público a formulação dos objetivos mais amplos e gerais. De acordo com a autora, cabe ao administrador escolar o estabelecimento de objetivos, mas dos objetivos específicos. Os objetivos gerais são insuficientes para guiar tomadas de decisões mais específicas sobre, por exemplo, como

---

<sup>1</sup> Sonia Aparecida Romeu, em seu livro “Escola: objetivos organizacionais e objetivos educacionais” (1987) observa que formulados de maneira ampla e genérica, os objetivos parecem adequados a toda a nação e aplicáveis à diversidade das realidades regionais. O caráter amplo e genérico dos objetivos também possibilita que eles sejam sempre atuais e facilmente aceitos pelo público em geral.

desenvolver o currículo, que experiências de aprendizagem selecionar, e assim por diante. O administrador escolar localiza-se, deste modo, num nível intermediário da estrutura do sistema de ensino, que possui o nível institucional numa posição superior (legisladores e administradores de cúpula) e o nível técnico numa posição inferior (professores e especialistas).

Os níveis de possibilidades de cada organização escolar tornar-se singular e mais autônoma são explicitados por ROMEU (1987) na seguinte passagem:

“Ao nível do sistema escolar, são formulados os objetivos mais gerais e estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional que, ao seu nível, as escolas deverão realizar, executando os programas educacionais que lhes são afetos. É da competência da administração superior do sistema escolar e de seus planejadores, o estabelecimento da estrutura didática do sistema e a determinação das grandes áreas do conhecimento que deverão abranger os currículos dos diferentes níveis de ensino. A escola, por sua vez, deverá compor o seu próprio currículo na medida em que, orientada pelas diretrizes gerais do sistema, formular a sua própria proposta educacional, estabelecendo os objetivos educacionais que lhe parecem prioritários e para os quais deverão convergir os objetivos dos professores e demais participantes do processo educacional. A partir dessa proposta pedagógica e decidindo sobre as condições de sua realização, é que se definem os currículos e programas dos cursos que os professores deverão desenvolver. Esta é a oportunidade de cada unidade tornar-se única, na medida em que for capaz de perceber as expectativas de sua clientela, caracterizar o meio em que se localiza, apreender, enfim, a sua realidade e formular uma proposta coerente com esses condicionantes” (p.51).

Destaca-se, assim, que apesar das diretrizes e bases da educação nacional serem estabelecidas pelo Governo, cada organização escolar particular possui, de fato, um alto grau de liberdade no que se refere ao planejamento das ações educacionais.

Nessa direção, nota-se que embora a Lei nº 5.692/71, no artigo 1º indique que “o ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”, sua interpretação varia de acordo com os interesses políticos de cada segmento e, de fato, a avaliação realizada pelo Governo sobre o alcance dos objetivos preconizados é irrisória. Além disso, como foi indicado anteriormente em relação a especificidade da administração escolar, considerando que existe uma relativa independência por parte dos professores em relação aos administradores escolares e às expectativas institucionais, estes, no trabalho cotidiano em sala de aula, parecem ser guiados principalmente por seu posicionamento pessoal frente à educação. Nesta direção, sugere-se que se realmente existe alguma orientação homogênea e coerente no que se refere à educação nacional, esta orientação parece ser consequência mais do fato dos atores (Governo, administradores

escolares, professores, alunos e pais) compartilhem de determinados valores do que de uma imposição governamental.

Sendo a “educação” o fim genérico das organizações escolares, e tendo-se em vista as diversas interpretações que são dadas a este termo, uma definição um pouco mais precisa faz-se premente. De acordo com DEWEY (1979), se por um lado os fins que se alegam ser gerais e últimos tornam o educador mais consciente das associações entre os diversos aspectos específicos do processo educativo, por outro lado, “geral” também significa “abstrato”, ou despreendido de todo o contexto específico. Tal abstração pode transformar uma atividade de ensino-aprendizagem num processo de preparar-se alguém para um fim divorciado dos meios.

Não visando a elaboração de um produto concreto final, mas a prestação de um serviço, a escola é enquadrada na tipologia de BLAU e SCOTT (1979) como uma organização de serviço, cuja função básica é servir seus clientes. Sendo o aluno o principal cliente da escola, DEWEY (1979) preconiza que o objetivo da escola numa comunidade democrática é habilitar os alunos a continuar sua educação, capacitando-os para um constante desenvolvimento. Na visão deste autor, “um objetivo educacional deve alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas (inclusive os instintos inatos e os hábitos adquiridos) do indivíduo que vai ser educado” e não nas idéias dos próprios educadores, pois é absurdo o educador, seja o pai ou seja o professor, estabelecer seus “próprios” objetivos como o fator adequado ao desenvolvimento das crianças e dos jovens (Dewey, 1979, p. 116). Por outro lado, contrapondo-se as idéias de DEWEY (1979), SAVIANI (1991) questiona o peso que as “necessidades intrínsecas” devem ter no processo educativo:

“O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou de aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (...) Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos”(p.86).

ROMEY (1979) preconiza que a função da escola é integrar o aluno na sociedade, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolvimento e crescimento pessoal. Para tanto, a escola deve modificar o aluno em determinadas direções através da ampliação dos seus conhecimentos e habilidades e do desenvolvimento da sua capacidade de perceber e compreender

relações e de apreciar fatos e acontecimentos. A autora acrescenta que atualmente as exigências que se fazem à escola ampliaram muito sua função, fazendo com que esta assumisse uma multiplicidade de objetivos, englobando vários aspectos da vida, tais como: saúde, nutrição e higiene, orientação e formação profissional, formação religiosa, cívica, esportiva e assim por diante. Alguns desses objetivos são considerados pela autora como objetivos paralelos, pré-requisitos ao alcance do objetivo principal que é a educação. Sobre esse assunto, BRANDÃO (1986) diz não acreditar que a função específica da escola seja a educação integral. Para ela, os profissionais do ensino devem ensinar bem tudo o que caracteriza o conhecimento dominante, a cultura por onde circula o poder dentro da sociedade. Nas palavras de BRANDÃO (1986),

“esta é certamente uma questão polêmica, sobretudo para a maioria dos educadores que ao longo de várias gerações foram formados para acreditar que detinham os conhecimentos, valores e competência que os *habilitava para a grande* tarefa de ‘formar o cidadão do futuro’, o ‘homem de amanhã’ através da escola, dentro de uma visão tipicamente ‘deweyana’, que tão fortes raízes implantou em nosso sistema escolar”(p.102).

Destaca-se, assim, que não parece conveniente nem possível que a escola assimile indiscriminadamente todas as exigências do meio, pois ela não é a única organização educativa da sociedade. Ela deve de alguma maneira selecionar as forças ambientais a que deverá reagir ao fixar seus objetivos. Em outras palavras, é fundamental que a organização escolar defina com clareza os limites de sua atuação e os seus objetivos. De acordo com SAVIANI (1991), “existem certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista, porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como sendo principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola”(p.104).

Incorporando novos objetivos a escola corre o risco de deixar de se orientar para os aspectos essenciais do seu trabalho, para o seu objetivo principal. ROMEU (1987) chama a atenção para o fato de que frente à variedade, complexidade e ambigüidade dos objetivos e frente às demandas sociais, alguns diretores de escolas afirmam que uma estrutura ideal para a sua unidade englobaria os cargos de psicólogo, assistente social, médico, dentista, nutricionista, orientadores, coordenadores, entre outros, o que descaracterizaria a função específica da escola. Por outro lado, alguns diretores optam por uma posição conservadora, adotando uma posição de valorização da escola tradicional, não questionando a organização escolar que administram nem se sensibilizando frente às pressões ambientais. Esta atitude leva à consolidação do que é habitual, das rotinas, dos padrões estabelecidos de ação, gerando uma inversão: os meios passam a ser os fins da organização. Para evitar este perigo, SAVIANI (1991) propõe uma distinção entre o

tradicional e o clássico. Segundo o autor, tradicional refere-se ao passado, ao arcaico e ultrapassado e, assim, deve ser combatido. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade transcende o momento em que ele foi proposto. Nesse sentido, existem as funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista.

Uma posição equilibrada entre o estabelecimento e implementação de objetivos de natureza ética e qualitativa, relacionados às funções clássicas da educação, e a consideração das necessidades e expectativas sociais, geralmente incitadas pelos interesses do mercado, parece ser a mais sensata. De acordo com ROMEU (1987), a organização escolar defronta-se com um dilema:

“de um lado, tornar-se flexível às mudanças, de modo a manter-se atualizada, renovada, coerente, portanto, com as novas exigências sociais e, de outro, precisa garantir a sua própria estabilidade, assegurando a preservação daquilo que é essencial ao desempenho de suas funções principais, ao mesmo tempo que transmite segurança a seus membros e clientes” (p.44).

Observa-se que ao buscar a estabilidade a organização escolar torna-se mais formal, inibindo as iniciativas pessoais e o desenvolvimento da criatividade, opondo-se, assim, à mudança. A formalização acentua a execução das tarefas em detrimento dos objetivos centrais, enrijece a organização dificultando sua relação com o meio. Uma postura equilibrada - que considere a distinção entre o tradicional e o clássico e não se dobre inteiramente frente às pressões do modelo de mercado - coloca a organização em uma posição formal o suficiente para garantir a sua estabilidade e o alcance dos seus objetivos e flexível o suficiente para assegurar a sua atualização frente às demandas do meio externo.

## 2.4. PLANEJAMENTO ESCOLAR

Inicialmente, é necessário indicar que para efeito desse estudo, parte-se do pressuposto de que as escolas, em diferentes graus de racionalidade, planejam.

De acordo com SERGIOVANNI e CARVER (1976), o ambiente tenso que as escolas enfrentam força os executivos escolares a um comportamento administrativo reativo: muitas vezes apenas o fato de terminar o dia, a semana ou o ano escolar já é uma realização notável. Neste caso, segundo estes autores, observa-se o comportamento reativo (não-deliberado e não-

sistemático), cujo principal problema é o deslocamento dos objetivos educacionais mais amplos pelas necessidades, objetivos e demandas administrativas. É a substituição dos fins pelos meios; as organizações escolares chegam a resultados, não necessariamente alcançam objetivos.

A distinção entre os objetivos da escola e resultados da ação escolar é indicada por DEWEY (1979). Segundo este autor, um objetivo implica em atividades seriadas e ordenadas, cuja ordem consiste no progressivo completar-se de um processo. Resultados, por outro lado, podem não ter o caráter de completar ou realizar o que vem antes.

Por outro lado, no caso dos executivos escolares adotarem um comportamento pró-ativo frente ao ambiente, observa-se o planejamento mais racional que, estando baseado no contínuo cálculo das conseqüências, minimiza o problema do deslocamento dos objetivos acima mencionado. Assim, mesmo de acordo com diferentes graus de racionalidade, as escolas planejam.

O planejamento racional pode encontrar-se orientado por dois tipos básicos de racionalidade, que segundo a clássica distinção de MANNHEIM (1962) são: a racionalidade instrumental ou formal e a racionalidade substantiva ou valorativa. A racionalidade instrumental diz respeito à relação meio-fim com base em cálculos utilitários de conseqüências, não se referindo a atos de pensar e de conhecimento; refere-se aos meios e às ações mais adequadas para atingir os objetivos da maneira mais eficiente e eficaz possível. Assim, um comportamento racional, instrumentalmente orientado, reúne “uma série de medidas organizadas de forma a levar a um objetivo previamente definido, recebendo todos os elementos dessa série de atos uma posição e um papel funcionais” (Mannheim, 1962, p.63). Destaca-se que nesse tipo de comportamento todas as ações têm uma posição e um papel funcional, que serão tanto mais perfeitos com relação ao alcance do objetivo, quanto mais eficiente for a organizações dos meios para atingi-los. Os objetivos ou finalidades da ação são aceitos como pontos pacíficos. Passando a exercer uma racionalidade puramente instrumental, o homem não se posiciona como autor do mundo social, perdendo ou não assumindo a consciência da relação dialética que o liga a esse mundo. A assunção da racionalidade instrumental tende a ocultar o fato de que as organizações burocráticas que prevalecem no ocidente a partir do século XIX, sob o advento do capitalismo industrial, são uma construção contingente, cuja forma e funcionamento não decorrem de qualquer determinismo natural ou mesmo histórico.

Por outro lado, a racionalidade substantiva constitui-se como um “ato de pensamento que revela percepção inteligente das inter-relações dos acontecimentos de uma determinada situação”

(Mannheim, 1962, p.63). A racionalidade substancialmente orientada coloca em questão o papel da organização no meio social e econômico, os bens e/ou serviços que ela oferece à comunidade e aos indivíduos, a legitimidade da organização para o exercício desses papéis, os compromissos para com os seus participantes e destes para com ela, os valores éticos e sociais que deverão presidi-la e o seu desenvolvimento em direção a configurações futuras. De fato, enquanto a racionalidade instrumental vincula-se a questões de eficiência e eficácia, a racionalidade substantiva, referindo-se ao relacionamento político da organização com o ambiente, encontra-se vinculada a questões de efetividade. Nas palavras de MANNHEIM (1962),

“a industrialização crescente, na verdade, implica na racionalidade funcional, isto é, na organização da atividade dos membros da sociedade em função de finalidades objetivas. Não promove, nas mesmas proporções, a ‘racionalidade substancial’, ou seja, a capacidade de agir com inteligência numa determinada situação à base da percepção própria da inter-relação dos acontecimentos. (...) Quanto mais industrializada uma sociedade, mais avançada sua divisão do trabalho e sua organização, maior será o número de esferas de atividade humana funcionalmente racionais e portanto também previstas antecipadamente”(pp. 65 e 68).

Em relação aos planejamentos racionais, destaca-se que diferentes autores apontam definições semelhantes, todas elas baseadas na racionalidade instrumental. DEWEY (1979), por exemplo, comenta que

“ter em mente fazer uma coisa é prever uma possibilidade futura; é ter um plano para a realização; é notar os meios para a exequibilidade do plano e os obstáculos do caminho; - ou, se realmente temos em mente fazer a coisa e não apenas uma vaga aspiração - é ter um plano que leva em conta os recursos disponíveis e as dificuldades da execução” (p. 111).

Percebe-se assim que planejar racionalmente é decidir antecipadamente o que deve ser feito. Difere de simples resultados, porque estes não estipulam uma ação a ser tomada. KOONTZ e O'DONNELL (1978) apontam que “planejar é decidir antecipadamente o que fazer, de que maneira fazer, quando fazer, e quem deve fazer. O planejamento é como uma ponte estendida entre o ponto onde estamos e o ponto aonde desejamos ir” (p. 85). Ele constitui a produção de uma abordagem racional para objetivos e metas parciais preescolhidos. Enfim, nessa mesma direção, KAST e ROSENZWEIG (1980) definem o planejamento como

“o processo pelo qual se decide de antemão o que se vai fazer e de que maneira. Ele compreende a escolha dos objetivos e o desenvolvimento das diretrizes, programas e procedimentos através dos quais tais objetivos serão alcançados” (p.488).

Observa-se que nenhuma das definições de planejamento citadas menciona qualquer dimensão político-social. O ato de planejar manifesta-se como neutro, exclusivamente técnico, vinculado a racionalidade instrumental. De acordo com LUCKESI (1992), embora essas

definições não sejam descabidas, elas são limitadas, tendo em vista que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso não é neutro, mas ideologicamente comprometido” (pp.117-118). Nesse sentido, o planejamento baseia-se em opções filosófico-políticas, que estabelecem o fim de uma determinada ação; transcende a racionalidade puramente instrumental em direção ao universo de racionalidade substantiva. Assim,

“o planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados” (Luckesi, 1992, p.119)

Enfim, LUCKESI (1992) chama a atenção para o fato de que a prática do planejamento educacional no Brasil tem sido conduzida como se fosse uma atividade neutra, sem comprometimentos. Dessa forma, sem que se esteja atento aos determinantes ideológicos, a atividade de planejar torna-se um instrumento de manutenção do “modelo de sociedade” ao qual serve esse planejamento. O ato de planejar, por não colocar a realidade em questão, configura-se como uma forma de escamoteá-la; as decisões, usualmente, são no sentido de modernizar algo que já existe e não de revolucionar, a partir de um ponto de vista crítico, o que se tem. O planejamento organizacional instrumentalmente orientado, ao desconsiderar o sistema de mercado como “a principal categoria para a ordenação dos negócios pessoais e sociais” (Guerreiro Ramos, 1981, p. 140), legitima-o.

Nessa direção, ao localizar a escola como local de tomada de decisões, portanto politicamente constituído, OLIVEIRA (1995) adverte sobre a necessidade do administrador da educação ser capaz de liderar os processos político-administrativo-pedagógicos. “Administrar a escola sem administrar a Educação não tem sentido, pois o sentido principal da escola é promover a Educação. Os processos administrativos devem garantir os processos político-pedagógicos”(p.182).

Assim, o estudo da relação existente entre a organização e seu ambiente (efetividade organizacional) é fundamental para o processo de planejamento. KAST e ROSENZWEIG (1980) indicam que um planejamento empresarial deve incluir as seguintes providências:

1. Avaliação do futuro ambiente político, econômico, competitivo, entre outros.
2. Definição do papel que se deseja que a organização desempenhe em seu ambiente.

3. Percepção das necessidades e exigências dos clientes.

4. Determinação das alterações que ocorrem nas necessidades e exigências dos demais grupos interessados - empregados, outras organizações, e assim por diante.

Em relação aos estágios do planejamento, KOONTZ e O'DONNELL (1978) indicam que qualquer planejamento completo constitui-se de seis passos: (1º) estabelecimento de objetivos; (2º) estabelecimento de premissas (pressupostos do planejamento, o cenário futuro em que o planejamento terá lugar); (3º) determinação dos possíveis cursos de ação (alternativas); (4º) avaliação dos cursos alternativos; (5º) seleção de um curso de ação (tomada de decisão); (6º) formulação dos planos derivativos (planos que apoiam o plano básico). LENHARD (1978) acrescenta um último estágio que é a eventual modificação do plano.

Como se pode perceber, de acordo com KOONTZ e O'DONNELL (1978) o processo de tomada de decisão é uma parte essencial do planejamento. SIMON (1979), considerando que o comportamento administrativo consiste de uma complexa rede de processos decisórios, advoga que os planos e esquemas influenciam as decisões “devido à imensa quantidade de detalhes que se pode incluir neles, e pela participação ampla que se pode obter, quando se deseja, na sua formulação” (p.240).

Sendo os planos os frutos do processo de planejamento, KOONTZ e O'DONNELL (1978) explicam que os planos podem ser classificados como objetivos, diretrizes, procedimentos, normas, orçamentos, programas, grandes estratégias e estratégias competitivas. SIMON (1979) chama a atenção para o fato de que os planos podem controlar, até nos mínimos detalhes, um sistema complexo de comportamento.

Em relação à importância do planejamento na administração de uma organização, KOONTZ e O'DONNELL (1978) apontam que ele contrabalança as incertezas e as modificações, concentra a atenção nos objetivos (protegendo assim a organização contra a rotina, ao mantê-la constantemente em contato com o alvo e com os passos dados e a serem dados a seguir), assegura um funcionamento econômico e facilita o controle. KAST e ROSENZWEIG (1980) indicam ainda que o planejamento, ao possibilitar que as organizações moldem, até certo ponto, seu próprio ambiente, fornece a elas os meios de que necessitam para enfrentar ambientes dinâmicos e complexos em constantes transformações. No que diz respeito especificamente ao planejamento escolar, SERGIOVANNI e CARVER (1976) indicam que

“o processo de planejamento pode conduzir à administração aberta e democrática ou à administração fechada e autocrática; à criatividade e flexibilidade nos arranjos humanos e organizacionais ou à rigidez; à maior eficiência na utilização de recursos humanos e financeiros ou ao maior desperdício desses recursos, especialmente em longo período de tempo; à construção de identificação e de compromisso dos estudantes e dos professores aos objetivos da escola, ou a ter um efeito desmoralizador. O planejamento pode completar o desenvolvimento da escola como uma organização profissional ou reforçar suas tendências burocráticas. A abordagem que uma pessoa adota do planejamento como processo, o grau em que ela envolve outras pessoas nesse processo, a extensão em que mantém na escola o arbítrio aos níveis mais baixos e sua capacidade de manter razoável flexibilidade são determinantes da realização de uma ou de outra das direções sugeridas acima” (p.241).

No que diz respeito às limitações do planejamento, NEWMAN (1986) aponta que as principais são: (1) a impossibilidade de estabelecer previsões exatas; (2) a ausência de operações repetitivas; (3) a tendência à inflexibilidade; (4) as despesas com o planejamento; (5) o tempo necessário para planejar; e (6) a repressão às iniciativas individuais.

Observa-se que o planejamento pode ocorrer em diferentes níveis: no nível individual, pois cada membro da organização planeja as suas atividades, à medida que forem livres e racionais; no nível técnico, na medida em que o encadeamento das fases de produção deve obedecer à lógica imposta pela tecnologia; no nível administrativo, visto que “a função de planejar é parte integrante do sistema administrativo de informação-decisão”, compreendendo “(...) a determinação dos objetivos da organização e a designação dos meios para alcançá-los” (Kast e Rosenzweig, 1980. p. 487); e no nível comunitário, que engloba as relações mais amplas entre a sociedade e suas organizações (nota-se que no Brasil, o planejamento educacional a nível comunitário cabe às autoridades federais, estaduais e municipais dos respectivos sistemas de ensino). No presente estudo, o planejamento a nível administrativo será o objeto de análise.

Finalizando este estudo sobre o processo de planejamento, levanta-se a importância da consideração de dois pontos: o primeiro diz respeito às diferenças existentes entre planejamentos levados a efeito pelos próprios executores das ações planejadas e aqueles efetuados por especialistas<sup>2</sup>. O segundo concerne à aceitação ou não dos objetivos pelas pessoas envolvidas no planejamento. Nota-se que quanto maior é a qualificação dos indivíduos, como é o caso dos docentes, maior é a possibilidade destes posicionarem-se criticamente frente às atividades planejadas. Observa-se também que quanto maior a falta de participação dos indivíduos no processo de planejamento (no caso dos fins serem prescritos por uma imposição exterior), maior é a possibilidade de resistência destes.

---

<sup>2</sup> Ressalta-se que no caso da Escola X o planejamento é realizado pelos seus proprietários, todos professores.

## 2.5. AS FUNÇÕES CLÁSSICAS DA ESCOLA E O MERCADO: desejos dos clientes e necessidades da sociedade

Conforme foi discutido na parte que se refere aos objetivos da organização escolar, pode-se definir a ação de educar como sendo a função clássica da escola. Essa definição, por mais ampla, mais realista e não-moralista que seja, é, no entanto, muito genérica: não estabelece distinção, por exemplo, entre a educação promovida pela família, pelos meios de comunicação, pelo ambiente de trabalho e pela escola. É preciso, portanto, especificá-la.

Educar (em latim, e-ducare) significa conduzir de um estado a outro, modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. Assim, a educação escolar, promovida através do ato pedagógico, pode ser definida como

“uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível do intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida” (Libâneo, 1990, p. 97).

A escola pode ser analisada como um tipo específico de organização cujas funções clássicas são conhecidas de todos. Enquanto instância mediadora, a ação pedagógica possui o caráter intencional de provocar no educando mudanças que viabilizarão a inserção deste na sociedade de forma crítica. Neste sentido, cabe à educação escolar preparar o aluno para o exercício da cidadania consciente, capacitá-lo para o constante desenvolvimento de suas potencialidades (como elemento de auto-realização), assim como prepará-lo para a continuidade de estudos de nível superior e para a atuação no mercado de trabalho. Destaca-se que, de acordo com a atualmente denominada “orientação politicamente correta”, é inaceitável a exclusão de objetivos crítico-sociais explícitos do rol de missões da escola. Explícitos pois, de fato, a organização escolar, mesmo não definindo claramente sua orientação política, não tem como escapar desta.

Considerando que o presente estudo tem como objeto as necessidades dos clientes de uma escola de 2º grau, ressalta-se que na sociedade contemporânea o ensino de 2º grau faz parte da educação básica do cidadão, tendo em vista as exigências do estágio de desenvolvimento socio-cultural proporcionado pelos avanços científicos e tecnológicos. Este fato fica evidente quando se observa os objetivos deste nível de ensino:

“o conhecimento (na pluralidade de suas áreas constituídas em disciplinas metodologicamente articuladas entre si), a cidadania (exercício democrático de direitos e deveres éticos-políticos) e o trabalho (condição da cidadania responsável, com exigências de capacitação tecnológica e profissional).” (Mori, 1995, p. 34-35).

Destaca-se ainda que o 2º grau pode ser considerado como um nível de ensino mais adequado para a reflexão do aluno sobre as conquistas da ciência e sobre os processos sociais<sup>3</sup>, uma vez que a maior parte de seus alunos encontra-se na adolescência, fase que se caracteriza por um redimensionamento da sua identidade pessoal, devido ao desenvolvimento do pensamento abstrato que possibilita uma nova visão - mais complexa - do universo físico e interpessoal e por um maior questionamento acerca dos valores.

Assim, sendo a escola uma organização de serviços cuja função clássica é educar - podendo nesse sentido contribuir tanto para a reprodução da sociedade onde encontra-se inserida, como para sua própria transformação - coloca-se a seguinte questão de caráter político: a serviço de quem deve estar a escola? Dos desejos de seus clientes diretos, alunos e pais? Da sociedade, cliente indireta? E de que sociedade? Daquela que identifica o mercado como “a principal categoria para a ordenação dos negócios pessoais e sociais” (Guerreiro Ramos, 1981, p.140), que caminha na direção de uma nova economia mundial hierarquizada, onde as economias do centro adotarão principalmente um paradigma pós-fordista (orientada pelos sistemas flexíveis de acumulação<sup>4</sup>), enquanto que as economias periféricas serão organizadas segundo o paradigma neotaylorista? Daquela que, através da superação da unidimensionalização<sup>5</sup> da vida individual e coletiva imposta pelo mercado, configura-se como mais justa e democrática<sup>6</sup>?

<sup>3</sup> Observa-se que WALDIR-DA-SILVA (1995) localiza o 2º grau como um espaço educacional privilegiado, onde pode-se criar “as raízes de um pensamento democrático, a energia das práticas de cidadãos capazes de se situarem na historicidade, na realidade social”(p. 38).

<sup>4</sup> Nas palavras de HARVEY (1992, p.140), “a *acumulação flexível* (...) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (...)”. No mundo da acumulação flexível “(...) os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado”.

<sup>5</sup> De acordo com GUERREIRO RAMOS (1981), “a unidimensionalização é um tipo específico de socialização, através do qual o indivíduo internaliza profundamente o caráter - o *ethos* - do mercado, e age como se tal caráter fosse o supremo padrão normativo de todo o espectro de suas relações interpessoais. Esse processo é característico da sociedade centrada no mercado, na forma institucional peculiar que a mesma assumiu nos países industriais desenvolvidos”(p.142).

<sup>6</sup> LEBORGNE e LIPIETZ (1992) advogam que a atual bifurcação industrial é antes de tudo uma bifurcação política. Para esses autores, os fatores decisivos serão a procura do compromisso social, a responsabilidade ecológica, a coerência macroeconômica, a resistência feminina, a mobilização política e assim por diante.

Tendo em vista que atender necessidades e desejos dos clientes é um objetivo muito restrito para uma instituição educacional, pelo fato desta atender também, de forma assumida ou não, as necessidades mais amplas da sociedade, KOTLER e FOX (1994) advogam que uma organização escolar não deve ter apenas uma orientação de marketing, mas sim uma orientação societal de marketing:

“Uma *orientação societal de marketing* representa que a principal tarefa da instituição é determinar as necessidades, desejos e interesses de seus consumidores e adaptar-se para entregar satisfações que preservem ou enriqueçam o bem estar e interesses a longo prazo desses consumidores e da sociedade”(p.28).

Como as necessidades e os interesses que se relacionam com a escola aparecem de forma fluida, inconsistente e, muitas vezes, contraditória, torna-se difícil a identificação das novas tendências e das necessidades efetivas dos educandos (principais clientes da escola) e da sociedade. Esse problema é ainda mais grave considerando-se que: (1) os clientes das escolas de hoje apresentam-se sobre outras condições, muito diferentes das de décadas passadas; (2) essas novas condições são, em grande parte, reflexo das novas necessidades da sociedade orientada exclusivamente para o mercado.

Destaca-se que, se por um lado, o sistema de acumulação flexível exige uma aceleração do tempo de giro na produção, como conseqüência é necessário a existência de uma drástica redução do tempo de giro no consumo. Portanto, a acumulação flexível é acompanhada, na ponta do consumo, por uma maior atenção às modas passageiras e fugazes e pela mobilização de estratégias de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. Daí esse sistema celebrar

“a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (...) O movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo”(Harvey, 1992, pp. 148 e 161).

As normas, os hábitos e as atitudes culturais e políticas modificaram-se a partir de 1970, como um indicativo da transição do fordismo para a acumulação flexível (pós-fordismo). O individualismo competitivo inserido numa cultura empreendedimentista tornou-se um valor central, substituindo a hegemonia das organizações operárias e de movimentos sociais dos anos 50 e 60. Hoje em dia o empreendedimentismo, na visão de HARVEY (1992), infiltrou-se em quase todos os domínios da vida do indivíduo, até no âmbito da vida acadêmica, literária e artística. O individualismo e o empreendedimentismo contribuíram para a transição em questão, considerando que foi principalmente por meio do nascimento de novos negócios, da inovação e do

empreendimento que muitos dos novos sistemas de produção vieram a ser implantados. Nota-se, conforme apontam LEBORGNE e LIPIETZ (1992), que o pós-fordismo não se reduz a um paradigma tecnológico: assim como o fordismo não era apenas a “produção em massa”, o pós-fordismo não é simplesmente a “especialização flexível”; o pós-fordismo também abarca um conjunto de hábitos e de configurações de poder político-econômico.

Deste modo observa-se, de acordo com GUERREIRO RAMOS (1981), como as economias, na sociedade centrada no mercado, são livres para modelar a mente de seus membros e a vida de seus cidadãos, de modo geral. Considerando que a perpetuação de uma determinada sociedade requer a reprodução dos elementos que a constituem (materiais, humanos e jurídico-políticos), de uma ordem que assegure o funcionamento daquilo que está estabelecido, a escola pode ser definida como uma das instituições que contribui para essa reprodução, assim como a família, a igreja, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação e as instituições culturais<sup>7</sup>. Nessa direção, GUERREIRO RAMOS (1981) indica como a educação escolar desempenhava seu papel durante a vigência do fordismo:

“A educação, também, não escapou ao processo de superorganização; seu objetivo, de modo geral, é sobretudo tornar as pessoas capazes de se transformarem em detentoras de emprego, no sistema de mercado. Os estudantes dos ginásios e dos cursos colegiais são submetidos a praxes uniformes de ensino e avaliação, que dificilmente lhes estimulam a criatividade e o desenvolvimento da sensibilidade, em relação ao caráter complexo dos tópicos para os quais se determina que orientem sua atenção. Preso continuamente a uma trama de exigências sobre método e organização, o indivíduo acaba por aceitar uma visão predeterminada da realidade”(p.145).

Atualmente, a radical reestruturação do mercado de trabalho - dentro de um contexto de grande volatilidade do mercado, de aumento da competição e de estreitamento das margens de lucro - caminha na direção de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, o que implica em níveis relativamente altos de desemprego estrutural (devido a redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporários ou subcontratado), na rápida destruição e reconstrução de habilidades e em ganhos modestos (quando há) de salários reais. A educação escolar, para se harmonizar com esse contexto emergente, pós-fordista, começa também a reestruturar-se: no fluxo do empreendedimentismo e do individualismo, parece não ser mais seu papel “tornar as pessoas capazes de se transformarem em detentoras de emprego”.

---

<sup>7</sup> Althusser, analisando a contribuição dessas instituições para a reprodução da ordem dominante, denominou-as de “Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Como pano de fundo de tais reestruturações, encontra-se a doutrina econômica denominada pelos teóricos políticos de neoliberalismo, agora em marcha no Brasil. Tomando o lugar do liberalismo clássico - que nasceu da contestação burguesa ao absolutismo, caracterizando-se por uma proximidade entre liberalismo e democracia - o neoliberalismo desenvolve-se como consequência das necessidades de uma economia que se globaliza e exige um padrão feroz de competitividade e das crises do *welfare state* e do socialismo real<sup>8</sup>. Na ótica neoliberal, que preconiza “a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o social e o político fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”(Amorim, 1993, p.43), a liberdade política é apenas um corolário e a democracia tem papel secundário (podendo, inclusive, se constituir num estorvo à “boa” gestão do Estado, que significa “limitação de seus poderes” - Estado mínimo para o social e Estado máximo para o capital). Nota-se que ao desconsiderar a redução das desigualdades sociais pelo fato destas onerarem o sistema produtor de mercadorias, defendendo assim a restrição do espaço público e o mercado como único mediador das relações sociais, a doutrina neoliberal pode ser encarada como o triunfo do que GUERREIRO RAMOS (1981) indicou como sendo a abrangência total do sistema de mercado, e como a exacerbação da ideologia liberal.

O nascimento do liberalismo, na esteira das “revoluções burguesas”, sendo contemporâneo do surgimento do Estado moderno (o Estado sob o império da lei e não sob os caprichos de um soberano), aproximava-se de uma democracia inspirada nos direitos socialmente orientados. A crescente indiferença das pessoas frente ao choque de interesses alheios que hoje se observa, sugere que o atual conceito de cidadania aproxima-se da supremacia dos direitos individuais, sendo estes anteriores aos interesses do país, da comunidade ou da família. Assim, afinado com a política do Estado mínimo para o social, emerge o sujeito cujas escolhas políticas e morais, orientadas pelo mercado, estariam isentas de obrigações de lealdade humana.

Perseguindo tornar-se hegemônico, o projeto neoliberal,

“volta-se, agora, com toda a força para a educação, já que a escola, em todos os níveis, é o *locus* privilegiado de disseminação dessa ‘nova’ idéia de organização da sociedade, sob a tutela da mão (in)visível do mercado, onde o setor público é considerado um estorvo que deve ser eliminado, juntamente com seus trabalhadores ‘preguiçosos e ineficientes’, para a eficiência da qualidade, da competitividade e da produtividade”(Amorim, 1993, p.44).

---

<sup>8</sup> ASSMANN (1993) adverte que “após o colapso do socialismo real, a concepção unificada de uma aceitação do mercado, com a simultânea priorização de metas sociais, é uma tarefa política teórica e praticamente difícil”(p.492).

De acordo com SILVA (1995), ofensiva neoliberal possui na educação um alvo estratégico pelo fato desta constituir-se como uma das principais conquistas sociais e porque encontra-se envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. O campo educacional abarca relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Entregar a educação à lógica e ao domínio do mercado significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais no controle daqueles que desejam manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares interesses.

No fluxo do empreendimentismo, da competitividade, do darwinismo social e do individualismo, baseado da ideologia liberal, exige-se que ação educacional se comprometa com a substituição de categorias, conceitos e noções como, por exemplo, democracia e justiça social, por categorias e conceitos como qualidade total, reengenharia, organizações da aprendizagem, produtividade, competitividade, mercado, responsabilidade compartilhada, modernidade, terceirização, entre outras. Fechando os olhos para esse comprometimento e perseguindo a eficiência e a eficácia organizacionais como objetivos preponderantes - de acordo com a racionalidade instrumental -, as escolas tornam-se parceiras alienadas do projeto neoliberal.

Na visão de alguns autores, como CUNHA (1986) e TEIXEIRA (1986), que se dedicam ao estudo das possibilidades da educação escolar tomar parte em estratégias de avanço da sociedade no sentido de sua democracia política, social e econômica, apenas a escola pública, gratuita em todos os graus e de boa qualidade, permitirá a democratização do saber; a escola particular, devido a sua natureza, sempre será parceira de projetos vinculados à reprodução da sociedade centrada no mercado:

“A escola privada laica está contida nos parâmetros que definem uma empresa capitalista, por mais modesta que seja, o que limita a possibilidade de sua ação modificadora da sociedade aos termos da contradição natural inerente às relações sociais manifestadas na escola. Não se trata de negar simplesmente a escola privada e suas casuais manifestações progressistas. Trata-se de constatar a sua natureza social”(Teixeira, 1986, p. 116-117).

Nesse sentido, destaca-se que no Estado de Santa Catarina, do qual faz parte a Organização Escolar X, o Sindicato das Escolas Particulares (SINEPE/SC) vem desenvolvendo, desde meados desta década, cursos e treinamentos na área da GQT, administrados pelo escritório de Qualidade Total do Sindicato. Através da denominada “cruzada estadual pela Qualidade Total” pretende-se preparar as escolas para ingressar na era da GQT, sensibilizando a comunidade (diretores, administradores, especialistas, professores, pais, alunos, autoridades e empresários) sobre a importância dos novos paradigmas da ação educacional afinados com a QT.

O Jornal do SINEPE/SC (junho de 1997, p.4) divulgou um artigo de Cosete Ramos onde esta autora preconiza sete passos para a preparação da organização para o futuro - ou seja, para o desenvolvimento de uma economia de mercado em todo o mundo. Os passos são os seguintes: “(1) entender o ambiente e o que está acontecendo em volta, (2) *observar a direção da mudança*, (3) *personalizar suas ações no sentido da nova direção*, (4) mover-se rapidamente, (5) experimentar e refletir sobre a experiência, aprendendo com os erros, (6) ajustar-se e depois disso, (7) fazer tudo novamente”(grifo adicionado). Sendo de periodicidade mensal, o jornal do SINEPE/SC a partir do mês de maio de 1997 começou a incluir, como encarte, a série Qualidade Total do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, com o objetivo de intensificar a propagação da cultura da QT.

Observa-se que a Qualidade Total possui uma relação estreita com o fenômeno pós-fordista, tendo em vista que os sistemas de produção flexível - que permitem uma aceleração do ritmo da inovação do produto e uma exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala - desenvolveram-se não apenas através do uso de novas tecnologias produtivas (automação, robôs), mas também de novas formas organizacionais, como o *just-in-time* (JIT) e o controle de qualidade total. Nessa direção, WOOD (1993) adverte que o controle da qualidade total não deve ser encarado apenas como uma ferramenta gerencial isolada, pois ela encontra-se imbricada com todo um conjunto de hábitos de consumo e de configurações de poder político-econômico já discutido neste capítulo.

No modelo da Qualidade Total, suportado pelos avanços da área da automação, a centralização convencional do controle de qualidade que o limita a papéis de inspeção especializada é superada. Preconiza-se trabalhos em equipe e desempenhos em múltiplas funções, baseados na premissa da responsabilidade e competência coletiva. A importância de estudar as necessidades dos clientes para a definição da qualidade do produto ou do serviço prestado pela organização e para o estabelecimento dos procedimentos organizacionais, também tem sido enfatizada pelos autores que preconizam a Gestão da Qualidade Total (GQT). De acordo com DEMING (1990), “o cliente é a parte mais importante da linha de produção”, e assim as pesquisas de mercado devem visar “entender as necessidades dos consumidores, seus desejos e criar produtos e serviços que lhes propiciem uma vida melhor no futuro”(p.129).

A compreensão das necessidades dos clientes apresenta-se como uma tarefa complexa, visto que tais necessidades não aparecem de forma estática: considerando-se a relação recíproca existente entre as organizações e seus ambientes, pode-se afirmar que as necessidades dos

clientes tanto afetam as organizações como são afetadas por elas, ou seja, as organizações podem modelar necessidades; nesse sentido, sendo as organizações instâncias mediadoras entre a sociedade e seus membros, pode-se dizer que as necessidades e desejos dos clientes são, de certa forma, reflexo dos interesses da sociedade de mercado. De fato, num primeiro momento o cliente não tem condição de determinar qual o produto ou serviço que lhe será útil no futuro. Criando um novo produto ou um novo serviço através do conhecimento e da criatividade de seus membros frente às pressões do mercado, a organização pode criar uma nova necessidade.

No campo educacional, SILVA (1995) indica que embora os clientes estejam livres para determinar suas necessidades, estas já encontram-se previamente determinadas, visto que todo o seu quadro mental e conceitual está definido em termos empresariais e industriais:

“Sob a aparência de escolha e participação, a GQT impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma. A verdadeira escola consistiria em poder rejeitar a própria idéia de *qualidade total*, o que equivaleria a rejeitar toda a noção neoliberal de educação” (Silva, 1995, p.21).

Assim, na perspectiva neoliberal, as necessidades que acabam sendo satisfeitas não são aquelas das pessoas e dos grupos que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas sim as necessidades de competitividade e de lucro das empresas.

A definição do produto ou do serviço que melhor satisfaz a necessidade do cliente surge como outra tarefa complexa. Na visão de alguns autores, o cliente percebe as suas necessidades mas não sabe qual o produto ou o serviço que melhor a satisfaz. BLAU e SCOTT (1979) afirmam que os clientes das organizações de serviço não sabem o que seria melhor para os seus próprios interesses, e que assim são os profissionais das organizações que devem decidir o que é melhor para os interesses dos clientes. Seguindo este mesmo raciocínio, CARR e LITTMAN (1992), estudando a GQT nos serviços públicos, observam que muitas vezes o cliente pede um produto ou serviço que é inadequado para a satisfação de suas necessidades. Segundo esses autores, embora os profissionais saibam mais sobre o problema em questão do que o cliente, no final quem ratifica a mútua decisão sobre o que é melhor é o cliente. Percebe-se assim a configuração do círculo vicioso: por um lado as organizações modelam as necessidades e os desejos humanos e, por outro lado, decidem também sobre o produto ou serviço que melhor satisfaz tais necessidades e desejos.

A atual discussão a respeito da influência das necessidades dos clientes sobre a administração escolar, tem sido amplamente realizada por autores que defendem a implantação da GQT nas escolas. XAVIER (1991), por exemplo, preconiza uma adequada conformidade da

organização escolar a especificações definidas com base em estudos sobre a satisfação dos alunos, dos professores e dos pais. Entretanto, este autor adverte sobre a dificuldade de verificar o ajuste dos objetivos dos alunos aos do sistema escolar e aos da sociedade.

FALCONI (1991) observa que sendo os alunos, seus pais, e a própria sociedade, os clientes da escola, esta precisa detectar o que eles necessitam e projetar um currículo que garanta aos alunos o domínio dos conhecimentos necessários para a vida moderna. Embora os alunos não possam julgar um currículo, é fundamental que eles tenham oportunidade de avaliar o trabalho desenvolvido na sala de aula, tomando como parâmetro a satisfação de suas necessidades. De acordo com este autor, “o desafio maior é levar para dentro das organizações o conceito de dar prioridade ao cliente. Aliás, esse é um ensinamento que está, há mais de 2 mil anos, na Bíblia: ‘Ame ao próximo’. Esse é um conceito antigo que agora queremos praticar<sup>9</sup>” (Falconi, 1991, p.10)

RAMOS (1994/1995), a grande ideóloga e propagadora da filosofia da Qualidade Total no MEC, afirma que no Brasil as escolas encontram-se em choque, pois transmitem informações desatualizadas e inúteis. Para RAMOS (1992), as seguintes ações ajudam a transformar uma escola desatualizada em uma “Escola de Qualidade”: construção de um projeto pedagógico com a participação dos clientes da escola (os alunos, os pais, as empresas e a sociedade); elaboração do currículo a partir das expectativas de seus diversos clientes; trabalho em função dos anseios e necessidades dos seus clientes preferenciais (os alunos); utilização de métodos, técnicas e materiais compatíveis com o estudante e com o conteúdo; seleção e construção de um corpo docente, discente, administrativo, técnico e de apoio comprometido com a filosofia da qualidade.

Segundo os autores que defendem a implantação da GQT nas escolas, os membros das organizações escolares devem saber quais são as necessidades dos clientes no que se refere aos currículos, aos equipamentos, ao espaço físico, à didática, ao sistema de avaliação, ao preço, e à qualidade dos professores. KOTLER e FOX (1994), ao discutirem sobre a identificação e pesquisa de problemas de marketing, sugerem ainda os seguintes parâmetros para levantar necessidades e expectativas dos clientes em relação à escola: a existência de bolsas de estudo, a localização da escola, os critérios de seleção de alunos, o índice de alunos da escola aprovados nos vestibulares e a existência e a qualidade de canais de comunicação com o meio externo.

---

<sup>9</sup> A criação de um sentido comum sobre o “mercado benfazejo” em todos os espaços é destacada por ASSMANN (1993). De acordo com ele, “a messianização do mercado atinge dimensões religiosas: é uma idolatria, isto é, a submissão a um âmbito quase divino, que oprime sorrindo. Trata-se de um seqüestro e uma inversão do núcleo do Evangelho cristão: o mandamento novo do amor ao próximo”(p.493).

Ressalta-se que a ênfase sobre as necessidades e interesses dos clientes das escolas, alunos e pais, não deve ser entendida como uma novidade na área educacional. Como indica SAVIANI (1983), a escola nova, que emergiu a partir das críticas direcionadas à pedagogia tradicional, já destacava a importância de se levar em consideração os interesses, as necessidades e as capacidades individuais de cada aluno. GARCIA (1977), criticando a pedagogia tradicional, também já trouxe à tona a relevância da definição de objetivos educacionais compatíveis com as expectativas e com os interesses demonstrados pelas pessoas ou grupos diretamente ligados à atividade educativa:

“Os fins educativos voltados para a fixação dos automatismos são consideravelmente reforçados por aqueles que visam a permanência do educando na escola simplesmente para passar o tempo. O aluno estuda por estudar, vai à aula por ir, porque todos dizem que ele tem de ir, recebe diplomas, sai da escola e volta a ela, porque ninguém mais consegue se acostumar a viver longe de suas paredes. Permanecer na escola passa a ser um fim tão importante quanto sair dela para entrar na vida profissional. Aliás, é de se perguntar o que terá a fazer um jovem que não freqüente a escola nos seus anos de adolescência”(p.40).

Como pode-se perceber, o fato de que a comunicação com os clientes torna possível a administração da Educação e não apenas dos aspectos burocráticos da escola, já foi revelado muito antes do advento da GQT.

Refletindo sobre a natureza da tão aclamada necessidade do cliente de organizações escolares, ASSMANN (1993) acentua como a GQT encontra-se inserida na concepção neoliberal da economia de mercado, que propõe um mercado irrestrito e que tenta submeter tudo - incluindo a educação, a saúde, o emprego e a *própria satisfação das necessidades humanas elementares* - a critérios mercadológicos. Como na visão neoliberal o mercado é o mecanismo ideal de regulação da economia e da vida social, educar o cidadão torna-se sinônimo de transformá-lo em cliente (consumidor e mão-de-obra). Assim, se por definição o exercício da cidadania compreende a formação do homem social, participativo, responsável, político e produtivo, na perspectiva da GQT tem-se reduzido a função da escola apenas ao último desses aspectos.

Concluindo o presente capítulo, chama-se a atenção para a complexidade do universo que envolve a questão de estudo proposta. De fato, a reflexão a respeito da consistência entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades e a percepção dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre essas necessidades, traz à tona uma série de questões vinculadas à relação entre a escola e a sociedade.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PARTICULAR

#### 3.1. HISTÓRICO DA ESCOLA X

Fundada no início de 1990, no município de Florianópolis, a atual Organização Escolar X começou a funcionar como curso pré-vestibular, sob a coordenação de um grupo de professores que se organizou numa sociedade por cotas de responsabilidade, tendo em vista a ampliação do mercado em decorrência do fechamento de um curso conhecido na cidade. Devido a demanda elevada de matrículas no curso pré-vestibular e a disponibilidade de recursos físicos, materiais e humanos, os sócios fundadores decidiram encaminhar à Secretaria de Estado da Educação um processo solicitando autorização para o funcionamento do Curso de 2º Grau de Educação Geral, com o objetivo de preparar mais amplamente e com qualidade o aluno para o 3º Grau.

No final do ano de 1990, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o Parecer concedendo autorização para a criação da Escola X, mantida pelo Centro Educacional Y, que se constitui como personalidade jurídica de Direito Privado, na forma de constituição de sociedade civil por cotas de responsabilidade limitada.

No início do ano letivo de 1991, a Escola X começou a funcionar apenas com duas turmas (142 alunos no total) de 3º ano do 2º grau, denominados pelos sócios fundadores de “Terceirão”, por tratar-se de um 3º ano no qual algumas disciplinas do Núcleo Comum recebem uma carga de conteúdo programático maior, reforçada com a revisão de conteúdo dos 1º e 2º anos. De acordo com o Relatório de Verificação do CEE, redigido no mês de maio de 1991, o horário das aulas, bem como a grade curricular, demonstram o peso dado às disciplinas do Núcleo Comum, objeto de provas do concurso vestibular. O Relatório chama a atenção também para o fato de que preparar o aluno para o vestibular significa, sobretudo, o ensino e desenvolvimento de bons hábitos de estudo e de boas técnicas de pesquisa, praticados de forma racional e inteligente, além do repasse puro e simples de informações, de treinamentos e de macetes para resolver provas de vestibular.

No ano de 1992, a Escola X ampliou seu ensino a todas as três séries do 2º Grau de Educação Geral, além de continuar mantendo e administrando o curso pré-vestibular<sup>1</sup> do qual se originou. Durante seu curto período de vida até aqui, a Organização Escolar Particular X sempre encontrou-se entre aquelas que mais aprovaram seus alunos nos exames vestibulares.

## 3.2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

### 3.2.1. Do Espaço Físico

Atualmente, as instalações da Escola X encontram-se divididas em seis endereços diferentes, todos eles no município de Florianópolis. Distribuídos em suas instalações, acham-se os seguintes espaços:

- 14 salas de aula com banheiro;
- 11 salas de aula sem banheiro;
- 04 salas de professores;
- 01 sala de computação;
- 01 sala de estudo;
- 01 sala da gráfica;
- 01 biblioteca;
- 01 gabinete da direção;
- 02 gabinetes da coordenação;
- 03 secretarias de escolaridade;
- 04 secretarias (recepções);

---

<sup>1</sup> Observa-se que além do 2º Grau de Educação Geral, o Centro Educacional Y também mantém cursos pré-vestibulares, denominados de extensivos (com duração de dois semestres), semi-extensivos (com duração de um semestre) e super intensivos (que se desenvolvem geralmente no mês que precede o exame vestibular). Tais cursos são ministrados pelos mesmos professores que trabalham com os 3ºs anos e nas mesmas dependências da Escola. Entretanto, como o presente estudo tem como foco apenas a Escola X, os cursos pré-vestibulares serão desconsiderados durante a caracterização.

- 05 almoxarifados (depósitos);
- 01 cantina interna;
- 01 pátio de recreação;
- 01 ginásio de esportes;
- 10 banheiros.

### 3.2.2. Da Estrutura Curricular

A Organização Escolar X, de Educação Geral, funciona com regime anual por séries. Para a conclusão do Curso de 2º Grau o aluno deve cumprir o total de carga horária prevista para o mesmo, conforme o quadro curricular aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, exposto na Tabela 1. Os programas de cada disciplina são elaborados pelos respectivos professores e aprovados pela direção da Escola X.

Tabela 1: quadro curricular da Escola X

	<b>DISCIPLINAS</b>	número de aulas semanais-1ºano	número de aulas semanais-2ºano	número de aulas semanais-3ºano	carga horária total
<b>N</b>	Matemática	4	4	4	432
<b>Ú</b>	Física	4	4	4	432
<b>C</b>	Química	3	4	4	396
<b>L</b>	Língua Portuguesa e Literatura	4	4	3	396
<b>E</b>	Biologia e Programas de Saúde	3	3	4	360
<b>O</b>	Educação Física	3	3	3	324
<b>C</b>	História	3	2	3	288
<b>O</b>	Geografia	2	2	2	216
<b>M</b>	Língua Estrangeira Moderna	1	1	1	108
<b>U</b>	Educação Artística	1	1	-	72
<b>M</b>	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>3.024</b>
Parte diversificada	Orientação Vocacional	-	1	-	36
	<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>28</b>	<b>3.060</b>

Observações:

- As aulas de Educação Física e de Orientação Vocacional são ministradas fora do horário normal das aulas. O trabalho de Orientação Vocacional é feito através de discussões em pequenos grupos.
- As provas são realizadas fora do horário normal das aulas.
- Além das atividades curriculares, a Escola X também oferece aos seus alunos aulas de revisão programada, de práticas administrativas e simulados (provas que seguem o modelo do vestibular).

### 3.2.3. Do Corpo Discente

A Escola X, no ano letivo de 1996, contava com seis turmas de 1º ano, seis turmas de 2º ano e oito turmas de 3º ano do 2º grau, distribuídas conforme indica a Tabela 2. A distribuição dos alunos nas turmas não segue nenhum critério definido previamente, como, por exemplo, rendimento escolar, idade ou sexo. Os alunos da Escola X que são aprovados, permanecem juntos na série seguinte. As vagas restantes são preenchidas por alunos de fora da Escola. Assim, observa-se nas turmas dos 3ºs anos "F", "G" e "H" um grande número de alunos provenientes de outras escolas e, até mesmo, de outras cidades, que se matriculam na Escola X com o objetivo de cursar o chamado "terceirão".

Tabela 2: relação das turmas que compõe a Escola X, turno e número de alunos correspondente.

Turma	Turno	Nº de Alunos
1º A	matutino	52
1º B	matutino	52
1º C	matutino	52
1º D	matutino	52
1º E	matutino	52
1º F	vespertino	46
2º A	matutino	53
2º B	matutino	53
2º C	matutino	53
2º D	matutino	53

Turma	Turno	Nº de Alunos
2º E	matutino	53
2º F	vespertino	27
3º A	matutino	79
3º B	matutino	74
3º C	matutino	76
3º D	matutino	77
3º E	matutino	75
3º F	matutino	78
3º G	matutino	71
3º H	matutino	61
$\Sigma = 20$	-	$\Sigma = 1.189$

A grande maioria dos alunos da Escola X, do ponto de vista sócio-econômico, pertence a famílias cujo poder aquisitivo permite classificá-las como de classe média e média-alta e, do ponto de vista educacional, é proveniente de outras organizações escolares particulares.

### 3.2.4. Do Corpo Docente

O corpo docente da Escola X é constituído de professores qualificados e devidamente habilitados na forma da legislação aplicável, sendo que do total de 35 professores, 26 foram admitidos para trabalhar mediante contrato individual e 9 são sócios-fundadores, proprietários do Centro Educacional Y. Ressalta-se que todos os 9 sócios-proprietários ministram aulas apenas nos 3ºs anos. Os professores encontram-se distribuídos nas três séries do 2º grau como indica a Tabela 3.

Nº de Professores	Séries
09	1ºs
06	2ºs
05	1ºs e 2ºs
13	3ºs
01	1ºs e 3ºs
01	2ºs e 3ºs
$\Sigma = 35$	-

Tabela 3: relação entre o número de professores que trabalham na Escola X e as respectivas séries onde estes ministram aulas.

### 3.2.5. Dos Serviços Técnicos e Administrativos

Para a realização dos serviços técnicos e administrativos, que incluem além dos serviços gerais (recepção, manutenção, limpeza e vigilância) e de secretaria, as atividades de apoio e de coordenação, a Organização Escolar X conta com o seguinte quadro de funcionários:

- 01 Coordenador responsável pelos 3ºs anos;
- 01 Coordenador responsável pelos 1ºs e 2ºs anos - turno matutino;
- 01 Coordenador responsável pelos 1ºs e 2ºs anos - turno vespertino;
- 01 Auxiliar de Direção;
- 01 Orientador Vocacional;
- 01 Tesoureiro;
- 04 Secretárias Escolares;
- 04 Auxiliares de Secretaria;
- 02 Bibliotecárias;
- 02 Técnicos de Computação;
- 02 Digitadores;
- 02 Atendentes de Lanchonete;
- 08 Inspectores de Alunos;
- 07 Fiscais de Provas;
- 02 Responsáveis pelos Serviços Gerais;
- 04 Faxineiras;
- 01 *Office Boy*.

### 3.2.6. Da Direção

A direção da Escola X é exercida pelo Conselho Consultivo, composto pelos nove sócios fundadores (cada um dos sócios possui uma quantidade idêntica de cotas da sociedade), proprietários do Centro Educacional Y, Entidade Mantenedora da Escola X. É função do Conselho Consultivo, entre outras, escolher os cinco membros que comporão o Conselho Diretivo da Escola X. De acordo com um dos membros do Conselho Consultivo,

*“a Escola X é uma escola pequena, ainda está na sua primeira infância, tem apenas seis anos. está aprendendo ainda a caminhar dentro de uma estrada muito difícil que é a educação, e nós que criamos a Escola estamos ainda aprendendo a administrar, e por isso é possível que se encontre nessas respostas (às entrevistas realizadas no presente estudo) uma série de contradições, até quem sabe nos dois sentidos (contradições entre o discurso dos membros do Conselho Consultivo e no discurso de um mesmo membro) e é possível até que não se encontre respostas esperadas. Agora, o que eu vejo de bonito na Escola X é a vontade de ensinar bem, a vontade de ensinar de forma harmoniosa, é o dever de cada*

*um, não só sócio, mas os professores e os profissionais que trabalham conosco, de entender o aluno como um ser, mas também dentro de um ambiente social, e isso é que dá a flexibilidade de entender que é possível crescer muito mais a nível de trabalho no que diz respeito à Escola. É muito difícil, tem sido muito difícil, mas é possível alcançar algo maior a nível de educação, e até de aprender a ser professor, e até de aprender a ser um administrador de escola”.*

### 3.2.6.1. Do Conselho Consultivo

De acordo com o Regimento da Escola X, o Conselho Consultivo, formado pelos sócios que compõe a Entidade Mantenedora (que serão, a partir deste momento, identificados como C.C.1, C.C.2, C.C.3 e assim por diante), possui caráter deliberativo, com as seguintes competências:

- I - escolher os Diretores que coordenarão o Curso de 2º Grau;
- II - aprovar o Regimento da Escola e as futuras alterações, com encaminhamento aos órgãos superiores;
- III - decidir pela ampliação dos cursos oferecidos pela Entidade Mantenedora;
- IV - aprovar as decisões dos Diretores do Curso de 2º Grau;
- V - exercer a autoridade máxima na tomada de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Nota-se, através da observação das competências do Conselho Consultivo, que este é o responsável pelo planejamento da Organização Escolar X, uma vez que são seus nove membros que decidem de antemão o que se vai fazer e de que maneira. Para uma melhor compreensão a respeito do processo de planejamento da Escola X, foram incluídas, no guia da entrevista utilizada para a coleta dos dados primários (anexo 3), questões sobre a elaboração do planejamento escolar e sobre a função dos sócios na administração da Escola.

De acordo com os sócios, o processo de planejamento inicia-se no momento em que algum membro do Conselho Consultivo tem uma idéia relacionada aos aspectos pedagógicos, administrativos ou financeiros da Escola X. Na maior parte das vezes, num primeiro momento o

dono da idéia conversa informalmente com alguns outros membros que ele considera que podem aprimorar e/ou defender a idéia original. Nas palavras do membro C.C.8,

*“antes de entrar numa reunião geral, a idéia é passada de um para outro, quer dizer, a gente tenta buscar alguns votos. . . é o chamado boca de urna. (...) O sócio tem que mostrar alguma coisa de novo para que os outros valorizem”*(C.C.8).

Uma vez por mês o Conselho Consultivo reúne-se e então a idéia é colocada em discussão. Quando trata-se de um problema ou de uma oportunidade de caráter emergencial, são feitas reuniões extraordinárias. Segundo os membros do Conselho Consultivo,

*“tudo é debatido exaustivamente, com o grupo todo dos nove. É um grupo que tem professores muito experientes, com longa data de experiência dentro do sistema educacional. (...) Nossa filosofia é errar o mínimo possível, quanto mais se discute menos se erra. Hoje as reuniões são mais dinâmicas, mais fluentes, nós no começo penamos muito, não tínhamos prática e teve tempos que nós amanhecíamos em reunião. Hoje a gente tem mais prática e faz a coisa mais dinâmica, a pauta agendada, bota em votação imediatamente para não prolongar a polêmica, pergunta se está clara a posição para todo mundo. Tudo é votado e a maioria traça uma posição”*(C.C.4).

*“A gente primeiro esgota todos os argumentos sobre qualquer tema que é colocado em discussão, para facilitar para o membro que não tem muito conhecimento do assunto, para ele poder ficar a par e votar conscientemente”*(C.C.6).

Ressalta-se que como o Conselho Consultivo é constituído por nove membros, a votação nunca empata:

*“Todo mundo aceita mesmo a derrota de suas idéias, aceita como se tivesse sido a proposta deles a vencedora, e é por isso que a Escola X consegue andar”*(C.C.2).

Todavia, o membro C.C.1 adverte que muitas vezes a idéia original levada para as reuniões sofre arranjos para ser aprovada, devido a diversidade das posições dos membros, e mesmo assim algumas decisões tomadas nas reuniões não são postas em prática, ou são postas em prática com modificações, pelo fato de alguns membros não as aceitarem. Nessa direção, o membro C.C.7 sugeriu que o pesquisador fizesse uma comparação entre a posição dos membros do Conselho Consultivo a respeito dos objetivos que uma escola deve perseguir e dos meios utilizados para o alcance de tais objetivos. De acordo com ele,

*“vota-se entre os nove, mas vence os cinco! Você vai chegar a conclusão de que não há semelhança nem entre os cinco, nem entre os quatro, é verdade! Isso eu digo da minha experiência aqui”*(C.C.7).

Destaca-se enfim que, apesar das dificuldades encontradas devido ao fato do Conselho Consultivo ser composto por nove indivíduos, o membro C.C.4 considera que

*“nosso tipo de negócio, entre aspas, porque educação não é um negócio, é fácil de administrar, porque tem uma única fonte de receita e (...) poucos pagamentos, pois nossas despesas são mais com pessoal. E depois não se decide sozinho (...) são nove cabeças que decidem por um negócio ou por outro”(C.C.4).*

### 3.2.6.2. Do Conselho Diretivo

De acordo com o Regimento da Escola X, o Conselho Diretivo deve ser escolhido pelo Conselho Consultivo, podendo incluir pessoas estranhas ao grupo e consideradas devidamente capacitadas para exercer as funções, ficando a critério do Conselho Consultivo as eventuais substituições de Diretores. Contudo, segundo o membro C.C.4, foi realizada uma experiência com um executivo de fora do grupo que não foi muito construtiva nem eficaz.

Assim, no período em que o presente estudo foi realizado, faziam parte do Conselho Diretivo cinco sócios fundadores, eleitos pelos nove membros do Conselho Consultivo. Na votação, que acontece no final de todos os anos, cada sócio tem o direito de votar em cinco sócios, e os mais votados ficam como Diretores. Em seguida, os cinco eleitos reúnem-se e distribuem os cargos entre eles.

Cada um dos membros do Conselho Diretivo possui uma área de competência específica, a saber:

- Diretor Pedagógico dos 1ºs e 2ºs anos: responsável por presidir as atividades pedagógicas relacionadas aos 1ºs e 2ºs anos, trabalha com a relação entre professores, alunos e pais, garante o funcionamento do curso e respectivos currículos e programas e contrata pessoal docente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.
- Diretor Pedagógico dos 3ºs anos: responsável por presidir as atividades pedagógicas relacionadas aos 3ºs anos, desempenha as mesmas atividades do Diretor Pedagógico dos 1ºs e 2ºs anos.
- Diretor Administrativo e Financeiro: responsável por controlar o movimento financeiro e pela administração de pessoal, tem como atribuições o recebimento, pagamento, aquisições de material, melhorias no espaço físico, escrituração contábil, proposta orçamentária e administração de pessoal.

- Diretor de Patrimônio: responsável pelo patrimônio da Escola X, tem como atribuições prever, alugar, comprar, construir ou manter os imóveis, equipamentos, mobiliário e materiais necessários para o funcionamento da Escola, devendo apresentar as necessidades de compra ao Diretor Administrativo e Financeiro, com o respaldo das partes jurídica e contábil.
- Diretor da Parte Gráfica: responsável pelas publicações e por parte da publicidade da Escola X, tem como atribuições administrar a produção de apostilas, provas, informativos internos e materiais publicitários, além de firmar contratos para a venda de apostilas, com o apoio do Diretor Administrativo e Financeiro.

O Conselho Diretivo reúne-se uma vez por semana para resolver os problemas diários da Escola X, cujo grau de gravidade não requer o posicionamento de todos os nove membros. Decisões mais complexas, seja dos pontos de vista pedagógico, administrativo ou financeiro, devem sempre ser aprovadas pelo Conselho Consultivo.

### 3.3. DIRETRIZES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

De acordo com o seu Regimento, o Centro Educacional Y, Entidade Mantenedora da Escola X, tem por finalidade o atendimento aos princípios da Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, Lei nº 7.044/82 e demais legislações específicas, ministrando o ensino de 2º Grau de Educação Geral, visando atender às necessidades do educando e preparando-o para a continuidade de estudos.

O Centro Educacional Y, tem ainda como objetivos:

- I - a preparação dos alunos para a atuação no mercado de trabalho;
- II - a formação de boa cultura geral;
- III - a oferta de condições de continuidade de estudos de nível superior;
- IV - o entendimento da importância do desenvolvimento da Tecnologia no mundo atual;
- V - o respeito às autoridades e poderes constituídos;
- VI - a compreensão do papel da pesquisa e da ciência na escolha de uma profissão;
- VII - o desenvolvimento de condições para a integração dos alunos no meio social, através de maior capacidade de raciocínio e de expressão.

Para o alcance dos objetivos propostos, a Estrutura Pedagógica da Escola X (anexo 1) trata da frequência, das adaptações, da 2ª época, da avaliação do rendimento escolar, da recuperação de estudos e da promoção, além dos próprios objetivos.

Enfim, como a fase da coleta de dados do presente estudo foi desenvolvida no decorrer do ano de 1996, a seguir encontram-se as orientações denominadas pela Escola X de didático-pedagógicas básicas, que deveriam nortear as ações dos professores naquele ano:

- a) Fazer a chamada todas as aulas.
- b) Subir para as salas de aula após o primeiro sinal e após o sinal do término do intervalo.
- c) Esperar sempre os alunos na sala de aula.
- d) Deslocar-se imediatamente para a próxima sala após os sinais.
- e) Não fumar nos intervalos.
- f) Evitar cafezinhos ou água durante a aula.
- g) A disciplina em sala de aula deve ser mantida sempre. O professor deve ter o controle total da turma de forma não imperativa. O respeito deve ser mútuo.
- h) Evitar ao máximo a exclusão de alunos da sala. Em casos de indisciplina grave, encaminhar a relação dos infratores à coordenação.
- i) A equipe de professores deve sempre trabalhar em conjunto. Todos devem colaborar com todos.
- j) Evitar comentários sobre os colegas em sala de aula.
- l) Procurar ver o lado positivo das coisas durante o intervalo.
- m) Evitar ao máximo os atrasos na entrega de material, bem como, no início das aulas.

## 4. MÉTODO

### 4.1. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da Pesquisa 1 compreende todos os alunos da Escola Particular X (1.189 alunos) e seus pais ou responsáveis, totalizando 2.378 indivíduos. A população da pesquisa 2 compreende os indivíduos responsáveis pela elaboração do planejamento da Escola Particular X, ou seja, os nove membros do Conselho Consultivo.

Para a efetivação da Pesquisa 1 foi necessário determinar o tamanho mínimo de uma amostra em função da estimação de uma média, devido a forma da análise dos dados que será apresentada posteriormente. Seguindo os cálculos apresentados por BARBETTA (1994), sendo fixado pelo pesquisador o nível de confiança em 95%, tolerado um erro amostral de até 0,2 unidade, e estipulado um possível desvio padrão de 2,0 unidades, chegou-se a aproximadamente 400 indivíduos (200 alunos e 200 pais) como o tamanho mínimo da amostra. Considerando que o desvio padrão poderia ser maior do que o estipulado, e a possibilidade de uma pequena porcentagem de devolução dos questionários, chegou-se a conclusão de que seria prudente dobrar o número da amostra. Dessa forma, estipulou-se o número de aproximadamente 400 alunos e 400 pais como o ideal para a amostra.

Após a determinação do tamanho da amostra, definiu-se que seria extraída uma amostra aleatória de conglomerados, onde cada uma das 20 turmas da escola X foi considerada um conglomerado de alunos. Observa-se que a distribuição dos alunos nas turmas não segue nenhum critério definido previamente, como, por exemplo, rendimento escolar, idade ou sexo. Como o número de turmas dos 3ºs anos (8 turmas com uma média de 74 alunos por turma) é significativamente maior do que o número de turmas dos 1ºs e 2ºs anos (6 turmas de cada uma das séries, com uma média de 50 alunos por turma), e considerando a possibilidade de cada uma das séries ser internamente mais homogênea, com relação às variáveis em estudo, do que a

população toda, optou-se pela seleção estratificada proporcional dos conglomerados, sendo que cada conjunto de turmas da mesma série formou um estrato.

Para alcançar o número da amostra estipulado (400 alunos e seus pais) foram selecionados 7 conglomerados, ou seja, 7 turmas, que foram distribuídos de acordo com a tabela 1.

Desta forma foram selecionadas, através de sorteio, 2 turmas entre as 6 turmas de 1º ano (1ºA e 1ºE), 2 turmas entre as 6 turmas de 2º ano (2ºD e 2ºE), e 3 turmas entre as 8 turmas de 3º ano (3ºC, 3ºD e 3ºG). Em relação ao número de alunos, foram selecionados 104 alunos dos 1ºs anos, 106 alunos dos 2ºs anos, e 224 alunos dos 3ºs anos, somando no total 434 alunos. Dessa forma, a amostra total, formada por pais e alunos, alcançou o número de 868 indivíduos. Aos alunos selecionados e aos seus pais foram entregues os questionários de questões fechadas e escolha forçada do tipo escala comparativa de ordem de importância (anexo 4), elaborados especialmente para esta pesquisa.

Tabela 1: cálculo do número de conglomerados na amostra em cada estrato

<i>ESTRATO</i>	<i>Proporção em relação aos conglomerados</i>	<i>Número de conglomerados na amostra</i>
1ºs anos	$06/20 = 0,3$	$n_{1ºs} = (0,3). 7 \cong 2$
2ºs anos	$06/20 = 0,3$	$n_{2ºs} = (0,3). 7 \cong 2$
3ºs anos	$08/20 = 0,4$	$n_{3ºs} = (0,4). 7 \cong 3$

Conforme previsto pelo pesquisador, e considerando os 23 questionários respondidos de forma errada como não devolvidos, a porcentagem de devolução dos questionários aproximou-se de 50%. É interessante perceber que essa proporção manteve-se nos vários segmentos da amostra, como apresenta a tabela 2.

Devido ao fato das proporções de devolução dos questionários terem se mantido próximas em cada um dos estratos, as vantagens da utilização da amostra estratificada proporcional (gerar resultados mais precisos quando comparada com uma amostra aleatória simples) permaneceram.

Para a realização da pesquisa 2 foi utilizada toda a população dos indivíduos que participam da elaboração do planejamento da Escola X, ou seja, os nove membros do Conselho Consultivo.

Tabela 2: porcentagem de devolução dos questionários por segmento da amostra.

Segmento da amostra	Questionários entregues	Questionários devolvidos	Porcentagem de devolução
Alunos 1ºs anos	104	68	65,4%
Pais 1ºs anos	104	57	54,8%
Alunos 2ºs anos	106	58	54,7%
Pais 2ºs anos	106	50	47,2%
Alunos 3ºs anos	224	118	52,7%
Pais 3ºs anos	224	95	42,4%
Alunos e pais 1ºs anos	208	125	60,0%
Alunos e pais 2ºs anos	212	108	50,9%
Alunos e pais 3ºs anos	448	213	47,5%
Todos os alunos	434	244	56,2%
Todos os pais	434	202	46,5%
Todos (alunos e pais)	868	446	51,4%

#### 4.2. DESIGN E PERSPECTIVA DO ESTUDO

A presente pesquisa é um estudo de natureza predominantemente qualitativa. Conforme observa RICHARDSON (1989), os estudos de natureza qualitativa “podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (p.39).

Como características do estudo qualitativo TRIVIÑOS (1987) apresenta: (1) possui o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (2) parte da descrição; (3) preocupa-se com o processo e não apenas com os resultados e o produto; (4) os

dados tendem a ser analisados indutivamente; (5) a preocupação essencial na abordagem qualitativa é o significado.

ANDRÉ (1988) aponta que existe a possibilidade da realização de estudos qualitativos, que reconhecem a influência do universo de significação do pesquisador e do pesquisado sobre a pesquisa (contrapondo-se, assim, ao paradigma positivista), utilizando-se dados quantitativos. A autora considera que a diferenciação entre pesquisas com ênfase qualitativa e pesquisas com ênfase quantitativa repousa sobre as diferenças paradigmáticas (de ordem epistemológica) existentes entre elas, e não necessariamente sobre as técnicas de coleta de dados. A autora afirma, inclusive, que a utilização de técnicas de coleta de dados qualitativas e quantitativas em alguns casos é não só possível, como desejável.

Concordando com ANDRÉ (1988), CHIZZOTTI (1991) explica que “algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares” (p.84).

O estudo desenvolvido é classificado como descritivo. SELLTIZ *et alii* (1974) indicam que o estudo descritivo se caracteriza por “(1) apresentar precisamente as características de uma situação, um grupo ou um indivíduo específico (com ou sem hipóteses específicas iniciais a respeito da natureza de tais características); (2) verificar a frequência com que algo ocorre ou com que está ligado a alguma outra coisa (geralmente, mas não sempre, com uma hipótese inicial específica)” (p.59).

O modo de investigação é o estudo de caso. De acordo com TRIVIÑOS (1987) o estudo de caso parece ser um dos tipos de pesquisa qualitativa mais relevantes. LUDKE e ANDRÉ (1986) observam que os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, levando em consideração não só a multiplicidade de dimensões presentes nas situações, mas também os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista nela presentes, entendendo a realidade como passível de ser percebida sob diferentes ângulos, não havendo um só que seja verdadeiro. Daí a necessidade da utilização de fontes de informação diversificadas (documentos, membros do Conselho Consultivo da Escola X, professores, coordenador, alunos e pais de alunos, no caso da pesquisa em questão) que capturem as diferentes interpretações, que diferentes indivíduos ou grupos desenvolvem acerca de uma mesma situação.

LUDKE e ANDRÉ (1986) advertem que embora geralmente o estudo de caso refira-se à compreensão de uma situação particular, tal compreensão deve funcionar como ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas. Observa-se que o estudo de caso ressalta experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas a partir da experiência pessoal do leitor.

Em relação especificamente ao estudo da escola como uma organização, CHAMPION (1985) explica que os estudos de caso são exames intensificados e profundos das características espaciais, processuais ou interpessoais de uma única organização ou de diversas organizações. A importância desse tipo de estudo para a teoria organizacional está relacionada com a extensão em que o pesquisador vincula-o a um arcabouço teórico geral.

O estudo tem uma perspectiva de corte transversal, na medida em que verifica a consistência entre a percepção dos clientes da Escola Particular X sobre suas próprias necessidades e a percepção dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre essas necessidades num momento específico.

#### 4.3. TIPOS DE DADOS

Conforme explicam BRUYNE *et alii* (1977), num mesmo estudo várias técnicas de coleta de dados podem e devem freqüentemente ser empregadas de acordo com o objeto de investigação. Assim, o presente estudo utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos para a obtenção e análise dos dados referentes às pesquisas 1 e 2, assim como dados primários e secundários.

Os dados primários referentes à Pesquisa 1 foram coletados através da aplicação dos questionários de questões fechadas e escolha forçada do tipo escala comparativa de ordem de importância (anexo 4), elaborados especialmente para esta pesquisa, à amostra dos clientes (alunos e pais de alunos) selecionada.

Os dados primários referentes à Pesquisa 2 foram coletados através dos mesmos questionários e da aplicação de “entrevistas guiadas” (anexo 3) com os nove membros do Conselho Consultivo da escola X. Observa-se que as percepções dos diretores quanto as

necessidades dos clientes em relação à escola poderiam ser coletadas apenas através dos documentos da Escola X, como, por exemplo, o Regimento Escolar. Entretanto, considerando-se a possibilidade de certa inconsistência entre o conteúdo dos documentos (elaborados para cumprir exigências legais) e a percepção dos membros do Conselho Consultivo, optou-se pela utilização do questionário e da entrevista.

Os dados secundários referentes à pesquisa 2, compostos pelos documentos Escola X que podem refletir a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos clientes, tais como o que trata de sua estrutura pedagógica, o Contrato de Prestação de Serviços Educacionais, seu quadro curricular e o seu Regimento Escolar, foram coletados diretamente junto à secretaria da escola.

#### 4.4. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

De acordo com RICHARDSON (1989), a entrevista guiada permite, ao entrevistador, usar um “guia” de temas a ser explorado durante a entrevista. As perguntas não são rígidas, sendo feitas durante o processo e a ordem dos temas não é estabelecida. É importante que o pesquisador conheça previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formule os pontos a serem tratados na entrevista.

SELLTIZ *et alii* (1974) indicam que o questionário é adequado para a obtenção de informações sobre o que o interrogado sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, e também a respeito de suas explicações ou razões para qualquer dos itens precedentes. BRUYNE *et alii* (1977) apontam como vantagens do questionário: economia, uniformidade, facilidade de exame, filtragem das perguntas, e respostas mais complexas. Embora tenha-se em mente as limitações do questionário em relação à entrevista, optou-se por utilizá-lo devido a necessidade de coletar dados de uma amostra relativamente grande.

Desconhecendo-se a existência de instrumentos disponíveis para levantar as necessidades dos clientes de escolas particulares de 2º grau, tornou-se necessário construí-los especialmente para este estudo. Como foi estabelecido que o questionário seria fechado e a entrevista guiada por

alguns temas, emergiu como necessidade a fixação de categorias e a elaboração de questões antes do início da coleta de dados propriamente dita.

#### 4.4.1. Estudo Piloto

Para a fixação das categorias e elaboração das questões constitutivas da entrevista e do questionário, foi imprescindível realizar um estudo exploratório inicial, que constou das ações que seguem.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa em várias publicações e legislações relacionadas com administração escolar e necessidades de clientes de organizações escolares. Desta pesquisa fizeram parte: vários livros e artigos sobre administração escolar, marketing, Gestão da Qualidade Total na Educação, pedagogia e educação; reportagens de jornais como a Folha de São Paulo, Diário Catarinense e Diário do Nordeste; reportagens presentes nos jornais do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE/SC); reportagens dos órgãos informativos internos e “folders” de alguns colégios particulares; as Leis 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82 que fixam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução nº 21/1987 do Conselho Estadual de Educação de SC; e os documentos da própria Escola X, como o que trata de sua estrutura pedagógica, o Contrato de Prestação de Serviços Educacionais, seu quadro curricular e o seu Regimento Escolar.

Em segundo lugar, foram realizadas algumas entrevistas abertas e informais com professores, alunos e pais de alunos de 2º grau, tanto da Escola X como de outras escolas, particulares e públicas, e com o coordenador dos 1ºs e 2ºs anos da Escola X. Tais entrevistas tinham como objetivo levantar informações sobre os principais problemas enfrentados por eles em relação à escola, e perceber quais eram as suas visões em relação às necessidades dos alunos e de seus pais, sobre os motivos que levam estes a se matricularem em determinadas escolas. Entrevistas abertas e informais também foram realizadas com o Secretário Executivo do SINEPE/SC e com o Gerente de Instruções de Processos do Conselho Estadual de Educação de SC, com o objetivo de coletar informações a respeito da legislação que incide sobre as escolas particulares, incluindo as normas para a aprovação dos Regimentos Escolares.

Em terceiro lugar, foram levadas a efeito observações sistemáticas na Escola X, em ocasiões como Conselhos de Classe, reuniões de funcionários, de professores, de alunos e dos

membros do Conselho Consultivo, e encontros de pais e alunos com os funcionários, professores e coordenadores e diretores da Escola X. Tais observações foram possíveis devido ao fato do pesquisador desenvolver alguns serviços na área da psicologia para a escola em questão.

Em último lugar, foi elaborado um questionário piloto com perguntas abertas em duas versões, uma para os alunos e outra para seus pais (anexo 2), com o objetivo de oportunizar a alguns clientes de organizações escolares de 2º grau a exposição mais livre de suas necessidades quanto aos objetivos e meios de uma escola. Tais questionários foram entregues e respondidos por 10 alunos de 2º grau selecionados intencionalmente e por seus pais, totalizando 20 questionários respondidos.

#### 4.4.2. Confeção dos Instrumentos de Coleta de Dados

A partir da organização e análise dos dados provenientes do estudo inicial foi possível fixar algumas categorias e questões básicas, que passaram a nortear a confecção dos itens do questionário e das perguntas da entrevista. Neste ponto do trabalho foi necessário definir o tipo de questionário fechado que seria utilizado. Tendo em mente o objetivo das pesquisas que configuram este estudo, optou-se por construir um questionário que obrigasse o respondente a comparar e a estabelecer uma ordem de importância entre determinados itens, caracterizando assim um questionário de escolhas forçadas. Além disso, foi definido que as alternativas não deveriam ser necessariamente excludentes, ou seja, que o respondente poderia discordar ou concordar com várias delas ao mesmo tempo. Uma vez estabelecidas tais características para o questionário, escalas tipo Likert e diferencial semântico, freqüentemente utilizadas nas pesquisas sociais, pareceram inadequadas.

Após a análise de várias possibilidades de escala, optou-se por confeccionar um questionário de questões fechadas e de escolha forçada do tipo escala comparativa de ordem de importância. As características deste instrumento, de acordo com SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK (1987), são as seguintes:

- Trata-se de uma escala ordinal, ou seja, contém alternativas que podem ser ordenadas em seqüência num *continuum*. Entretanto, ela não fornece nenhuma informação sobre a distância entre os valores aritméticos, além de que eles estão em uma determinada ordem.

- Caracteriza-se como uma escala de avaliação, onde o respondente coloca cada uma das alternativas avaliadas em determinado ponto de um contínuo, dando determinado valor numérico a este ponto.

- Identifica-se como uma escala comparativa, isto é, o respondente faz seu julgamento de certa alternativa com referência direta às posições de outras alternativas com as quais esta deve ser comparada.

- Define-se, enfim, como uma escala de ordem de postos. Neste caso, o respondente deve ordenar as alternativas, especificamente, através da relação entre elas - no que diz respeito ao estudo em questão, trata-se de uma relação de importância. Ele deve indicar qual a alternativa colocada no posto mais elevado, em função da variável que está sendo medida, qual a colocada em segundo lugar, e assim por diante, até a que está colocada na posição mais baixa. A avaliação que uma alternativa recebe indica apenas a sua posição ou seu posto relativo no grupo que está sendo estudada; não é necessário que tenha qualquer utilidade fora do grupo específico, cujas alternativas estão sendo comparadas.

Estando com as categorias e questões básicas estabelecidas, e com o tipo de questionário e entrevista definidos, foram organizados a estrutura e o conteúdo dos instrumentos. O roteiro da entrevista guiada (anexo 3), realizada com os nove membros do Conselho Consultivo da Escola X, apresenta-se dividido em três partes. A primeira trata da elaboração do planejamento e da função do membro na administração da escola; a segunda dedica-se a observações e críticas do membro em relação ao questionário; a última parte visa levantar a percepção do membro entrevistado em relação aos objetivos e meios escolares que os cliente necessitam.

Para a confecção do questionário, uma vez definida a “*escola ideal na percepção dos clientes*” como a abstração que o pesquisador desejava apreciar, foram estabelecidas seis variáveis que possibilitassem tal apreciação, a saber: objetivos escolares, currículo, recursos materiais e instalações, método de ensino, princípios e aspectos genéricos. As variáveis no questionário configuraram-se enquanto seis blocos que possuem entre cinco e sete alternativas. O respondente deveria numerar as alternativas por ordem de importância (marcar o número 1 na alternativa mais importante, o número 2 na segunda mais importante e assim por diante), e assinalar “X” naquelas alternativas que considerasse que a escola não devia possuir. Foram construídas três versões para o questionário de questões fechadas e de escolha forçada do tipo escala comparativa de ordem de importância, uma para os alunos, uma para os pais e outra para os membros do Conselho

Consultivo (anexo 4). As versões diferem apenas quanto à adequação do questionário ao respondente, mantendo-se iguais em relação às variáveis e alternativas.

Para testar a clareza e a fidedignidade do questionário foi utilizada a correlação teste-reteste (Selltiz, Wrightsman e Cook, 1987). Foram aplicados e reaplicados os questionários num grupo de quinze indivíduos com características semelhantes as da população em estudo, entre alunos e pais de alunos de 2º grau. Os problemas constatados relacionados com a mensagem presente no enunciado e nas alternativas, com a ordem das questões e com o tamanho do questionário foram sanados. Ressalta-se que durante o estudo propriamente dito, apenas 5,0% dos questionários devolvidos foram respondidos de forma inadequada. Para verificar a validade do questionário e do roteiro da entrevista, foi utilizado o procedimento da apreciação através da validade aparente, que consistiu no julgamento de um grupo de especialistas na área, pós-graduados em educação e administração, que consideraram que os instrumentos realmente avaliavam o constructo em questão - *“escola ideal na percepção dos clientes”*.

#### 4.4.3 Aplicação dos Instrumentos de Coleta de Dados

No início do mês de junho de 1996 os questionários foram entregues aos alunos e pais, e no início do mês seguinte, após a devolução da maioria dos questionários, foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários aos nove membros do Conselho Consultivo.

O pesquisador, com o consentimento dos membros do Conselho Consultivo, foi até cada uma das turmas selecionadas para fazer parte da amostra nos horários normais de aula, explicou que se tratava de uma pesquisa que a UFSC estava realizando na escola, e distribuiu os questionários com a ajuda do professor da disciplina. Cada aluno recebeu dois questionários, um para ele responder e outro para seus pais. Concluindo, o pesquisador disse aos alunos que estes deveriam responder o questionário em casa e que ele passaria novamente nas turmas dentro de dois dias para recolhê-los. Foram anotados os endereços dos pais que moravam fora da cidade, e a estes foram enviados pelo correio uma carta explicativa (anexo 5), o questionário e um envelope selado para o envio da resposta.

Para recolher os questionários, no intervalo de uma semana o pesquisador entrou três vezes em sala de aula insistindo na devolução. Aos alunos que durante aquela semana não devolveram o questionário, foi solicitado que entregassem na secretaria da Escola X. A

porcentagem de devolução dos questionários aproximou-se de 50%. Observa-se que dos 21 questionários enviados pelo correio, 11 foram devolvidos.

Com relação às entrevistas, com exceção de duas que foram realizadas nas casas dos respondentes, as outras sete foram efetivadas na própria Escola X. Seguindo o roteiro pré-definido (anexo 3), os membros do Conselho Consultivo responderam às perguntas e ao questionário. Com a exceção de um membro que não deu permissão, todas as demais entrevistas foram gravadas. Tratando-se de uma entrevista guiada, onde o respondente pode expor suas idéias com liberdade, o tempo da entrevista variou dentro do intervalo de 30m. até 1h.30m.

#### 4.5. ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados coletados através da pesquisa piloto, dos questionários e das entrevistas, foi realizado através de análises estatísticas e de conteúdo. No que se refere aos questionários, a primeira providência tomada foi a inversão dos valores numéricos dos níveis de importância. Este artifício possibilitou a atribuição do valor nulo ao “X” ( $X = 0$ ). Em seguida, os valores foram implantados na planilha estatística Statgraphics, que forneceu a média dos valores de cada uma das alternativas, assim como o desvio padrão, o erro padrão da média e os quartis superior e inferior dos valores de importância. Assim, a partir das informações provenientes do Statgraphics, foi possível calcular o desvio entre quartis e os intervalos de 95% de confiança para as médias dos valores de cada alternativa na população dos clientes.

Após a realização dos cálculos acima mencionados, foi levada a efeito uma comparação simples entre a ordenação das alternativas (a partir das médias) assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (pesquisa 2) e a ordenação assinalada pelo grupo dos clientes (pesquisa 1), em cada um dos seis blocos que representam as variáveis em estudo. Desta forma, foi possível responder a questão proposta neste estudo, ou seja, verificar a consistência existente entre a percepção dos clientes da Escola Particular X sobre suas necessidades e a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre tais necessidades.

Com o objetivo de verificar a consistência entre a percepção de cada um dos membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos clientes, tendo em vista a possibilidade da

existência de problemas de dispersão encobertos pelo valor da média aritmética, foram analisadas as respostas individuais dos nove membros do C.C.. Para a realização desta análise, utilizou-se a distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas assinalados pelos nove membros do C.C., sua representação gráfica e as medidas que avaliam a dispersão do conjunto de valores. Observa-se que foi estipulado pelo pesquisador que as percepções seriam consideradas inconsistentes no momento em que o resultado de pelo menos uma das medidas de dispersão ultrapassasse o valor 1,0. Para complementar e, de certa forma colocar em questão, as informações provenientes dos dados quantitativos, as entrevistas foram transcritas e realizou-se a análise dos conteúdos, assim como também foi analisado o conteúdo dos documentos da escola.

Enfim, ainda a partir dos valores provenientes dos questionários, foram verificadas: a) a consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades; b) a consistência entre a percepção de diferentes segmentos da população dos clientes sobre suas próprias necessidades.

## **4.6. LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS**

### **4.6.1. Limitações Verificadas no Processo de Construção dos Instrumentos**

Identificaram-se os seguintes pontos como os quatro principais fatores limitativos neste estudo:

1º) Utilizando-se um questionário de alternativas fechadas e escolhas forçadas, RICHARDSON (1989) aponta como uma desvantagem o fato da incapacidade potencial do pesquisador de proporcionar ao respondente todas as alternativas possíveis de respostas, forçando-o assim a escolher entre alternativas que podem não se ajustar a sua maneira de pensar. Além disso, ao forçar o respondente a ordenação das alternativas, o pesquisador não lhe dá a possibilidade de atribuir o mesmo grau de importância a duas ou mais alternativas diferentes;

2º) Tratando-se de uma escala ordinal, o questionário não fornece nenhuma informação sobre a distância entre os valores aritméticos, além de que eles estão em uma determinada ordem. Isso significa que este tipo de escala permite apenas dizer que uma alternativa é mais importante

que outra, mas não apresenta base para dizer *quanto* uma alternativa é mais importante que outra. Esta característica impede que as alternativas sejam comparadas em sua grandeza numérica;

3º) Atribuindo-se ao “X” o valor nulo ( $X = 0$ ), foi efetivada uma mudança em relação ao seu significado. Originalmente, quando um “X” é assinalado em uma ou mais alternativas do questionário, significa que o respondente considera que aquela(s) alternativa(s) a escola *não deve possuir*. Entretanto, quando o “X” foi associado ao valor nulo, ele passou a significar que o respondente considera aquela(s) alternativa(s) como *nada importante*;

4º) Empregando-se a média das ordenações de importância para a análise, surge o problema dessa média freqüentemente não significar um resultado muito claro, pois diferentes distribuições dos valores numéricos para cada alternativa podem conduzir à mesma média. Isso quer dizer que médias totais semelhantes, baseadas em diferentes combinações de valores, podem estar refletindo diferentes percepções de importância para a mesma alternativa. No entanto, conforme esclarecem SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK (1987), apesar das deficiências da fundamentação teórica para a utilização desse tipo de procedimento, os valores obtidos através do questionário freqüentemente fornecem, em termos pragmáticos, base para uma ordenação aproximativa das médias quanto à variável que está sendo medida.

#### 4.6.2. Limitações Verificadas no Processo de Análise dos Dados

Identificaram-se os seguintes pontos como os dois principais fatores limitativos neste estudo.

1º) Apesar dos cuidados tomados pelo pesquisador na elaboração dos instrumentos de coleta de dados, durante a aplicação destes e no processo de análise observaram-se algumas falhas, tais como: alternativas que apresentam formulações dúbias, o que talvez tenha se configurado como uma fonte de imprecisão pela possibilidade da mesma formulação ser interpretada de formas diversas por diferentes respondentes; grande número de alternativas com muito conteúdo de informação no mesmo bloco (relacionadas a mesma variável); emprego de posições extremas em algumas formulações do questionário; e informações excludentes presentes em uma única alternativa;

2º) Enfim, observa-se a possível existência de vieses considerando a possibilidade do conjunto da amostra que não devolveu o questionário ser internamente mais homogêneo, com

relação às variáveis em estudo, do que o restante da amostra que o devolveu. Entretanto, tratando-se de uma pesquisa na área das ciências sociais, esse viés não poderia ser totalmente eliminado, tendo em vista o direito do sujeito em não participar da pesquisa apesar do esforço do pesquisador.

#### 4.7. DEFINIÇÃO DE TERMOS E VARIÁVEIS

As definições constitutivas e operacionais dos termos e variáveis utilizados no presente estudo apresenta-se conforme segue. Os termos relacionados à questão de estudo que estão definidos são: percepção, consistência, necessidade e planejamento. As variáveis utilizadas nas pesquisas que se apresentam definidas são: objetivo, currículo, recursos materiais e instalações, método de ensino, princípios e aspectos genéricos.

##### 4.7.1. Definição Constitutiva de Termos e Variáveis

- Percepção: processo de codificação cognitiva através do qual os estímulos (uma pessoa, uma ação, um acontecimento ou um objeto) que chegam aos sentidos do sujeito são selecionados e interpretados de acordo com seus significados ou sentidos (Martin-Baró, 1985).
- Consistência: concordância aproximada entre resultados de pesquisas a respeito de um mesmo objeto. No caso do presente estudo, trata-se da concordância entre percepções sobre as necessidades dos clientes.
- Necessidade: aquilo que é preciso, necessário. No caso do presente estudo, trata-se daquilo que os alunos e seus pais precisam em relação à escola, tanto no que diz respeito aos objetivos escolares como no que se refere ao planejamento escolar.
- Planejamento: “é o processo pelo qual se decide de antemão o que se vai fazer e de que maneira. Ele compreende a escolha dos objetivos e o desenvolvimento das diretrizes, programas e procedimentos através dos quais tais objetivos serão alcançados” (Kast e Rosenzweig, 1980, p.488). Sendo uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los, o processo de planejamento não é neutro, pois configura-se como “um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico” (Luckesi, 1992, p.119).

- **Objetivo:** “é uma situação desejada que a organização tenta atingir” (Etzioni, 1984, p.8). Indica uma orientação a ser seguida, legitimando a existência e as atividades da organização, e avaliando a sua eficiência e eficácia.
- **Currículo:** conjunto organizado das situações de aprendizagem, planejado de forma global pelo estabelecimento de ensino, que permite ao aluno a aquisição de experiências visando a consecução de objetivos educacionais. Assim, de acordo com DUARTE (1986), não apenas o que se faz na sala de aula, mas tudo o que se faz na escola, ou sob sua influência, relacionado às atividades de aprender e ensinar, compõem o currículo.
- **Recursos materiais e instalações:** meios materiais empregados pela organização escolar para alcançar seus objetivos; abrangem localização, espaço físico, equipamentos e materiais necessários à implantação de projetos e planos educacionais.
- **Método de ensino:** “caminho para a aprendizagem” (Duarte, 1986, p. 118). Sistematização e racionalização do ensino, mediante procedimentos e técnicas de que se valem os administradores escolares e professores para intervir no comportamento do educando, orientando-lhe a aprendizagem.
- **Princípios:** Fontes ou causas de determinadas ações. No caso do presente estudo, trata-se do conjunto de valores e pressupostos relacionados à educação, que orienta a ação dos membros de uma determinada organização escolar.
- **Aspectos genéricos:** no caso do presente estudo, trata-se das supostas principais características escolares que podem levar os clientes a matricularem-se numa determinada escola.

#### 4.7.2. Definição Operacional das Variáveis

De acordo com SELTZ, WRIGHTSMAN & COOK (1987), “uma definição operacional deve especificar a seqüência de passos que você dá para obter uma medida. Essa seqüência deve ser replicável, de forma que você possa instruir outra pessoa para obter as mesmas medidas” (p.2). Dessa forma, a seguir apresentam-se especificados os passos que possibilitaram a atribuição de um conjunto de valores possíveis para cada uma das variáveis estudadas.

1º) Definida a “*escola ideal na percepção dos clientes*” como o constructo que se desejava apreciar, foram estabelecidas seis variáveis que possibilitassem tal apreciação, a saber: objetivos escolares, currículo, recursos materiais e instalações, método de ensino, princípios e aspectos genéricos.

2º) Cada uma das variáveis configurou-se enquanto um bloco no questionário utilizado no estudo (anexo 4), e para cada bloco foi atribuído determinado número de alternativas, a saber: Bloco 1 (objetivos), sete alternativas; Bloco 2 (currículo), seis alternativas; Bloco 3 (recursos materiais e instalações), cinco alternativas; Bloco 4 (método de ensino), seis alternativas; Bloco 5 (princípios), sete alternativas; Bloco 6 (aspectos genéricos), seis alternativas.

3º) Foi solicitado ao respondente que numerasse as alternativas de cada um dos blocos por ordem de importância (marcasse o número 1 na alternativa mais importante, o número 2 na segunda mais importante e assim por diante), e assinalasse “X” naquelas alternativas que considerasse que a escola não deve possuir.

4º) Os valores numéricos de cada um dos blocos foram invertidos, e foi atribuído ao “X” o valor nulo. Por exemplo, no Bloco 2, que possui seis alternativas, o número 1 passou a ser 6, o número 2 a ser 5, o número 3 a ser 4, o número 4 a ser 3, o número 5 a ser 2, o número 6 a ser 1, e o “X” passou a ser igual a zero.

Com esse procedimento foi possível atribuir um conjunto de valores - indicando uma determinada ordenação de importância em relação às alternativas - para cada uma das variáveis estudadas.

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo encontram-se expostas a apresentação e análise dos dados coletados através da pesquisa piloto, dos questionários e das entrevistas. Inicialmente é apresentada uma comparação simples entre a ordenação das alternativas (a partir das médias) assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (pesquisa 2) e a ordenação assinalada pelo grupo dos clientes (pesquisa 1), com o intuito de responder a questão de estudo proposta, ou seja, verificar a consistência entre a percepção dos clientes da Organização Escolar Particular X sobre suas próprias necessidades e a percepção dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre tais necessidades.

Em um segundo momento, as respostas individuais dos nove membros do Conselho Consultivo são analisadas, com o objetivo de verificar a consistência entre a percepção de cada um deles sobre as necessidades dos clientes. Lembra-se que foi estipulado pelo pesquisador que as percepções seriam consideradas inconsistentes no momento em que o resultado de pelo menos uma das medidas de dispersão utilizadas ultrapassasse o valor 1,0. Para complementar e, de certa forma colocar em questão, as informações provenientes dos questionários, as entrevistas foram transcritas e realizou-se a análise dos conteúdos, assim como também foi analisado o conteúdo dos documentos da escola.

Os valores provenientes dos questionários ainda possibilitaram a verificação: a) da consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades; b) da consistência entre a percepção de diferentes segmentos da população dos clientes sobre suas próprias necessidades. Cada Bloco é analisado separadamente.

## 5.1. BLOCO 1 - OBJETIVOS

Em relação aos seus objetivos, uma escola deve (numeração das alternativas):

- 1 - Ocupar o máximo possível o tempo do aluno.
- 2 - Fornecer oportunidades para que o aluno faça boas amizades e aprenda a viver em grupo.
- 3 - Capacitar o aluno para um constante desenvolvimento, ajudando-o a identificar seus interesses e potencialidades e a desenvolver sua capacidade de pensar, aprender, criar, se expressar, resolver problemas novos e decidir, com autonomia, o que é melhor para ele.
- 4 - Proporcionar ao aluno condições para que ele continue seus estudos num nível mais avançado (possuir um bom número de alunos que entram na universidade).
- 5 - Proporcionar ao aluno condições para exercer uma profissão.
- 6 - Desenvolver o individualismo e o senso de competitividade no aluno, preparando-o para a concorrência da vida moderna.
- 7 - Preparar o aluno para o exercício da cidadania, que significa a formação do homem social, crítico, responsável, participativo e consciente da importância do trabalho para a sociedade.

Tabela 1.0: ordenação das alternativas (através das médias) assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) e pelos Clientes (C.).

	B1- 1º	B1- 2º	B1- 3º	B1- 4º	B1- 5º	B1- 6º	B1- 7º
<b>C.C.</b>	3	7	4	2	5	6	1
<b>C.</b>	3	7 (4)	4 (7)	5	2	6	1

Nota. Os parênteses indicam que a segunda e a terceira posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por duas alternativas diferentes.

Como pode-se perceber através da Tabela 1.0, a única diferença entre a ordenação das alternativas (a partir das médias) assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) e a ordenação assinalada pelo grupo dos clientes (C.), encontra-se nos graus de importância

associados às alternativas nº 2 e nº 5. Para o C.C. a alternativa nº 2 é a quarta mais importante entre as sete opções, e a alternativa nº 5 é a quinta mais importante. O grupo dos clientes, por sua vez, associou o quarto grau de importância à alternativa nº 5 e o quinto grau de importância à alternativa nº 2<sup>1</sup>.

Desta forma, através de uma análise inicial, nota-se que em relação aos objetivos que uma organização escolar deve tentar alcançar, existe, de um modo geral, consistência entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades e a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades. A única diferença percebida refere-se a maior importância atribuída pelo Conselho Consultivo ao fornecimento de oportunidades de uma vida social para o aluno na escola (alternativa nº 2) em relação à preparação profissional (alternativa nº 5).

Observa-se, todavia, considerando o cálculo de estimação das médias dos valores de importância para a população (estipulado um intervalo de 95% de confiança), que não se pode afirmar com segurança que para a população dos clientes preparar o aluno para o exercício da cidadania (alternativa nº 7) é mais importante do que prepará-lo para o vestibular (alternativa nº 4). Assim, a inconsistência constatada pode ser significativamente maior, considerando-se a possibilidade da alternativa nº 4 ocupar o segundo grau de importância e a alternativa nº 7 o terceiro.

Considerando que a média aritmética pode manter-se igual em conjunto de valores distribuídos de diferentes formas ( mais dispersos ou menos dispersos), pelo fato de indicar apenas o centro de um conjunto de valores de acordo com o conceito físico de ponto de equilíbrio, o pesquisador optou por verificar as respostas individuais dos nove membros do Conselho Consultivo.

Através dessa segunda análise, observou-se uma significativa diferença dos níveis de importância atribuídos por cada membro do C.C. a cada uma das alternativas. Desta forma, a seguir apresentam-se expostas a distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas assinalados pelos nove membros do C.C., sua representação gráfica, as medidas que avaliam a dispersão do conjunto de valores e a análise do conteúdo das entrevistas.

---

<sup>1</sup> Observa-se que a diferença entre os graus de importância das alternativas nº 2 e nº 5, percebida na amostra dos clientes, possui 95% de chance de existir em toda a população dos clientes. A partir deste momento, sempre que a diferença dos graus de importância das alternativas analisadas na amostra dos clientes não permitir a generalização, com 95% de confiança, para toda a população dos clientes, esta diferença não será considerada, sendo esta desconsideração indicada pelo pesquisador.

## 5.1.1. Análise das Alternativas do Bloco 1

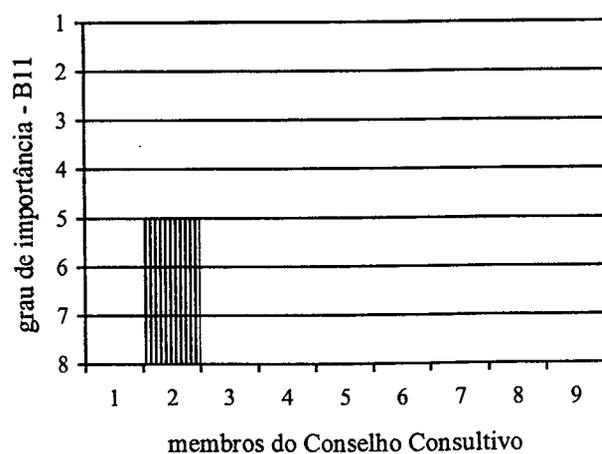
### 5.1.1.1. Alternativa nº 1

*Em relação aos seus objetivos, uma escola deve ocupar o máximo possível o tempo do aluno.*

Tabela 1.1: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 1 do Bloco 1 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B11	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	0	-	0,0
4º	0	-	0,0
5º	1	C.C. 2.	11,1
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	8	C.C. 1;3;4;5;6;7;8;9.	88,8
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 1.1: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 1.1.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,0

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 0,0

Em relação à alternativa nº 1, através da Tabela 1.1 e da Figura 1.1<sup>2</sup>, percebe-se que o conjunto dos graus de importância atribuído pelos membros do C.C. apresenta-se pouco disperso, existindo apenas um valor discrepante relacionado ao C.C.2.

Assim, pode-se afirmar que os membros do C.C., de modo geral concordam que, na percepção dos clientes, uma escola não deve ocupar o máximo possível o tempo do aluno. Apenas um membro julga que entre as sete alternativas apresentadas, a alternativa nº 1 deve ocupar o quinto lugar na escala de importância.

Através da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os membros do C.C. estas percepções foram confirmadas. Em relação a sua resposta, o C.C.2 a justificou apontando que para alguns pais a função de educar é apenas da escola, e que assim o filho deve ficar o maior tempo possível ocupado na escola para não incomodar em casa. Segundo ele,

*“existem alguns pais também que preferem ter o filho semi-interno, que só vai dormir em casa, e preferencialmente que chegue tarde, depois que ele estiver dormindo, e saia bem cedo antes dele ver, para não ter que se incomodar. É uma pena isso aí”* (C.C.2).

Parece interessante observar que uma das informações que proporcionou a confecção da alternativa nº 1 do Bloco 1 foi levantada através da entrevista realizada com o Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, durante a pesquisa piloto. Sendo um dos funcionários de maior contato com os alunos dos 1ºs e 2ºs anos e com seus pais, ele concorda com a posição do C.C.2, afirmando que, na percepção dos pais, o melhor é o filho ter ocupação total através da escola. De acordo com seu depoimento,

*“se você puder segurar o filho dezembro a dentro, Natal, tudo, seria melhor”*(Coordenador).

<sup>2</sup> Informações para análise das figuras:

- cada coluna indica a percepção de um dos membros do Conselho Consultivo;
- a altura da coluna é diretamente proporcional ao nível de importância atribuído à alternativa, ou seja, quanto mais alta a coluna, mais importante foi considerada a alternativa;
- as colunas que não chegam a aparecer (grau de importância = 8,0) indicam que, na percepção dos respectivos membros, os clientes consideram que a escola **não deve possuir** a alternativa em questão;
- a escuridade da figura como um todo é diretamente proporcional a maior importância atribuída à alternativa em questão pelo conjunto dos membros do C.C., quer dizer, quanto mais escura for a figura, maior será a importância da alternativa na percepção do C.C.;
- a homogeneidade da figura como um todo é diretamente proporcional à consistência entre a percepção dos nove membros do C.C., ou seja, quanto mais homogênea for a figura, maior será a consistência entre a percepção dos membros sobre a importância da alternativa em questão.

Por outro lado, na percepção dos outros membros, os clientes não desejam que a escola ocupe muito o tempo dos alunos pois estes têm que ter tempo para estudar e para outras atividades, como judo, inglês, natação, etc.

*“O ideal é que o aluno tivesse mais ocupação com a gente. Nosso aluno fica todas as manhãs e no mínimo uma tarde. Tem uma tarde que ele vem fazer prova, tem uma tarde que ele vem fazer educação física, mas o ideal é que ele viesse, ainda, pelo menos mais uma ou duas tardes, ou seja, o ensino fosse integral. (...) O ideal realmente é esse, é ter uma boa equipe de professores e ocupar bem o tempo do aluno, não naquele ‘blá-blá-blá’, mas a nível de trabalho em aula constante. (...) Só que para a cultura da nossa região, o pessoal não está preparado para assumir um colégio de manhã e a tarde. (...) Então, se a gente quiser ocupar 100% do tempo do aluno aqui, ou a gente vai ter poucos alunos, ou vai ter alunos insatisfeitos”(C.C.5).*

*“Através das minhas conversas com os pais eu acho que eles não concordam com isso. Eles chegaram a reclamar dessas provas durante a tarde. Eles querem que o filho faça outros cursos. O filho tem que estar ocupado, mas não com atividades diretamente relacionadas com o colégio”(C.C.9).*

De fato, conforme apontam ROMEU (1979) e BRANDÃO (1986), existe um grande perigo no que se refere a ampliação das funções da escola exigida pelos clientes. Localizar a escola como uma organização responsável pela educação integral, devendo por isso ocupar o máximo do tempo do aluno, pode desviá-la do seu objetivo principal. Destaca-se que, na média, tanto o C.C. como os clientes associaram à alternativa nº 1 o último grau de importância.

Pode-se notar através dos depoimentos citados três fatos interessantes. O primeiro diz respeito a inconsistência das percepções quanto a esta alternativa, pois enquanto para o C.C.2 os clientes (representados aqui pelo segmento dos pais) desejam que o aluno fique com o seu tempo bastante ocupado pelas atividades escolares, para os demais membros os clientes (representados aqui pelos pais e alunos) não desejam que a escola tome muito o tempo dos alunos.

Os dois outros fatos remetem-se a questões de método. Um deles, positivo, foi a constatação de que os membros do C.C. realmente conseguiram fazer a distinção entre o que eles consideram importante e o que os clientes consideram importante. O outro, negativo, refere-se a possibilidades de percepções distintas no grupo dos clientes, principalmente no que tange aos segmentos dos pais e dos alunos. De todo modo, a análise comparativa dos segmentos dos clientes não indicou diferentes necessidades. Ainda em relação ao método, a formulação da alternativa foi questionada pelo C.C.6 por não explicitar as atividades que iriam ocupar o tempo do aluno. Eis seu depoimento:

*“O curioso de tudo aqui é que ocupar o máximo possível o tempo do aluno é uma faca de dois gumes, por exemplo, para ocupar o máximo possível o tempo do aluno, eu acho que é necessário que se tenha com o que ocupá-lo. (...) Ocupar o máximo é fundamental, mas de forma correta. Eu não sei se eu posso fazer um ‘X’ ou não, então eu acho essa primeira dúvida”*(C.C.6).

Este mesmo pensamento também norteou a fala de outros membros:

*“Porque ocupar tempo por ocupar tempo, é melhor que o guri fique em casa”*(C.C.7).

*“De um ponto de vista geral eu acho que a preocupação maior é com o ensino e não com o tempo ocupado. Nossa escola não é de tempo integral, mas nossa proposta inicial era essa. Um colégio em que o aluno chega de manhã e só sai a tarde. Então teria de tudo aqui, refeição, parte de esporte, tudo. Mas isso aí está longe ainda”*(C.C.9).

Entretanto, ao formular a questão, o pesquisador desejou que ela despertasse no respondente exatamente essa impressão: ocupar o tempo seja como for. E assim parece que a questão foi compreendida pelos nove membros do Conselho Consultivo.

Enfim, apesar da posição discrepante do membro C.C.2, considerando a pequena heterogeneidade observada na Figura 1.1 e os baixos valores das medidas de dispersão (as percepções dos membros são consideradas inconsistentes, através da análise quantitativa, no momento em que alguma das medidas de dispersão ultrapassa o valor 1,0), não se pode afirmar como um fato a inconsistência entre a percepção dos nove membros sobre a importância que os clientes atribuem à ocupação máxima do tempo do aluno.

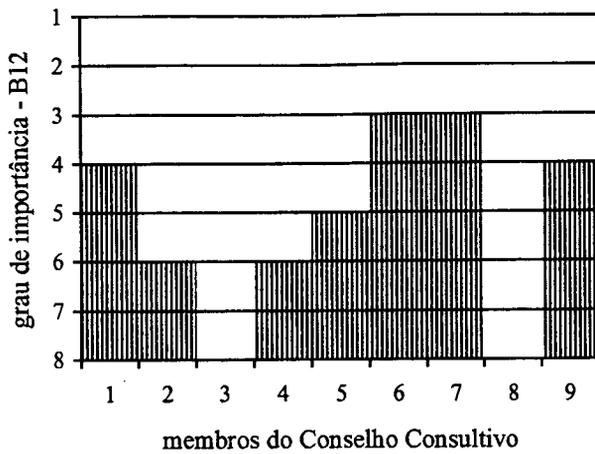
#### 5.1.1.2. Alternativa nº 2

*Em relação aos seus objetivos, uma escola deve oferecer oportunidades para que o aluno faça boas amizades e aprenda a viver em grupo.*

Tabela 1.2: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 2 do Bloco 1 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	2	C.C. 6;7.	22,2
4º	2	C.C. 1;9.	22,2
5º	1	C.C. 5.	11,1
6º	2	C.C. 2;4.	22,2
7º	0	-	0,0
X	2	C.C. 3;8.	22,2
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 1.2: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 1.2.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,92

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

Comparando as respostas obtidas na alternativa n° 1 com as respostas associadas à alternativa n° 2, pode-se perceber que as segundas apresentam uma dispersão significativamente maior, como apresentam a Tabela 1.2, a Figura 1.2 e o valor das medidas de dispersão.

Dessa forma, nota-se que existe uma diferença significativa das percepções dos membros do Conselho Consultivo quanto a importância de uma organização escolar perseguir como objetivo fornecer oportunidades de uma vida social para o aluno na escola. Dois membros atribuem a este objetivo o terceiro grau de importância, enquanto outros dois chegam a assinalar que uma escola não deve ir ao enalço de tal objetivo.

Ressalta-se que, na média, os clientes consideraram a alternativa em questão menos importante do que imaginavam os membros do C.C.. Para eles (clientes) é mais importante que a escola proporcione ao aluno condições de exercer uma profissão. Nota-se, contudo, que habilidades comportamentais referentes ao relacionamento com outros indivíduos não devem ser entendidas apenas como uma forma de tornar o processo ensino-aprendizagem mais agradável. De fato, além de contribuir efetivamente para a aprendizagem do aluno, tais habilidades também contribuem para o exercício profissional, tendo em vista os atuais contornos do mercado de

trabalho, que ao mesmo tempo que exige uma postura individualista e competitiva, destaca a necessidade da criatividade e do caráter persuasivo.

Em relação ao conteúdo das entrevistas, entretanto, a alternativa nº 2 não suscitou muitos comentários. Quanto a vida social do aluno na escola, o C.C.2, que associou a esta alternativa o sexto grau de importância, observou que os professores devem estimular o desenvolvimento de laços de respeito entre os membros da escola, não interferindo naquilo que pode magoar o aluno. Assim, parece possível interpretar tal observação como uma maneira de fornecer oportunidades para que o aluno aprenda a viver em grupo.

O membro C.C.7, que associou a esta alternativa o terceiro grau de importância, confirmou sua percepção afirmando:

*“Fornecer oportunidades para que o aluno faça boas amizades. . . a escola deve garantir essas boas amizades, mas principalmente viver em grupo”*(C.C.7).

O depoimento acima também demonstra a existência de mais do que uma informação presente na mesma alternativa. Informação 1: oportunidades para que o aluno faça boas amizades. Informação 2: oportunidades para que o aluno aprenda a viver em grupo. A existência de duas informações na mesma alternativa pode ter contribuído para a inconsistência constatada.

Um fato interessante que foi observado durante a análise das entrevistas diz respeito a inconsistência entre algumas alternativas assinaladas no questionário e algumas respostas coletadas através das entrevistas. Um exemplo desse fato ocorre em relação a alternativa nº 2, que parece ao pesquisador extremamente clara. Apesar do C.C.3 considerar, no questionário, que uma organização escolar não deve fornecer oportunidades para que o aluno faça boas amizades e aprenda a viver em grupo, eis seu depoimento na entrevista:

*“Primeiro, a meta que é a seqüência a nível de estudo, que seria o vestibular, o ingresso na universidade. Segundo, o próprio ambiente vai proporcionar um bom relacionamento entre os alunos. Terceiro, o material didático vai dar condições, realmente, de pesquisa e o bom entendimento da matéria. (...) Nós podemos complementar com outro (objetivo), que é a questão da sociedade. Ninguém consegue ser social com ninguém se está num local apertado, sujo, isso e aquilo. Ele tem que se sentir bem para poder se desenvolver”* (C.C.3).

Parece relevante o fato do membro C.C.3 ter situado o ambiente que proporciona um bom relacionamento entre os alunos, a “questão da sociedade” segundo ele, como mais importante do que o material didático que fornece boas condições de pesquisa e compreensão da matéria. Caso

ele tivesse associado no questionário a alternativa nº 2 com um baixo grau de importância, a inconsistência poderia ser considerada conseqüência de uma certa semelhança entre as alternativas nº 2, que trata da vida social do aluno na escola, nº 3, que se refere a capacitação do aluno para um constante desenvolvimento e a alternativa nº 7, que diz respeito a preparação do aluno para o exercício da cidadania. Entretanto, o C.C.3 assinalou “X”, ou seja, considerou que uma escola não deve fornecer oportunidades para que o aluno faça boas amizades e aprenda a viver em grupo. Este tipo de acontecimento coloca em questão a própria discrepância observada entre os membros do Conselho Consultivo no que toca a alternativa nº 2.

A única fala que denotou a não importância que os pais atribuem a alternativa nº 2 foi emitida pelo Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, durante a pesquisa piloto:

*“(...) A exigência única da família é que a escola dê duro no filho, mas o dar duro é no sentido ‘já que eu não posso fazer em casa, que a escola faça por mim isso’. De resto, se o filho tem boas intenções ou não tem, se se relaciona bem ou não. . . nunca vi essa preocupação”*(Coordenador).

Apesar das observações feitas durante a análise da alternativa nº 2, o pesquisador considera que a diferença entre as percepções dos membros do Conselho Consultivo, quanto a importância de uma organização escolar perseguir como objetivo fornecer oportunidades de uma vida social para o aluno na escola, pode ser considerada como um fato.

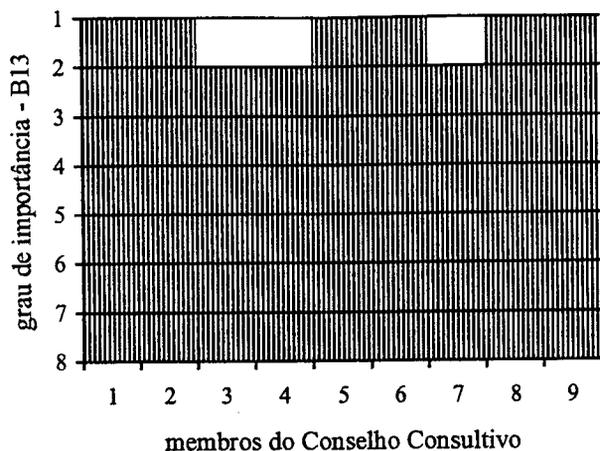
### 5.1.1.3. Alternativa nº 3

*Em relação aos seus objetivos, uma escola deve capacitar o aluno para um constante desenvolvimento, ajudando-o a identificar seus interesses e potencialidades e a desenvolver sua capacidade de pensar, aprender, criar, se expressar, resolver problemas novos e decidir, com autonomia, o que é melhor para ele.*

Tabela 1.3: distribuição de freqüência do grau de importância da alternativa nº 3 do Bloco 1 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B13	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	6	C.C. 1;2;5;6;8;9.	66,6
2º	3	C.C. 3;4;7.	33,3
3º	0	-	0,0
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 1.3: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 1.3.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 0,5

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

Através da escuridão e da homogeneidade observadas na Figura 1.3, nota-se que o conjunto dos membros do Conselho Consultivo, de forma consistente (o que pode ser confirmado através das medidas de dispersão) percebe como muito importante que uma escola tenha como objetivo tornar o aluno capaz de um constante desenvolvimento.

Entre as sete alternativas possíveis, seis membros (66,6%) consideraram a alternativa nº 3 como a mais importante, e três membros (33,3%) como a segunda mais importante. Essa unanimidade foi confirmada através das entrevistas, como por exemplo:

*“(...) O objetivo que eu considero fundamental (...) é a tranquilidade para poder aprender, aprender a ouvir, aprender a interpretar, aprender a ler, aprender a analisar, aprender a calcular e chegar a resultados, mas sobretudo saber como isso se processa” (C.C.7).*

O conteúdo das entrevistas demonstrou que a unanimidade das percepções teve como uma de suas causas o fato de muitos dos membros do C.C. considerarem a alternativa nº 3 como base para a alternativa nº 4, que se refere a preparação do aluno para o vestibular. O depoimento dos seguintes membros esclarece essa constatação:

*“Se você sincronizar as respostas anteriores (alternativas nº 7, nº 3, nº 5 e nº 6) vai ter essa (alternativa nº 4) como consequência. Passar no vestibular vai ser uma consequência. Senão você põe o carro na frente dos bois!”(C.C.4).*

*“(...) Então o único pensamento dele (pai), e não tem ninguém que diga que não, é o vestibular, é que o filho entre no 3º grau, e para isso tem que ter todo esse conjunto. (...) Quanto eles matriculam, eles já têm o objetivo do vestibular. (...) Quando eles colocam o filho no colégio é para que ele passe no vestibular e não fique atrás dos outros. (...) Porque na verdade, quando a gente coloca capacitar o aluno para um constante desenvolvimento é... no todo elas estão interligadas. Claro, a primeira preocupação é passar no vestibular, mas com alguma bagagem. Quer dizer, é uma escada e vai subindo. Tem que dar a chance não só para passar no vestibular, mas essa é a prioridade, mas que o conteúdo também sirva para que ele continue os estudos” (C.C.8).*

O conteúdo das entrevistas indicou ainda a alternativa nº 3 servindo como base para a alternativa nº 4, no sentido do aluno ter condições não só de passar no vestibular, mas também de concorrer com chances para um curso universitário muito disputado, uma vez que em seu texto lê-se: “ajudando-o (aluno) a desenvolver sua capacidade de decidir, com autonomia, o que é melhor para ele”. Segundo o C.C.2,

*“(...) para você fazer um curso concorrido como medicina, odonto e direito, se você não tiver um 2º grau baseado mesmo em teoria, não na nota, mas no teu conhecimento, dificilmente você vai abrir o leque, você desanima no meio do caminho. (...) Então a escola deve completar a formação do 2º grau do aluno, abrindo caminho para que se ele quiser fazer um curso disputado ele possa, dependendo apenas do livre arbítrio dele, do gosto dele. Não fica naquela de ‘eu não vou fazer medicina porque minha escola não prepara legal’. (...) Está aqui (alternativa nº 3) dentro: ‘resolver os seus problemas e decidir com autonomia o que é melhor para ele’. Então o colégio deve dar condições para ele fazer isso: ‘o que é melhor para minha vida no futuro? Eu quero fazer medicina?’ Encima disso é que eu falei, e isso aqui (alternativa nº 4) é consequência disso (alternativa nº 3)”(C.C.2).*

Os únicos que não tocaram diretamente na questão da aprovação do vestibular ao tratar da alternativa nº 3 foram os membros C.C.6 e C.C.7. Para o C.C.6, o pai traz o aluno para a escola, em primeiro lugar, em busca da excelência acadêmica, ou seja, da melhor forma possível do aluno aprender as matérias escolares. “A melhor forma possível”, entretanto, pode ser interpretada de diferentes maneiras, inclusive como treinamento para acertar o maior número possível de questões nos exames vestibulares. O C.C.7, por sua vez, além de associar os dois primeiros graus de importância às alternativas nº 7 e nº 3 respectivamente, e apenas o quinto grau de importância à alternativa nº 4, ainda comentou:

*“(...) Proporcionar condições para o aluno entrar na universidade. . . acho que teria sócio (membro do C.C.) que colocaria essa como primeiro. (...) É possível que se encontre nessas respostas (emitidas pelos nove membros) uma série de contradições, e é possível até que não se encontre respostas esperadas. Contradições até quem sabe nos dois sentidos, entre um sócio e outro e no discurso de um mesmo sócio”(C.C.7).*

Partindo desses depoimentos, parece que na percepção da maior parte dos membros do Conselho Consultivo o objetivo final que os clientes consideram que uma organização escolar deve perseguir é a aprovação do maior número possível de alunos nos vestibulares (alternativa nº 4), inclusive para os cursos mais disputados. A alternativa nº 3, assim como a alternativa nº 7, seriam meios para o alcance do objetivo maior. Se este fato encontra correspondência no grupo dos clientes que, em média, também associaram às alternativas nº 3 e nº 7 respectivamente os primeiros graus de importância, é uma questão que infelizmente não pode ser respondida, pois os clientes não foram entrevistados. Deles (clientes) apenas existem dados quantitativos. De todo o modo, ressalta-se a possibilidade da população dos clientes ter associado à alternativa nº 4 o segundo grau de importância, no lugar da alternativa nº 7.

Os conteúdos qualitativos das entrevistas chegaram a apontar, inclusive, incoerências explícitas entre o grau de importância assinalado pelos membros C.C.5 e C.C.9 nos questionários e os seus depoimentos nas entrevistas. Conforme indica a figura 1.3, tanto para o C.C.5, como para o C.C.9, o objetivo mais importante na percepção dos clientes é que a escola capacite o aluno para um constante desenvolvimento. Entretanto, durante as entrevistas, eles afirmam que o objetivo principal do cliente quando matricula-se no colégio é a preparação para o vestibular. Eis seus depoimento:

*“(...)A preocupação de que o aluno realmente seja aprovado no vestibular, que eu acho que é o principal. O pai sabe que hoje em dia ter só o 2º grau não é o suficiente, e sabe que para colocar o filho dele na universidade tem que ter um bom 2º grau, então ele procura onde é que está o bom 2º grau”(C.C.5).*

*“Eu recebi muitos pais e conversei sobre esses aspectos da preparação do filho para a vida, muitos se mostraram interessados nesse aspecto, agora tem muitos que nem tocam no assunto, não estão preocupados com isso, e a gente só fica naquele lance do vestibular, vestibular, vestibular. (...) Alguns pensam nesse aspecto (preparação do aluno para a vida, para enfrentar problemas novos), outros não, a maioria não pensa, quer queira ou não queira a gente tem que levar isso em consideração”(C.C.9).*

No caso específico do membro C.C.9, existe a explicitação de sua dificuldade em colocar-se no lugar do cliente, fato que pode ter ajudado a causar tal incoerência:

*“Como o pai pensa, se colocar na cabeça dele. . . eu tenho por hábito me colocar na minha e isso é que é o pepino, eu ter que me colocar na cabeça deles”*(C.C.9).

Assim como aconteceu em relação as alternativas anteriores, foram constatados certos problemas nas respostas associadas à alternativa nº 3. Um deles, conforme delatam os depoimentos anteriormente citados, diz respeito à possibilidade de diferentes percepções associadas aos alunos e aos seus pais, problema este que se entende por todos os Blocos do questionário e por todo o conteúdo das entrevistas. Novamente utilizando o pensamento do Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, que auxiliou na confecção dos instrumentos de coleta de dados, esse problema vem à tona:

*“(...) Eu vejo um aluno com vontade de discutir questões com o professor, vejo os professores com colocações fantásticas, no sentido de querer que o aluno progrida enquanto pessoa, mas na prática do dia a dia é aquela aula e p.t. saudações. (...) Por parte do aluno, todas as questões que propiciam aqui estrutura mental, uma estrutura de vida, uma filosofia de vida, o aluno abraça”* (Coordenador).

Contudo, como o pesquisador considerou que tanto os alunos como os seus pais escolhem a organização escolar na qual estudar (no caso dos alunos), ou na qual matricular seus filhos (no caso dos pais), os dois segmentos configuram o grupo dos clientes. Além disso, conforme será discutido mais tarde, não foi verificada nenhuma diferença na ordenação (a partir das médias) assinalada pelo segmento dos alunos e pelo segmento dos pais em relação ao Bloco 1, o que aponta que não existe, em média, uma diferença significativa entre a percepção dos alunos e dos pais em relação aos objetivos que uma escola deve perseguir. Isso não quer dizer que o pesquisador esteja sugerindo que o depoimento dos membros do Conselho Consultivo sobre essa possível diferença deve ser desconsiderado, apenas que essa diferença não foi constatada no grupo dos clientes, o que aponta uma inconsistência entre a percepção de alguns membros do C.C. e a realidade.

Uma segunda questão, ainda sobre a alternativa nº 3, diz respeito a sua possível semelhança com a alternativa nº 7, que trata da preparação do aluno para o exercício da cidadania. Num primeiro momento o C.C.7 explicitou que não conseguia ver diferença entre as duas alternativas. Após a explicação do pesquisador sobre a orientação mais voltada para o indivíduo presente na alternativa nº 3 e sobre a orientação mais social da alternativa nº 7, a dúvida do respondente se dissipou, capacitando-o a assinalar os graus de importância no questionário. Nota-se que os esclarecimentos emitidos pelo pesquisador frente às dúvidas dos membros do C.C. podem ter

influenciado suas respostas. Nota-se ainda que os clientes não tiveram a oportunidade de esclarecimentos, o que causa um viés na comparação entre a percepção dos grupos.

Ressalta-se, enfim, a existência de várias informações presentes na alternativa em estudo, que por si só já configura-se como um problema, considerando a possibilidade do respondente perceber seletivamente cada uma das informações, associando a estas diferentes níveis de importância. Não obstante, além desse problema, pode-se supor que a estrutura da alternativa com seu conteúdo “humanístico”, pode induzir o respondente, levando em consideração a simplicidade e diretividade das demais alternativas (com exceção da nº 7) do Bloco 1. O leitor, por exemplo, mesmo considerando que um colégio de 2º grau deve ter como preocupação fundamental a preparação para o vestibular, não se sente tentado a marcar a alternativa nº 3 (ou, talvez, a nº 7) como a mais importante?

Concluindo, entende-se que, apesar dos problemas constatados nas respostas associadas à alternativa nº 3, a consistência entre as percepções dos membros do Conselho Consultivo quanto a grande importância dessa alternativa - capacitação do aluno para um constante desenvolvimento - no entender dos clientes, pode ser considerada como um fato. A única e fundamental ressalva diz respeito a alternativa nº 3 ser considerada, pela maioria dos membros, como um meio para o alcance do objetivo maior, que seria a aprovação do maior número possível de alunos nos vestibulares (alternativa nº 4). Assim, dentro de um universo de racionalidade instrumental, que diz respeito à relação meio-fim com base em cálculos utilitários de conseqüências, sendo definido como o fim último a aprovação do maior número possível de alunos no vestibular, a alternativa nº 3 configura-se como um meio tornando a capacitação do aluno para um constante desenvolvimento relativa ao sucesso deste no exame vestibular. Nesta direção, os objetivos da ação não são colocados em questão.

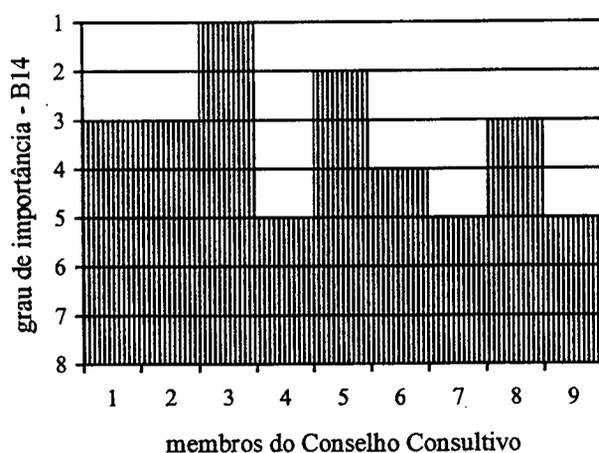
#### 5.1.1.4. Alternativa nº 4

*Em relação aos seus objetivos, uma escola deve proporcionar condições para que o aluno continue seus estudos num nível mais avançado (possuir um bom número de alunos que entram na universidade).*

Tabela 1.4: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa n° 4 do Bloco 1 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B14	n° de membros	Identificação	Porcentagem
1°	1	C.C. 3.	11,1
2°	1	C.C. 5.	11,1
3°	3	C.C. 1;2;8.	33,3
4°	1	C.C. 6.	11,1
5°	3	C.C. 4;7;9.	33,3
6°	0	-	0,0
7°	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 1.4: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 1.4.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,42

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

A escuridão presente na Figura 1.4 indica que para todos os membros do Conselho Consultivo a alternativa n° 4 possui, no mínimo, o quinto grau de importância entre as sete possibilidades. Assim, é unânime a percepção dos membros sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola preparar o aluno para passar no vestibular.

Por outro lado, a heterogeneidade da Figura 1.4 e o valor das medidas de dispersão apontam, em uma primeira análise, que a importância relativa da alternativa em questão não é

consistente. Para o C.C.3, preparar o aluno para o vestibular aparece como o principal objetivo; para o C.C.5, esta deve ser a segunda preocupação dos clientes; para 33,3% dos membros, a alternativa nº 4 possui o terceiro grau de importância; e para outros 33,3% dos membros, o quinto grau de importância. O C.C.6 considera que a preparação para o vestibular deve ocupar a quarta posição de importância dentre os objetivos que os clientes consideram que uma escola deve perseguir.

Contudo, como já foi exposto nas reflexões sobre a alternativa nº 3, através das entrevistas notou-se que, para a maior parte dos membros do C.C., preparar o aluno para o vestibular é a principal preocupação dos clientes, o que coloca em questão a inconsistência observada na análise quantitativa. O membro C.C.1, por exemplo, que associou o terceiro grau de importância à alternativa nº 4, comentou que

*“o objetivo principal que os clientes consideram que um colégio deve tentar alcançar é a formação acadêmica específica visando o vestibular, seguido pela formação humana. (...) Estes dois objetivos andam juntos, pois uma boa formação acadêmica tem como base uma boa formação humana”*(C.C.1).

Através deste depoimento fica explícito o fato da formação humana, contemplada pelas alternativas nº 2, nº 3 e nº 7, ser entendida como base para a formação acadêmica que proporciona ao aluno maiores chances de sucesso no exame vestibular. Novamente enfatiza-se a possibilidade de distorção da “formação humana” quando esta é considerada como um meio para o aluno passar em uma prova que, muitas vezes, privilegia apenas a capacidade de memorização e o raciocínio lógico. Os seguintes recortes dos discursos de outros membros, além daqueles que já foram apresentados durante a análise da alternativa nº 3, reforçam a consistência no modo de pensar da maioria dos membros do Conselho Consultivo :

*“(...) Primeiro, a meta que é a seqüência a nível de estudo, que seria o vestibular, o ingresso na universidade (...)”*(C.C.3).

*“(...) Os alunos dizem ‘não (em relação a ir para uma escola mais antiga, tradicional), eu quero ir para a escola particular X porque ela aprova mais’, e vem”*(C.C.5).

*“O pensamento (dos pais) está diretamente relacionado à aprovação no vestibular. Você tem que levar isso em consideração porque é uma realidade. Hoje os pais estão preocupados com o vestibular, tanto é que (...) os pais hoje tiram os filhos (dos colégios tradicionais) na 3ª série, levam até a 2ª série e na 3ª série tiram e aí colocam em escolas como a escola particular X (...) para que o aluno seja preparado visando a prova de vestibular. Queira ou não queira essa é a realidade hoje. É uma prova onde tem 15 mil candidatos e entram 3 mil, então realmente é uma peneira muito grande. Então o pai sabe,*

*todo aquele investimento que ele está fazendo no seu filho vai ser, na realidade, todo ele direcionado para uma prova que é o vestibular. Infelizmente é ali”(C.C.9).*

*“(…) É que nossa experiência é no 3º ano. É ali que a gente vê os pais falarem. Então o único pensamento deles, e não tem ninguém que diga que não, é o vestibular, é que o filho entre no 3º grau, e para isso tem que ter todo esse conjunto (bons professores e recursos materiais adequados). (...) O que o aluno quer é aquilo que cai no vestibular, e o que cai no vestibular não é a parte prática da minha matéria, é a parte mais técnica” (C.C.8).*

Novamente, o depoimento anteriormente citado indica a possibilidade de diferentes percepções associadas a diferentes segmentos do grupo de clientes. O problema relacionado a possibilidade de percepções diversas no que tange ao segmento dos alunos e ao segmento dos seus pais já foi tratado. Agora aparece a possibilidade de percepções distintas ligadas ao segmento dos alunos e pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos e ao segmento dos alunos e pais de alunos dos 3ºs anos. Não obstante, como a pesquisa 1, que faz parte do presente estudo, possui como objetivo levantar a percepção das necessidades dos alunos e pais de alunos da escola particular X como um todo, considerou-se que ambos os segmentos, sem distinções, configuram o grupo dos clientes. Inclusive, com o intuito de tornar a amostra mais representativa, como o número de turmas dos 3º anos é significativamente maior do que o número de turmas dos 1ºs e 2ºs anos, e considerando a possibilidade de cada uma das séries ser internamente mais homogênea, com relação às variáveis em estudo, do que a população toda, durante o processo de escolha da amostra optou-se pela seleção estratificada proporcional dos conglomerados, com cada conjunto de turmas da mesma série formando um estrato.

Em todo caso, conforme será destacado mais tarde, não foi verificada nenhuma diferença entre a ordenação (a partir das médias) assinalada pelo segmento dos alunos e pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos e pelo segmento dos alunos e pais de alunos dos 3ºs anos, em relação ao Bloco 1. Este fato sugere que não existe, em média, uma diferença significativa entre a percepção dos alunos e pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos e a percepção dos alunos e pais de alunos dos 3ºs anos em relação aos objetivos que uma escola deve perseguir. Isso não quer dizer que o depoimento dos membros do Conselho Consultivo sobre essa possível diferença deve ser desconsiderado - até porque todos os nove membros são atualmente professores somente dos 3ºs anos e dos cursos pré-vestibulares -, apenas que essa diferença não foi constatada no grupo dos clientes.

Parece interessante observar o depoimento do coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, tendo em vista que este profissional possui vasta experiência com os pais e alunos destas duas séries. Se em

um primeiro momento pode parecer que a grande preocupação com o treinamento do aluno para o vestibular é exclusiva daqueles envolvidos com os 3<sup>os</sup> anos, sua fala é reveladora:

*“O objetivo (dos clientes) é único, é aquilo que a escola particular X oferece, preparação para o vestibular. Não há outro. Eu não tenho nenhuma ilusão quanto a isso. (...) O que nós queremos é que o filho aprenda, só. (...) Aprenda a matéria, o resto é resto. E nisso eu vou te ser franco, a escola particular X é impecável. Ela entende de sala de aula, o aluno entrou ali é para aprender. Por isso é que se faz todo esse esforço de ter bons profissionais. Nisso aí eu te garanto, é um aluno que entra para a competição com todas as chances do mundo. Embora não seja, digamos assim, aquilo que a gente valorize em termos de vida, na verdade a escola se propôs a isso e está conseguindo alcançar seu objetivo, tanto é que ela tem esse respeito. (...) É muito raro você ter uma escola que consiga esta unanimidade em termos de preparação, e o colégio está conseguindo. (...) É esse aí, não tem outro (quanto ao objetivo de preparar para o vestibular). E cá para nós, qual é a sociedade que quer outra coisa? O neoliberalismo que está aí, o que é?”(Coordenador).*

Através dos depoimentos citados começa a revelar-se, algumas vezes de forma surpreendentemente clara, o papel que se espera da escola. Nesta direção, destaca-se como as necessidades e desejos dos clientes são, até certo ponto, reflexo dos interesses da sociedade de mercado, uma vez que as organizações antes mesmo de fornecer o serviço que melhor satisfaz as necessidades e desejos dos clientes, já as modelaram. O vestibular, assim, enquanto um ritual de passagem (ou uma barreira ritualizada) que estimula a concorrência e o individualismo e, na maioria das vezes, também a repetição, a memorização e o raciocínio lógico (através de exames de múltipla escolha e somatório), encontra-se afinado com as atuais exigências de um mercado que exalta uma postura instrumental e individualista frente ao choque de interesses e necessidades sociais. Chama-se a atenção para o fato de nenhum dos depoimentos questionar a própria existência do vestibular ou sua forma.

De acordo com CASTRO (1981), o fato do exame vestibular configurar-se como o fim último do processo educativo, principalmente do 2<sup>o</sup> grau, gera uma pernicioso mudança de centro de gravidade no processo de ensino. “Um mero processo de seleção passa a ser o epicentro do ensino médio, fazendo com que as escolas venham perdendo a sua liderança”(p.7). O autor adverte que o vestibular além de uma prova, tornou-se um símbolo, “um mecanismo de sinalização para alunos e escolas, enfim, é um paradigma do que deve ser o ensino”(p.16).

Considerando o esforço do pesquisador no sentido de colocar em questão a inconsistência observada na análise quantitativa referente a alternativa nº 4 - de sugerir que para a maior parte dos membros do C.C., apesar do que indicam a Figura 1.4 e o valor das medidas de dispersão,

preparar o aluno para o vestibular é a principal preocupação dos clientes - a percepção do C.C.4 sobre o que é um colégio de qualidade para os clientes conclui com clareza essa discussão:

*“(...)Quer ter segurança plena de 100% de aprovação bota lá ( tomando como exemplo um curso de São Paulo que tem dez alunos por sala, tudo automatizado e os melhores professores) que eles vão transformar o guri, através de uma lavagem cerebral, num robô para ele passar. (...) Eu não sei se isso é positivo, eu sei que existe isso hoje e funciona. Não podemos subestimar nada. Tudo isso não pode substituir o professor, mas seria um complemento para o professor. Quem chega ao luxo de ter só dez alunos é o supra-sumo, você forma um aparelho tal para o aluno gabaritar as provas”(C.C.4).*

Observa-se que a possível dificuldade dos membros do Conselho Consultivo colocarem-se no lugar dos clientes para refletir sobre suas necessidades pode estar gerando algumas inconsistências. Parece existir a possibilidade de um mesmo membro responder, em alguns momentos, a partir de suas próprias convicções sobre o que seria uma escola de qualidade e, em outros, como ele percebe a posição dos clientes sobre o que seria uma escola de qualidade. Tomando como exemplo o membro C.C.4, percebe-se que: a) no questionário ele associou o primeiro e o segundo graus de importância às alternativas nº 7 (preparação para a cidadania) e nº 3 (capacitação para um constante desenvolvimento) respectivamente, recebendo a alternativa nº 4 (preparação para o vestibular) apenas a quinta colocação; b) em uma parte de sua entrevista, ele revela que as alternativas nº 7, nº 3, nº 5 e nº 6 são meios para que o aluno passe no vestibular (alternativa nº 4); enfim, o C.C.4 associa, durante a entrevista, um colégio de qualidade a um colégio de São Paulo que, com apenas dez alunos por sala, automatizado e com professores excelentes, transforma o aluno, através de uma “lavagem cerebral”, num robô, para ele passar. Em outras palavras, num momento ele diz que para educar o aluno para o vestibular (que é o objetivo final), a escola deve preparar o aluno para o exercício da cidadania e capacitá-lo para um constante desenvolvimento, e em outro momento ele afirma que para o aluno passar no vestibular é necessário que este passe por uma “lavagem cerebral”, transformando-se num robô. Levanta-se as hipóteses: 1) nem sempre o membro, ao responder o questionário e a entrevista, coloca-se no lugar dos clientes; 2) a assunção hipócrita de posturas “politicamente corretas” torna muitas vezes o discurso do membro inconsistente.

Concluindo, entende-se que, apesar da heterogeneidade exposta através da Figura 1.4 e do valor das medidas de dispersão, que apontam a inconsistência entre a percepção dos nove membros sobre importância relativa da alternativa nº 4, a análise qualitativa sugere que tal inconsistência não pode ser considerado como um fato. Através das entrevistas notou-se

claramente que, com exceção apenas do C.C.7, todos os demais membros do Conselho Consultivo consideram que preparar o aluno para o vestibular é a principal preocupação dos clientes, o objetivo final que uma escola deve perseguir. As demais alternativas do Bloco 1 foram consideradas, com diferentes graus de importância, como meios para o alcance do objetivo maior. Se este fato encontra correspondência no grupo dos clientes que, em média, associaram à alternativa nº 4 o terceiro grau de importância, é uma questão que infelizmente não pode ser respondida, pois os clientes não foram entrevistados.

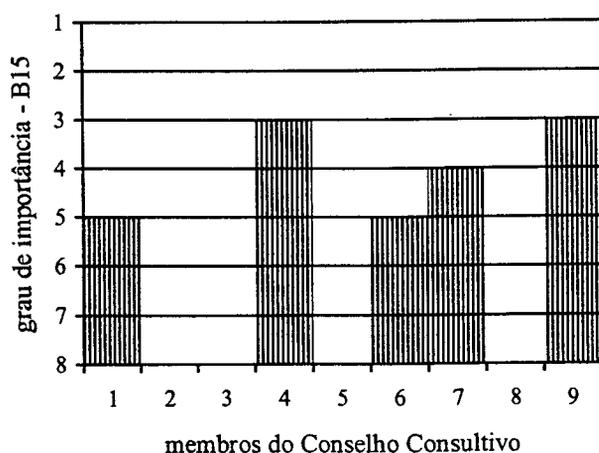
#### 5.1.1.5. Alternativa nº 5

*Em relação aos seus objetivos, uma escola deve proporcionar ao aluno condições para exercer uma profissão.*

Tabela 1.5: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 5 do Bloco 1 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B15	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	2	C.C. 4;9.	22,2
4º	1	C.C. 7.	11,1
5º	2	C.C. 1;6.	22,2
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	4	C.C. 2;3;5;8.	44,4
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 1.5: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 1.5.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,22

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 4,0

Em relação à alternativa nº 5 pode-se observar, através da heterogeneidade presente na Figura 1.5, a grande inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo, confirmada pelos altos valores das medidas de dispersão.

Assim, conforme indica a Tabela 1.5, enquanto para 44,4% dos membros do C.C. uma escola não deve fornecer preparação profissional para seus alunos, 22,2% consideram a preparação profissional como a terceira prioridade, 11,1% como a quarta prioridade, e 22,2% como a quinta prioridade em relação aos objetivos que uma escola deve perseguir. Nota-se, dessa forma, a grande inconsistência das percepções associadas à alternativa nº 5, pois se para a maioria dos membros do C.C. a preparação profissional deve ser, na percepção dos clientes, um dos importantes objetivos que a escola deve ter, 44,4% consideram que, para o cliente, uma escola não deve proporcionar ao aluno condições para exercer uma profissão.

Percebe-se que do ponto de vista legal, as leis e reformas relacionadas à educação brasileira ora alteraram o número de anos, criaram modalidades (clássico e científico), ora modificaram o princípio da equivalência dos diferentes ramos de ensino médio, criaram obrigatoriedade do ensino profissionalizante e, finalmente, a extinção desta obrigatoriedade.

Em relação às entrevistas, a alternativa em questão não provocou muitas observações por parte dos membros do C.C.. Os poucos comentários emitidos reforçaram a inconsistência presente nos dados quantitativos. Eis os depoimentos daqueles que consideraram que os clientes percebem a preparação profissional como pouco importante ou até mesmo desnecessária:

*“Essa (alternativa nº 5) é interessante, mas eu acho que o aluno pode buscar isso sozinho. Eu acho que esse é o compromisso da escola técnica, já existe a escola técnica envolvida nesse processo, que não é o caso de uma escola que abrange a educação geral”*(C.C.6).

*“Quando eles (clientes) se matriculam, eles já tem o objetivo do vestibular. Eles não vão colocar, vamos supor, para formar técnicos, nada! Essa não é a idéia deles. Depois do 3º grau, sim. Aí o cara vai fazer engenharia, vai ser técnico”* (C.C.8).

*“(...) Por exemplo, se é uma escola técnica, ele (aluno) vai parar por ali, praticamente ele para, ele limita, então é profissional, está abrindo as portas para a profissão. Aqui nós não estamos abrindo, nós estamos empurrando o aluno para a universidade (...)” (C.C.3).*

Entre os membros que consideraram que os clientes percebem como importante que a escola proporcione ao aluno condições para exercer uma profissão, o único que se manifestou na entrevista foi o C.C.9. Entretanto, durante a sua fala, ele expôs uma compreensão da alternativa nº 5 diferente daquela explicitada pelos depoimentos anteriores. Enquanto para o C.C.9, a alternativa refere-se a preparação do aluno para o mercado de trabalho no sentido de preparação para a vida, para um constante desenvolvimento (semelhante ao texto da alternativa nº 3), para os demais a preparação para o mercado de trabalho é entendida como preparação profissional. É notável como mesmo uma alternativa curta e direta, como a nº 5, pode provocar interpretações distintas. Nas palavras do C.C.9:

*“Eu recebi muitos pais e conversei sobre esses aspectos da preparação do filho para a vida, muitos se mostraram interessados nesse aspecto (...). Esses que realmente estão preocupados com a preparação do filho para a profissão dele, como é que ele vai se desenvolver depois, esses geralmente quando comentavam sobre o assunto a preocupação maior era o mercado de trabalho, a preparação do filho para o mercado de trabalho, não com o caráter tipo escola técnica profissionalizante a nível de 2º grau, eles acham que os filhos deles além de estarem preparados de forma acadêmica, também deveriam estar preparados para a vida, conhecimentos básicos, para que serve cada coisa” (C.C.9).*

Apesar da possibilidade de interpretações distintas para a mesma alternativa - fato inevitável quando são utilizados questionários fechados com categorias pré-estabelecidas - entende-se que, tendo em vista a significativa heterogeneidade presente na Figura 1.5 (confirmada pelos altos valores das medidas de dispersão) e o pequeno número de observações dos membros quanto a alternativa em questão, a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo relacionada à importância atribuída pelos clientes à preparação profissional pode ser considerada como um fato.

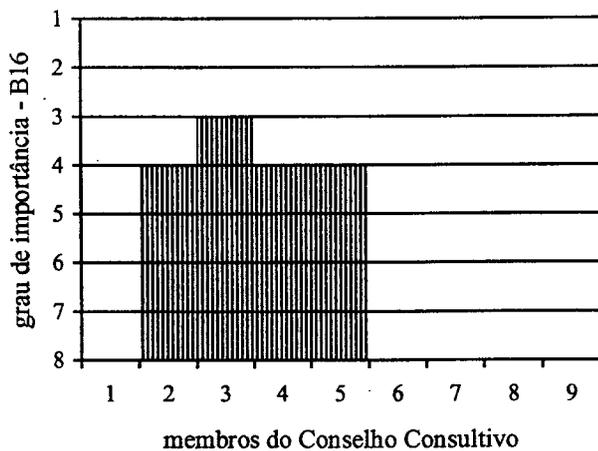
#### 5.1.1.6. Alternativa nº 6

*Em relação aos seus objetivos, uma escola deve desenvolver o individualismo e o senso de competitividade no aluno, preparando-o para a concorrência da vida moderna.*

Tabela 1.6: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 6 do Bloco 1 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B16	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	1	C.C. 3.	11,1
4º	3	C.C. 2,4,5.	33,3
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	5	C.C. 1,6,7,8,9.	55,5
Total	9	C.C. 1,2,3,4,5,6,7,8,9.	100,0

Figura 1.6: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 1.6.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,26

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 4,0

Assim como na alternativa nº 5, a alternativa nº 6 também apresenta uma grande dispersão quanto aos seus valores de importância na percepção dos membros do Conselho Consultivo. O bloco escuro presente na Figura 1.6 indica que 33,3% dos membros consideram que desenvolver o individualismo e o senso de competitividade no aluno deve ocupar, na percepção dos clientes, o quarto grau de importância entre as prioridades de uma escola, e que para o C.C.3 este objetivo é ainda mais importante, devendo ocupar a terceira posição.

Por outro lado, ressalta-se que a maioria dos membros do Conselho Consultivo (55,5%) além de indicar que esta alternativa não é importante, chega a assinalar que ela não deve ser, na percepção dos clientes, um dos objetivos da escola. Na visão de cinco membros, os clientes consideram que a escola não deve desenvolver o individualismo e o senso de competitividade no aluno.

Através da análise do conteúdo das entrevistas foi possível não apenas confirmar a inconsistência apresentada pelos números, como também constatar algumas questões relevantes. A primeira delas diz respeito a fala do único membro, entre aqueles que consideram importante o desenvolvimento do individualismo e do senso de competitividade, que se expôs durante a entrevista em relação a esta alternativa:

*“Essas duas (alternativas nº 4 e nº 6) estão no mesmo nível (...). Dá a impressão que estão dizendo a mesma coisa. Essa aqui (alternativa nº 6) é mais abrangente, então é o número 4 (quarto grau de importância). Essa aqui (alternativa nº 4) é mais específica, então é o 5 (quinto grau de importância)”(C.C.4).*

O depoimento do membro C.C.4 revela seu modo de pensar sobre a questão do preparo do aluno para o vestibular. De acordo com ele, a preparação para o vestibular é o principal objetivo que os clientes percebem que uma escola deve perseguir, e consequência das alternativas nº 7 (preparar para o exercício da cidadania), nº 3 (capacitar para um constante desenvolvimento), nº 5 (proporcionar condições para o exercício profissional) e nº 6 (desenvolver o individualismo). Percebe-se uma contradição nas mensagens emitidas. Em primeiro lugar ele sugere que proporcionar ao aluno condições de passar no vestibular é a mesma coisa que desenvolver nele o individualismo e o senso de competitividade; em segundo lugar fala que preparar o aluno para o exercício da cidadania é um meio de proporcionar condições para que ele passe no vestibular; logo, preparar o aluno para cidadania seria um meio para desenvolver nele o individualismo e o senso de competitividade, o que, por definição, parece contraditório. Considerando que as alternativas nº 7, nº 3 e nº 5 são meios para o fim maior, passar no vestibular, e preparar para o vestibular, por sua vez, é sinônimo de desenvolver o individualismo, pode-se supor que, apesar do que indicam os dados quantitativos, as alternativas nº 4 e nº 6 seriam, na percepção no C.C.4, as mais importantes do ponto de vista dos clientes. Novamente surge a possibilidade da assunção hipócrita de posturas “politicamente corretas” tornar o discurso inconsistente.

Outro aspecto significativo e já tratado anteriormente refere-se à dificuldade de alguns membros colocarem-se no lugar dos clientes para perceber suas necessidades, o que pode causar vieses na comparação entre a percepção do Conselho Consultivo e as necessidades dos clientes. O

trecho que segue demonstra que o membro C.C.9, apesar de assinalar “X” na alternativa nº 6, percebe os clientes da seguinte forma:

*“(...) a gente vê que é um individualismo total, os caras (alunos) não tão nem aí, eles fazem críticas abertamente aos colegas, se um aluno tem uma dúvida eles tocam o pau e não querem nem saber. Eu sou um dos que, quando fazem isso, até em cursinho, eu paro a aula e dou uma bronca, pois eu não admito que um aluno seja repreendido por outro aluno na sala de aula, principalmente quando ele tem uma dúvida. Dentro das casas eu vejo que é um individualismo total, então a escola deveria partir para esse lado, começar com sua mão-de-obra, que são os professores que têm contato direto com os alunos, começar preparar esse lado”(C.C.9).*

O trecho acima mencionado indica que o C.C.9 percebe os clientes, ou pelo menos grande parte deles, como pessoas individualistas que não tomam em consideração o outro. Isso leva a pensar que no momento em que marcou o “X” na alternativa nº 6, ele estava apontando uma característica negativa do cliente (ser individualista e competitivo) que deveria ser transformada através da ação escolar, ou seja, sendo o cliente portador desta característica negativa, a escola deve, queira o cliente ou não, procurar eliminá-la. Nesta direção, o C.C.9 parece ter assinalado que a escola não deve desenvolver o individualismo e o senso de competitividade no aluno mais orientado por sua posição pessoal do que por sua percepção quanto aos possíveis desejos dos clientes. Sendo os clientes individualistas e competitivos, eles não gostariam que a escola desenvolvesse ainda mais tais características?

A resposta para a questão levantada no parágrafo anterior remete a uma das discussões centrais do presente estudo. Por um lado, KOTLER e FOX (1994) alertam que a escola, enquanto uma instituição educacional, deve ter uma orientação societal de marketing. Nesse sentido, ela não pode restringir-se a vender aos estudantes o que eles desejam comprar, uma vez que “a educação também atende as necessidades mais amplas da sociedade ao preparar pessoas para serem produtivas e assumirem suas responsabilidades cívicas”(p.28). Seguindo nessa mesma direção, SAVIANI (1991) chama a atenção para a necessidade de satisfazer as necessidades do aluno concreto, definido pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo, e não necessariamente as do aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável.

Por outro lado, o desenvolvimento do individualismo e do senso de competitividade encontra-se consistente com as novas necessidades da sociedade orientada exclusivamente para o mercado. Nesse contexto, onde o individualismo competitivo inserido numa cultura empreendedimentista tornou-se um valor central, a lógica do darwinismo social orientado por uma

racionalidade puramente instrumental pode configurar-se como necessidades mais amplas da sociedade, do aluno concreto. Assim, o que parece estar em jogo não é necessariamente a questão de servir ao aluno ou à sociedade, uma vez que as necessidades dos clientes são modeladas pelos interesses do mercado, mas sim a questão relacionada às escolhas políticas dos administradores escolares que, de forma consciente ou não, assumida ou não, determinam as ações.

Confirmando a inconsistência indicada pelos números presentes na Tabela 1.6, apresentam-se ainda os seguintes depoimentos:

*“Eu acho que a concorrência é um negócio muito preocupante”(C.C.6).*

*“Desenvolver o individualismo. . . essa aqui também não deve ter! Estás de brincadeira, não é? (...) Na verdade eu gostaria de deixar bem claro, porque eu tenho certeza que alguns sócios devem colocar com total liberdade, mas o que eu acho é que é bem isso aqui (alternativa nº 7), o objetivo da escola deve ser preparar o aluno para o exercício da cidadania (...)”(C.C.7).*

As palavras do C.C.7 revelam, com notável clareza, como as percepções dos membros do C.C. mostram-se inconsistentes. Na primeira parte de sua fala ele chega a sugerir que o pesquisador formulou a alternativa nº 6 com certa má fé, tendo em vista seu caráter negativo óbvio, em sua opinião. Na segunda parte ele retrata-se, levantando a possibilidade de alguns membros entenderem como importante a alternativa em questão.

Concluindo, entende-se que, tendo em vista a grande dispersão dos valores de importância atribuídos à alternativa nº 6 pelos membros do Conselho Consultivo, e suas observações com respeito a ela, pode ser considerado como um fato a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo relacionada a importância atribuída pelos clientes ao desenvolvimento do individualismo e o senso de competitividade no aluno.

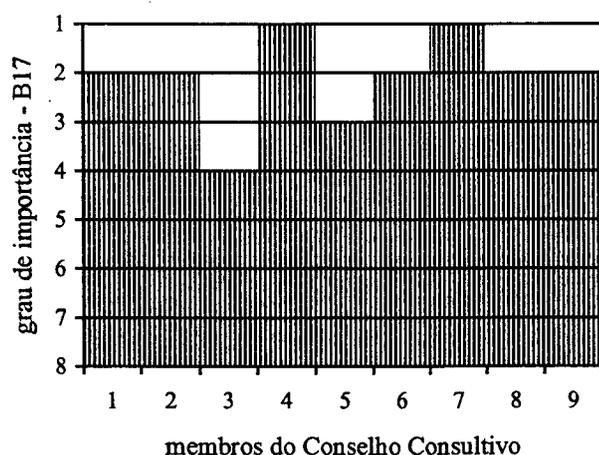
#### 5.1.1.7. Alternativa nº 7

*Em relação aos seus objetivos, uma escola deve preparar o aluno para o exercício da cidadania, que significa a formação do homem social, crítico, responsável, participativo e consciente da importância do trabalho para a sociedade.*

Tabela 1.7: distribuição de freqüência do grau de importância da alternativa nº 7 do Bloco 1 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B17	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	2	C.C. 4;7.	22,2
2º	5	C.C. 1;2;6;8;9.	55,5
3º	1	C.C. 5.	11,1
4º	1	C.C. 3.	11,1
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 1.7: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 1.7.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 0,93

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 0,0

A escuridão da Figura 1.7 indica inicialmente que a alternativa nº 7, assim como a alternativa nº 3, foi considerada muito importante pelo conjunto dos membros do Conselho Consultivo. Os baixos valores das medidas de dispersão apontam uma razoável consistência entre a percepção dos nove membros quanto a importância dessa alternativa.

De acordo com a Tabela 1.7, a maioria dos membros (55,5%) entende que preparar o aluno para o exercício da cidadania deve, na percepção dos clientes, ocupar o segundo grau de

importância entre as prioridades da escola. Em relação aos demais membros, dois deles consideraram a preparação para a cidadania como o objetivo mais importante que uma escola deve perseguir, um deles como a terceira prioridade, e um como a quarta prioridade da escola.

Entretanto, a análise do conteúdo das entrevistas apontou que muitas das observações feitas com respeito a alternativa nº 3 são igualmente válidas para a alternativa nº 7. Em primeiro lugar, a relativa consistência das percepções quanto a grande importância de preparar o aluno para o exercício da cidadania, teve como uma de suas causas o fato de muitos dos membros do C.C. considerarem a alternativa nº 7 como base para a alternativa nº 4, que se refere a preparação do aluno para o vestibular. O membro C.C.1, por exemplo, que associou o segundo grau de importância à alternativa nº 7, comentou explicitamente que a alternativa nº 4 é uma consequência das alternativas nº 3 e nº 7. Ainda nesse sentido, algumas contradições são reveladoras. Eis os seguintes depoimentos do C.C.4:

*“(...) Preparar o aluno para a cidadania, que foi a resposta que eu marquei aqui com o número 1 (primeiro grau de importância). Um colégio ideal hoje seria aquele que fosse construindo o senso crítico, de justiça, de sociabilidade do aluno”(C.C.4).*

*“(...) Quer ter segurança plena de 100% de aprovação bota lá (tomando como exemplo um curso de São Paulo que tem dez alunos por sala, tudo automatizado e os melhores professores) que eles vão transformar o guri, através de uma lavagem cerebral, num robô para ele passar. Esse seria o colégio de qualidade”(C.C.4).*

*“(...) Se você sincronizar as respostas anteriores (alternativas nº 7, nº 3, nº 5 e nº 6) vai ter essa resposta (alternativa nº 4) como consequência. Passar no vestibular é uma consequência. Senão você põe o carro na frente dos bois!”(C.C.4).*

Considerando ser o vestibular um exame que, na maioria das vezes, enfatiza as capacidades de memorização e repetição e o raciocínio lógico, além de estimular a competição e o individualismo, aparece como paradoxal a idéia de que preparar o aluno para o exercício da cidadania seria um meio para este passar no vestibular. Enfatiza-se, assim, a possibilidade de distorções no próprio conceito de cidadania, quando este é entendido como um meio para outra finalidade, considerando que dentro de um universo de racionalidade instrumental, os meios devem ajustar-se aos fins, que por sua vez não são colocados em questão: sendo definido como o objetivo maior a aprovação do maior número possível de alunos no vestibular, a preparação do aluno para o exercício da cidadania torna-se relativa ao sucesso deste no exame vestibular. Novamente chama-se a atenção para o fato da impossibilidade de verificar se este fenômeno encontra correspondência no grupo dos clientes que, em média, também associou às

alternativas nº 3 e nº 7 respectivamente os primeiros graus de importância, tendo em vista que os clientes não foram entrevistados.

Entretanto, lembra-se que não se pode afirmar, com 95% de segurança, que para a população dos clientes preparar o aluno para o exercício da cidadania (alternativa nº 7) é mais importante do que prepará-lo para o vestibular (alternativa nº 4). Desta forma, existe inclusive a possibilidade da população dos clientes perceber a alternativa nº 4 como mais importante do que a nº 7.

De fato, vincular a preparação para o exercício da cidadania ao sucesso no vestibular traz à tona uma séria questão: o próprio significado do conceito de cidadania. Parece que, nesses termos, existe uma desvirtuação do conceito. Por um lado, afinado com a política do Estado mínimo para o social, o conceito de cidadania aproxima-se da supremacia dos direitos individuais, sendo esses anteriores aos direitos socialmente orientados. Neste contexto, encontra-se o sujeito cujas escolhas políticas e morais, norteadas pelo mercado, estariam isentas de obrigações de lealdade humana. Por outro lado, como indica ASSMANN (1993), emerge a visão de que cidadania seria sinônimo de possibilidade de consumo. O cidadão e o consumidor - o cliente tão idolatrado pelas organizações - confundem-se: já começa a se tornar impossível distinguir quem é cidadão, quem é consumidor (cliente). Assim, através da desvirtuação do conceito de cidadania, torna-se coerente pensar no desenvolvimento desta como subsídio para o sucesso do aluno no exame vestibular.

Em outros termos, considerando o fato do conceito de cidadania utilizado estar explícito no texto da alternativa, aparece mais uma vez a possibilidade da assunção hipócrita de uma posição “politicamente correta” ter contribuído para o surgimento das inconsistências constatadas.

Desse modo, outro ponto coincidente com relação às alternativas nº 3 e nº 7 refere-se a possibilidade da última, com seu conteúdo “crítico-social” politicamente engajado, induzir o respondente, tendo em vista a simplicidade e diretividade das demais alternativas do Bloco 1. Não obstante, sobre texto da alternativa nº 6, que diz respeito ao desenvolvimento do individualismo e do senso de competitividade no aluno, parece recair o mesmo problema. Essa alternativa também surge como politicamente engajada, tendo como ideologia subjacente o liberalismo, que possui como axiomas o individualismo, a liberdade e a igualdade. Nesta direção, transforma-se a configuração do problema: não se trata somente da possível sedução inerente à alternativa, mas também da pressão dos “discursos politicamente corretos” encobrindo a assunção de

determinadas posições. Ressalta-se que essa reflexão parece válida tanto para o grupo dos membros do C.C. como para o grupo dos clientes. Mesmo colocando-se no lugar dos clientes para aferir suas percepções, os membros podem ter entendido que os clientes também compartilham o “discursos politicamente correto”.

Enfim, levanta-se a hipótese sobre os motivos das inconsistências constatadas no próprio conteúdo das entrevistas, e na relação deste com os valores provenientes dos questionários respondidos pelos membros do Conselho Consultivo. Nos discursos, que transcendem a simples associação de números a categorias pré-definidas, a estratégia de encobrimento de posições parece arrefecer, daí a possibilidade do aparecimento de inconsistências. A reflexão de MATRICIANO (apud Ferretti, 1992) sobre a divulgação de informações ajuda a esclarecer a hipótese aventada:

“A linguagem não é um sistema neutro de informações e, como parte essencial de uma cultura, reflete em seus mecanismos um conjunto de valores que rege o grupo social a que pertence. O repertório de palavras utilizado por um determinado noticioso é sintomático do que está para além do acontecimento noticiado” (p. 70).

O relato do Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, que trabalha na escola X praticamente desde sua fundação, sendo um dos funcionários que tem contato direto tanto com alguns membros do C.C. como com o segmento dos alunos e pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos, traz à tona este fato:

*“ (...) O problema é que há uma disparidade enorme entre uma proposta teórica e o que se faz na prática. É tremendamente difícil você equacionar as duas coisas. (...) Mas aqui tem outro detalhe, não te iluda. Os governantes que estão aí foram alunos de escola particular, cheios de vida, bons princípios, mas não se esqueça que são frutos de uma estrutura capitalista, e isso aí na hora vai funcionar mais do que qualquer outra coisa”*(Coordenador).

A partir da reflexão anterior, é interessante notar que dos nove membros do Conselho Consultivo, apenas dois, apesar da alternativa nº 7 ser considerada por todos como significativamente importante, referiram-se diretamente a ela durante a entrevista sem inconsistências no discurso, ou seja, sem caracterizá-la como um meio de preparação do aluno para o vestibular. De acordo com eles,

*“Eu acho que em primeiro plano o pai traz o aluno para a escola exatamente buscando a excelência acadêmica. Eu acho que a excelência acadêmica está em primeiro plano. Logo a seguir, eu tenho certeza que os pais também procuram o aspecto do desenvolvimento da cidadania que o filho vai ter nessa escola. Naturalmente nós temos o compromisso, como escola, de desenvolver a cidadania no aluno. O educando tem que ter esse critério fundamental, que ele possa desenvolver com a sociedade uma relação*

*agradável, gentil, que ele realmente seja um cidadão, que ele tenha participação efetiva em todos os processos. Para isso é que uma escola tem que ser extremamente crítica. (...) Naturalmente uma escola que tenha como égide a excelência acadêmica é uma escola de ponta. A excelência acadêmica envolvida com esses critérios, o desenvolvimento da cidadania”(C.C.6).*

*“(...) O que eu acho é que é bem isso aqui (alternativa nº 7), o objetivo da escola deve preparar o aluno para o exercício da cidadania, que significa a formação do homem social, crítico, responsável, participativo e consciente da importância do trabalho para a sociedade.(...) Certo, então eu acho que eu assinalei dentro de que eu penso, primeira desenvolver um raciocínio social (alternativa nº 7), embora eu ache importante que ele também aprenda para ele (alternativa nº 3)” (C.C.7).*

Embora não esteja diretamente relacionado com os intuitos do presente estudo, o trecho a seguir delata como, na prática cotidiana de sala de aula, o C.C.7 afirma que concretiza seu pensamento. Aproveitando a oportunidade, observa-se que do interjogo entre aquilo que se pensa, aquilo que se fala e aquilo que se faz, a pesquisa 2, que objetiva verificar a percepção dos membros do C.C. sobre as necessidades dos clientes, limita-se ao universo do que se fala, do discurso. Assim, não se pode descartar a possibilidade do discurso, guiado pela lógica do “politicamente correto”, não corresponder ao pensamento e/ou a ação efetiva; não se pode negar a possibilidade do planejamento ser realizado a partir de outra lógica, a lógica que induz o pensamento unidimensionalizando-o, a lógica do mercado.

*“Em parte nós desenvolvemos esse raciocínio (crítico) com os alunos. Por exemplo, os guris do terceiro, eles desenvolvem esse raciocínio comigo. Se o patrão paga pela força individual, então ele se apropria do trabalho coletivo, porque se um homem trabalhar duzentas vezes o que duzentos caras fizeram ele não consegue o mesmo resultado, sempre será inferior. Está aí a exploração desse tipo de homem reprodutor. Posteriormente vem a necessidade de desenvolver esse pensamento do homem social, que é o parentético. No entanto, isso a gente vai começar a sentir aí tanto na história, como nas áreas que trabalham com isso mais precisamente, como a própria administração. A informática vai exigir esse tipo de homem, porque a máquina está na nossa frente, ela está pronta, mas tem que saber se você tem a habilidade para manuseá-la, e o teu serviço com a máquina vai ter que ser trabalhado em benefício do grupo. A técnica é vazia”(C.C.7).*

Concluindo, entende-se que as reflexões associadas à alternativa nº 7 - preparação do aluno para o exercício da cidadania - não refutam a constatação da consistência entre as percepções dos membros do Conselho Consultivo quanto a sua grande importância para os clientes, podendo esta consistência ser considerada como um fato. Contudo, questiona-se até que ponto tal consistência dos discursos não foi determinada pela orientação do “politicamente correto”, o que pode ter como decorrência fricções na tríade pensamento-discurso-ação; e até

onde a grande importância da alternativa nº 7 não é consequência da maioria dos membros considerá-la como um meio para o alcance do objetivo maior, que seria a aprovação do maior número possível de alunos nos vestibulares (alternativa nº 4), o que pode, por sua vez, resultar em distorções no próprio conceito de cidadania.

### 5.1.2. Análise Final do Bloco 1

A partir da observação da distribuição de frequência do grau de importância das alternativas assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo, atenta-se para o fato de que apesar da ordenação das alternativas, a partir das médias aritméticas, assinalada pelo C.C. ser praticamente igual a ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes, conforme apresenta a Tabela 1.0 (o que leva a pensar em uma consistência entre a percepção do C.C. e dos clientes), nenhum membro do C.C., individualmente, chegou a uma ordenação idêntica à do grupo dos clientes, como indica a Tabela 1.8. Ressalta-se que alguns membros, como o C.C.3 por exemplo, chegaram a assinalar uma ordenação significativamente diferente da assinalada pelos clientes.

Tabela 1.8: ordenação média das alternativas assinaladas pelo grupo Clientes (C.) e ordenação assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) individualmente.

	B1- 1º	B1- 2º	B1- 3º	B1- 4º	B1- 5º	B1- 6º	B1- 7º
<b>C.</b>	<b>3</b>	<b>7 (4)</b>	<b>4 (7)</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
<b>C.C.1</b>	3	7	4	2	5	1*	6*
<b>C.C.2</b>	3	7	4	6	1	2	5*
<b>C.C.3</b>	4	3	6	7	1*	2*	5*
<b>C.C.4</b>	7	3	5	6	4	2	1*
<b>C.C.5</b>	3	4	7	6	2	1*	5*
<b>C.C.6</b>	3	7	2	4	5	1*	6*
<b>C.C.7</b>	7	3	2	5	4	1*	6*
<b>C.C.8</b>	3	7	4	1*	2*	5*	6*
<b>C.C.9</b>	3	7	5	2	4	1*	6*

Notas:

- Os parênteses indicam que a segunda e a terceira posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por duas alternativas diferentes.
- Nas alternativas acompanhadas por asteriscos os membros do C.C. assinalaram "X".

A última análise realizada com os dados provenientes dos questionários foi efetivada através de uma comparação entre a ordenação média das alternativas de vários segmentos dos clientes, com o intuito de verificar a existência de diferentes percepções quanto aos objetivos que uma escola deve perseguir. O grupo dos clientes foi dividido em catorze segmentos, a saber:

- todos os alunos;
- todos os pais;
- alunos e pais de alunos dos 3<sup>os</sup> anos;
- alunos dos 3<sup>os</sup> anos;
- pais dos alunos dos 3<sup>os</sup> anos;
- alunos e pais de alunos dos 2<sup>os</sup> anos;
- alunos dos 2<sup>os</sup> anos;
- pais dos alunos dos 2<sup>os</sup> anos;
- alunos e pais de alunos dos 1<sup>os</sup> anos;
- alunos dos 1<sup>os</sup> anos;
- pais dos alunos dos 1<sup>os</sup> anos;
- alunos e pais de alunos dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos;
- alunos dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos;
- pais dos alunos dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos.

Em relação ao Bloco 1, que se refere aos objetivos da organização escolar, observou-se consistência entre a percepção dos vários segmentos dos clientes. A ordenação permaneceu praticamente a mesma em todos os segmentos analisados, considerando que as poucas diferenças constatadas não resistiram ao cálculo de estimação da média dos valores de importância para a população, estipulado um intervalo de 95% de confiança. Assim, pode-se afirmar que, na média, os diferentes segmentos dos clientes concordam a respeito dos objetivos que devem ser perseguidos por uma escola de 2<sup>o</sup> grau.

A partir de todas as análises e reflexões desenvolvidas em relação ao Bloco 1, chega-se as seguintes conclusões:

1) Existe consistência, em média, entre a percepção dos clientes da Organização Escolar Particular X sobre suas próprias necessidades em relação aos sete objetivos que uma escola de 2<sup>o</sup> grau deve perseguir (pré-definidos pelo pesquisador e expostos no questionário em forma de alternativas) e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

2) Não existe consistência entre a média da percepção dos clientes da Organização Escolar Particular X sobre suas próprias necessidades em relação aos sete objetivos e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades.

3) Existe consistência, em média, entre a percepção dos catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades quanto aos sete objetivos que uma escola de 2º grau deve perseguir.

4) Não existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre os graus de importância atribuídos pelos clientes da Organização Escolar Particular X aos sete objetivos que uma escola de 2º grau pode perseguir. Dos sete objetivos, houve concordância com respeito a importância de três (alternativas nº 1, nº 3 e nº 7) e discordância em relação a importância dos outros quatro (alternativas nº 2, nº 4, nº 5 e nº 6).

5) Entretanto, de acordo com o conteúdo das entrevistas, existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto à grande importância atribuída pelos clientes ao objetivo da escola de 2º grau preparar o aluno para o vestibular (alternativa nº 4), apesar da heterogeneidade exposta na Figura 1.4 e do valor das medidas de dispersão. A análise do conteúdo das entrevistas chegou inclusive a sugerir que este se configura como o objetivo final que a organização escolar deve perseguir. Os outros seis, com diferentes graus de importância, seriam meios para o alcance do objetivo final.

A possibilidade aventada sustenta-se na possível fricção da tríade pensamento-discurso-ação determinada pela influência do “discurso politicamente correto” sobre os membros do Conselho Consultivo. Observa-se que, infelizmente, a possível mudança no grau de importância e no significado (devido a lógica do ajuste dos meios aos fins) das seis alternativas, provocada pelo deslocamento da alternativa nº 4, não pode ser estudada no grupo dos clientes, pois estes não foram entrevistados. De todo modo, destaca-se a possibilidade desta alternativa ocupar a segunda posição de importância na percepção da população dos clientes.

O modelo proposto por BRUNSSON (1989) para a análise do comportamento de organizações auxilia na compreensão dos motivos da fricção sugerida pelo pesquisador. Com o objetivo de analisar a forma como as organizações lidam com demandas e ambientes inconsistentes e incompatíveis, o autor aponta dois tipos ideais de organização: a organização da ação e a organização política. A primeira, formada por estruturas e processos que favorecem a concordância, o controle e a consistência, buscam produzir ação coordenada, sendo os produtos, na forma de bens e/ou serviços, considerados como os meios fundamentais para a obtenção de recursos (ou suporte) do ambiente. De forma diferente, a organização política não tem a preocupação com um produto ou serviço específicos, nem procura esconder suas inconsistências,

pois o que a legítima é justamente sua capacidade de atender de forma equitativa as diferentes e inconsistentes demandas, uma vez que sua dependência do ambiente é enfatizada. O autor adverte que para a compreensão do comportamento das organizações muitas vezes é necessário a adoção dos dois tipos ideais, pois cada um torna possível a existência do outro.

De acordo com o modelo proposto por BRUNSSON (1989), a hipocrisia surge como uma estratégia fundamental para as organizações que precisam satisfazer diferentes públicos, como é o caso das organizações escolares. Nesse sentido, muitas vezes o produto ou serviço atende a um interesse e as decisões e os discursos atendem a outros, visto que nem sempre é possível satisfazer devidamente todos os públicos com os produtos ou serviços (ações). Nesses casos, utiliza-se os discursos e decisões. Assim, a hipocrisia pode ser a resposta ao problema dos ambientes inconsistentes que a organização enfrenta. Enfim, a chamada hipocrisia organizacional é criada quando a organização tenta atender a demandas incompatíveis produzindo saídas (produtos ou serviços, discursos e decisões) incompatíveis.

Nesta linha de raciocínio, HALL (1984) salienta que a sobrevivência de qualquer tipo de organização depende da aceitação (legitimação) desta pela sociedade. Considerando que a atual sociedade pode ser definida como uma sociedade de organizações, onde cada uma delas defende certos interesses, qualquer organização que deseja ter sua sobrevivência garantida precisa adequar-se às expectativas de vários setores da sociedade. A questão torna-se ainda mais complexa pelo fato das organizações sofrerem impactos dos mais diversos ambientes: tecnológico, legal, político, econômico, demográfico, ecológico e cultural.

Em relação às instituições educacionais, KOTLER e FOX (1994) indicam como principais públicos: público em geral, comunidade local, órgãos governamentais, órgãos fiscalizadores, mídia de massa, fundações, comunidade empresarial, fornecedores, concorrentes, direção da instituição, administração da instituição e funcionários, corpo docente, alunos matriculados, pais de alunos, ex-alunos e estudantes potenciais. Tais públicos constituem a arena de marketing, que se divide em: ambiente interno, ambiente de mercado, ambiente público, ambiente competitivo e macroambiente.

Configurando-se a escola como uma organização da ação - cujas estruturas e processos têm um papel funcional na prestação de serviços educacionais -, esta possui também características de uma organização política, uma vez que para tornar-se legítima perante a sociedade precisa lidar com diferentes públicos. Assim, compreende-se a assunção de posições hipócritas - determinando a fricção da tríade pensamento-discurso-ação - como consequência da necessidade dos membros

do Conselho Consultivo responderem de forma adequada às inconsistentes demandas provenientes dos mais diversos públicos. Nesse sentido, se por um lado o serviço (ação) de treinar os alunos para o vestibular surge como o objetivo primordial da Escola X, atendendo aos interesses dos alunos e de seus pais (que fazem parte do ambiente de mercado), os discursos precisam satisfazer determinados públicos que, preconizando o “politicamente correto”, cobram que a organização escolar cumpra com sua função clássica de educar o cidadão.

No que se refere à ação de pensar, nota-se, de acordo com SILVA (1995), que o quadro mental e conceitual dos indivíduos, unidimensionalizado através da internalização do *ethos* do mercado, encontra-se cada vez mais definido em termos empresariais e industriais. Nessa direção, quase todas as demandas acabam estando em harmonia com os interesses do mercado, e o discurso hipócrita, dissimulando este fato em nome de uma “consciência ética socialmente orientada”, contribui para a legitimação da ideologia liberal. De fato, a progressiva aceitação incondicional do mercado como o supremo padrão normativo de todo o espectro das relações interpessoais dos indivíduos, baseada na hegemonia da racionalidade instrumental, torna cada vez menos necessário o discurso hipócrita em alguns espaços. A aceitação pública da apreciação da qualidade do ensino de 2º grau em função do número de alunos aprovados no vestibular é um exemplo deste fato.

## 5.2. BLOCO 2 - CURRÍCULO

Em relação ao currículo, é importante que uma escola (numeração das alternativas):

- 1 - Forneça as matérias que caem no vestibular.
- 2 - Forneça matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, como filosofia, sociologia, psicologia, educação física, música, teatro, entre outras.
- 3 - Ofereça serviços extra-curriculares, como Orientação Profissional, auxílio na solução de problemas educacionais e de adaptação, educação sexual, orientação em relação às drogas, curso de computação, orientação sobre a preservação do meio ambiente, passeios educativos, olimpíadas, entre outros.
- 4 - Forneça ao aluno educação complementar à da família, no que se refere, por exemplo, ao respeito às autoridades e aos colegas, aos valores como honestidade e justiça, à organização, ao modo de se comportar, etc.
- 5 - Proporcione Educação Religiosa.
- 6 - Forneça conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional.

Tabela 2.0: ordenação das alternativas (através das médias) assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) e pelos Clientes (C.).

	B2- 1º	B2- 2º	B2- 3º	B2- 4º	B2- 5º	B2- 6º
C.C.	1	4	3	2	6	5
C.	1	3	4 (6)	6 (4)	2	5

Nota. Os parênteses indicam que a terceira e a quarta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por duas alternativas diferentes.

De acordo com a Tabela 2.0, os membros do Conselho Consultivo (C.C.) e os clientes parecem concordar em relação a importância das alternativas consideradas extremas do Bloco 2. Ambos os grupos associaram à alternativa nº 1 o primeiro grau de importância e à alternativa nº 5

o último. Entretanto, não houve consistência de percepções no que se refere às demais alternativas. Ressalta-se inclusive que, como indicam os parênteses da Tabela 2.0, embora inicialmente ambos os grupos concordem quanto a maior importância das alternativas nº 3 e nº 4 em relação às alternativas nº 2 e nº 6, a inconsistência pode ainda ser maior, visto que a diferença nos graus de importância associados pela amostra dos clientes às alternativas nº 4 e nº 6 não permite a generalização, nem com 80% de confiança, para toda a população dos clientes.

A primeira análise realizada no Bloco 2 aponta, assim, um significativo conhecimento dos membros do Conselho Consultivo quanto às necessidades dos seus clientes, pois ambos os grupos concordam que em relação ao currículo, entre as seis alternativas apresentadas, o mais importante é o fornecimento das matérias que caem no vestibular e o menos importante é a Educação Religiosa (fato este que reforça as conclusões apresentadas no Bloco 1). Por outro lado, os clientes consideram mais importante que a escola ofereça serviços extra-curriculares do que educação complementar a da família, enquanto os membros do C.C., em média, pensam o contrário. Da mesma forma, os clientes consideram mais importante que a escola forneça conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional do que matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, enquanto os membros do C.C., novamente, percebem o contrário. Nota-se que a maior importância atribuída pelos clientes ao objetivo de preparação profissional foi a única inconsistência percebida no Bloco 1.

Como não se pode afirmar com segurança que para a população dos clientes fornecer educação complementar a da família (alternativa nº 4) é mais importante do que conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional (alternativa nº 6), a inconsistência constatada pode ser ainda maior, considerando a possibilidade da alternativa nº 6 ocupar o terceiro grau de importância e a alternativa nº 4 o quarto.

Fechando a análise inicial, conclui-se que em relação ao currículo que uma escola de 2º grau deve ter, existe uma consistência moderada entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades e a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades. Moderada pois, além da consistência entre os extremos de importância, não foram constatadas - desconsiderando a possibilidade de inversão da ordem de importância das alternativas nº 4 e nº 6 - discordâncias que ultrapasassem um grau de importância.

Assim como no Bloco 1, foi realizada uma segunda análise devido aos possíveis problemas de dispersão encobertos pelo valor da média aritmética. Foram verificadas as respostas individuais

dos nove membros do C.C., e constatou-se novamente uma grande diferença dos níveis de importância associados pelos membros, individualmente, a muitas das alternativas do Bloco 2. A seguir apresentam-se expostas a distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas assinalados pelos nove membros do C.C., sua representação gráfica, as medidas que avaliam a dispersão do conjunto de valores e a análise do conteúdo das entrevistas.

## 5.2.1. Análise das Alternativas do Bloco 2

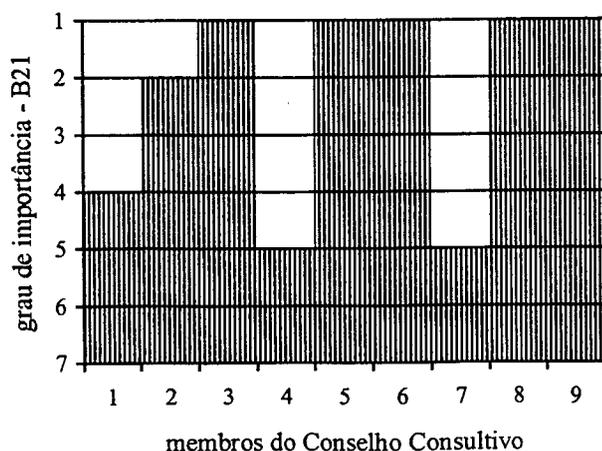
### 5.2.1.1. Alternativa nº 1

*Em relação ao currículo, é importante que uma escola forneça as matérias que caem no vestibular.*

Tabela 2.1: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 1 do Bloco 2 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B21	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	5	C.C. 3;5;6;8;9.	55,5
2º	1	C.C. 2.	11,1
3º	0	-	0,0
4º	1	C.C. 1.	11,1
5º	2	C.C. 4;7.	22,2
6º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 2.1: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 2.1.



Medidas de dispersão  $\Leftrightarrow$  desvio padrão = 1,80

$\Leftrightarrow$  desvio entre quartis = 3,0

Embora a alternativa nº 1 seja percebida, em média, como a mais importante para os clientes pelo conjunto dos membros do C.C. (o que pode ser visualizado através da escuridão da Figura 2.1), a heterogeneidade apresentada pela Figura 2.1 indica que não são todos os membros que assim a percebem.

De fato, como aponta a Tabela 2.1, apesar da maioria (55,5%) dos membros considerar a alternativa nº 1 como a mais importante, os valores das medidas de dispersão indicam que não se pode afirmar que existe consistência entre a percepção dos nove membros. Dois membros, o C.C.4 e o C.C.7, chegam a associar apenas o quinto grau de importância à alternativa em questão.

Assim, a análise quantitativa sugere que não existe consistência entre os nove membros do Conselho Consultivo quanto à importância que os clientes atribuem ao fornecimento das matérias que caem no vestibular, embora a maioria dos membros a considere como a mais importante entre as seis alternativas do Bloco 2. Entretanto, o conteúdo das entrevistas levanta questões sobre essa sugestão. Entre aqueles que associaram o primeiro grau de importância à alternativa nº 1, o depoimento do C.C.8 é extremamente claro (ele marcou “X” em todas as outras cinco alternativas):

*“Se você pega dez pais, um vai colocar uma coisa assim (alternativa nº 3, que se refere a oferta de serviços extra-curriculares) e nove vão colocar que querem o que cai no vestibular. Quando eles colocam num colégio, seja do 1º, 2º ou 3º ano, o objetivo é que o aluno pegue bagagem, conteúdo para passar no vestibular, eles não pensam em outra coisa. (...) Na verdade, se não tiver isso (todas as demais alternativas do Bloco 2) fortifica aquilo lá (alternativa nº 1), entre aspas. Seria para os pais perder tempo fazendo isso”(C.C.8).*

Quanto à percepção do membro C.C.8, CASTRO (1981) indica como os currículos efetivamente adotados no 2º grau dependem muito mais do vestibular do que dos programas oficiais ou das preferências das escolas e professores:

*“Mudanças no que é pedido no vestibular são seguidas por alterações no que é efetivamente ensinado. Isso escraviza o Segundo Grau ao vestibular; ao mesmo tempo que escraviza o vestibular ao Segundo Grau. Na prática, as escolas perdem sua liberdade para um ensino mais variado, mais criativo e mais experimental, ficando atadas a uma cópia cega e servil dos conteúdos exigidos no vestibular. (...) Vemos, então, que só estará na sala de aula o que estiver no vestibular. Isto dá ao vestibular um incrível poder e responsabilidade”(pp. 6-7).*

Além de confirmar sua posição expressa no questionário, a fala do C.C.8 reforça a conclusão nº 4 do Bloco 1, tendo em vista que este membro associou apenas o terceiro grau de importância a alternativa nº 4 do Bloco 1, que indica como objetivo da escola a preparação para o vestibular. Contradição clara em suas respostas, tendo em vista que o C.C.8, no Bloco 1, associou às respostas que se referem a capacitação do aluno para um constante desenvolvimento e a preparação para o exercício da cidadania os graus mais elevados de importância respectivamente. Ainda neste sentido, nota-se que embora a maioria dos membros tenham associado à alternativa nº 1 o primeiro grau de importância, apenas um membro assinalou, no Bloco 1, a preparação para o vestibular como o objetivo mais importante.

O depoimento do C.C.8 também revela a possibilidade de diferentes percepções associadas aos alunos e aos seus pais. Entretanto, além dos dois segmentos configurarem o grupo dos clientes, que é o objeto de estudo, não foi verificada, conforme será discutido mais tarde, nenhuma diferença na ordenação (a partir das médias) assinalada pelo segmento dos alunos e pelo segmento dos pais em relação ao Bloco 2.

Quanto àqueles que não associaram o primeiro grau de importância à alternativa nº 1, por outro lado, o único a emitir algum comentário foi o membro C.C.2, que insinuou que tal fato pode ter sido consequência da simplicidade e da ausência de complementos expressas no texto da alternativa. Eis sua fala:

*“A maneira como aqui . . . forneça as matérias que caem no vestibular, eu retificaria isso aqui de uma outra forma: forneça o currículo de 2º grau completo, a parte completa de estudo, porque você pode oferecer as matérias que caem no vestibular mas não completamente. (...) O que cai no vestibular nem sempre é o programa completo de formação do 2º grau”(C.C.2).*

Observa-se que as disciplinas que compõem o núcleo comum obrigatório para o currículo do 2º grau, estipulado pelo Conselho Federal de Educação, são exatamente as mesmas que fazem parte do exame vestibular da UFSC, a saber: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Física, História, Geografia, Química e Biologia. De fato, o currículo da Escola X além das disciplinas acima mencionadas, oferece apenas Educação Artística (que enfatiza o desenho geométrico e possui uma carga horária ínfima), Educação Física e Orientação Vocacional.

Mesmo entre aqueles que consideram que para os clientes o mais importante, em relação ao currículo, é o fornecimento das matérias que caem no vestibular, a ausência de complemento no texto da alternativa nº 1 provocou comentários:

*“O objetivo maior é esse, é fornecer matérias que caem no vestibular, complementando com o que você diz aqui em cima (alternativa nº 3 do Bloco 1, que se refere a capacitação do aluno para um constante desenvolvimento). Isso aqui (alternativa nº 1 do Bloco 2) para mim eu colocaria o número 1 com esse complemento, do contrário eu não colocaria o número 1 para nada. Aqui (...) nós estamos empurrando o aluno para a universidade, mas isso não quer dizer que ele só tenha que estudar matérias para o vestibular, claro que não! Ele tem que aprender tudo isso que você coloca aqui, capacitar o aluno para um constante desenvolvimento, porque não é só jogar a matéria, ele tem que se desenvolver, desenvolver sua capacidade de pensar, aprender, criar”(C.C.3).*

O C.C.3, através de sua fala, deixa transparecer novamente o problema já levantado da adequação dos meios aos fins. Sendo a função da escola “empurrar o aluno para a universidade”, priorizando assim no currículo as matérias que caem no vestibular, a capacitação do aluno para um constante desenvolvimento torna-se condicionada ao sucesso deste no exame vestibular, o que pode gerar uma distorção no próprio conceito de capacitação para o desenvolvimento. Em todo o caso, O C.C.3 foi o único membro que associou no Bloco 1 o primeiro grau de importância para o objetivo de preparar o aluno para o vestibular, o que torna suas respostas ao questionário consistentes.

Observa-se, enfim, que a escolha entre a confecção de alternativas com textos mais simples e curtos, sem complementos explicativos, e a confecção de alternativas com textos mais elaborados, com complementos que esclarecem o enunciado principal, não se configura como um problema fácil; pois se por um lado textos simples, com conteúdo limitado de informação, podem gerar dúvidas e interpretações diferentes, por outro lado textos longos, com muito conteúdo de informação, podem induzir, em algum sentido, o respondente. Nesta direção, a simplicidade da alternativa nº 1 pode ter contribuído para que alguns membros, mesmo considerando que o cliente dá prioridade no currículo ao fornecimento das matérias que caem no vestibular, não tenham a assinalado como a mais importante.

Tendo em vista a pequena quantidade de observações, comentários e críticas direcionadas à alternativa nº 1 do Bloco 2 durante as entrevistas, torna-se difícil concluir esta análise de uma forma satisfatória. Os dados quantitativos indicam que não existe consistência entre as percepções dos nove membros em relação a esta alternativa, e o conteúdo proveniente das entrevistas não é suficientemente significativo para refutar o que os números apresentam. Desta forma, embora o

pesquisador não negue a possibilidade da alternativa nº 1 ser a prioridade para os clientes na percepção dos nove membros (assim como aconteceu com a alternativa nº 4 do Bloco 1), conclui-se que, considerando a heterogeneidade exposta na Figura 2.1 e os valores das medidas de dispersão, a consistência entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo quanto à importância, para os clientes, de uma escola de 2º grau fornecer as matérias que caem no vestibular não pode ser considerada como um fato.

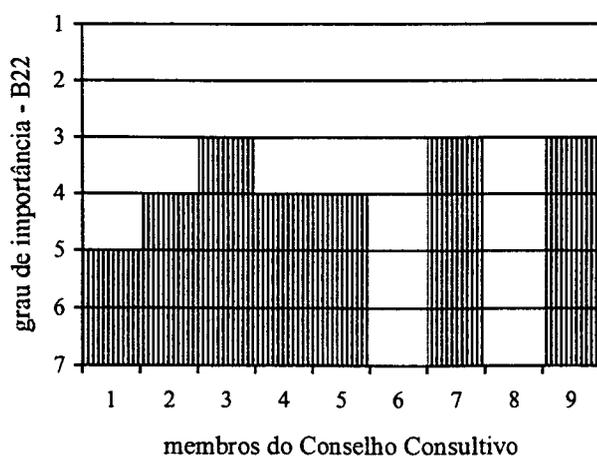
### 5.2.1.2. Alternativa nº 2

*Em relação ao currículo, é importante que uma escola forneça matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, como filosofia, sociologia, psicologia, educação física, música, teatro, entre outras.*

Tabela 2.2: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 2 do Bloco 2 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B22	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	3	C.C. 3;7;9.	33,3
4º	3	C.C. 2;4;5.	33,3
5º	1	C.C. 1.	11,1
6º	0	-	0,0
X	2	C.C. 6;8.	22,2
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 2.2: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 2.2.



Medidas de dispersão  $\Leftrightarrow$  desvio padrão = 1,59

$\Leftrightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

Nota-se que apesar das medidas de dispersão associadas à alternativa nº 2 apresentarem valores um pouco menores daquelas associadas à alternativa nº 1, a heterogeneidade revelada pela figura 2.2<sup>3</sup> indica que as percepções dos membros do Conselho Consultivo quanto a esta alternativa variam consideravelmente. Enquanto três membros associam à alternativa nº 2 o terceiro grau de importância, dois membros, o C.C.6 e o C.C.8, afirmam que uma escola não deve fornecer matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, ou seja, para estes, o vestibular deve ditar as matérias que comporão o currículo do 2º grau. Para o C.C.8, como já foi relatado anteriormente, 90% dos pais consideram que o currículo deve limitar-se a oferecer as matérias que caem no vestibular, as cinco outras alternativas do Bloco 2, para eles, seriam perda de tempo. O C.C.6, por sua vez, afirmou que

*“esse aqui (alternativa nº 2) está de fora, porque na verdade nós somos uma escola de educação geral, então realmente a gente tem uma vocação à universidade”*(C.C.6).

Observa-se que o mesmo C.C.6, no Bloco 1, defende que os dois principais objetivos que uma escola deve perseguir são capacitar o aluno para um constante desenvolvimento e prepará-lo para o exercício da cidadania. Neste sentido, aparece como estranha a consideração de que o vestibular deve ditar as matérias que deverão compor o currículo de 2º grau. Além disso, uma escola de educação geral, propedêutica, não precisa necessariamente limitar-se a oferecer as matérias que são exigidas no exame vestibular, tendo em vista que preparar o aluno para cursar com competência a universidade não parece ser sinônimo de prepará-lo para o vestibular. Nota-se que nem todos os bons universitários e profissionais de sucesso conseguiram boas colocações no *rank* dos vestibulares. Novamente frisa-se que este tipo de contradição reforça a conclusão nº 5 do Bloco 1.

De fato, os atuais contornos que começam a surgir no complexo universo do mercado de trabalho, influenciados pelo sistema de acumulação flexível, apontam na direção de necessidades relacionadas a capacidades humanas que não são verificadas através do vestibular, mas que poderiam ser desenvolvidas durante o processo educativo, tais como: criatividade, capacidade de

<sup>3</sup> Informação para análise das figuras:

- as colunas que não chegam a aparecer (grau de importância = 7,0) indicam que, na percepção dos respectivos membros, os clientes consideram que a escola não deve possuir a alternativa em questão.

resolver problemas novos e de adaptação constante a novos ambientes, habilidades comportamentais relacionadas a trabalhos em equipe (responsabilidade e competência coletivas), persuasão, auto-disciplina, entre outras. O movimento flexível do capital, acentuando continuamente o caráter efêmero e fugaz dos valores e interesses da sociedade, requer profissionais capazes de uma constante adaptação às necessidades do mercado. Paradoxalmente, a racionalidade instrumental continua orientando os comportamentos individuais e organizacionais: exige-se profissionais ao mesmo tempo criativos e não-críticos, que saibam controlar suas emoções. Eis o desafio que o mercado atual impõe às instituições educativas.

Através da entrevista realizada com o Gerente de Instruções de Processos do Conselho Estadual de Educação de S.C., levada a efeito durante o estudo piloto com o objetivo de levantar informações sobre as normas para a aprovação dos regimentos escolares, foram coletados alguns dados que propiciam esclarecimentos sobre a discussão anterior. De acordo com ele, os colégios têm liberdade para criar disciplinas optativas, cujas ementas devem ser aprovadas pelo C.E.E.; quer dizer, do ponto de vista legal, não existem empecilhos para o fornecimento de disciplinas que não façam parte do núcleo comum. Nesta direção, ele apresentou como exemplo alguns colégios estaduais de 2º grau que têm apresentado regimentos que privilegiam uma educação mais completa e alternativa, sendo pequenos, com proposta de atender poucos alunos. Por outro lado, ele observou que os colégios de 2º grau que dão prioridade ao vestibular geralmente ministram apenas as disciplinas do núcleo comum, distribuindo toda a carga horária entre estas disciplinas.

Em relação aos três membros que associaram à alternativa nº 2 o terceiro grau de importância, os depoimentos de dois deles parecem colocar em questão suas posições. O C.C.3 é direto quando afirma que fornecer matérias que não estão diretamente ligadas ao vestibular, como filosofia, sociologia, psicologia, educação física, teatro, etc., é “frescura”, “não tem nada a ver”. Entretanto, existe a possibilidade do C.C.3 considerar que embora sendo um “luxo”, a alternativa nº 2 é importante para os clientes. Além disso, como o C.C.3 assinalou “X” em três das seis alternativas do Bloco 2, entre as três que possuem alguma importância, a alternativa nº 2 ocupa a última posição.

O C.C.9, por sua vez, criticou o texto da alternativa, argumentando que ele possui muitas informações diferentes. Novamente surge o problema das vantagens e desvantagens da confecção de alternativas mais simples ou mais elaboradas. Segundo ele,

*“tem muita coisa aqui (alternativa nº 2) misturada. (...) Muitos pais vão dizer que vão querer educação física, mas não são favoráveis a filosofia, sociologia. Existem pais que já concordam com essas matérias na grade, ampliam o conhecimento do aluno”(C.C.9).*

Todavia, o depoimento a seguir não deixa dúvidas quanto a importância que o membro C.C.9 considera que os clientes atribuem à alternativa nº 2:

*“Hoje não se admite mais uma escola como a nossa não ter para o aluno (...) a área ligada a parte da cultura. Será que o pai não vê esse lado também? Não quer que o filho venha para cá desenvolver esse lado dele? Porque isso ajuda o crescimento do aluno. (...) Tem que ser feito isso!”(C.C.9).*

Uma vez que os dados qualitativos das entrevistas, de certa forma, confirmam o que os números apresentam, conclui-se que pode ser considerado como um fato a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo relacionada a importância atribuída pelos clientes ao fornecimento de matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, como filosofia, sociologia, psicologia, educação física, música, teatro, entre outras.

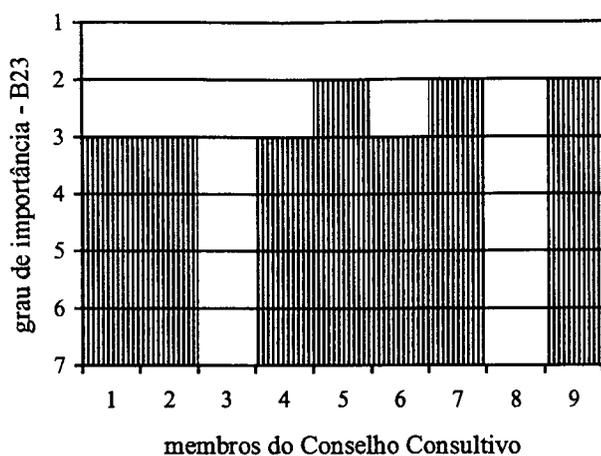
### 5.2.1.3. Alternativa nº 3

*Em relação ao currículo, é importante que uma escola ofereça serviços extra-curriculares, como Orientação Profissional, auxílio na solução de problemas educacionais e de adaptação, educação sexual, orientação em relação às drogas, curso de computação, orientação sobre a preservação do meio ambiente, passeios educativos, olimpíadas, entres outros.*

Tabela 2.3: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 3 do Bloco 2 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B23	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	3	C.C. 5;7;9.	33,3
3º	4	C.C. 1;2;4;6.	44,4
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	2	C.C. 3;8.	22,2
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 2.3: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 2.3.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,0

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

Assim como nas alternativas analisadas anteriormente, a heterogeneidade exposta na Figura 2.3 indica inconsistência entre a percepção dos membros quanto a importância da alternativa nº 3, o que pode ser confirmado através do alto valor do desvio padrão.

Como apresenta a Tabela 2.3, enquanto 33,3% dos membros consideram como o segundo ponto mais importante no currículo para os clientes a oferta de serviços extra-curriculares, e 44,4% como o terceiro ponto mais importante, dois membros (22,2%) chegam a assinalar “X” nesta alternativa, ou seja, acham que o cliente não percebe como pouco importante a oferta de serviço extra-curriculares, mas sim consideram que para ele a escola não deve usar seu tempo oferecendo tais serviços. Observa-se que, na média, os clientes atribuíram maior importância as atividades extra-curriculares do que imaginavam os membros do C.C..

Através da análise do conteúdo das entrevistas a inconsistência ficou evidente, conforme delata a fala do membro C.C.9:

*“Eu acho que todo o pai deve estar pensando também nas atividades complementares que o colégio oferece (...). A parte esportiva é fundamental para o aluno e isso deveria ter, eu sou um dos caras que vai brigar a vida inteira dentro da sociedade (Conselho Consultivo) por uma parte esportiva bem desenvolvida dentro do colégio, mas essa não é a visão da*

*maioria do grupo, eles acham que não é tão importante. Os alunos gostariam de ter uma olimpíada organizada, mas nem o espaço nós temos para fazer. Olimpíada integra o aluno à escola, entre eles o relacionamento melhora muito, então a parte esportiva sempre foi e sempre será uma parte importante. A parte da orientação eu também acho fundamental, mas não a orientação profissional, mas sim um trabalho para constatar os motivos das dificuldades dos alunos nas diversas matérias. Um trabalho com um psicopedagogo, constante, semanal”(C.C.9).*

Alguns membros que consideraram que o cliente percebe como importante a oferta de serviços extra-curriculares discordaram em relação ao tipo de serviço. O recorte da fala do C.C.9, anteriormente citado, demonstra que ele não acha relevante a orientação profissional, enquanto o C.C.2 afirma que este tipo de atividade é muito importante, pois ajuda na conscientização do aluno sobre o que ele pode fazer através da apreciação de suas aptidões. Entretanto, como os tipos de atividades extra-curriculares que os clientes consideram importante não se configuram como o foco da alternativa nº 3, as discordâncias constatadas não serão consideradas. O problema em questão é a oferta de atividades extra-curriculares, sejam quais forem. Neste sentido, todos os depoimentos coletados durante a entrevista confirmam a inconsistência demonstrada através dos números, não existindo assim contradições entre o discurso e os dados quantitativos:

*“Você pode oferecer num colégio também a complementação do conteúdo curricular através do conteúdo extra-curricular. Você pode desenvolver no próprio colégio, de maneira eficiente para o conforto do aluno, uma natação, por exemplo. Se é possível, se tem capital para fazer, evidente que deve ser feito. Se você oferecer serviços extra-curriculares como balé, você tem que oferecer no mesmo nível, ou até melhor, do que os serviços que são oferecidos fora, aí é que está o ‘x’ da questão. Nos dias de hoje isso é necessário. Você não pode improvisar, porque depois o arrependimento vem, o barato sai caro. Ou você faz bem feito ou não faz”(C.C.4).*

*“Muitas vezes é oferecida a biblioteca para o aluno e o aluno nunca entrou na biblioteca. Atividades extra-curriculares como, por exemplo, judo, ele nunca foi lá. Projeção de cinema, o aluno diz que vê em casa. Mas é claro que a escola deve oferecer. Se o pai sabe que a escola oferece isso, isso e isso, ele pergunta para o filho: ‘o que você está fazendo aí em casa? Vai para a escola!’”(C.C.2).*

*“Forneça serviços extra-curriculares, como orientação profissional, auxílio na solução de problemas educacionais e de adaptação, educação sexual, orientação em relação às drogas . . . essa (alternativa nº 3) para mim não condiz com o objetivo do colégio, (...) isso aqui já é um favor”(C.C.3).*

Quanto a questão dos serviços extra-curriculares, SAVIANI (1991) defende a recuperação da distinção entre curricular e extra-curricular, reservando para o termo currículo apenas as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar,

de perder a sua especificidade, suas funções clássicas. Para o autor, uma concepção difusa de currículo acaba diluindo os elementos clássicos do currículo escolar (as disciplinas do núcleo comum) juntamente com atividades secundárias, prejudicando assim o alcance dos objetivos centrais. ROMEU (1979) também adverte sobre o perigo da assimilação indiscriminada de todas as exigências do ambiente, chamando a atenção para o fato da escola não ser a única organização educativa da sociedade. Não obstante, entendendo que a distinção entre o curricular e o extra-curricular remete à definição de objetivos, atividades extra-curriculares seriam aquelas que enriquecem as atividades curriculares, auxiliando no alcance dos objetivos eleitos como principais. Os termos foram utilizados no texto das alternativas neste sentido, e assim parece que os membros os compreenderam.

Desta forma, em relação à alternativa nº 3, tanto os dados numéricos como os depoimentos indicam que pode ser considerado como um fato a inconsistência, entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo, quanto à importância atribuída pelos clientes à oferta de serviços extra-curriculares pela escola.

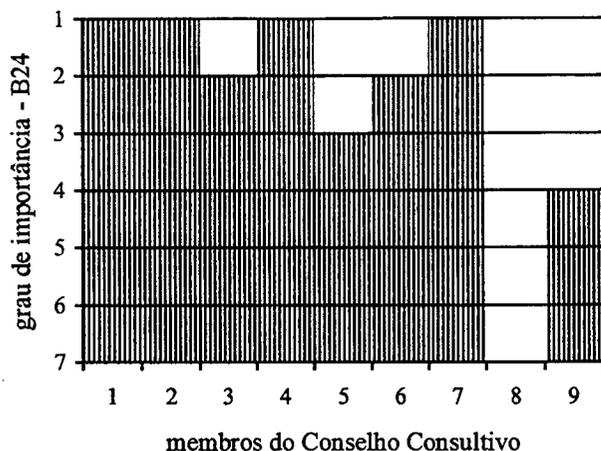
#### 5.2.1.4. Alternativa nº 4

*Em relação ao currículo, é importante que uma escola forneça ao aluno educação complementar à da família, no que se refere, por exemplo, ao respeito às autoridades e aos colegas, aos valores como honestidade e justiça, à organização, ao modo de se comportar, etc.*

Tabela 2.4: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 4 do Bloco 2 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância: B24	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	4	C.C. 1;2;4;7.	44,4
2º	2	C.C. 3;6.	22,2
3º	1	C.C. 5.	11,1
4º	1	C.C. 9.	11,1
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	1	C.C. 8.	11,1
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 2.4: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 2.4.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,0

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

Através da escuridão observada na Figura 2.4, nota-se que para a maioria dos membros do Conselho Consultivo os clientes consideram significativamente importante a alternativa n° 4, tanto que no cálculo das médias ela alcançou a segunda posição entre as seis alternativas do Bloco 2.

Entretanto, como indicam os valores das medidas de dispersão, a grande importância da alternativa n° 4 não é unânime entre os nove membros do C.C.. Um deles, o C.C.9, associou à alternativa apenas o quarto grau de importância e outro, o C.C.8, bastante diferente dos demais, considerou que os clientes acham que uma escola não deve fornecer educação complementar à da família (o C.C.8 assinalou "X" em quase todas as alternativas do Bloco 2, com a única exceção da n° 1, que recebeu o primeiro grau de importância). Por outro lado, como apresenta a Tabela 2.4, 44,4% dos membros associaram à alternativa n° 4 o primeiro grau de importância e 22,2% o segundo grau de importância.

É interessante perceber que no grupo dos clientes, os cálculos indicaram que esta alternativa ocupa, em média, a terceira ou até a quarta posição entre as seis do Bloco 2. Nota-se que os clientes não têm muito interesse em que a escola complemente a educação familiar. Daí a

consistência ser apenas moderada entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades em relação ao currículo e a percepção do C.C. sobre essas necessidades.

Através das análises do conteúdo das entrevistas emergiram algumas questões relevantes para o presente estudo. Em primeiro lugar, tratando o texto de educação complementar à da família, nota-se que para alguns membros do C.C., de fato a família não quer que a escola complemente a sua educação, mas sim a substitua (ou a corrija), como insinuam os seguintes depoimentos:

*“A escola teria esta finalidade (educação complementar à da família), não só o academicismo, mas essa parte também. Mas você nota que hoje os valores estão todos invertidos. Você tenta mostrar uma coisa e em casa a realidade é diferente. (...) Eu ainda sou daquela opinião de que a escola é o segundo lar. Eu não sei se os padrões dentro da casa, daquela unidadezinha chamada família, estão totalmente distorcidos ou não, mas o que a gente vê é um individualismo total, os caras (alunos) não tão nem aí, eles fazem críticas abertamente aos colegas (...)”*(C.C.9).

*“(...) A família, naturalmente, ela passa por um tipo de educação e a escola outra. O indivíduo passa a ter dois tipos de educação, um dentro de casa e outro fora de casa”*(C.C.7).

*“(...) Ele (pai) acha que a escola é que tem a função de educação e não ele. A escola não é o segundo lar, é o primeiro. O segundo é a casa para ele dormir”*(C.C.2).

Nesse sentido, a fala do Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos ajuda a esclarecer esse fenômeno:

*“Isso (educação complementar à da família) o pai não espera. Mas aí o exigir eu não considero um complemento. O exigir é uma forma de encobrir a incompetência que existe na . . . agora ele não pede que você dê hábitos ao filho, que você dê essa estrutura. (...) Eu tenho pais aqui que gostariam que eu controlasse o filho até na rua, porque ele não tem mais ascendência sobre o filho. (...) A exigência única da família é que a escola dê duro no filho, mas o dar duro é no sentido ‘já que eu não posso fazer em casa, que a escola faça por mim isso’”.* (Coordenador).

Os recortes citados sugerem que a grande importância atribuída à alternativa nº 4 parece remeter-se a algo além, ou até diferente, da proposta original do texto. Entretanto, entende-se que esse fato não compromete a inconsistência constatada, tendo em mente que o foco da alternativa repousa no fato da escola desempenhar o papel, em algum nível, da família, no que se refere à educação do aluno. Assim, seja complementando, corrigindo ou substituindo, o que está em questão é a escola ocupar, de alguma forma, o lugar da família; e pelo que indicam os números, parece que os clientes não estão tão interessados nesta “ocupação” como pensa grande parte dos membros do C.C..

Outro fato interessante que emergiu das entrevistas diz respeito a posição do C.C.3, que associou o segundo grau de importância à alternativa nº 4, argumentando que fornecer ao aluno educação complementar à da família não é papel da escola, mas sim uma condição para a sua ação de preparar o aluno para o vestibular e para um constante desenvolvimento. Aproveitando o comentário do C.C.3, o pesquisador lembra que o Bloco 1 refere-se aos objetivos e todos os demais Blocos aos meios para que estes objetivos sejam alcançados. Nesse sentido, a fala do membro é coerente com a estrutura do questionário.

Por outro lado, a idéia de que a educação complementar à da família auxilia o aluno na preparação para o vestibular remete à discussão da distorção dos meios em função dos fins, já levantada anteriormente. Como uma educação de caráter ético pode auxiliar o aluno na preparação para o vestibular? E, por outro lado, em que medida o processo de preparação para o vestibular está relacionado com uma educação de tal caráter? Parece que nesse sentido, o texto da alternativa nº 4 desloca-se de uma compreensão que privilegia seu caráter ético relacionado à conduta humana, em direção a uma compreensão que se limita à questão da obediência as normas sociais, como delata o recorte do discurso do Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos.

De qualquer forma, a inconsistência entre as percepções dos membros do C.C. relacionadas à alternativa nº4 aparece como um fato. Não obstante, atenta-se para a constatação de que 77,7% dos membros, tendo atribuído a essa alternativa no mínimo o terceiro grau de importância, consideram que os clientes percebem como significativamente importante que a escola forneça educação complementar (corretiva ou substitutiva) à da família, o que indica uma determinada consistência entre a percepção dos membros. De fato, a grande responsável pela quebra da consistência foi a posição extrema assumida pelo C.C.8, que assinalou “X” na alternativa nº 4, puxando a média aritmética dos valores associados a essa alternativa para baixo, e os valores das medidas de dispersão para cima.

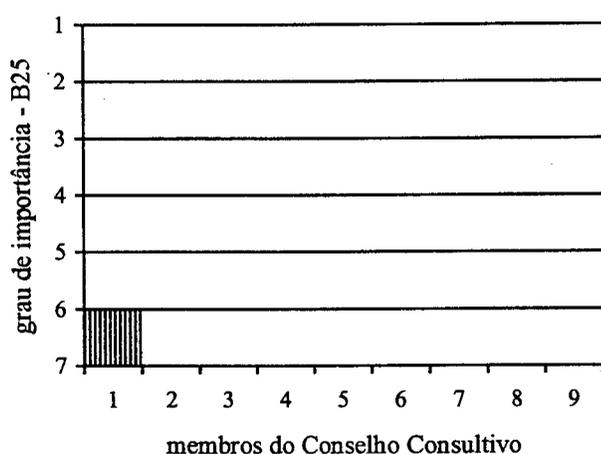
#### 5.2.1.5 Alternativa nº 5

*Em relação ao currículo, é importante que uma escola proporcione Educação Religiosa.*

Tabela 2.5: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 5 do Bloco 2 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B25	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	0	-	0,0
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	1	C.C. 1.	11,1
X	8	C.C. 2;3;4;5;6;7;8.	88,8
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 2.5: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 2.5.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 0,33

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 0,0

A escuridade ínfima e a homogeneidade presentes na Figura 2.5 delatam a consistência da percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto à pequena importância - no caso do C.C.1, que assinalou o último grau de importância entre as seis possibilidades - e a desnecessidade - 88,8% dos membros marcaram "X" - relacionadas à alternativa nº 5, o que pode ser confirmado através dos valores das medidas de dispersão.

Assim, na percepção da grande maioria dos membros, os clientes consideram que uma escola não deve, em seu currículo, incluir a Educação Religiosa. Como, durante as entrevistas,

nenhum membro teceu comentários sobre a alternativa nº 5, a consistência entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo quanto a alternativa nº 5 pode ser considerada como um fato. Ressalta-se que, em média, os clientes realmente atribuíram à Educação Religiosa a última colocação do Bloco 2, indicando consistência também entre a percepção dos dois grupos (clientes e Conselho Consultivo) em relação a esta alternativa.

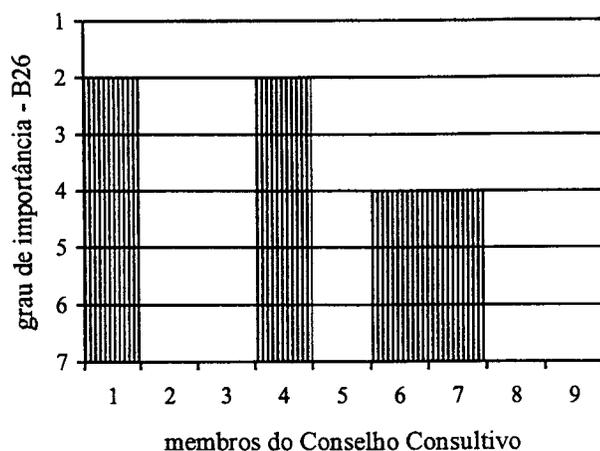
#### 5.2.1.6. Alternativa nº 6

*Em relação ao currículo, é importante que uma escola forneça conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional.*

Tabela 2.6: distribuição de freqüência do grau de importância da alternativa nº 6 do Bloco 2 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B26	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	2	C.C. 1;4.	22,2
3º	0	-	0,0
4º	2	C.C. 6;7.	22,2
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	5	C.C. 2;3;5;8;9.	55,5
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 2.6: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 2.6.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,22

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 3,0

Comparando os valores das medidas de dispersão relacionadas às alternativas nº 5 e nº 6, percebe-se que se trata dos extremos de consistência e inconsistência respectivamente, do Bloco 2. A heterogeneidade exposta através da Figura 2.6 reforça o fato dos membros, no seu conjunto, não perceberem, de forma consistente, as necessidades dos clientes quanto ao fornecimento de conhecimentos e habilidades direcionadas para o saber-fazer prático-profissional.

Nota-se que enquanto para 22,2% dos membros a alternativa nº 6 ocupa o segundo grau de importância, e para outros 22,2% o quarto grau, a maioria dos membros (55,5%) considera que para os clientes o currículo de uma escola de 2º grau não deve contemplar atividades que forneçam conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional.

Assim como ocorreu em relação à alternativa analisada anteriormente, nenhum membro teceu comentários, durante as entrevistas, sobre a alternativa nº 6. De fato, sendo a alternativa nº 6 diretamente relacionada à alternativa nº 5 do Bloco 1, muitas das observações e reflexões referentes a esta última aplicam-se também aqui. Ressalta-se que não houve consistência entre a percepção dos membros do C.C. quanto à alternativa nº 5 do Bloco 1.

Concluindo, a inconsistência entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo quanto a alternativa nº 6 pode ser considerada como um fato. Nota-se enfim que, em média, os clientes atribuíram à alternativa nº 6 a quarta (ou terceira) posição no Bloco 2, revelando que, também em média, a percepção do conjunto dos membros do C.C. parece levemente equivocada, ao atribuir apenas o quinto grau de importância ao fornecimento de habilidades profissionais. Observa-se que no Bloco 1 a única inconsistência constatada, entre a percepção (a partir das médias) dos clientes e dos membros do C.C., refere-se exatamente a maior importância atribuída pelos clientes à preparação profissional.

### 5.2.2. Análise Final do Bloco 2

Apesar das inconsistências entre a percepção dos nove membros do C.C. sobre as necessidades dos clientes quanto ao currículo de uma escola de 2º grau - o que levanta a possibilidade de que, embora existindo apenas uma consistência moderada entre a média das percepções dos clientes e a média da percepção dos membros, a ordenação de algum membro seja semelhante a ordenação média dos clientes - nenhum membro, individualmente, chegou a uma ordenação idêntica a do grupo dos clientes, como indica a Tabela 2.7. Assim como ocorreu com o Bloco 1, alguns membros, como o C.C.1, o C.C.4 e o C.C.7, ordenaram as alternativas de uma forma bastante diversa da ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes.

Tabela 2.7: ordenação média das alternativas assinalada pelo grupo Clientes (C.) e ordenação assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) individualmente.

	B2- 1º	B2- 2º	B2- 3º	B2- 4º	B2- 5º	B2- 6º
<b>C.</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4 (6)</b>	<b>6 (4)</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>C.C.1</b>	4	6	3	1	2	5
<b>C.C.2</b>	4	1	3	2	5*	6*
<b>C.C.3</b>	1	4	2	3*	5*	6*
<b>C.C.4</b>	4	6	3	2	1	5*
<b>C.C.5</b>	1	3	4	2	5*	6*
<b>C.C.6</b>	1	4	3	6	2*	5*
<b>C.C.7</b>	4	3	2	6	1	5*
<b>C.C.8</b>	1	2*	3*	4*	5*	6*
<b>C.C.9</b>	1	3	2	4	5*	6*

Notas:

- Os parênteses indicam que a terceira e a quarta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por duas alternativas diferentes.
- Nas alternativas acompanhadas por asteriscos os membros do C.C. assinalaram "X".

Como última análise foi realizada uma comparação entre a ordenação média das alternativas assinalada pelos catorze segmentos do grupo dos clientes já mencionados anteriormente, com o objetivo de verificar a existência de diferentes percepções quanto a importância relativa das seis alternativas pré-definidas no questionário referentes ao currículo de uma escola de 2º grau.

Assim como ocorreu em relação ao Bloco 1, também no Bloco 2, que se refere ao currículo de uma escola de 2º grau, observou-se consistência entre a percepção dos vários segmentos dos clientes. A ordenação permaneceu praticamente a mesma em todos os segmentos analisados, considerando que as poucas diferenças constatadas não resistiram ao cálculo de estimação da média dos valores de importância para a população, estipulado um intervalo de 95% de confiança. Desta forma, pode-se afirmar que, em média, os diferentes segmentos dos clientes concordam a respeito do currículo que deve ser adotado por uma escola de 2º grau.

A partir de todas as análises e reflexões desenvolvidas em relação ao Bloco 2, chega-se as seguintes conclusões:

1) Existe uma consistência moderada, em média, entre a percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às seis alternativas referentes ao currículo que uma escola de 2º grau deve adotar (pré-definidas pelo pesquisador e expostas no questionário) e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

2) Não existe consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às seis alternativas referentes ao currículo e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades.

3) Existe consistência, em média, entre a percepção dos catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades quanto às seis alternativas relacionadas ao currículo que uma escola de 2º grau deve adotar.

4) Não existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre os graus de importância atribuídos pelos clientes da Escola X às seis alternativas relacionadas ao currículo que uma escola de 2º grau deve adotar. Das seis alternativas, houve concordância com respeito a apenas uma (alternativas nº 5, que se refere à Educação Religiosa) e discordância em relação a importância das outras cinco.

5) No Bloco 1, o conteúdo das entrevistas evidenciou a existência de consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto à grande importância atribuída pelos clientes ao objetivo da escola de 2º grau preparar o aluno para o vestibular (alternativa nº 4), apesar da análise quantitativa sugerir o contrário. Observa-se que a análise do Bloco 2 reforça essa evidência, tendo em vista que, em termos de currículo: a) a alternativa nº1, que se refere ao fornecimento das matérias que caem no vestibular, ocupou a primeira colocação na

ordenação das alternativas (através das médias) assinaladas pelo C.C.; b) apesar da inconsistência entre a percepção dos nove membros do C.C. quanto à importância da alternativa nº 1, a maioria deles associou a esta alternativa o primeiro grau de importância.

### 5.3. BLOCO 3 - RECURSOS MATERIAIS E INSTALAÇÕES

Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola (numeração das alternativas):

- 1 - Possua instalações adequadas e confortáveis, tais como: salas de aula grandes e bem arejadas, áreas livres, biblioteca, ginásio de esportes, cantina e laboratório.
- 2 - Esteja localizada próxima à residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.
- 3 - Garanta a segurança, através do controle rigoroso da saída dos alunos e da entrada de pessoas estranhas.
- 4 - Possua um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos, tais como: livros, apostilas, vídeo-cassetes, projetores, mapas, informativo interno (“jornalzinho”) e computadores.
- 5 - Possua uma quantidade adequada de alunos por sala de aula.

Tabela 3.0: ordenação das alternativas (através das médias) assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) e pelos Clientes (C.).

	B3 <sup>1</sup>	B3 <sup>2</sup>	B3 <sup>3</sup>	B3 <sup>4</sup>	B3 <sup>5</sup>
	1º	2º	3º	4º	5º
C.C.	1	4	5	3	2
C.	1	4	5	3	2

Em relação ao Bloco 3, observa-se, através da Tabela 3.0, que em média os clientes e os nove membros do Conselho Consultivo ordenaram as alternativas de forma idêntica. Assim, pode-se dizer que se os clientes percebem como mais importante, em relação aos recursos materiais e às instalações, o espaço físico, seguido em ordem decrescente pelos recursos técnicos e didáticos,

pela adequada quantidade de alunos por sala de aula, pela garantia de segurança e pela localização da escola, o Conselho Consultivo conhece essa percepção.

O leitor pode estranhar o fato das alternativas nº 3 e nº 5 estarem alocadas no Bloco 3, que se refere aos recursos materiais e às instalações. Não obstante, ressalta-se que ambas alternativas remetem-se diretamente a questões ligadas ao espaço físico, embora não se limitem a elas. A alternativa nº 3, que trata da segurança dos alunos, remete-se a muros, grades e portões, embora também inclua a existência de recursos humanos e procedimentos destinados a essa função. A alternativa nº 5, que por sua vez trata da quantidade de alunos por sala de aula, encontra-se relacionada ao número de salas disponíveis e à condição material de trabalho por estas oferecida, além de incluir a existência de uma razão adequada aluno/professor.

Feita essa observação, através de uma análise inicial constata-se que existe consistência entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades em relação aos recursos materiais e às instalações e a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

Através de uma segunda análise, que se concentrou sobre as respostas individuais dos nove membros do C.C., considerando a possibilidade de discrepâncias encobertas pelo valor da média aritmética, observou-se inconsistência em 80% das alternativas, no que se refere aos níveis de importância associados individualmente pelos nove membros a cada uma delas. Desta forma, a seguir apresentam-se expostas a distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas assinalados pelos nove membros do C.C., sua representação gráfica, as medidas que avaliam a dispersão do conjunto de valores e a análise do conteúdo das entrevistas.

### 5.3.1. Análise das Alternativas do Bloco 3

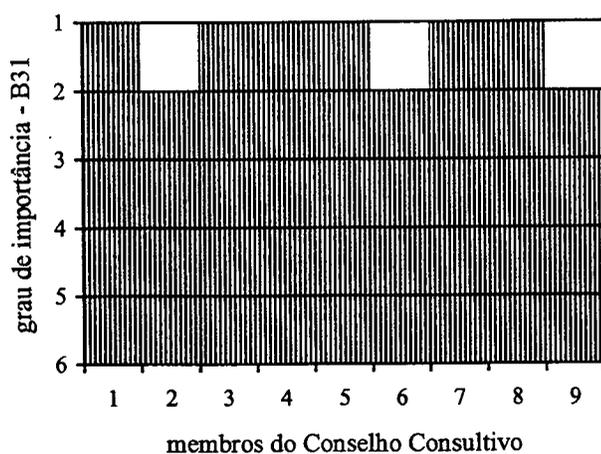
#### 5.3.1.1. Alternativa nº 1

*Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola possua instalações adequadas e confortáveis, tais como: salas de aula grandes e bem arejadas, áreas livres, biblioteca, ginásio de esportes, cantina e laboratório.*

Tabela 3.1: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 1 do Bloco 3 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B31	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	6	C.C. 1;3;4;5;7;8.	66,6
2º	3	C.C. 2;6;9.	33,3
3º	0	-	0,0
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 3.1: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 3.1.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 0,5

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

A escuridão presente na Figura 3.1 indica que na percepção de todos os membros do Conselho Consultivo a alternativa nº 1, para os clientes, é considerada muito importante. A pequena variação na parte superior da figura demonstra que para 66,6% dos membros a alternativa encontra-se associada ao primeiro grau de importância, enquanto que para 33,3% ela deve ocupar a segunda posição. As medidas de dispersão confirmam que não existe muita diferença entre a percepção dos membros quanto à importância dessa alternativa que, entre os cinco do Bloco 3 ocupa, em média, a primeira posição.

Assim, a análise quantitativa sugere que, no Bloco 3, existe consistência entre os nove membros do C.C. em relação à grande importância, percebida pelos clientes, de uma escola possuir instalações adequadas e confortáveis. No entanto, ressalta-se o fato do Bloco 3 tratar exclusivamente dos recursos materiais e das instalações, e não dos meios de uma forma ampla.

De fato, enquanto os objetivos que uma organização escolar deve perseguir foram todos alocados em apenas um Bloco (Bloco 1), os meios para o alcance de tais objetivos foram divididos em quatro Blocos, a saber: currículo (Bloco 2), recursos materiais e instalações (Bloco 3), método de ensino (Bloco 4) e princípios (Bloco 5). Assim, quando a análise quantitativa do Bloco 3 aponta que todos os membros do Conselho Consultivo concordam em relação a grande importância atribuída pelos clientes à instalações adequadas e confortáveis, tal concordância limita-se apenas ao segmento dos meios referente aos recursos materiais e às instalações. Na verdade, todos os nove membros consideram que, em relação aos meios de forma ampla, o primeiro posto deve ser ocupado por uma equipe de professores de qualidade:

*“Primeiro lugar, na qualidade, equipe de professores. O ponto primordial da escola é a equipe de professores. Segundo lugar, o ambiente, boas salas de aula, bem iluminadas, bem arejadas. Terceiro, material didático” (C.C.3).*

*“Os mais idealistas diriam que o professor bom dá aula até na Praça XV, embaixo da figueira. Tem um fundo de verdade nisso aí, mas não é a verdade total. Até pode ser no caso de uma revisão, por exemplo, para quebrar a rotina, mas não é o dia a dia. (...). A parte material é um suporte, é um detalhe que é importante. . . quem não gostaria de ter um componente físico adequado, de primeiro mundo. . . é o sonho de todo mundo. Se tiver tanto melhor”(C.C.4).*

*“(...) Não adianta você ter uma escola modelo, onde tem de tudo (...). Tem que ter profissional lá dentro”(C.C.2).*

A partir dos trechos anteriormente citados, torna-se evidente o fato das instalações adequadas e confortáveis ocuparem, em média, a segunda colocação em relação aos meios de forma ampla. As questões relacionadas ao significado de “qualidade” no que se refere à equipe de professores, são tratadas no Bloco 5.

De forma diferente do que ocorreu em muitas alternativas dos Blocos anteriores, na alternativa nº 1 do Bloco 3 foi constatada apenas uma contradição nos discursos, mesmo assim uma das falas foi emitida pelo Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, que não participa do planejamento da escola X, não caracterizando assim uma inconsistência na alternativa em questão. De todo modo, como dado complementar, eis seus depoimentos:

*“O espaço físico não se questiona (...), ninguém pergunta, e se pergunta, pergunta por perguntar, não questiona nada, não diz nada. (...) Tanto é verdade que, por exemplo, eu acho que nesses cinco anos que eu estou aqui, se teve um pai que me pediu para ver a biblioteca foi muito” (Coordenador).*

*“Quando eles (clientes) vão fazer a matrícula, eles dão uma olhada em todo o colégio primeiro. Na época em que eu estava lá, que eu ficava mais tempo no colégio, a gente verificava isso, que os pais vinham, os alunos até também, e olhavam as salas de aula, elogiavam, ‘aqui tá arejado, tem janela, é grande’, eles analisavam bem essa parte aqui” (C.C.8).*

Os recortes anteriores revelam como a proposta do questionário foi compreendida. Ambos os respondentes sustentaram suas percepções no conhecimento que possuem sobre as necessidades dos clientes, a partir do comportamento destes, embora tenham apontado necessidades diferentes. Todavia, lembra-se que, em média, os clientes realmente consideraram a alternativa nº 1 como a mais importante do Bloco 3.

Sobre o texto da alternativa nº 1, apenas um membro, o C.C.3, emitiu críticas. De acordo com ele, o fato das salas de aula serem grandes, não significa que elas sejam boas. Nesse sentido, ele sugeriu que a palavra “grande” fosse substituída pela expressão “tamanho adequado”. Para o C.C.3., a palavra “grande” inutiliza a alternativa, pois ele pode imaginar uma sala muito grande, para duzentos alunos por exemplo. Além disso, ele também afirmou que uma sala de aula adequada deve ser bem iluminada, argumentando que o fator iluminação não consta no texto da alternativa. Enfim o C.C.3 substituiu no questionário a palavra “grande” pela expressão “bem iluminada”, associando à alternativa nº 1 o primeiro grau de importância. O pesquisador, entendendo que as modificações efetivadas na alternativa não comprometem o seu sentido geral, não coloca em questão a grande importância atribuída a ela pelo membro C.C.3.

Ao analisar o espaço como uma das principais dimensões dos sistemas sociais, GUERREIRO RAMOS (1981) adverte sobre como o espaço afeta e, até certo ponto, chega a moldar a vida das pessoas: “os espaços em que nos é dado viver podem nutrir ou dificultar nosso desenvolvimento psíquico, em nossa singularidade como pessoas”(p. 163). O autor menciona a distinção que OSMOND (apud Guerreiro Ramos, 1981) fez entre espaços sócio-afastadores (*sociofugal*) e sócio-aproximadores (*sociopetal*). Os primeiros mantêm as pessoas separadas, enquanto os segundos facilitam e encorajam a convivência. Apesar da dificuldade de estudar o espaço, considerando que este “fala uma linguagem silenciosa, mas eloqüente, pela qual as pessoas são afetadas inadvertidamente”(Guerreiro Ramos, 1981, p.165), é possível perceber como nos sistemas centrados no mercado os espaços sócio-afastadores tendem a prevalecer.

Assim, tratando-se de uma organização educacional, “instalações adequadas e confortáveis” deveriam ser entendidas como aquelas caracterizadas por espaços sócio-aproximadores, uma vez que a educação escolar, configura-se como uma “atividade sistemática de interação entre seres sociais” (Libâneo, 1990, p. 97). Contudo, a ofensiva neoliberal sobre a educação, baseada na lógica do mercado, paradoxalmente advoga a favor de tecnologias educacionais que cada vez mais obstaculizam a necessária interação entre os sujeitos, preconizando o modelo tecnicista onde a interação ocupa uma posição secundária. Assim, “instalações adequadas e confortáveis” adquirem um novo sentido, aproximando-se da existência de espaços sócio-afastadores: divididos e subdivididos, limpos, arejados, bem iluminados, propícios para a informatização e seguros; espaços adequados para as aulas-espetáculo dos cursos e colégios voltados exclusivamente ao treinamento para o vestibular, para o ensino à distância, e assim por diante. Destaca-se que o texto da alternativa nº 1, ao permitir a compreensão nos dois sentidos, impossibilita a análise sobre a percepção dos respondentes (clientes e membros do C.C.) no que se refere a este assunto.

Considerando que os dados qualitativos provenientes das entrevistas confirmam inteiramente o que os números da Tabela 3.1 apresentam, conclui-se que pode ser considerado como um fato a consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto à grande importância, atribuída pelos clientes, da existência de instalações escolares adequadas e confortáveis. Ressalta-se, entretanto, que a grande importância atribuída à alternativa nº 1 refere-se exclusivamente ao Bloco 3. De fato, o principal meio para o alcance dos objetivos escolares, na visão dos nove membros, é a existência de uma equipe de professores de qualidade.

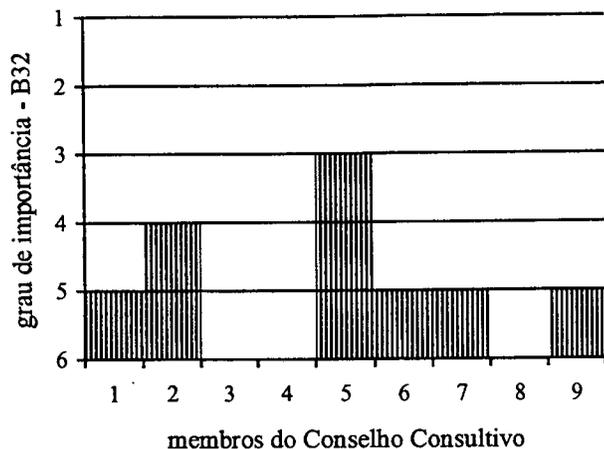
### 5.3.1.2. Alternativa nº 2

*Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola esteja localizada próxima à residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.*

Tabela 3.2: distribuição de freqüência do grau de importância da alternativa nº 2 do Bloco 3 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	1	C.C. 5.	11,1
4º	1	C.C. 2.	11,1
5º	4	C.C. 1;6;7;9.	44,4
X	3	C.C. 3;4;8.	33,3
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 3.2: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 3.2.



Medidas de dispersão  $\Leftrightarrow$  desvio padrão = 1,0

$\Leftrightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

Ocupando o extremo oposto em relação à alternativa nº 1, a alternativa nº 2 encontra-se na última posição de importância na ordenação (através das médias) assinalada pelos membros do Conselho Consultivo, o que pode ser visualizado através da baixa escuridão presente na Figura 3.2. Contudo, a heterogeneidade apresentada pela Figura 3.2<sup>4</sup> aponta que nem todos os membros do C.C. consideram que os clientes acham pouco importante a alternativa nº 2.

Observa-se que embora as medidas de dispersão não ultrapassem o valor 1,0, o pesquisador pode defender a existência da inconsistência entre a percepção dos membros. De fato, a sexta posição na ordenação de importância não indica que a alternativa é considerada a menos importante entre as cinco (embora o cálculo das medidas de dispersão considere esta indicação), mas sim indica que a escola **não deve possuir** a alternativa em questão. Assim, como um membro localiza a alternativa nº 2 na terceira posição e outro na quarta posição, enquanto 33,3% dos membros chegam a perceber que o cliente não deseja que a escola esteja localizada próxima a sua residência, o pesquisador sente-se seguro ao defender a inconsistência, apresentada pelos

<sup>4</sup> Informação para análise das figuras:

- as colunas que não chegam a aparecer (grau de importância = 6,0) indicam que, na percepção dos respectivos membros, os clientes consideram que a escola **não deve possuir** a alternativa em questão.

números, entre a percepção dos nove membros quanto a importância, atribuída pelos clientes, da alternativa nº 2. Ressalta-se que aqueles membros que associaram baixos graus de importância à alternativa nº 2 aproximam-se mais da percepção dos clientes que, em média, atribuíram a esta alternativa o último lugar.

Em relação ao conteúdo das entrevistas, apenas três membros manifestaram-se em relação a alternativa nº 2. Seus depoimentos, além de marcarem a inconsistência indicada pelos números, trouxeram à tona algumas questões importantes. A inconsistência aparece claramente nos seguintes recortes:

*“Sabe que quanto a isso (alternativa nº 2) nós já chegamos a ter pai que disse que ele coloca aqui porque está perto da casa dele, o outro porque é mais fácil estacionar, e o outro não coloca porque não tem como estacionar”*(C.C.7).

*“Esta aqui (alternativa nº 2) está fora, onde tem coisa boa o aluno vai”*(C.C.3).

Após emitir o comentário supracitado, o membro C.C.3 marcou “X” na alternativa nº 2. O entrevistador, então, ressaltou o fato do “X” significar que o cliente considera que a escola não deve ter a alternativa em questão. Tentando reforçar sua resposta, o membro salientou que

*“é isso mesmo, ser importante que a escola esteja localizada próxima a residência do aluno é um absurdo. Você vai onde o material é bom. Por exemplo, eu saio daqui (centro da cidade) para almoçar em Campinas porque lá o almoço é bom. O aluno vai a procura de coisa boa, não precisa estar perto dele. Não interessa para mim a distância, interessa a qualidade do ensino, o objetivo do colégio, o meu objetivo”*(C.C.3).

Observa-se que o “X” significa que a escola não deve estar localizada próxima à residência do aluno, e não que ela não precisa estar localizada próxima à residência do aluno, como disse o membro C.C.3. Todavia, a inconsistência das percepções dos membros revela-se nos discursos.

Em relação a necessidade da escola não se encontrar próxima à residência do aluno (representada pelo “X” na alternativa nº 2), é possível aventar a hipótese de que esta seja uma das necessidades do segmento dos alunos, considerando a possibilidade de que, para os alunos, quanto mais longe da sua residência menor a possibilidade de seus pais terem ciência de seus atos, o que lhes conferiria um maior sentido de independência, tão almejado pelos indivíduos dessa faixa etária. Entretanto, mesmo no segmento dos alunos, a média ficou próxima ao quarto grau de importância, sugerindo assim que mesmo estes consideram importante que a escola esteja localizada próxima a sua residência.

Como o presente estudo foi realizado com sujeitos que residem na cidade de Florianópolis ou em suas imediações, pontua-se que embora a capital de Santa Catarina seja uma cidade relativamente pequena quando comparada às demais capitais do sul do Brasil, as questões relacionadas ao problema do trânsito e à falta de áreas disponíveis para o estacionamento de veículos são bastante sérias.

Ressalta-se, enfim, a existência de duas informações distintas no texto da alternativa em estudo, o que gerou comentários por parte do membro C.C.8, levando-o a assinalar “X” na alternativa considerando apenas uma das informações. Uma das informações trata da escola localizar-se próxima à residência do aluno, e a outra da escola encontrar-se em local de fácil acesso, seja através de transporte público ou particular. Eis seu depoimento:

*“Para eles não é importante que a escola seja perto de casa. Porque na verdade a maioria dos pais trabalha longe da escola também, então eles vão, na verdade. . . Ah, tá certo, eles colocariam perto do serviço. . . mas da residência do aluno não. Eles preferem que seja próxima do serviço do pai”*(C.C.8).

Caso a ênfase tivesse sido dada na segunda informação presente no texto, talvez a resposta do C.C.8 fosse diferente. Dessa forma, como a questão central da alternativa é a localização adequada da escola, pode-se questionar o “X” assinalado pelo membro. Observa-se assim que considerando os três membros que assinalaram “X” na alternativa nº 2, as respostas de dois deles (C.C.3 e C.C.8) podem ser questionadas a partir de seus depoimentos na entrevista. Esse questionamento sugere que a inconsistência constatada entre a percepção dos membros quanto à alternativa nº 2 pode não ser tão grande, conforme foi sugerido no segundo parágrafo da análise da presente alternativa.

Contudo, tendo em vista a pequena quantidade de observações, comentários e críticas direcionadas à alternativa nº 2 do Bloco 3, torna-se difícil concluir esta análise de forma segura, considerando que os valores das medidas de dispersão não encontram-se altos e que pode-se questionar a marcação do “X” realizada por dois membros. Assim, embora o pesquisador não negue a possibilidade dos membros perceberem a importância da alternativa nº 2 de forma consistente, conclui-se - considerando a heterogeneidade exposta na Figura 3.2 e o fato da constatação de inconsistência na alternativa nº 6 do Bloco 6 (cujo texto é idêntico ao da alternativa em questão) - que pode ser considerado como um fato, para efeitos de análise, a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto a

importância, para os clientes, de que a escola esteja localizada próxima à residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.

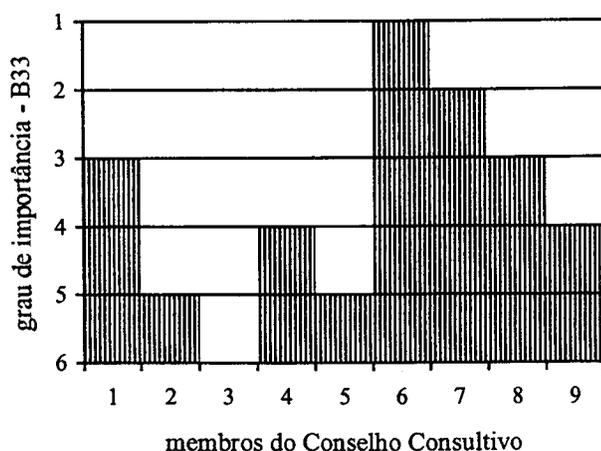
### 5.3.1.3. Alternativa nº3

*Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola garanta a segurança, através do controle rigoroso da saída dos alunos e da entrada de pessoas estranhas.*

Tabela 3.3: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 3 do Bloco 3 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B33	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	1	C.C. 6.	11,1
2º	1	C.C. 7.	11,1
3º	2	C.C. 1;8.	22,2
4º	2	C.C. 4;9.	22,2
5º	2	C.C. 2;5.	22,2
X	1	C.C. 3.	11,1
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 3.3: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 3.3.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,6

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

Em relação as cinco alternativas do Bloco 3, a alternativa nº 3 é a que apresenta a maior inconsistência entre a percepção dos membros. O valor das medidas de dispersão e a notável heterogeneidade da Figura 3.3 confirmam este fato. Não houve nenhum grau de importância que não tenha sido assinalado por pelo menos um membro. Observa-se que enquanto o membro C.C.6 considera que para os clientes a garantia de segurança é a prioridade, o C.C.3 entende que os clientes não desejam que a escola garanta a segurança através do controle rigoroso da saída dos alunos e da entrada de pessoas estranhas. Assim, os números revelam uma grande inconsistência entre as percepções dos nove membros quanto a importância atribuída pelos clientes à alternativa nº 3.

Por outro lado, apesar do conteúdo das entrevistas ter reforçado a inconsistência revelada pelos números, ele levantou algumas questões sobre as informações contidas no texto da alternativa nº 3. Uma delas diz respeito novamente ao problema de existir mais do que uma informação no texto. Nota-se que embora o membro C.C.5 ressalte a importância da segurança, ele atribui a alternativa nº 3 apenas o quinto grau de importância, por considerar o texto dúbio:

*“Manter a família tranqüila em relação à qualidade do colégio, à segurança do aluno dentro do colégio, isso aí eu acho que é o ideal”*(C.C.5).

*“Esse aqui (alternativa nº 3) é meio dúbio, porque em relação à saída a gente não pode ser tão rigoroso. Agora, em relação a entrada de pessoas estranhas, a gente tem que ser rigoroso”*(C.C.5).

Outra questão refere-se exatamente ao emprego de expressão extrema no texto da alternativa, caracterizado pelo uso do adjetivo “rigoroso”:

*“Eu tiraria essa palavra (rigoroso) e colocaria essa (alternativa nº 3) como quatro (quarto grau de importância). Controle rigoroso fica parecido com quartel”*(C.C.4).

Feitas essas ressalvas, que parecem não comprometer a constatação da inconsistência, os demais depoimentos confirmaram as diferenças entre a percepção dos membros sugerida pelos números. O membro C.C.3, único a marcar “X” na alternativa, disse que

*“se o aluno for educado, ele não precisa disso aqui (alternativa nº 3)”*(C.C.3).

Por outro lado, tanto o membro C.C.8 como o C.C.9, que associaram à alternativa nº 3, respectivamente, o terceiro e o quarto graus de importância, enfatizaram suas posições, conforme delatam os seguintes depoimentos:

*“A segurança deveria até vir em primeiro lugar, porque tu não vais colocar lá porque o colégio é bom mas é cheio de ladrão por perto. Mas quando o colégio tem boas instalações, possui um conjunto variado e moderno de recursos é porque, quer dizer, deve também ter segurança”*(C.C.8).

*“Esse fator aqui, segurança, eu como pai acho muito importante (...). Quando o pai solta o filho aqui na frente, ou o filho se desloca para a escola, ele acha que o filho está garantido até o término da aula. Eu acho um perigo (não controlar a saída dos alunos), pois o aluno é muito novo e está aberto, está em contato direto com a droga aí fora (...)”*(C.C.9).

Enfim, é interessante notar que na percepção do Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, se por um lado os clientes não perguntam nada sobre os recursos materiais e às instalações de modo geral, por outro lado a questão da segurança é a prioridade, em relação ao Bloco 3, na hora de escolher a escola. Eis parte do seu depoimento:

*“Aqui em Florianópolis. . . é o provincialismo que ainda persiste. ‘O meu filho tem que estar protegido’, esse é o critério número um na hora de escolher, eu acho”* (Coordenador).

Concluindo, entende-se que as questões levantadas sobre o texto da alternativa nº 3 não refutam a constatação da inconsistência indicada pelos números. Assim, a heterogeneidade apresentada pela Figura 3.3, os valores das medidas de dispersão e os depoimentos coletados através da entrevista, permitem considerar como um fato a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto à importância, atribuída pelos clientes, de uma escola garantir a segurança do aluno.

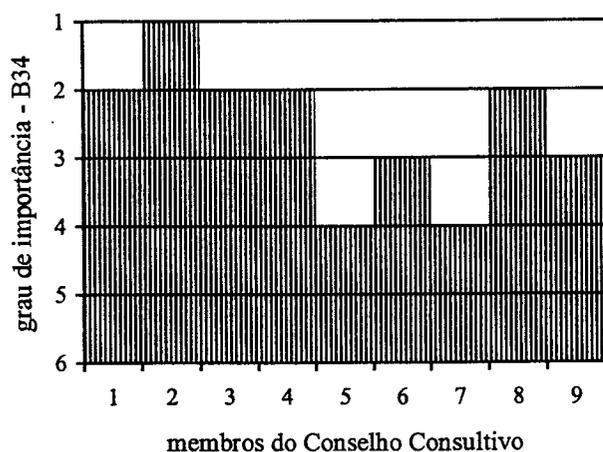
#### 5.3.1.4. Alternativa nº4

*Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola possua um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos, tais como: livros, apostilas, vídeo-cassetes, projetores, mapas, informativo interno (“jornalzinho”) e computadores.*

Tabela 3.4: distribuição de freqüência do grau de importância da alternativa n° 4 do Bloco 3 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B34	n° de membros	Identificação	Porcentagem
1°	1	C.C. 2	11,1
2°	4	C.C. 1;3;4;8.	44,4
3°	2	C.C. 6;9.	22,2
4°	2	C.C. 5;7.	22,2
5°	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 3.4: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 3.4.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,0

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

A escuridade moderada presente na Figura 3.4 representa o fato da alternativa n° 4 ocupar, em média, a segunda posição na percepção do Conselho Consultivo. Por outro lado, a heterogeneidade da Figura 3.4 sugere que nem todos os membros concordam quanto à importância da alternativa. Enquanto a maioria dos membros (55,5%) associa a ela a primeira e a segunda posições, dois membros atribuem a alternativa n° 4 a penúltima posição de importância.

Dessa forma, apesar dos números demonstrarem que a alternativa nº 4 é considerada importante por todos os membros do C.C., o grau dessa importância é variado, apontando que não existe consistência entre a percepção dos nove membros sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola possuir um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos.

Todavia, como já foi observado na alternativa nº 1, ressalta-se o fato do Bloco 3 tratar exclusivamente dos recursos materiais e das instalações, e não dos meios de uma forma ampla. Assim, quando a análise quantitativa do Bloco 3 aponta que todos os membros do Conselho Consultivo concordam que, para os clientes, a existência de um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos é importante, tal concordância limita-se apenas ao segmento dos meios referente aos recursos materiais e às instalações. De fato, todos os nove membros consideram que, em relação aos meios de forma ampla, o primeiro posto deve ser ocupado por uma equipe de professores de qualidade:

*“Como pai, primeiro a gente pensa que quer bons professores para os filhos, em todas as áreas, que sejam os melhores (...). Só o conhecimento dos professores não é o suficiente, (...) porque de repente os professores são bons mas não têm recursos nenhum. Hoje em dia a gente fala muito em computação, eletrônica, etc., então os pais são muito assim. . . é qualidade, e a qualidade para eles é tudo, é a parte física, a parte humana, isto é, os docentes. . . não adianta ter tudo bonito se o professor aqui é mal, é ruim, não adianta”(C.C.8).*

*“O que realmente a gente tem que buscar é essa relação humana, essa prática da relação humana, com a excelência acadêmica (...). O segundo grau de importância são os recursos materiais”(C.C.6).*

*“O principal é uma boa equipe de professores, e em segundo lugar espaço físico e recursos materiais adequados”(C.C.1).*

Os recortes dos discursos deixam transparecer o fato dos recursos técnicos e didáticos ocuparem, em média, a terceira colocação em relação aos meios de forma ampla. O primeiro lugar seria ocupado por uma equipe de professores de qualidade (assunto que será discutido no Bloco 5), e o segundo pelo espaço físico, conforme já foi demonstrado durante a análise da alternativa nº 1. De forma consistente com a percepção dos membros do C.C., GUERREIRO RAMOS (1981) indica que a tecnologia, enquanto normas operacionais e instrumentos através dos quais se consegue que as coisas sejam feitas, é uma parte essencial da **estrutura de apoio** de qualquer sistema social, como é o caso da escola. O sucesso depende da harmonia entre a tecnologia de um sistema social e os objetivos específicos do sistema. Assim, de acordo com GUERREIRO RAMOS (1981), o administrador deve planejar através da estreita colaboração com seus clientes.

Apesar da inconsistência entre as percepções dos membros quanto à alternativa nº 4, como não foram constatadas posições extremas em suas marcações, ou seja, mesmo com diferentes graduações todos os membros consideram que os clientes acham a alternativa importante, os discursos provenientes das entrevistas não revelaram a inconsistência sugerida pelos números, mas também não a refutaram. Na verdade, o que se percebeu durante a análise das entrevistas foi a importância que todos os membros associaram à alternativa nº 4:

*“Nos dias de hoje você tem uma biblioteca indo para o arcaísmo, enquanto tem a videoteca entrando no lugar da biblioteca, com recursos audiovisuais, lúdicos, atraentes, mais atual nesse sentido. Hoje têm cursos em São Paulo que atendem dez alunos por sala, tudo automatizado. (...) Não podemos subestimar nada. Tudo isso não pode substituir o professor, mas seria um complemento para o professor” (C.C.4).*

*“Hoje não se admite mais uma escola como a nossa não ter para o aluno uma área de informática” (C.C.9).*

Considerando que os dados qualitativos provenientes das entrevistas não confirmam, mas também não refutam as diferenças entre a percepção dos membros apresentada pela Figura 3.4, conclui-se que pode ser considerado como um fato a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto à importância, atribuída pelos clientes, da existência de um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos. Observa-se, entretanto, que apesar da inconsistência constatada, todos os membros consideram que os clientes acham a alternativa importante. Ressalta-se, ainda, que a importância atribuída à alternativa nº 4 refere-se exclusivamente ao Bloco 3, pois, de fato, o principal meio para o alcance dos objetivos escolares, na visão dos nove membros, é a existência de uma equipe de professores de qualidade.

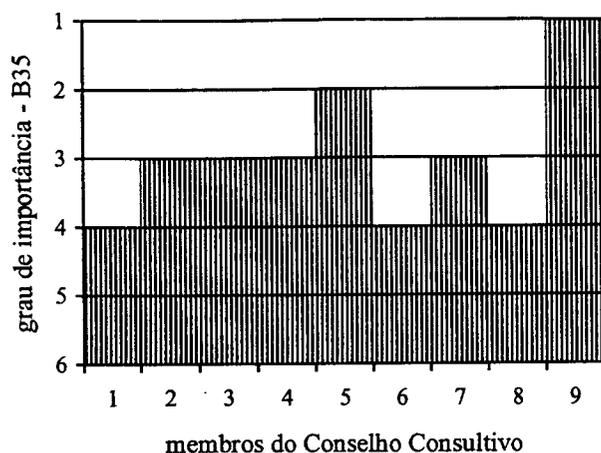
### 5.3.1.5. Alternativa nº5

*Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola possua uma quantidade adequada de alunos por sala de aula.*

Tabela 3.5: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 5 do Bloco 3 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B35	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	1	C.C. 9.	11,1
2º	1	C.C. 5.	11,1
3º	4	C.C. 2,3,4,7.	44,4
4º	3	C.C. 1,6,8.	33,3
5º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1,2,3,4,5,6,7,8,9.	100,0

Figura 3.5: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 3.5.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,0

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

A alternativa n° 5, possuindo os valores das medidas de dispersão idênticos aos da alternativa n° 4, também apresenta características semelhantes a alternativa anterior. Por um lado, todos os membros do Conselho Consultivo associaram à alternativa n° 5, no mínimo, o quarto grau de importância. Por outro lado, o membro C.C.9 a considerou como a mais importante para os clientes e o C.C.5 como a segunda mais importante, enquanto 33,3% dos membros atribuíram a ela o terceiro grau de importância, e outros 33,3% o quarto grau.

Assim, embora os números e a Figura 3.5 indiquem que a alternativa n° 5 é considerada importante por todos os membros do C.C., o grau de importância varia, demonstrando a inconsistência existente entre a percepção dos nove membros sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola possuir uma quantidade adequada de alunos por sala de aula.

Durante as entrevistas poucos membros manifestaram-se em relação a esta alternativa. O membro C.C.4, que associou a ela o terceiro grau de importância, ao definir um colégio de qualidade tomou como exemplo um colégio de São Paulo que possui excelentes professores, recursos técnicos de ponta e apenas dez alunos por sala. Segundo ele, esse colégio, através de uma "lavagem cerebral", possibilita que os dez alunos sejam aprovados no vestibular. Assim,

pode-se supor que em relação a quantidade de alunos por sala de aula, quanto menos melhor. O problema é que qualidade pode ser entendida como a razão entre a qualidade percebida pelo cliente e o custo, sendo que poucos alunos por sala de aula implica diretamente aumento de custo. De acordo com o membro, o colégio de São Paulo tomado como exemplo cobra 2 mil reais de mensalidade. A razão entre qualidade percebida e preço será tratado posteriormente no Bloco 6.

O membro C.C.3, que também associou o terceiro grau de importância à alternativa nº 5, argumentou que essa alternativa vai complementar a alternativa nº1 (que se refere a existência de instalações adequadas e confortáveis), onde ele assinalou o primeiro grau de importância.

Não obstante, conforme já mencionado no início da análise deste Bloco, observa-se que a alternativa nº 5 realmente remete-se a questões ligadas ao espaço físico, entretanto não se limita a elas, pois ao tratar da quantidade de alunos por sala de aula, encontra-se relacionada não apenas ao número de salas disponíveis e à condição material de trabalho por estas oferecida, mas também inclui a existência de uma razão adequada aluno/professor. Neste sentido, considerando que “a intensidade das relações diretas entre os membros de um cenário social tende a declinar na proporção direta do aumento de seu tamanho” (Guerreiro Ramos, 1981, p. 159), quando a intensidade das relações interpessoais é fundamental para a consecução de um objetivo (como é o caso das escolas), são apropriados os cenários pequenos, em lugar dos mais amplos.

Assim, entende-se que a alternativa nº 5 não se encontra, necessariamente, englobada pela alternativa nº 1. A pergunta seria: para os clientes, a quantidade adequada de alunos por sala de aula é mais importante que a quantidade e a qualidade das instalações do colégio como um todo? Parece que o membro C.C.9 pensa que sim.

Por outro lado, justificando o fato de ter alocado a alternativa nº 5 na penúltima posição de importância, o membro C.C.8 argumentou que

*“eles (clientes) perguntam muito sobre a quantidade de alunos por sala. Isso aí é uma pergunta que vem sempre, mas não é assim. . . se tem bastante alunos eles não vão deixar de matricular por isso. Eles perguntam por curiosidade”*(C.C.8).

É interessante notar que o Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, tendo contato direto com os clientes, embora perceba diferente do membro C.C.8, concorda que esse não é um problema relevante para os clientes. Destaca-se, assim, a possibilidade do interesse demonstrado pelos clientes não corresponder necessariamente as suas reais necessidades:

*“Outra, questão de aluno por sala de aula. Ninguém pergunta, e se pergunta, pergunta por perguntar, não questiona nada, não diz nada”*(Coordenador).

Nesta direção, insinua-se a possibilidade da assunção hipócrita de uma posição “politicamente correta” ter criado a fricção na tríade pensamento-discurso-ação também no universo dos clientes. Nesse caso, os discursos “politicamente corretos” cobram que o sistema familiar cumpra com sua função clássica de se preocupar incondicionalmente com a felicidade e realização dos filhos e não com seu sucesso do ponto de vista do status social alcançado e do poder financeiro conquistado.

Concluindo, tendo em vista que os poucos depoimentos emitidos durante as entrevistas reforçam as diferentes percepções reveladas pelos números e pela Figura 3.5, a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto à importância, atribuída pelos clientes, de uma escola possuir uma quantidade adequada de alunos por sala de aula pode ser tomada como um fato. Observa-se, contudo, que apesar da inconsistência constatada, todos os membros consideram que os clientes acham a alternativa importante. Os poucos depoimentos ainda permitiram o levantamento da seguinte questão: não será a inconsistência resultado do fato de alguns membros basearem suas percepções das necessidades dos clientes sobre o que eles acham que os clientes pensam e outros sobre o que os clientes dizem? Esta é uma hipótese que não se pode testar no presente estudo, todavia ela assinala uma possibilidade de entendimento sobre as discrepâncias constatadas.

### 5.3.2. Análise Final do Bloco 3

Assim como aconteceu nos dois primeiros Blocos, no Bloco 3 nenhum membro do Conselho Consultivo, individualmente, chegou a uma ordenação idêntica à ordenação (a partir das médias) do grupo do clientes, como indica a Tabela 3.6. Entretanto, observa-se que as ordenações das alternativas do Bloco 3 assinaladas pelos membros C.C.3 e C.C.4 apresentam-se parecidas com a ordenação do grupo dos clientes. A única diferença encontra-se no fato dos membros terem marcado “X” na(s) última(s) alternativa(s)<sup>5</sup>. Por outro lado, os membros C.C.6 e

<sup>5</sup> Observa-se que mesmo que apenas um entre os 446 clientes da amostra não marque “X” numa determinada alternativa, a média aritmética (que define a ordenação das alternativas no grupo dos clientes) referente a

C.C.9, ao associarem às alternativas n° 3 e n° 5 a primeira colocação respectivamente, ordenaram as alternativas de uma forma significativamente diferente da ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes.

Tabela 3.6: ordenação média das alternativas assinaladas pelo grupo Clientes (C.) e ordenação assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) individualmente.

	B3- 1°	B3- 2°	B3- 3°	B3- 4°	B3- 5°
<b>C.</b>	1	4	5	3	2
<b>C.C.1</b>	1	4	3	5	2
<b>C.C.2</b>	4	1	5	2	3
<b>C.C.3</b>	1	4	5	2*	3*
<b>C.C.4</b>	1	4	5	3	2*
<b>C.C.5</b>	1	5	2	4	3
<b>C.C.6</b>	3	1	4	5	2
<b>C.C.7</b>	1	3	5	4	2
<b>C.C.8</b>	1	4	3	5	2*
<b>C.C.9</b>	5	1	4	3	2

Nota. Nas alternativas acompanhadas por asteriscos os membros do C.C. assinalaram "X".

Finalmente, assim como nos Blocos anteriores, para verificar a existência de diferentes percepções quanto à importância relativa das cinco alternativas do Bloco 3, foi efetivada uma comparação entre os catorze segmentos do grupo dos clientes (indicados na análise final do Bloco 1) em relação à ordenação média das alternativas.

No que se refere aos recursos materiais e às instalações, observou-se consistência entre a percepção dos vários segmentos dos clientes. No Bloco 3 a ordenação manteve-se praticamente a mesma em todos os segmentos, tendo em mente que as poucas diferenças observadas não resistiram ao cálculo de estimação da média dos valores de importância para a população, sendo estipulado um intervalo de 95% de confiança. A análise quantitativa, então, permite afirmar que,

---

respectiva alternativa já não será zero. Assim, considerando a pequena possibilidade de 446 clientes marcarem "X" em uma mesma alternativa, a única possibilidade da ordenação assinalada por algum membro ser idêntica à ordenação (a partir das médias) do grupo dos clientes, parece recair no fato do membro não marcar "X" em nenhuma alternativa. Contudo, é importante perceber que no Bloco 3 os valores médios associados pelos clientes às alternativas n° 2 e n° 3 afastaram-se significativamente do "X" (que é representado pelo número 6 nos gráficos do Bloco 3). À alternativa n° 2 foi associado, em média, o grau 4,5 de importância, e à alternativa n° 3 o grau 3,5 de importância.

na média, os diferentes segmentos dos clientes concordam a respeito dos recursos materiais e das instalações que uma escola de 2º grau deve possuir.

A partir de todas as análises e reflexões desenvolvidas em relação ao Bloco 3, chega-se as seguintes conclusões:

1) Existe consistência, em média, entre a percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às cinco alternativas referentes aos recursos materiais e às instalações que uma escola de 2º grau deve possuir (pré-definidas pelo pesquisador e expostas no questionário) e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

2) Não existe consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às cinco alternativas referentes aos recursos materiais e às instalações e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades. Todavia, observa-se que as ordenações das alternativas assinaladas pelos membros C.C.3 e C.C.4 apresentam-se próximas à ordenação média do grupo dos clientes.

3) Existe consistência, em média, entre a percepção dos catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades quanto às cinco alternativas relacionadas aos recursos materiais e às instalações que uma escola de 2º grau deve possuir.

4) Não existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre os graus de importância atribuídos pelos clientes da Escola X às cinco alternativas relacionadas aos recursos materiais e às instalações que uma escola de 2º grau deve ter. Das cinco alternativas, houve concordância com respeito apenas à grande importância da alternativa nº 1, que se refere à existência de instalações adequadas e confortáveis, e discordância em relação ao grau de importância das outras quatro.

5) No Bloco 3, o conteúdo das entrevistas revelou três importantes questões. A primeira delas diz respeito ao fato do primeiro grau de importância atribuído à alternativa nº 1 referir-se exclusivamente ao Bloco 3, pois, na verdade, o principal meio para o alcance dos objetivos escolares, na visão dos nove membros, é a existência de uma equipe de professores de qualidade (que será discutida na análise do Bloco 5); a existência de instalações adequadas e confortáveis ocupa a segunda colocação geral.

A segunda questão refere-se à possibilidade da qualidade para o cliente ser entendida como a razão entre a qualidade percebida e o custo, problema este que será discutido durante a análise do Bloco 6.

Enfim, a última questão configura-se como a seguinte pergunta: a inconsistência constatada entre a percepção dos nove membros não será influenciada pelo fato de alguns membros basearem suas percepções das necessidades dos clientes sobre o que eles acham que os clientes realmente pensam e outros sobre o que os clientes dizem? Esta hipótese emergiu a partir da constatação da possibilidade de alguns membros perceberem que os clientes assumem, de forma hipócrita, posições “politicamente corretas”, gerando assim uma certa fricção na tríade pensamento-discurso-ação. Nesse caso, os discursos “politicamente corretos” cobram que o sistema familiar cumpra com sua função clássica de se preocupar incondicionalmente com a felicidade e realização dos filhos de forma integral, e não com seu sucesso do ponto de vista do mercado, que diz respeito ao status social alcançado e ao poder financeiro conquistado.

#### 5.4. BLOCO 4 - MÉTODO DE ENSINO

Em relação ao seu método, é importante que uma escola (numeração das alternativas):

- 1 - Centralize os seus esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular, tais como: realizar vestibulares simulados e avaliações que seguem o modelo das provas do vestibular; dar ênfase nas “dicas” e “macetes” e nas matérias que caem no vestibular; oferecer preparação psicológica para o vestibular; etc.
- 2 - Enfatize, através de maior carga horária, aquelas matérias e disciplinas consideradas mais difíceis, como matemática e física.
- 3 - Enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais, como história e geografia, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas (matemática, física, química).
- 4 - Estimule o aluno a ter curiosidade sobre as coisas que o cercam, esclarecendo, através da relação entre a teoria e a prática, que os conhecimentos que ele adquire são produzidos por algumas pessoas, transformam-se e possuem certas utilidades.
- 5 - Estimule a troca de idéias, através de trabalhos e discussão em grupo.
- 6 - Apresente integração entre os conteúdos das várias disciplinas e entre a ação dos professores.

Tabela 4.0: ordenação das alternativas (através das médias) assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) e pelos Clientes (C.).

	B4- 1°	B4- 2°	B4- 3°	B4- 4°	B4- 5°	B4- 6°
C.C.	1	4	6	5	3	2
C.	1	4	2 (5,6)	5 (2,6)	6 (2,5)	3

Nota. Os parênteses indicam que a terceira, a quarta e a quinta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por três alternativas diferentes.

Observando a Tabela 4.0 nota-se que, no Bloco 4, a ordenação das alternativas (a partir das médias) assinalada pelos membros do Conselho Consultivo e a ordenação média assinalada pelo

grupo dos clientes são bastante semelhantes. A única diferença constatada encontra-se relacionada as duas últimas posições de importância: enquanto o C.C. associou às alternativas nº 3 e nº 2 a quinta e a sexta posições de importância respectivamente, os clientes consideraram a alternativa nº 2 mais importante do que a alternativa nº 3. Assim, num primeiro momento, parece que embora o C.C. considere que os clientes acham mais importante que uma escola enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais em relação as matérias e disciplinas referentes às ciências exatas, na realidade os clientes pensam o contrário.

Não obstante, os textos das alternativas nº 2 e nº 3 podem ter contribuído para o aparecimento dessa inconsistência, pois enquanto a alternativa nº 2 indica a ênfase através da maior carga horária às matérias exatas - não permitindo assim uma igualdade entre as disciplinas humanas e sociais e as disciplinas exatas - a alternativa nº 3, ao indicar a possibilidade de uma carga horária igual para todas as disciplinas, permite que a ênfase seja dada a todas as disciplinas de forma idêntica. De todo modo, como será apresentado posteriormente, 78% dos membros do C.C. marcaram "X" na alternativa nº 2, enquanto na população dos clientes esta alternativa pode até ter sido associada a terceira posição de importância, o que reforça a inconsistência.

Através da análise inicial percebe-se que em relação ao método de ensino que uma escola de 2º grau deve seguir, existe, de um modo geral, consistência entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades e a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades. Na média, ambos os grupos consideram que o mais importante são as estratégias que a escola lança mão para que o aluno passe no vestibular, seguidas pela estimulação à curiosidade do aluno sobre as coisas que o cercam, através da relação entre a teoria e a prática. A única diferença percebida - desconsiderando aquelas que não podem ser generalizadas, com 95% de confiança, para toda a população dos clientes - refere-se a maior importância atribuída pelos clientes a ênfase, através de maior carga horária, às disciplinas referentes às ciências exatas (alternativa nº 2), em relação às disciplinas humanas e sociais (alternativa nº 3).

Assim como nos Blocos anteriores, uma segunda análise foi efetivada tendo em mente a possibilidade do valor da média aritmética ter encoberto a dispersão dos valores assinalados por cada um dos membros individualmente. De fato, constatou-se inconsistência entre a percepção dos membros em todas as seis alternativas do Bloco 4. Para refletir sobre essa inconsistência, a seguir estão expostas a distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas

assinalados pelos nove membros do Conselho Consultivo, sua representação gráfica, as medidas que avaliam a dispersão do conjunto de valores e a análise do conteúdo das entrevistas.

### 5.4.1. Análise das Alternativas do Bloco 4

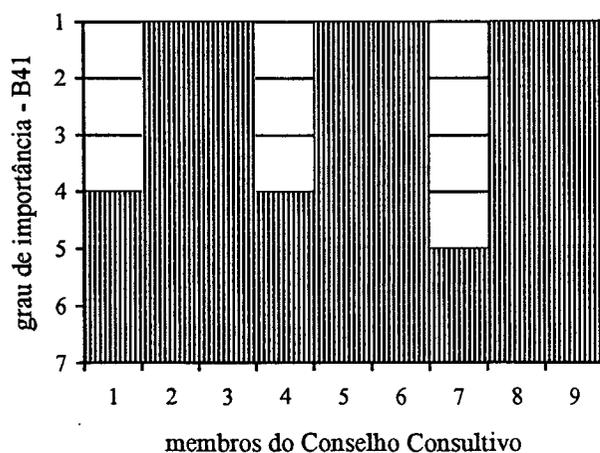
#### 5.4.1.1. Alternativa nº 1

*Em relação ao seu método, é importante que uma escola centralize os seus esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular, tais como: realizar vestibulares simulados e avaliações que seguem o modelo das provas do vestibular; dar ênfase nas “dicas” e “macetes” e nas matérias que caem no vestibular; oferecer preparação psicológica para o vestibular; etc.*

Tabela 4.1: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 1 do Bloco 4 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B41	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	6	C.C. 2;3;5;6;8;9.	66,6
2º	0	-	0,0
3º	0	-	0,0
4º	2	C.C. 1;4.	22,2
5º	1	C.C. 7.	11,1
6º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 4.1: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 4.1.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,69

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 3,0

Nota-se que apesar da alternativa nº 1 ocupar, em média, o primeiro lugar entre as seis alternativas do Bloco 4, não são todos os membros que assim a percebem, conforme apresenta a Figura 4.1. Se por um lado a maioria dos membros (66,6%) associou a essa alternativa o primeiro grau de importância, por outro lado dois membros associaram a ela o quarto grau e o membro C.C.7 chegou a atribuir a alternativa nº 1 apenas o penúltimo grau de importância<sup>6</sup>.

Desta forma, através da análise quantitativa, pode-se afirmar que não existe consistência entre os nove membros do Conselho Consultivo sobre a importância, percebida pelos clientes, de uma escola centralizar seus esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular. Do ponto de vista quantitativo, os valores das medidas de dispersão não deixam dúvidas sobre a inconsistência constatada.

Nesta mesma direção, o conteúdo das entrevistas, apesar dos poucos depoimentos emitidos sobre a alternativa nº 1, reforça a inconsistência entre a percepção dos membros. Entre aqueles que não associaram a primeira colocação à alternativa em questão, o membro C.C.1 observou que “dicas” e “macetes” robotizam o aluno, e o membro C.C.7, apesar de não achar esta alternativa muito importante, comentou que percebe os demais membros do C.C. pensando assim. Questiona-se as respostas desses membros, considerando a possibilidade deles não terem respondido como percebem as necessidades dos clientes, mas sim emitido suas próprias idéias sobre o fato.

Por outro lado, entre aqueles que consideraram que para os clientes o primordial são as estratégias de preparação para o vestibular, apenas o membro C.C.9 manifestou-se. Eis seu depoimento:

*“Em relação a cabeça do pai nessa situação aqui (alternativa nº 1), nesse Bloco 4, não é fácil. Geralmente o pai está pensando sempre, hoje, é no vestibular. Geralmente é o terror do aluno, não tem nada a ver mas está aí, o pai está sempre pensando nisso. (...) o primordial são os macetinhos que vão sair, a experiência do professor”(C.C.9).*

<sup>6</sup> Informação para análise das figuras:

- as colunas que não chegam a aparecer (grau de importância = 7,0) indicam que, na percepção dos respectivos membros, os clientes consideram que a escola não deve possuir a alternativa em questão.

Além de confirmar sua posição expressa no questionário, a fala do C.C.9, assim como o fato da maior parte dos membros do C.C. ter associado à alternativa nº 1 o primeiro grau de importância do Bloco 4, reforçam a conclusão nº 5 do Bloco 1 - tendo em vista que apenas um membro, o C.C.3, associou o primeiro grau de importância à alternativa nº 4 do Bloco 1, que indica como objetivo da escola a preparação para o vestibular. Incoerência clara nas respostas dos membros, pois se por um lado a maior parte deles considera que para os clientes os principais objetivos que uma escola deve perseguir referem-se à capacitação do aluno para um constante desenvolvimento e à preparação para o exercício da cidadania, por outro lado 66,6% dos membros consideram que, em relação ao método de ensino, o mais importante para os clientes são as estratégias de preparação para o vestibular. Pareceria mais coerente a alocação de outras alternativas do Bloco 4, como por exemplo as nº 3, nº 4, nº 5 e nº 6, nas primeiras colocações.

Enfim, entende-se que a heterogeneidade exposta através da Figura 4.1 e os valores das medidas de dispersão, somados aos recortes dos depoimentos de alguns membros, permitem concluir que a inconsistência entre a percepção dos nove membros sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola centralizar seus esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular pode ser considerada como um fato. Contudo, levanta-se a possibilidade da inconsistência ter sido influenciada pela dificuldade de alguns membros colocarem-se no lugar dos clientes.

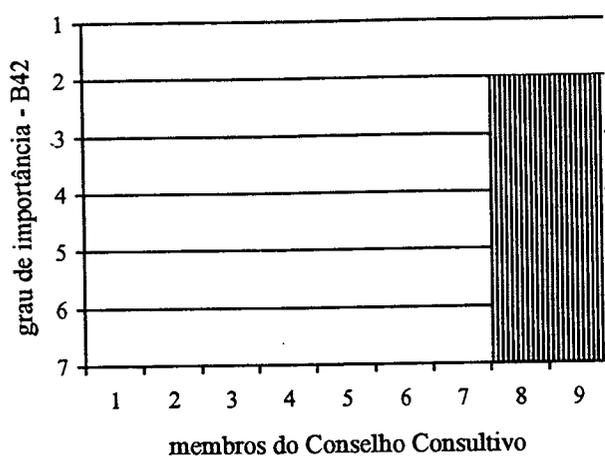
#### 5.4.1.2. Alternativa nº 2

*Em relação ao seu método, é importante que uma escola enfatize, através de maior carga horária, aquelas matérias e disciplinas consideradas mais difíceis, como matemática e física.*

Tabela 4.2: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 2 do Bloco 4 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B42	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	2	C.C. 8;9.	22,2
3º	0	-	0,0
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	7	C.C. 1;2;3;4;5;6;7.	77,7
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 4.2: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 4.2.



Medidas de dispersão  $\Leftrightarrow$  desvio padrão = 2,20

$\Leftrightarrow$  desvio entre quartis = 0,0

A situação da alternativa nº 2 é bastante semelhante a da alternativa analisada anteriormente, sendo que contrária. Não obstante o último lugar, em média, entre as seis alternativas do Bloco 4 ser ocupado pela alternativa nº 2, não são todos os membros que assim a percebem, como demonstra a escuridade concentrada à direita da Figura 4.2. Se por um lado a grande maioria dos membros (77,7%) marcou "X" nessa alternativa, considerando que para os clientes a escola não deve enfatizar as disciplinas exatas, por outro lado 22,2% dos membros chegaram a associar à alternativa nº 2 o segundo grau de importância.

Assim, apesar do valor do desvio entre quartis sugerir que não existe dispersão entre as percepções dos membros do Conselho Consultivo - devido ao fato desta medida estar baseada apenas na ordenação dos dados -, o valor elevado do desvio padrão, somado a escuridade concentrada na parte direita da Figura 4.2, indicam que não existe consistência entre a percepção dos nove membros do C.C. quanto a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola enfatizar, através de maior carga horária, as disciplinas consideradas mais difíceis, ou seja, aquelas que se referem às ciências exatas.

Através da análise do conteúdo das entrevistas a inconsistência sugerida pelos números foi confirmada. Além disso, os depoimentos emitidos durante as entrevistas também trouxeram à tona alguns problemas referentes ao texto da alternativa. Em relação àqueles que marcaram “X” na alternativa nº 2, suas falas reforçam suas posições:

*“Não se pode enfatizar uma disciplina nem outra. Nosso currículo foi debatido à exaustão, não tem nada de graça”*(C.C.4).

*“O colégio ideal é aquele que (...) não se preocupa apenas com uma disciplina ou duas, mas se preocupa com todas as disciplinas (...)”*(C.C.5).

*“Cada disciplina deve ter a carga horária compatível com o programa, e quanto mais tempo para cada disciplina melhor”*(C.C.1).

Aproveitando os recortes dos discursos que defendem o “X” na alternativa nº 2, observa-se que a associação de qualquer grau de importância a esta alternativa obrigaria, logicamente, o respondente a marcar “X” na alternativa seguinte, considerando que as alternativas nº 2 e nº 3 são excludentes. Observa-se também que, de acordo com o Conselho Estadual de Educação, a distribuição da carga horária de cada disciplina, a partir de certos limites mínimos, fica a critério da administração do colégio.

A análise do quadro curricular da Escola X, levanta novamente a possibilidade da existência de uma fricção da tríade pensamento-discurso-ação determinada pela influência do “discurso politicamente correto” sobre os membros do Conselho Consultivo. De acordo com o quadro curricular, enquanto as disciplinas Matemática e Física possuem a carga horária total, nas três séries do 2º grau, de 432 horas/aula, e Química uma carga horária total de 396 horas/aula, a carga horária total de História limita-se a 288 horas/aula e a de Geografia a apenas 216 horas/aula. Assim, levanta-se a hipótese da assunção hipócrita de uma posição “politicamente correta” ter contribuído para o surgimento da inconsistência constatada.

A hipocrisia neste caso, seguindo o modelo defendido por BRUNSSON (1989), configura-se através da necessidade da Escola X, enquanto uma organização da ação que possui características de uma organização política, lidar com demandas inconsistentes gerando saídas (discursos e ações) inconsistentes. Nesse sentido, enquanto seus serviços atendem os clientes diretos, preparando-os para o vestibular - uma vez que as disciplinas relacionadas às ciências exatas são geralmente consideradas as mais difíceis de aprender - seus discursos buscam satisfazer os públicos que cobram da escola o desenvolvimento de sua função clássica de educar o cidadão.

Em relação aos dois membros que associaram à alternativa nº 2 o segundo grau de importância, apenas um deles se manifestou:

*“Quando o pai vem falar contigo, ele já diz que o filho tem uma dificuldade em matemática e física a vida inteira, quando a carga horária deveria estar aqui, nessas duas disciplinas, história e geografia. (...) Eu digo para o meu aluno: ‘em vez de perder tempo estudando matemática e física, vão estudar história e geografia que é muito mais importante para vocês’. Eles não têm isso bem claro na cabeça deles”*(C.C.9).

Ressalta-se que na ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes, a alternativa nº 2 ocupa a terceira colocação de importância, embora esta posição não possa ser generalizada, com 95% de confiança, para toda a população. Em todo o caso, é importante lembrar que a única inconsistência constatada entre as ordenações médias assinaladas pelo Conselho Consultivo e pelo grupo dos clientes, recaiu exatamente sobre as alternativas nº 2 e nº 3, onde o grupo dos clientes considerou a alternativa nº 2 mais importante que a nº 3, que se refere à ênfase nas disciplinas humanas e sociais. Em sintonia com as necessidades dos clientes aparece a fala do Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos:

*“(...) se eles (membros do C.C.) dobrassem a carga horária de matemática, física, química, poderiam dobrar a mensalidade e continuariam com o mesmo número de alunos ou mais. O que nós queremos é que o filho aprenda, só”*(Coordenador).

Sobre os problemas referentes ao texto da alternativa, o membro C.C.3 considerou equivocada a afirmação de que existem matérias mais difíceis, como seria o caso da Matemática e da Física. Segundo ele,

*“não existe matéria mais difícil, existe matéria mal estudada. Se você for comparar, por exemplo, química com religião, (a dificuldade) depende de como é dada cada uma dessas matérias”*(C.C.3).

Outra crítica dirigida ao texto da alternativa foi feita pelo membro C.C.6, ao questionar sobre a não inclusão da Biologia entre as disciplinas mencionadas nas alternativas nº 2 e nº 3. Nota-se que outras disciplinas do Núcleo Comum, como Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna, também não foram mencionadas em nenhuma das duas alternativas. Justifica-se essa não inclusão pelo fato do Bloco 4 tratar sobre método de ensino, e não sobre currículo; o que está em jogo nessas alternativas não são as disciplinas em si mesmas, mas sim a sistematização do ensino ao privilegiar os conteúdos e procedimentos ditos “técnico-científicos” em detrimento das áreas humanas e sociais, ou vice-versa.

Assumindo que as críticas levantadas não colocam em questão a existência das diferentes percepções sugeridas pelos números e confirmadas pelos depoimentos, considera-se como um fato a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola enfatizar as disciplinas que se referem às ciências exatas. Todavia, ressalta-se que apesar da inconsistência, a maioria dos membros marcou “X” na alternativa nº 2.

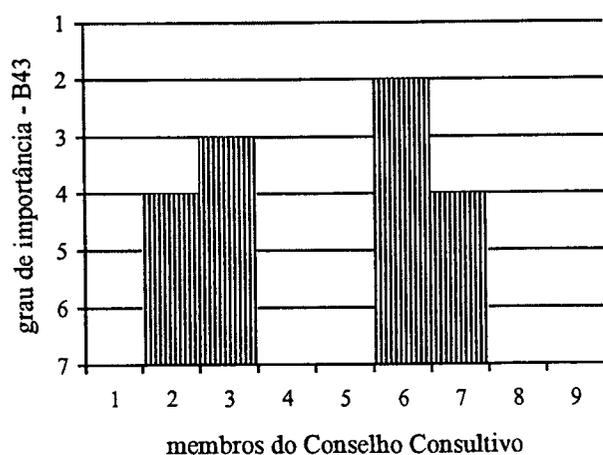
#### 5.4.1.3. Alternativa nº 3

*Em relação ao seu método, é importante que uma escola enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais, como história e geografia, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas (matemática, física, química).*

Tabela 4.3: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 3 do Bloco 4 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B43	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	1	C.C. 6.	11,1
3º	1	C.C. 3.	11,1
4º	2	C.C. 2;7.	22,2
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	5	C.C. 1;4;5;8;9.	55,5
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 4.3: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 4.3.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,06

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 3,0

A heterogeneidade observada na Figura 4.3 e os altos valores das medidas de dispersão não deixam dúvidas, em um primeiro momento, sobre a inconsistência entre a percepção dos membros sobre a alternativa nº 3. Enquanto a maioria dos membros (55,5%) considera que na visão dos clientes uma escola de 2º grau não deve enfatizar as matérias e disciplinas humanas e sociais, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas, dois membros associaram à alternativa nº 3 o quarto grau de importância, um membro atribuiu-lhe o terceiro grau e outro, o C.C.6, chegou a associar à alternativa nº 3 o segundo grau de importância.

As entrevistas, todavia, apontam que a inconsistência constatada através dos números pode ter sofrido a influência do fato do texto da alternativa envolver duas mensagens diferentes, ou seja, referir-se, ao mesmo tempo, a cargas horárias iguais para todas as disciplinas e a cargas horárias diferentes, privilegiando as disciplinas humanas e sociais. A influência da dupla mensagem foi revelada claramente nos depoimentos, pois dependendo do tipo de informação percebida pelo membro, a sua resposta variou. Com exceção dos dois membros que associaram à alternativa nº 2 o segundo grau de importância (C.C.8 e C.C.9), e coerentemente marcaram “X” na alternativa nº 3, os demais três membros que marcaram “X” nessa alternativa tomaram por referência apenas a informação que diz respeito a ênfase através de uma maior carga horária. De fato, tais membros concordam que todas as disciplinas, sem exceção, devem ser enfatizadas:

*“Cada disciplina deve ter a carga horária compatível com o programa, e quanto mais tempo para cada disciplina melhor”*(C.C.1).

*“Não se pode enfatizar uma disciplina nem outra. Nosso currículo foi debatido à exaustão, não tem nada de graça”*(C.C.4).

*“O colégio ideal é aquele que (...) não se preocupa apenas com uma disciplina ou duas, mas se preocupa com todas as disciplinas (...)”*(C.C.5).

Por outro lado, os membros que não marcaram “X” na alternativa nº 3, frisaram que nenhuma disciplina deve ter privilégios em detrimento de outras, ou seja, tomaram por referência a informação que diz respeito a ênfase através de cargas horárias iguais para todas as disciplinas. Em suma, com exceção dos membros C.C.8 e C.C.9, todos os demais destacaram que as disciplinas devem ser enfatizadas de uma forma geral. Eis seus depoimentos:

*“Enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais, como história e geografia, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas. . . maior não, igual sim. Eu tiraria esse maior daqui. Sem esse maior eu considero, caso contrário essa aqui não tem valor”(C.C.3).*

*“Então isso aqui (alternativa nº 3) fica, porque é igual”(C.C.6).*

*“(...) Ai o número 4 (quarto grau de importância) eu coloquei enfatizar as matérias e disciplinas humanas e sociais (...). Todas as disciplinas devem ter a mesma carga horária, sem distinção. Mas é óbvio que eu acho que as Ciências Humanas deveriam ser muito mais valorizadas. Até eu acho que começam a ser”(C.C.7).*

Observando os depoimentos dos membros, é importante perceber que nenhum deles mencionou os clientes, sejam eles os pais ou os alunos, durante suas falas. Desta forma, torna-se possível supor que parte da inconsistência entre as percepções seja consequência do fato de alguns membros pensarem sobre as necessidades dos clientes ao responderem, como parece ser o caso do membro C.C.9, enquanto outros respondem baseados apenas na sua própria maneira de entender as questões sobre os métodos de ensino. De toda a forma, esta é uma suposição que não pode ser confirmada com os dados levantados no presente estudo.

Concluindo a análise da alternativa nº 3, observa-se que apesar da magnitude da inconsistência indicada pelos números poder ser questionada pelos recortes dos depoimentos citados - que sugerem que com exceção dos membros C.C.8 e C.C.9, todos os demais concordam que todas as disciplinas, sem exceção, devem ser enfatizadas - a inconsistência persiste. De fato, além da variação nos graus de importância atribuídos à alternativa nº 3 pelos membros que consideram que as disciplinas devem ser enfatizadas de uma forma geral, são inegáveis as percepções divergentes dos membros C.C.8 e C.C.9. Assim, pode ser considerado como um fato a inconsistência entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola enfatizar as disciplinas humanas e sociais, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas. Contudo, ressalta-se que apesar da inconsistência, a maioria dos membros parece considerar que todas as disciplinas devem ser enfatizadas sem distinções, o que reforça a possibilidade da existência da hipocrisia sugerida na análise da alternativa anterior.

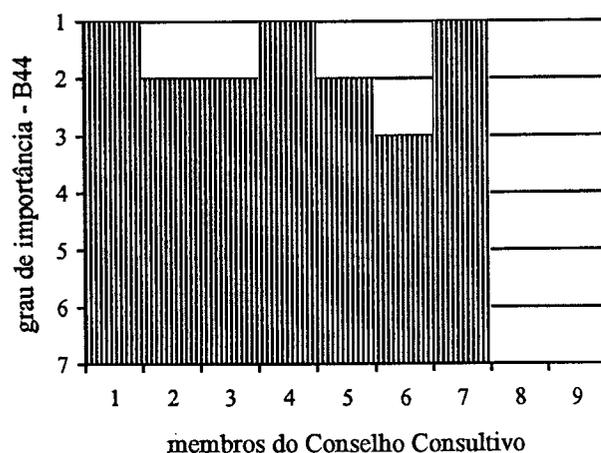
#### 5.4.1.4. Alternativa nº 4

*Em relação ao seu método, é importante que uma escola estimule o aluno a ter curiosidade sobre as coisas que o cercam, esclarecendo, através da relação entre a teoria e a prática, que os conhecimentos que ele adquire são produzidos por algumas pessoas, transformam-se e possuem certas utilidades.*

Tabela 4.4: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 4 do Bloco 4 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B44	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	3	C.C. 1;4;7.	33,3
2º	3	C.C. 2;3;5.	33,3
3º	1	C.C. 6.	11,1
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	2	C.C. 8;9.	22,2
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 4.4: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 4.4.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,42

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

Novamente observa-se uma grande inconsistência entre a percepção dos nove membros. Apesar da alternativa nº 4 ocupar, em média, o segundo lugar de importância entre as seis alternativas do Bloco 4, dois membros, o C.C.8 e o C.C.9 (os mesmos que foram responsáveis pela inconsistência nas alternativas nº 2 e nº 3), consideram que, para os clientes, uma escola de 2º grau não deve estimular o aluno a ter curiosidade sobre as coisas que o cercam, através da relação entre a teoria e a prática. Por outro lado, puxando a média para cima, 33,3% dos membros associaram à alternativa nº 4 o primeiro grau de importância, e outros 33,3% o segundo grau de importância.

Assim, pode-se dizer que apesar da maioria dos membros ter associado à alternativa nº 4 os primeiros graus de importância, os valores das medidas de dispersão indicam que não existe consistência entre a percepção dos nove membros do C.C. sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola estimular o aluno a ter curiosidade sobre as coisas que o cercam, a perceber que os conhecimentos adquiridos por ele são produzidos por certas pessoas, transformam-se e possuem determinadas utilidades.

Através da análise das entrevistas foi possível não apenas constatar o que os números já tinham sugerido, como também observar que o texto da alternativa pareceu confuso para alguns membros. O pesquisador, na tentativa de transmitir uma idéia complexa relacionada ao caráter histórico e político do conhecimento, através de uma mensagem simples e direta, parece ter tornado difícil a compreensão do texto da alternativa. Eis alguns dos questionamentos levantados:

*“Os conhecimentos são produzidos por algumas pessoas? O que são produzidos por algumas pessoas? Os conhecimentos? O sujeito dessa oração está aqui (o entrevistado sublinha o termo ‘os conhecimentos’)?”*(C.C.4).

*“Esse item aqui (alternativa nº 4) poderia ser mais apurado, porque. . .”*(C.C.7).

*“Isso aqui é para curso técnico, vamos ver. . . ter curiosidade sobre as coisas que o cercam, esclarecendo através da relação entre teoria e prática. Então na hora de praticar, quando você pratica você está exercendo a profissão, então nós não temos essa. . .”*(C.C.2).

Respondendo aos questionamentos, o pesquisador esclareceu que a alternativa não se referia necessariamente ao saber-fazer prático-profissional, mas sim à contextualização da produção e utilização do conhecimento dentro de um determinado universo social. Em relação à intervenção do pesquisador, nota-se, em primeiro lugar, que esta pode ter influenciado as respostas dos membros e, em segundo lugar, que os clientes não tiveram oportunidade

semelhante. Em todo o caso, sem negar o viés que tal intervenção pode ter causado, considera-se que a inconsistência entre a percepção dos membros sugerida pelos números mantém-se, uma vez que a alternativa parece ter sido compreendida, no final, por todos da mesma forma, com ou sem esclarecimentos. Os depoimentos dos dois membros que marcaram “X” na alternativa nº 4 reforçam essa constatação:

*“Aqui é o seguinte, por exemplo, eu dou prensa hidráulica na parte de hidrostática, eu até posso dizer a aplicação disso no cotidiano, porque toda a parte de matemática, física, tudo se usa no cotidiano, até mesmo sem saber que tem. Mas o que o aluno quer é aquilo que cai no vestibular, e o que cai no vestibular não é a parte prática da minha matéria, é a parte mais técnica. Porque a preocupação do aluno. . . você vê as perguntas dele, eles não perguntam: ‘sim professor, mas a prensa hidráulica se usa como? O empuxo é aplicado aonde?’ O que eles querem é calcular o empuxo, calcular uma força numa prensa hidráulica, eles não estão interessados na aplicação cotidiana”(C.C.8).*

*“Essa (alternativa nº 4) é uma preocupação que eu tenho com a minha filha, agora não sei se os pais têm com os filhos. Geralmente o aluno questiona: ‘para que eu estou aprendendo isso?’ Isso é um troço que o pai deveria se preocupar, aí o aluno talvez viesse mais consciente para a escola, mas será que é um fator que ele analisa? Difícil. (...) Alguns pensam nesse aspecto (preparação do aluno para a vida através do fornecimento dos conhecimentos básicos, para que serve cada coisa), outros não, a maioria não pensa”(C.C.9).*

Entre aqueles membros que consideraram que o cliente percebe como importante a contextualização do conhecimento, apenas o C.C.4, associando o primeiro grau de importância à alternativa nº 4, manifestou-se a esse respeito, dizendo que

*“essa aqui (alternativa nº 4) é a primeira prioridade, unir a teoria à prática”(C.C.4).*

Ressalta-se que apesar da maioria dos membros ter associado à alternativa nº 4 os primeiros graus de importância, em relação ao Bloco 4, que se refere aos métodos de ensino que uma escola de 2º grau deve seguir, a alternativa que em média ocupa a primeira colocação diz respeito a centralização de esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular. Nesse sentido, o fato de duas alternativas significativamente diferentes, e até certo ponto excludentes, ocuparem as duas primeiras colocações do Bloco 4, revela uma determinada configuração ambivalente relacionada ao método a ser seguido.

A mesma reflexão pode ser desenvolvida quanto a ordenação média assinalada pelos membros no Bloco 1, que trata dos objetivos, onde os três primeiros postos de importância são ocupados por alternativas aparentemente excludentes, ou seja, capacitar o aluno para um

constante desenvolvimento, prepará-lo para o exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, capacitá-lo para passar no vestibular (que a análise das entrevistas apontou como o principal objetivo).

Observa-se, enfim, que apesar da configuração ambivalente dos objetivos e dos métodos de ensino ser resolvida, em parte, pela produção de saídas (discursos e ações) inconsistentes, esta muitas vezes gera problemas no momento de efetivar a ação educacional propriamente dita, como revela o discurso do Coordenador dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos:

*“(...) Tem aluno que fala: ‘aqui só se pensa em vestibular, vestibular. . . eu estou no 1<sup>o</sup> ano ainda! Eu não estou nem aí com o vestibular!’ Mas claro que quando o aluno é matriculado a família deve saber que o colégio (escola X) tem essa filosofia, e eu não discordo da filosofia do colégio, pelo contrário, eu acho excelente. O problema é que há uma disparidade enorme entre uma proposta teórica e o que se faz na prática. É tremendamente difícil você equacionar as duas coisas. Por exemplo, eu vejo um aluno com vontade de discutir questões com o professor, vejo os professores com colocações fantásticas, no sentido de querer que o aluno progrida enquanto pessoa, mas na prática do dia a dia é aquela aula e p.t. saudações”*(Coordenador).

Não obstante os problemas levantados em relação ao texto da alternativa, tanto a análise quantitativa, como os recortes dos discursos selecionados, indicam que pode ser considerado como um fato a inconsistência, entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo, sobre a importância que os clientes atribuem à estimulação da curiosidade do aluno em relação as coisas que o cercam, através da contextualização da produção e utilização do conhecimento. Contudo, observa-se que a maioria dos membros associou à alternativa n<sup>o</sup> 4 os primeiros graus de importância.

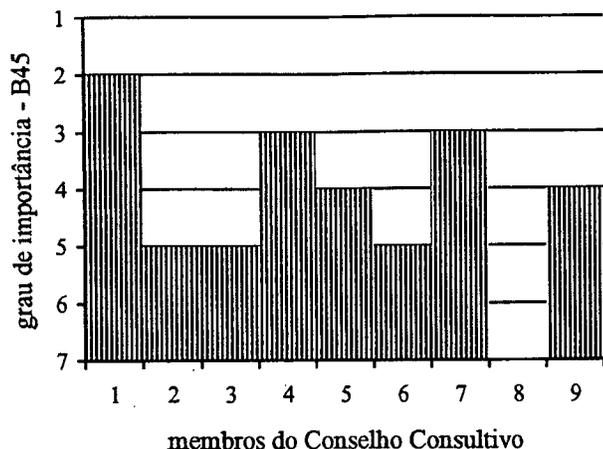
#### 5.4.1.5. Alternativa n<sup>o</sup> 5

*Em relação ao seu método, é importante que uma escola estimule a troca de idéias, através de trabalhos e discussão em grupo.*

Tabela 4.5: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa n<sup>o</sup> 5 do Bloco 4 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B45	n <sup>o</sup> de membros	Identificação	Porcentagem
1 <sup>o</sup>	0	-	0,0
2 <sup>o</sup>	1	C.C. 1.	11,1
3 <sup>o</sup>	2	C.C. 4;7.	22,2
4 <sup>o</sup>	2	C.C. 5;9.	22,2
5 <sup>o</sup>	3	C.C. 2;3;6.	33,3
6 <sup>o</sup>	0	-	0,0
X	1	C.C. 8.	11,1
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 4.5: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 4.5.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,48

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

A heterogeneidade presente na Figura 4.5, assim como os valores das medidas de dispersão, indicam que os membros do Conselho Consultivo percebem de maneiras diferentes a importância da alternativa nº 5. Com exceção apenas do primeiro e do último (grau de importância = 6,0) graus de importância, todos os demais, incluindo o "X" (grau de importância = 7,0), foram associados, por pelo menos um membro, à alternativa nº 5. Assim, enquanto o membro C.C.1 considera que os clientes dão grande importância ao desenvolvimento de trabalhos grupais na escola, o membro C.C.8 pensa que para os clientes uma escola não deve proporcionar a troca de idéias através de trabalhos e discussões em grupo.

Observa-se que o texto da alternativa não restringe a troca de idéias apenas à relação entre os alunos durante o processo ensino-aprendizagem, mas possibilita também a participação do professor nas discussões.

Novamente aparecem incoerências quanto à ordenação das alternativas nos diversos Blocos dos questionários, reforçando as reflexões e conclusões já desenvolvidas. Parece paradoxal o fato da quase totalidade dos membros assinalar no questionário que, para o cliente, o objetivo principal da escola deve ser desenvolver no aluno a capacidade de pensar, aprender, criar e se expressar e, ao mesmo tempo, a alternativa nº 5, que se refere à troca de idéias (essencial para o

desenvolvimento das capacidades mencionadas) ocupar apenas a quarta posição de importância na ordenação média assinalada pelo C.C.. Nesse sentido, SANTOS (1997), refletindo sobre o jogo enquanto um fator de socialização que favorece a construção do conhecimento, chama a atenção para o fato de que

“ quando não temos oportunidade de falar, movimentar, sugerir, ficamos aguardando apenas as ordens, que devem ser cumpridas sem questionamentos; prevalece o ponto de vista do adulto (professor). Isto não quer dizer que a criança (aluno), durante as atividades deva agir livremente, espontaneamente. Para construir o conceito de autonomia ela necessita interagir de uma forma coletiva. É importante apresentar seu ponto de vista, criticar, discordar e apresentar sugestões para questões surgidas durante o trabalho. É preciso incentivar e desafiar as crianças (alunos) criando um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e a tomada de decisões a respeito de seu grupo social”(pp. 10-11).

Como durante as entrevistas nenhum membro manifestou-se quanto a alternativa nº 5, talvez pelo fato dela apresentar-se de forma extremamente simples e direta, pode ser tomado como um fato a inconsistência entre a percepção dos nove membros sobre a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola estimular a troca de idéias através de trabalhos e discussão em grupo.

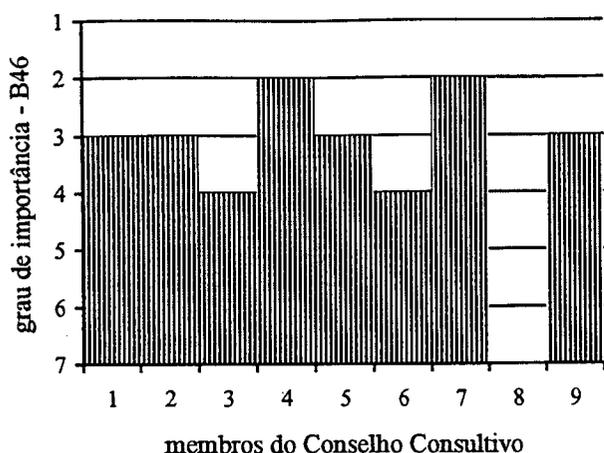
#### 5.4.1.6. Alternativa nº 6

*Em relação ao seu método, é importante que uma escola apresente integração entre os conteúdos das várias disciplinas e entre a ação dos professores.*

Tabela 4.6: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 6 do Bloco 4 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância B46	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	2	C.C. 4;7.	22,2
3º	4	C.C. 1;2;5;9.	44,4
4º	2	C.C. 3;6.	22,2
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	1	C.C. 8.	11,1
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 4.6: representação gráfica da distribuição de freqüência da Tabela 4.6.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,51

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

Enfim, assim como em relação a todas as demais alternativas do Bloco 4, a heterogeneidade apresentada pela Figura 4.6 indica que os membros do Conselho Consultivo também não concordam sobre a importância da alternativa n° 6. Destaca-se que enquanto dois membros associaram a essa alternativa o segundo grau de importância, o membro C.C.8 chegou a considerar que os clientes não desejam que uma escola apresente integração entre os conteúdos das várias disciplinas e entre a ação dos professores. Esta marcação levanta inclusive a possibilidade do membro C.C.8 não ter compreendido corretamente o significado do “X”, mas como este membro não se manifestou durante a entrevista sobre a alternativa n° 6, esta possibilidade não pode ser estudada.

Assim, pode-se afirmar que de acordo com os números não existe consistência entre a percepção dos nove membros sobre a importância atribuída pelos clientes à alternativa n° 6. Em todo o caso, destaca-se que o grau de importância assinalado pelo membro C.C.8 pode ser caracterizado como um valor discrepante. Desta forma, é possível dizer que a percepção deste membro foi a maior responsável pela inconsistência constatada. De fato, com exceção do membro C.C.8, todos os demais membros associaram à alternativa n°6, no mínimo, o quarto grau de importância.

Os únicos que se manifestaram durante a entrevista sobre a alternativa nº 6 foram os membros C.C. 6 e C.C.9, que associaram à alternativa em questão o quarto e o terceiro graus de importância respectivamente. Suas falas confirmaram suas marcações no questionário:

*“(...)Uma escola que tenha como égide a excelência acadêmica é uma escola de ponta. A excelência acadêmica envolvida com esses critérios, o desenvolvimento da cidadania. (...) O corpo docente tem que estar afinado com todos esses elementos. Naturalmente a direção tem que ter esse propósito, se não tiver ela está fora. Eu acho que é uma escola falida a que não tem esses princípios”(C.C.6).*

*“O fundamental é a qualidade do material que a escola oferece, principalmente o material humano, o professor. Não adianta nada o cara dizer uma coisa e fazer outra, e tem muito isso. Existem pessoas que se o aluno está na frente são uma coisa, se o aluno não está na frente eles falam totalmente o contrário. Então eu acho que nós temos que ter o discernimento e o bom senso, primeiro, de preparar a equipe de professores, a escola deve oferecer uma equipe de professores muito bem preparada para preparar o aluno”(C.C.9).*

O depoimento do membro C.C.6 levanta uma questão fundamental para a compreensão da alternativa nº 6. Tratando-se o texto da coerência entre o conteúdo das disciplinas e entre a ação dos professores, nota-se a necessidade de pressupostos e diretrizes básicas que norteiem a ação escolar. Neste sentido, tais pressupostos e diretrizes deveriam ser, em tese, definidos pelo Conselho Consultivo, que é responsável pelo planejamento da escola X.

Entretanto, conforme sugerem os resultados do presente estudo, os nove membros do C.C. possuem mais diferenças do que semelhanças com respeito a percepção sobre as necessidades dos clientes em relação aos objetivos e meios que uma organização escolar deve ter. Não obstante, de acordo com o conteúdo das entrevistas, existe consistência entre a percepção dos membros quanto a grande importância atribuída pelos clientes ao objetivo da escola de 2º grau preparar o aluno para o vestibular; quer dizer, a preparação para o vestibular sendo a prioridade, configura-se como o ponto de referência para todas as ações escolares.

Todavia, tratando-se de uma escola de educação geral e não de um centro de treinamento, o planejamento escolar orientado apenas pela relação meio-fim com base em cálculos utilitários de conseqüências - racionalidade instrumental - muitas vezes torna-se insuficiente, entrando em choque com as exigências de um planejamento substancialmente norteado (que se refere a assunção de um determinado posicionamento político): como preparar para o vestibular, enfatizando a memorização (cópia e repetição) e a competição, e ao mesmo tempo capacitar o aluno para um constante desenvolvimento (construção e criação) e para o exercício da cidadania?

Pensando de formas diferentes sobre essa questão, os membros do C.C. não demonstraram consistência ao responder ao questionário e à entrevista. A falta de consistência dificulta a definição de pressupostos e diretrizes básicas que, por sua vez, são responsáveis pela integração dos conteúdos e da ação dos professores. A fala do membro C.C.9, anteriormente citada, revela a consequência do problema na ação escolar.

Destaca-se, ainda, que a inconsistência entre a percepção dos membros pode, de fato, não ser tão grande como se supõe. Parece existir a possibilidade da magnitude da inconsistência ser consequência do fato dos membros assumirem, em diferentes graus, posições hipócritas frente às diversas demandas provenientes de públicos distintos. Assim, sugere-se que discursos inconsistentes podem mascarar percepções semelhantes. Neste caso, o processo de definição das diretrizes básicas torna-se confuso não porque os membros percebam de formas distintas as exigências dos vários públicos, mas sim devido a aceitação diferenciada de saídas (discursos e ações) inconsistentes.

Concluindo a análise da alternativa nº 6, observa-se que tanto os dados numéricos como os dois depoimentos citados indicam que pode ser considerado como um fato a inconsistência, entre a percepção dos nove membros do C.C., quanto a importância atribuída pelos clientes à integração entre os conteúdos das várias disciplinas e entre a ação dos professores. Ressalta-se apenas que a posição discrepante do membro C.C.8 foi a maior responsável pela inconsistência constatada.

#### 5.4.2. Análise Final do Bloco 4

Através da observação da distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas assinalados pelos membros do Conselho Consultivo, chama-se a atenção para o fato de que apesar da ordenação das alternativas, a partir das médias aritméticas, assinalada pelo C.C. ser bastante semelhante a ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes, conforme apresenta a Tabela 4.0, nenhum membro, individualmente, chegou a uma ordenação idêntica a do grupo dos clientes, como indica a Tabela 4.7. Ressalta-se inclusive que a maior parte dos membros assinalou uma ordenação significativamente diferente da assinalada pelos clientes.

Tabela 4.7: ordenação média das alternativas assinaladas pelo grupo Clientes (C.) e ordenação assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) individualmente.

	B4- 1º	B4- 2º	B4- 3º	B4- 4º	B4- 5º	B4- 6º
<b>C.</b>	1	4	2 (5;6)	5 (2;6)	6 (2;5)	3
<b>C.C.1</b>	4	5	6	1	2*	3*
<b>C.C.2</b>	1	4	6	3	5	2*
<b>C.C.3</b>	1	4	3	6	5	2*
<b>C.C.4</b>	4	6	5	1	2*	3*
<b>C.C.5</b>	1	4	6	5	2*	3*
<b>C.C.6</b>	1	3	4	6	5	2*
<b>C.C.7</b>	4	6	5	3	1	2*
<b>C.C.8</b>	1	2	3*	4*	5*	6*
<b>C.C.9</b>	1	2	6	5	3*	4*

Notas:

- Os parênteses indicam que a terceira, a quarta e a quinta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por três alternativas diferentes.
- Nas alternativas acompanhadas por asteriscos os membros do C.C. assinalaram "X".

Enfim, foi efetivada uma comparação entre a ordenação média das alternativas dos vários segmentos do grupo dos clientes (indicados na análise final do Bloco 1), com o objetivo de verificar a existência de diferentes percepções quanto ao método de ensino que uma escola deve seguir. No Bloco 4 constatou-se diferenças entre a percepção de alguns segmentos dos clientes.

Como pode-se observar através da Tabela 4.8, a população dos alunos e pais de alunos dos 3ºs anos associou à alternativa nº 2 - ênfase nas matérias exatas - o terceiro grau de importância, enquanto as populações relacionadas aos 1ºs e 2ºs anos podem ter associado a esta alternativa (considerando o intervalo de 95% de confiança) no máximo o quarto grau de importância. Por outro lado, as populações relacionadas aos 1ºs e 2ºs anos associaram à alternativa nº 5 - estimulação da troca de idéias, através de trabalhos e discussão em grupo - o terceiro grau de importância<sup>7</sup>, enquanto a população dos alunos e pais de alunos dos 3ºs anos, assim como a população referente apenas aos alunos dos 3ºs anos, pode ter associado a esta alternativa no máximo o quarto grau de importância.

<sup>7</sup> Nota-se que não se pode afirmar, com 95% de segurança, que o segmento referente a população dos pais dos alunos dos 1ºs e 2ºs anos não associou o terceiro grau de importância à alternativa nº 6.

Tabela 4.8: ordenação média das alternativas assinalada pelo Conselho Consultivo e pelos seis segmentos do grupo dos Clientes que apresentaram diferentes necessidades.

	B4- 1°	B4- 2°	B4- 3°	B4- 4°	B4- 5°	B4- 6°
<b>C.C.</b>	1	4	6	5	3	2
<b>C. 3°s</b>	1	4	2	6(5)	5(6)	3
<b>Al. 3°s</b>	1	4	2(6)	6(2;5)	5(6)	3
<b>C. 1°s</b>	1	4	5	6(2)	2(6)	3
<b>Al. 1°s</b>	1	4	5	6(2)	2(6)	3
<b>C. 1°s;2°s</b>	1	4	5	6(2)	2(6)	3
<b>P. 1°s;2°s</b>	1	4	5(6)	6(5;2)	2(6)	3

Nota. Os parênteses indicam que a terceira, a quarta e a quinta posições podem ser ocupadas por mais de uma alternativa.

Legenda:

C.C.: Conselho Consultivo

C. 3°s: alunos e pais de alunos dos 3°s anos.

Al. 3°s: alunos dos 3°s anos.

C. 1°s: alunos e pais de alunos dos 1°s anos.

Al. 1°s: alunos dos 1°s anos.

C. 1°s;2°s: alunos e pais de alunos dos 1°s e 2°s anos.

P. 1°s;2°s: pais de alunos dos 1°s e 2°s anos.

Em relação aos demais segmentos dos clientes, a ordenação permaneceu praticamente a mesma, considerando que as diferenças constatadas não resistiram ao cálculo de estimação da média dos valores de importância para a população, estipulado um intervalo de 95% de confiança.

O fato dos clientes dos 3°s anos darem prioridade à ênfase nas matérias consideradas mais difíceis, como matemática e física, em relação à estimulação da troca de idéias através de trabalhos e discussões em grupo, pode estar ligado à proximidade do exame vestibular. Ressalta-se que os clientes dos 1°s e 2°s anos, ainda não tão pressionados pela “prova derradeira”, preferem que a escola estimule a troca de idéias através de trabalhos grupais. Nota-se, assim, a possibilidade da existência de uma certa correlação entre o aumento da ênfase nas disciplinas referentes às ciências exatas e a proximidade do exame vestibular.

Quanto ao estudo da consistência entre a percepção dos segmentos dos clientes sobre suas próprias necessidades em relação ao método de ensino e a percepção média do Conselho Consultivo sobre essas necessidades, observa-se que ao atribuir à alternativa nº 2 o último grau de importância, a percepção do C.C. encontra-se mais consistente com as necessidades dos segmentos relacionados aos clientes dos 1°s e 2°s anos, do que com os segmentos relacionados aos clientes dos 3°s anos, que atribuíram à alternativa nº 2 o terceiro grau de importância.

Desta forma, no que se refere ao método de ensino, constatou-se uma consistência moderada entre a percepção dos vários segmentos dos clientes, tendo em vista as diferenças analisadas anteriormente.

A partir de todas as análises e reflexões desenvolvidas em relação ao Bloco 4, chega-se as seguintes conclusões:

1) Existe consistência, em média, entre a percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às seis alternativas referentes ao método de ensino que uma escola de 2º grau deve seguir (pré-definidas pelo pesquisador e expostas no questionário) e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

2) Não existe consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às seis alternativas referentes ao método de ensino e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades.

3) Não existe consistência, em média, entre a percepção de todos os catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades quanto às seis alternativas relacionadas ao método de ensino que uma escola de 2º grau deve seguir. A diferença constatada refere-se às necessidades da população dos alunos e pais de alunos dos 3ºs anos em relação às necessidades da população dos alunos e pais de alunos dos 1ºs e 2ºs anos. Neste sentido, levanta-se a possibilidade da existência de uma certa correlação entre o aumento da ênfase nas disciplinas referentes às ciências exatas acompanhado da diminuição da ênfase nas atividades grupais, e a proximidade do exame vestibular.

4) Não existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre os graus de importância atribuídos pelos clientes da Escola X às seis alternativas relacionadas ao método de ensino que uma escola de 2º grau deve seguir. De fato, constatou-se discordâncias entre a percepção dos membros em relação a todas as alternativas do Bloco 4.

5) No Bloco 4, o conteúdo das entrevistas revelou duas questões interessantes. A primeira delas diz respeito ao fato da análise do Bloco 4 reforçar aquilo que o conteúdo das entrevistas no Bloco 1 evidenciou, ou seja, que existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto a grande importância atribuída pelos clientes ao objetivo da escola de 2º grau preparar o aluno para o vestibular. No Bloco 4, a maior parte dos membros do C.C. associou à alternativa nº 1, que se refere a centralização de esforços em estratégias de preparação para o vestibular, o primeiro grau de importância. Destaca-se, neste sentido, a inconsistência entre as ordenações assinaladas pelo C.C. nos Blocos 1 e 4 do questionário.

A segunda questão refere-se ao fato de duas alternativas significativamente diferentes, e até certo ponto excludentes, ocuparem as duas primeiras colocações do Bloco 4, o que revela uma certa configuração ambivalente relacionada ao método a ser seguido. De fato, como foi sugerido durante a análise da alternativa nº 6, possuindo os membros do C.C. mais diferenças do que semelhanças com respeito a percepção sobre as necessidades dos clientes em relação aos objetivos e meios que uma organização escolar deve ter e, por outro lado, todos concordando sobre a primazia da preparação para o exame vestibular, coloca-se um sério problema em relação à definição de pressupostos e diretrizes básicas que norteiem a ação escolar. Revela-se, ainda, a possibilidade do processo de definição das diretrizes básicas tornar-se confuso devido mais a aceitação diferenciada de saídas (discursos e ações) inconsistentes pelos membros, e menos a percepções distintas destes em relação às exigências dos clientes.

Neste sentido, a questão apresenta-se da seguinte forma: como preparar para o vestibular, enfatizando a memorização (cópia e repetição) e a competição, e ao mesmo tempo capacitar o aluno para um constante desenvolvimento (construção e criação) e para o exercício da cidadania? Assim, a inevitabilidade do caráter substancial (político) sobre a visão puramente instrumental do planejamento escolar pode ter como possíveis conseqüências a distorção dos meios, a assunção hipócrita de posturas “politicamente corretas” (em diferentes graus) pelos membros do C.C., como também o aparecimento de dificuldades vinculadas a ação educacional propriamente dita.

## 5.5. BLOCO 5 - PRINCÍPIOS

Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola (numeração das alternativas):

- 1 - Atue baseada em valores antigos.
- 2 - Atue voltada para os desafios atuais e futuros, utilizando métodos novos.
- 3 - Seja flexível em relação à avaliação e aprovação dos alunos, levando em consideração suas características pessoais (comportamento, dificuldades, capacidades).
- 4 - Seja rígida em relação à frequência, horários, cumprimento das tarefas, uniforme, postura do professor (que impõe com dureza uma atitude comportada e responsável aos alunos, punindo-os quando estes falham).
- 5 - Possua professores compreensivos, que respeitem as características, interesses e problemas próprios de cada aluno, atendendo-os de forma individualizada.
- 6 - Seja aberta, permitindo e incentivando a participação de pais e alunos na vida escolar, através de sugestões e críticas.
- 7 - Mantenha os pais (ou responsáveis) informados sobre tudo que ocorre com seu filho na escola.

Na conclusão nº 5 do Bloco 4, o pesquisador sugeriu a existência de uma configuração ambivalente quanto ao método de ensino a ser seguido como consequência da dificuldade de se definir pressupostos e diretrizes básicas, tendo em vista a inconsistência no modo de pensar (ou perceber, ou assumir) dos membros do Conselho Consultivo sobre o ajuste dos meios aos fins, sendo o fim maior a preparação para o vestibular. No Bloco 5, que agora começa a ser analisado, torna-se possível aprofundar tal reflexão, uma vez que ele trata exatamente do conjunto de valores e pressupostos relacionados à educação, que orienta a ação dos membros de uma determinada organização escolar.

Como pode-se observar através da Tabela 5.0, os nove membros do Conselho Consultivo e os clientes ordenaram, na média, as alternativas do Bloco 5 de forma praticamente idêntica. A

única diferença constatada, que se refere à importância das alternativas nº 6 e nº 3, não resistiu ao cálculo de estimação da média dos valores de importância para a população dos clientes, sendo estipulado um intervalo de 95% de confiança.

Tabela 5.0: ordenação das alternativas (através das médias) assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) e pelos Clientes (C.).

	B5- 1º	B5- 2º	B5- 3º	B5- 4º	B5- 5º	B5- 6º	B5- 7º
C.C.	2	5	3	6	7	4	1
C.	2	5	6 (3)	3 (6)	7	4	1

Nota. Os parênteses indicam que a terceira e a quarta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por duas alternativas diferentes.

Desta forma, tendo em vista que o fato dos clientes considerarem mais importante que a escola seja aberta para a participação do que flexível em relação à avaliação e aprovação dos alunos não pode ser generalizado para toda a população, os dados quantitativos permitem afirmar que se os clientes percebem como mais importante que a escola atue voltada para os desafios atuais e futuros, compreenda e atenda os alunos de forma individualizada, levando em consideração suas características pessoais, e seja aberta para sua participação, o Conselho Consultivo conhece essa percepção. Considerando que as alternativas nº 4 e nº 1 ocupam as últimas posições, destaca-se que os clientes e os membros do C.C. concordam quanto a maior importância dos princípios preconizados pela “escola nova” em detrimento daqueles defendidos pela “escola tradicional”.

Dessa forma, a análise quantitativa inicial sugere que existe consistência entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades quanto aos princípios que devem nortear a ação escolar e a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

Considerando a possibilidade da existência de discrepâncias encobertas pelo valor da média aritmética, foi realizada uma segunda análise sobre as respostas individuais dos membros do C.C.. Quanto aos níveis de importância associados individualmente pelos nove membros a cada uma das alternativas, constatou-se inconsistência em 86% delas.

A falta de concordância entre os membros quanto às necessidades dos clientes sobre os valores e pressupostos que devem nortear a ação escolar reforça, num primeiro momento, a conclusão de que sendo a preparação para o vestibular o ponto de referência maior, os membros diferem quanto ao modo de equacionar o problema referente ao ajuste dos meios, tendo em vista

tratar-se de uma escola de educação geral, propedêutica. Ressalta-se, enfim, que o caráter propedêutico, de preparação para um ensino mais completo, superior, não parece ser sinônimo, necessariamente, de preparação para o exame vestibular, embora a estrutura educacional brasileira aponte o contrário.

Para compreender melhor a falta de consistência entre a percepção dos membros, a seguir estão expostas a distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas assinalados pelos nove membros do Conselho Consultivo, sua representação gráfica, as medidas que avaliam a dispersão do conjunto de valores e a análise do conteúdo das entrevistas.

### 5.5.1. Análise das Alternativas do Bloco 5

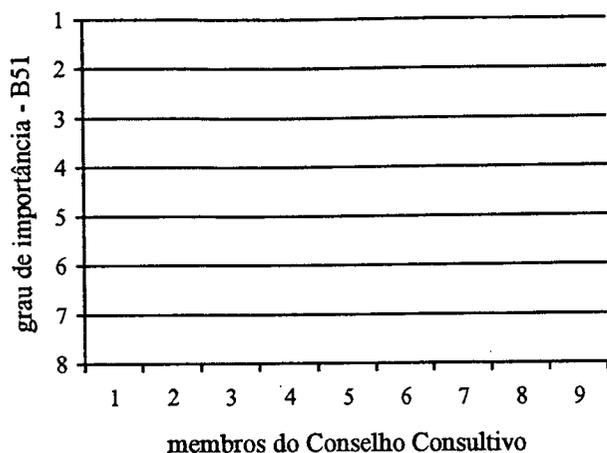
#### 5.5.1.1. Alternativa nº 1

*Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola atue baseada em valores antigos.*

Tabela 5.1: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 1 do Bloco 5 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B51	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	0	-	0,0
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 5.1: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 5.1.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 0,0

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 0,0

O fato da Figura 5.1 apresentar-se completamente clara e homogênea e dos valores das medidas de dispersão indicarem a ausência desta, não deixa dúvidas sobre a consistência entre a percepção dos membros do C.C. quanto a alternativa nº 1.

Através da análise quantitativa, então, é possível afirmar que os nove membros do Conselho Consultivo concordam que os clientes consideram que uma escola não deve atuar baseada em valores antigos<sup>8</sup>. Destaca-se que no Bloco 5 a única alternativa sobre a qual todos os membros concordaram foi exatamente a que apresentou maior consistência em relação a todos os Blocos analisados, ou seja, a nº 1. Este fato pode ter sido influenciado pela simplicidade e diretividade presentes no texto da alternativa, somadas a atual desvalorização do “antigo” e conseqüente exaltação da “novidade”, da “rapidez”, da “transitoriedade”(exigida pelas novas características dos sistemas flexíveis de acumulação). Nesta direção, o depoimento do membro C.C.3, que marcou “X” nas alternativas nº 1 e nº 2 do Bloco 5, é revelador:

<sup>8</sup> Informação para análise das figuras:

- as colunas que não chegam a aparecer (grau de importância = 8,0) indicam que, na percepção dos respectivos membros, os clientes consideram que a escola não deve possuir a alternativa em questão.

*“Aqui (alternativas nº 1 e nº 2) as coisas não estão se encaixando muito. Eu não sou, por exemplo, só dos novos, e não sou só dos antigos, existe uma integração. Existem muitas coisas antigas que eu tenho que levar em consideração, mas muitas coisas mudaram, então você tem que usar o método novo. Se juntasse antigo com novo eu concordaria, assim como está, com ponto final, não dá. Você não pode ensinar o aluno só com os métodos antigos, que são arcaicos. Você não pode querer que tudo que seja novo faça esquecer os antigos. Muitos métodos antigos são mais viáveis e melhores que os novos”*(C.C.3).

A distinção entre o tradicional e o clássico, proposta por SAVIANI (1991), parece elucidativa em relação a fala do membro C.C.3. Nesse sentido, os modismos da educação, apesar de surgirem como algo muito avançado por estarem em sintonia com as necessidades do mercado, de fato obscurecem questões que não podiam ser perdidas de vista. Tradicional refere-se ao passado, ao arcaico, ultrapassado, e que por isso deve ser muitas vezes combatido. Entretanto, por outro lado, existe o clássico que não pode ser confundido com o tradicional. “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (Saviani, 1991, p.103). Assim, o autor chama a atenção para algumas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista, pois neste caso corre-se o risco de considerar questões secundárias e acidentais como sendo principais, passando os aspectos principais da escola para o segundo plano.

Marcando “X” nas duas primeiras alternativas do Bloco 5, o membro C.C.3 parece não concordar com a adoção indiscriminada de métodos ditos antigos ou novos na educação. Destaca-se que sua posição foi a grande responsável pela inconsistência constatada na alternativa nº 2; todos os demais membros perceberam como importante a utilização de métodos novos, voltados para os desafios atuais e futuros, sem mais considerações.

Além do membro C.C.3, apenas o membro C.C.5 manifestou-se em relação a alternativa nº 1. Sua fala reforçou o “X” presente no questionário:

*“Geralmente, até que é engraçado, quem procura mais a Escola X são os alunos do que os pais. Os pais, as vezes, são meio tradicionalistas. Pelos pais os alunos não sairiam de um Catarinense, de um Barddal, de um Coração de Jesus, não sairiam de Blumenau para vir para cá. São os alunos que dizem ‘não, eu quero ir para a Escola X porque ela aprova mais’, e vem. (...) O colégio ideal é o colégio que tem a cabeça da sociedade, dos professores, a cabeça aberta, não é aquela coisa ortodoxa, tem que estar preparado para o novo, não para a coisa antiga”*(C.C.5).

Observa-se que o depoimento do membro C.C.5 também sugere a existência de diferentes necessidades, em relação ao segmento dos pais e dos alunos. Entretanto, na média, ambos os

segmentos associaram à alternativa nº 1 o último grau de importância entre as sete opções presentes no Bloco 5.

Considerando a pequena quantidade de observações, comentários e críticas direcionadas à alternativa nº 1 durante as entrevistas, somada a completa clareza e homogeneidade apresentada pela Figura 5.1, torna-se possível concluir que pode ser considerado como um fato a consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo relacionada a importância atribuída pelos clientes à atuação escolar baseada em valores antigos.

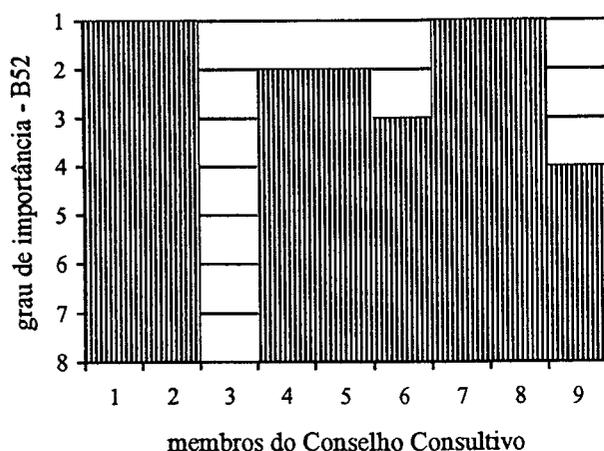
### 5.5.1.2. Alternativa nº 2

*Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola atue voltada para os desafios atuais e futuros, utilizando métodos novos.*

Tabela 5.2: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 2 do Bloco 5 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B52	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	4	C.C. 1;2;7;8.	44,4
2º	2	C.C. 4;5.	22,2
3º	1	C.C. 6.	11,1
4º	1	C.C. 9.	11,1
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	1	C.C. 3	11,1
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 5.2: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 5.2.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,30

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

De forma significativamente diversa em relação a alternativa anterior, que ocupa tanto para o Conselho Consultivo, como para os clientes, a última posição de importância entre as sete alternativas do Bloco 5, a alternativa nº 2 localiza-se, em média, na primeira posição. Esta colocação pode ser visualizada através da escuridão presente na Figura 5.2. Contudo, a heterogeneidade visualizada nesta Figura e o valor das medidas de dispersão sugerem que não são todos os membros que consideram que para os clientes esta alternativa é muito importante.

De fato, apesar de quase a metade (44,4%) dos membros ter associado à alternativa nº 2 a primeira posição, e de outros 44,4% terem atribuído a ela a segunda, terceira ou quarta posições de importância, um membro, o C.C.3, como revela sua fala já mencionada durante a análise da alternativa anterior, chegou a considerar que os clientes não desejam que a escola atue voltada para os desafios atuais e futuros, utilizando métodos novos. Destaca-se que a posição do membro C.C.3 foi a maior responsável pela inconsistência, uma vez que se caracteriza como discrepante em relação as demais.

Assim, de acordo com os números, não existe consistência entre a percepção dos nove membros do C.C. sobre a importância, atribuída pelos clientes, à alternativa nº 2. Durante as entrevistas, além dos depoimentos apresentados na análise da alternativa nº 1, que confirmaram as marcações dos membros C.C.3 e C.C.5, o membro C.C.4 também manifestou-se reforçando sua marcação no questionário, ao dizer que o colégio de qualidade

*“tem que ser sobretudo atual, não só moderno em suas dependências físicas, mas principalmente, em primeiro lugar, atual no que diz respeito ao conteúdo que está sendo ministrado, à maneira que o conteúdo está sendo ministrado. (...) Deve utilizar de maneira inteligente os recursos que nós temos hoje. Avançando nessa parte aí, que são coisas novas, entre aspas, não ser novidade por novidade de maneira artificial”*(C.C.4).

Quanto ao texto da alternativa nº 2, o membro C.C.7 questionou o conceito de “métodos novos”, e após receber a explicação do pesquisador, de que se trata da valorização da iniciativa e da criatividade de cada aluno individualmente, da utilização de recursos didáticos e pedagógicos modernos e da disponibilidade para correr riscos e para mudar visando a adaptação, o membro

C.C.7 associou à alternativa o primeiro grau de importância e perguntou se todos os membros tinham recebido explicação semelhante:

*“Agora eu vou te fazer outra pergunta, porque essas questões aqui são carregadas de malícia. Porque quando tu falas de método novo e o cara não está entendendo que é escola nova, aí de repente ele não sabe, porque tem professor que não sabe, e tu explicas para todo mundo do que se trata?”(C.C.7).*

De fato, o pesquisador, quando questionado, na maior parte das vezes procurou esclarecer o significado das informações presentes no texto das alternativas. Como já foi discutido em outras oportunidades, tais esclarecimentos podem causar vieses na análise dos dados, tendo em vista que estes não foram dados a todos os membros do C.C., e que os clientes não tiveram oportunidade de levantar questões sobre os textos das alternativas. Métodos novos podem ser compreendidos como a utilização, por exemplo, de recursos materiais modernos, de técnicas e conteúdos voltados para o vestibular (como parece ter sido compreendido pelo membro C.C.5), dos princípios preconizados pelos escolanovistas, dos procedimentos defendidos pelos atuais modismos na educação, como a Qualidade Total na Educação, etc.

Todavia, para efeito da comparação de importância proposta no Bloco 5, que não trata especificamente sobre métodos de ensino, mas sim sobre os pressupostos que norteiam a ação escolar, a questão fundamental localiza-se na contraposição entre valores. Nesta direção, por um lado encontram-se os valores antigos, que aproximam-se daqueles defendidos pela escola tradicional, que pretendia superar a ignorância através da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente - hoje considerados arcaicos e ultrapassados, pelo fato de se referirem ao passado. Por outro lado, têm-se os valores contemporâneos (“adubo” da sociedade orientada para o mercado), que dizem respeito aos desafios atuais e futuros, à exaltação da diferença, da efemeridade, do espetáculo, da moda, da mercadificação de formas culturais, enfim, da constante possibilidade de adaptação às necessidades do mercado.

Tendo em vista que as posições assumidas pelos membros durante as entrevistas estão de acordo com suas marcações no questionário, através da heterogeneidade observada na Figura 5.2 e dos valores das medidas de dispersão, torna-se possível concluir que a inconsistência entre a percepção dos nove membros do C.C. em relação à importância, atribuída pelos clientes, de uma escola atuar voltada para os desafios atuais e futuros, utilizando métodos novos, pode ser

considerada como um fato. Destaca-se que a posição discrepante assumida pelo membro C.C.3 foi a grande responsável pela inconsistência constatada.

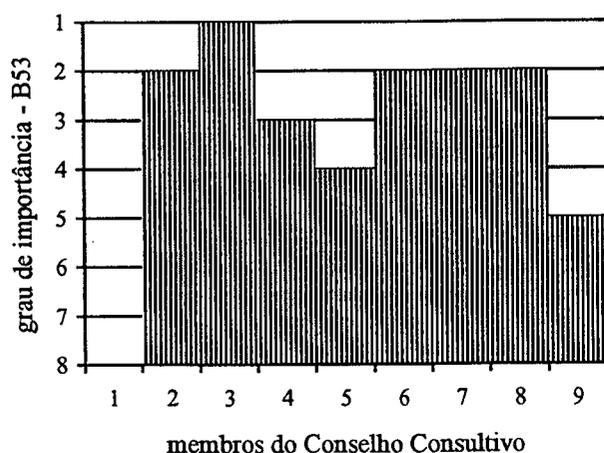
### 5.5.1.3. Alternativa nº 3

*Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola seja flexível em relação à avaliação e aprovação dos alunos, levando em consideração suas características pessoais (comportamento, dificuldades, capacidades).*

Tabela 5.3: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 3 do Bloco 5 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B53	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	1	C.C. 3.	11,1
2º	4	C.C. 2;6;7;8.	44,4
3º	1	C.C. 4.	11,1
4º	1	C.C. 5	11,1
5º	1	C.C. 9	11,1
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	1	C.C. 1.	11,1
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 5.3: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 5.3.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,17

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

O comportamento dos números observado na análise da alternativa nº 3, aponta para uma conclusão parecida com a anterior. A escuridade presente na figura 5.3 justifica o fato da alternativa nº 3 alcançar, em média, a terceira posição de importância na percepção do Conselho Consultivo.

Todavia, a heterogeneidade exposta pela figura 5.3, somada aos valores das medidas de dispersão, apontam que na percepção de alguns membros, os clientes não consideram a alternativa nº 3 tão importante assim. De fato, enquanto um membro considera que esta alternativa deve ocupar a primeira posição, e a maioria deles (55,5%) a segunda ou terceira posições, um membro associou a esta alternativa apenas a quinta posição e outro chegou a considerar que para os clientes uma escola não deve ser flexível em relação à avaliação e aprovação dos alunos. Ressalta-se que a percepção do membro C.C.1 pode ser caracterizada como discrepante em relação a dos demais membros.

Nota-se, desta forma, que a análise quantitativa sugere que existe inconsistência entre a percepção dos membros sobre as necessidades dos clientes em relação aos princípios que devem orientar o processo de avaliação e aprovação dos alunos.

O único membro do C.C. que se manifestou durante a entrevista em relação a alternativa nº 3, foi justamente o maior responsável pela inconsistência, ou seja, o membro C.C.1. De acordo com ele, a flexibilidade em relação à avaliação e aprovação dos alunos deve ter limites. Por exemplo, se o aluno freqüentemente tira nota 2,0 apesar de se esforçar muito, ele não pode ser aprovado pelo fato de ter feito o melhor que pode. Segundo o membro C.C.1, para esse aluno deve ser esclarecido que ele não se adapta ao método da Escola X, e que por isso deve procurar uma escola mais adequada para ele. Questiona-se o fato do membro C.C.1 ter se colocado no lugar dos clientes e percebido esta como uma necessidades deles.

De toda a forma, nota-se que a posição assumida pelo C.C.1 parece contrária ao pensamento de grande parte dos membros do C.C., que ao interpretarem o primeiro parágrafo do artigo 14 da Lei 5.692/71, consideraram que no momento da decisão, deve-se levar em conta não apenas a nota, mas a análise de cada caso de forma particular. De acordo com a Lei, “na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”. Neste sentido, no documento que trata da Estrutura Pedagógica da Escola

X (anexo 1), encontra-se registrado que “em todos os processos aplicados para avaliação do aproveitamento, será dada preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”.

Nas observações levadas a efeito durante os Conselhos de Classe realizados no ano de 1995, constatou-se que a preponderância dos aspectos qualitativos configura-se através de análises de cada um dos casos, onde predominam conclusões sobre a relação entre a vida cotidiana do aluno e seu desempenho acadêmico e disciplinar. A decisão sobre cada caso parece estar vinculada a quatro lógicas: lógica da chance, onde o aluno considerado capaz (inteligente) é aprovado mesmo com nota ruim, pois tem condições e teve fraco desempenho devido a problemas pessoais; lógica da punição, onde o aluno considerado capaz (inteligente) com nota ruim é reprovado, pois não passou devido a falta de estudo; lógica da possibilidade real, onde o aluno considerado menos capaz (inteligente) com nota ruim é aprovado, pois fez o melhor que pode; e lógica da exclusão, onde o aluno considerado menos capaz (inteligente) reprova, pois o negócio dele não é o estudo.

Nota-se, assim, que enquanto o C.C.1 percebe como mais importante as lógicas da punição e da exclusão, os demais membros, em graus diferentes, consideram que os clientes desejam que a escola seja flexível ao avaliar e decidir sobre a aprovação dos alunos. Para o Coordenador dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos, os clientes não se comportam de forma constante quanto a esta questão:

*“É problemático isso aqui (alternativa nº 3), é uma das questões que mais polêmica gera. Porque há momento que quando é do interesse do filho, aí a família quer que a escola seja flexível, seja tolerante, procure entender a individualidade no momento em que surge o problema. No entanto, no momento que eles começam a perceber que o filho realmente não estuda, então eles acham que a escola é muito tolerante, que a escola deveria ser mais exigente, que a escola. . . então é de acordo com o interesse que a coisa funciona, não há uma filosofia de vida nesse sentido, não há uma escala de valores nesse sentido”* (Coordenador).

De acordo com os dados quantitativos, com o depoimento do membro C.C.1 e com as observações dos Conselhos de Classe, é possível concluir que pode ser considerado como um fato a inconsistência entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos clientes quanto ao processo de avaliação e aprovação dos alunos, apesar da maioria deles considerar esta alternativa significativamente importante, como revela a Figura 5.3.

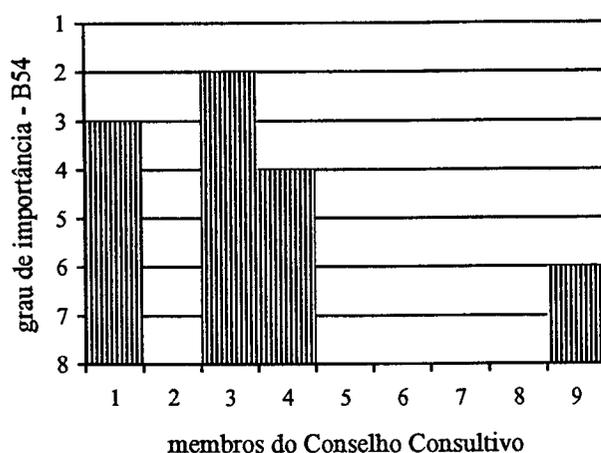
## 5.5.1.4. Alternativa nº 4

*Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola seja rígida em relação à frequência, horários, cumprimento das tarefas, uniforme, postura do professor (que impõe com dureza uma atitude comportada e responsável aos alunos, punido-os quando estes falham).*

Tabela 5.4: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 4 do Bloco 5 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B54	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	1	C.C. 3.	11,1
3º	1	C.C. 1.	11,1
4º	1	C.C. 4.	11,1
5º	0	-	0,0
6º	1	C.C. 9.	11,1
7º	0	-	0,0
X	5	C.C. 2;5;6;7;8.	55,5
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 5.4: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 5.4.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,47

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 4,0

Através da observação da Figura 5.4 nota-se claramente as divergências entre a percepção dos membros sobre a alternativa nº 4, que podem ser confirmadas através dos valores das medidas de dispersão. Apesar desta alternativa ocupar, em média, o penúltimo lugar de importância entre as sete alternativas do Bloco 5, não são todos os membros que assim a percebem, como demonstram as colunas escuras presentes na Figura 5.4. Se por um lado a maioria dos membros (55,5%) marcou “X” nessa alternativa, considerando que para os clientes a escola não deve ser rígida quanto à disciplina e ao cumprimento das regras, por outro lado os membros C.C.3, C.C.1 e C.C.4 associaram à alternativa nº 4 o segundo, o terceiro e o quarto graus de importância respectivamente. Fica evidente, assim, a discordância dos membros quanto às necessidades dos clientes em relação aos princípios vinculados à disciplina e ao cumprimento das regras.

Poucos foram os depoimentos relacionados a alternativa em questão. Na mesma direção do seu relato anterior, o membro C.C.1, confirmando sua marcação no questionário, disse que as regras devem existir e ser cumpridas com rigor, caso contrário todos fogem pelas exceções. No caso da existência de problemas em relação às normas, estas devem ser revistas no lugar de ultrapassadas. Para o C.C.1, deve-se impor limites para que a escola funcione bem, pois caso contrário ela só vai funcionar bem para aqueles alunos que já vieram educados de casa. Para aqueles que não vieram educados de casa, a flexibilidade proporciona um rendimento inadequado. O depoimento do C.C.1, novamente, parece revelar mais o que ele próprio pensa sobre a questão do cumprimento das normas do que o que ele percebe como sendo o desejo dos clientes.

Quanto a postura do segmento dos pais sobre o grau de flexibilidade desejado em relação a disciplina e ao cumprimento das regras, o Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos entende que

*“o pai adora que a escola determine ao filho como fazer. Ele, pai, não consegue. Eu tenho pais aqui que gostariam que eu controlasse o filho até na rua, porque ele não tem mais ascendência sobre o filho, esse é outro problemão. No fundo, no fundo, o próprio filho quando vai mal na escola, a culpa é da escola. Mas dentro de casa funciona? Não funciona. Ele não pede que você dê hábitos ao filho, que você dê uma estrutura, (...) agora, a exigência única da família é que a escola dê duro no filho, mas o dar duro é no sentido ‘já que eu não posso fazer em casa, que a escola faça por mim isso’. De resto, se o filho tem boas intenções ou não tem, se se relaciona bem ou não. . . nunca vi essa preocupação”*(Coordenador).

Observa-se que tanto para o segmento dos pais, como para o segmento dos alunos, a alternativa nº 4 ocupou a penúltima posição de importância em relação as sete possibilidades apresentadas no Bloco 5.

O único membro, entre aqueles que marcaram “X” na alternativa nº 4, que se manifestou foi o C.C.6. Eis seu depoimento:

*“(...) Para haver uma estimulação do lado crítico do educando é necessário que haja liberdade. Liberdade é algo que se conquista, e isso a escola também tem que estimular no ser humano, através de discussões, da abertura de espaços, da democracia mesmo. Para desenvolver a cidadania você tem que buscar exatamente uma conscientização da liberdade, diferenciando-a de libertinagem, porque liberdade se conquista, e para conquistar a liberdade o indivíduo tem que estar imbuído do espírito não só crítico, mas ele tem também que ter uma consciência muito forte de que ele tem que assumir todas as suas posições, todas as suas posturas, e isso a escola tem que desenvolver no seu educando”(C.C.6).*

Tomando como referência a clara discordância revelada pelos relatos dos membros C.C.1 e C.C.6, a significativa heterogeneidade exposta pela Figura 5.4 e o valor das medidas de dispersão, torna-se possível afirmar como um fato a inconsistência entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos clientes em relação aos princípios que devem nortear a disciplina e o cumprimento das regras na escola.

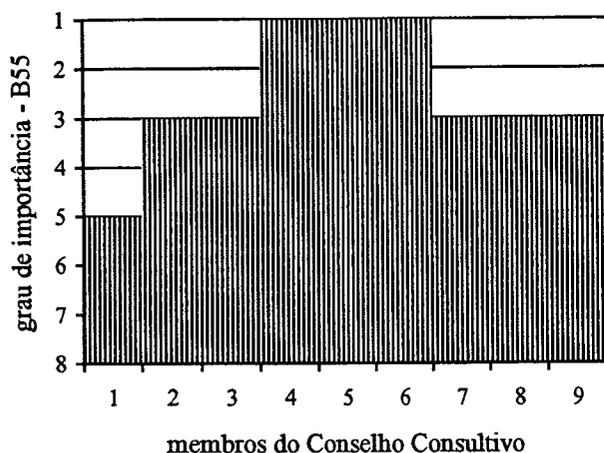
#### 5.5.1.5. Alternativa nº 5

*Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola possua professores compreensivos, que respeitem as características, interesses e problemas próprios de cada aluno, atendendo-os de forma individualizada.*

Tabela 5.5: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 5 do Bloco 5 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância- B55	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	3	C.C. 4,5,6.	33,3
2º	0	-	0,0
3º	5	C.C. 2,3,7,8,9.	55,5
4º	0	-	0,0
5º	1	C.C. 1.	11,1
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1,2,3,4,5,6,7,8,9.	100,0

Figura 5.5: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 5.5.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,33

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

A escuridade presente na Figura 5.5 indica inicialmente que todos os nove membros consideram que para o cliente é importante que os alunos sejam atendidos pelos professores de forma individualizada, de acordo com suas características pessoais. Não obstante, a importância dessa alternativa em relação às outras seis do Bloco 5 varia. Enquanto 33,3% dos membros a consideram a mais importante, a maioria dos membros (55,5%) atribuiu a esta alternativa o terceiro grau de importância e um membro (11,1%) chegou a colocá-la somente na quinta posição.

Assim, embora a inconsistência não seja tão grande quanto nas alternativas anteriores, o que pode ser confirmado pelo valor relativamente baixo do desvio padrão, de acordo com os números não se pode afirmar que os membros percebem de forma semelhante as necessidades dos clientes em relação aos princípios que devem nortear a postura dos professores frente às características individuais de cada aluno.

Através da análise do conteúdo das entrevistas foi possível confirmar a inconsistência sugerida pelos números. De acordo com o membro C.C.4, que associou à alternativa nº 5 o primeiro grau de importância,

*“o atendimento de um colégio de padrão bom teria que ser isso (alternativa nº 5), corpo docente que se dedicasse nesse sentido. Porque o aluno tem que ser conquistado, tem que*

*ser seduzido, a maioria não dá trabalho na sala. (...) O guri que vai (para a escola) à força tem que ser conquistado pelo professor em sala de aula, porque ele não queria ir. Tem que ter jeito de chegar no aluno, jeito! O professor adquire uma linguagem da faixa etária do aluno que ele trabalha muito mais eficiente do que dos próprios pais”(C.C.4).*

Entre os membros que atribuíram para a alternativa nº 5 o terceiro grau de importância, dois deles levantaram a necessidade de equacionar o problema vinculado a demanda do atendimento (e entendimento) individual num universo caracterizado pelo treinamento grupal, muitas vezes quase em massa:

*“Apesar de maciço, tem que ser individualizado”(C.C.2).*

*“Nós temos uma aluna que tem deficiência física, ela é tratada de forma individualizada no que diz respeito a problemas pessoais que ela tenha, e por determinada aproximação pessoal eu mesmo posso resolver, mas na sala de aula ela faz parte de um contexto, aí não é individual, é global!”(C.C.7).*

Observa-se que o texto da alternativa nº 5 não se remete, necessariamente, ao atendimento fora do horário de aula ou fora da sala de aula. Na verdade, a alternativa foi inspirada no ideário escolanovista, ou seja, o atendimento individual entendido como estímulo à atividade e iniciativa do aluno e respeito aos seus interesses, ritmo de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, enfim, enquanto consideração das diferenças individuais. Nesse sentido, realmente, equacionar o problema levantado pelos membros C.C.2 e C.C.7 torna-se uma questão, no mínimo, paradoxal, pois um dos pressupostos da escola nova é o trabalho com pequenos grupos de alunos.

O membro C.C.1, de forma coerente com suas respostas anteriores, associou apenas o quinto grau de importância à alternativa nº 5, considerando que o aluno que não se adapta ao método da Escola X deve procurar outra, no lugar de ser atendido individualmente.

Os números e os depoimentos dos membros caminham, assim, em direção à inconsistência. Destaca-se, entretanto, que ser por um lado os membros não percebem de forma semelhante as necessidades dos clientes em relação a postura dos professores, por outro lado todos eles, sem exceção, concordam que, em relação aos meios de forma ampla, o primeiro posto deve ser ocupado por uma equipe de professores de qualidade. Em segundo lugar encontra-se um espaço físico adequado e em terceiro um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos, conforme foi apontado durante a análise do Bloco 3. De fato, nenhum membro questiona a necessidade primordial de uma equipe de professores de qualidade. O problema repousa

exatamente no ponto que se encontra nesse momento em discussão, ou seja, o significado da palavra qualidade. Eis o depoimento de alguns membros:

*“O principal é uma boa equipe de professores, e em segundo lugar espaço físico e recursos materiais adequados”(C.C.1).*

*“(...) Não adianta você ter uma escola modelo, onde tem de tudo (...). Tem que ter profissional lá dentro”(C.C.2).*

*“Primeiro lugar, na qualidade, equipe de professores. O ponto primordial da escola é a equipe de professores. Segundo lugar, o ambiente, boas salas de aula, bem iluminadas, bem arejadas. Terceiro, material didático” (C.C.3).*

*“O que realmente a gente tem que buscar é essa relação humana, essa prática da relação humana, com a excelência acadêmica (...). O segundo grau de importância são os recursos materiais”(C.C.6).*

*“Como pai, primeiro a gente pensa que quer bons professores para os filhos, em todas as áreas, que sejam os melhores (...). Os pais são muito assim. . . é qualidade, e a qualidade para eles é tudo, é a parte física, a parte humana, isto é, os docentes. . . não adianta ter tudo bonito se o professor aqui é mal, é ruim, não adianta”(C.C.8).*

Para a compreensão do significado da qualidade docente para os membros do C.C., parece fundamental que inicialmente resgate-se a discussão sobre os objetivos que o colégio deve perseguir, pois parece lógico que professor de qualidade é aquele que alcança os objetivos previstos.

No Bloco 1, o pesquisador sugeriu que na percepção da maior parte dos membros o objetivo final que os clientes consideram que uma organização escolar deve perseguir é a aprovação do maior número possível de alunos nos vestibulares, inclusive para os cursos mais disputados. Os objetivos de capacitar os alunos para um constante desenvolvimento e para o exercício da cidadania seriam dependentes do sucesso destes no exame vestibular (os problemas decorrentes do ajuste de tais objetivos já foram discutidos anteriormente). Nesse sentido, o professor de qualidade teria em mãos uma árdua missão, ou seja, tornar compatível o treinamento para o vestibular com a capacitação para um constante desenvolvimento e para o exercício da cidadania. Talvez seja justamente a respeito dos ingredientes dessa receita que os professores não concordem, o que contribui para a inconsistência constatada na alternativa nº 5. Alguns depoimentos apontam nessa direção:

*“Não adianta nada o cara (professor) dizer uma coisa e fazer outra, e tem muito isso. Existem pessoas que se o aluno está na frente são uma coisa, se o aluno não está na frente eles falam totalmente o contrário. Então eu acho que nós (Conselho Consultivo) temos que ter o discernimento e o bom senso, primeiro, de preparar a equipe de professores, a escola*

*deve oferecer uma equipe de professores muito bem preparada para preparar o aluno. (...) O primordial são os macetizinhos que vão sair, a experiência do professor”(C.C.9).*

*“O único pensamento deles (pais), e não tem ninguém que diga que não, é o vestibular, é que o filho entre no 3º grau, e para isso tem que ter todo esse conjunto (professores, espaço físico e recursos materiais). O primeiro passo é bons professores, o resto é resto, vai em ordem decrescente”(C.C.8).*

*“Eu acho que em primeiro plano o pai traz o aluno para a escola exatamente buscando a excelência acadêmica. (...) Logo a seguir eu tenho certeza que os pais também procuram o aspecto do desenvolvimento da cidadania que o filho vai ter nessa escola. Naturalmente nós temos o compromisso, como escola, de desenvolver a cidadania no aluno. (...) O corpo docente tem que estar afinado com todos esses elementos”(C.C.6).*

Observando atentamente o recorte do discurso do membro C.C.6, ressalta-se que parece ser exatamente sobre essa “afinação” que não existe consenso entre os membros. Novamente surge o problema da definição dos pressupostos e das diretrizes básicas, como conseqüência da inconsistência no modo de pensar (ou de discursar) dos membros do C.C. sobre o ajuste dos meios aos fins, sendo o fim maior a preparação para o vestibular. Nesse caso, o problema reflete-se na dificuldade de se definir diretrizes básicas que norteiem a ação dos professores.

Em relação às necessidades dos clientes sobre o comportamento dos professores, dois membros ainda chamaram a atenção para o fato da importância da história anterior do professor e de sua experiência:

*“Ele (pai) procura conhecer até o nome (do professor), saber se foi professor do tio, da tia, para ver se realmente esse professor tem experiência. Então (o importante) é a habilidade do professor, o currículo dele”(C.C.8).*

*“Primeiro eu devo conhecer o histórico da entidade no que diz respeito aos homens que fazem essa escola caminhar dentro da educação. Sem isso eu não matricularia meu filho em hipótese alguma. Ter o conhecimento de quem trabalha, administra e dirige. O histórico inclusive pessoal e profissional. (...) Então aí há uma aproximação, e eu acho isso fundamental! Não no espaço em si, mas no histórico e caráter de quem trabalha, administra e dirige”(C.C.7).*

Nesta direção, o Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos tem uma percepção diferente:

*“Se o corpo docente é selecionado ou não é, dificilmente alguém questiona. Agora, claro que de repente se o filho começa a se queixar em casa que tal professor, que tal professor . . . então ele (pai) não vem à escola, ele telefona e pergunta o que está acontecendo”(Coordenador).*

Concluindo, através da heterogeneidade apresentada na figura 5.5 e da análise do conteúdo das entrevistas torna-se possível considerar como um fato a inconsistência entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos clientes em relação aos princípios que devem nortear a postura dos professores frente as características individuais de cada aluno.

Apesar da inconsistência, ressalta-se que todos os nove membros consideram que para o cliente a alternativa nº 5 é importante, atribuindo a maioria deles (55,5%) o terceiro grau de importância a esta alternativa. Enfim, sugere-se como uma das causas das divergências a dificuldade dos membros tornarem compatível os objetivos da escola com um direcionamento consistente para a prática pedagógica.

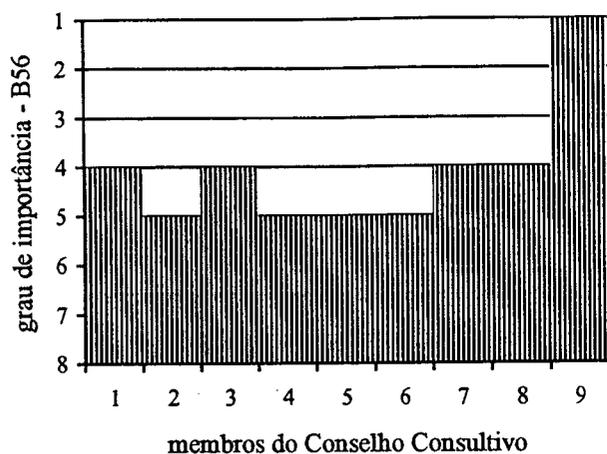
#### 5.5.1.6. Alternativa nº 6

*Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola seja aberta, permitindo e incentivando a participação de pais e alunos na vida escolar, através de sugestões e críticas.*

Tabela 5.6: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 6 do Bloco 5 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância B56	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	1	C.C. 9.	11,1
2º	0	-	0,0
3º	0	-	0,0
4º	4	C.C. 1;3;7;8.	44,4
5º	4	C.C. 2;4;5;6.	44,4
6º	0	-	0,0
7º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 5.6: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 5.6.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,27

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 1,0

Observando o aspecto geral da Figura 5.6 nota-se imediatamente que para quase todos os membros do Conselho Consultivo (88,8%), os clientes consideram que o fato da escola ser aberta para a sua participação não é muito importante, mais também não é dispensável. A escuridade concentrada na parte inferior da Figura revela que quatro membros associaram à alternativa nº 6 o quarto grau de importância, e outros quatro membros o quinto grau.

Nesta direção, poder-se-ia supor que existe consistência entre a percepção dos membros. Contudo, a coluna situada à direita da Figura 5.6 derruba esta suposição, sendo a grande responsável pelo aumento das medidas de dispersão. De fato, para o membro C.C.9, em relação aos princípios que devem orientar a ação escolar, o mais importante para os clientes é a abertura que a escola proporciona para a sua participação na vida escolar.

Assim, a posição discrepante do membro C.C.9 não permite que seja constatada uma consistência entre a percepção dos nove membros do C.C. quanto a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola ser aberta para a participação dos alunos e dos seus pais.

Salienta-se a possibilidade do fato da maioria dos membros não considerar muito importante a participação dos clientes na vida escolar, ter contribuído para que nenhum dos

membros, individualmente, tenha ordenado as alternativas dos Blocos de forma semelhante à ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes.

Nessa direção, a maioria dos membros do C.C. parece estar de acordo com a visão de BLAU e SCOTT (1979), que caracterizando a escola como uma organização de serviço, salientam que na grande parte das vezes os clientes não sabem o que seria melhor para seus próprios interesses. Assim, suas sugestões e críticas, sendo leigas, não mereceriam muita atenção por parte dos administradores escolares. De todo o modo, ressalta-se que a abertura à participação dos clientes seria uma forma de possibilitar a expressão daqueles que, lutando contra a unidimensionalização da vida imposta pelo mercado, buscam resgatar autenticamente as funções clássicas da escola. Assim, a abertura de espaços de participação efetiva facilitaria o alcance de uma posição equilibrada entre o estabelecimento e implantação de objetivos socialmente orientados e a consideração das necessidades incitadas pelos interesses do mercado.

Considerando, de acordo com HALL (1984), que quanto maior a homogeneidade e estabilidade dos ambientes, menos complexa torna-se a administração das organizações, pode-se configurar ainda a pouca importância dada à participação dos clientes como uma estratégia utilizada pela organização escolar para tornar seu ambiente homogêneo. Não escutando as críticas e sugestões dos clientes, a escola continua desenvolvendo modos padronizados de reação, e aqueles que não se adaptam são simplesmente conquistados ou transferidos. Salienta-se, enfim, que a fricção na tríade pensamento-discurso-ação, produzindo ações e discursos inconsistentes, muitas vezes é utilizada com o propósito, deliberado ou não, de mascarar a busca constante pela estabilidade e homogeneidade, tornando a organização aceita pela comunidade.

Durante as entrevistas o grande responsável pela inconsistência, o membro C.C.9, não se manifestou. Na verdade, poucos foram os depoimentos direcionados à alternativa em questão, e todos eles são compatíveis com as marcações feitas no questionário. O membro C.C.1, por exemplo, percebendo a importância da participação dos pais, apontou a necessidade de reuniões de pais e de professores para a existência de uma certa união entre eles. A posição do C.C.1 traz à tona uma questão relevante para a análise da alternativa nº 6, que se configura como a possibilidade de alguns membros terem marcado no questionário a necessidade deles próprios quanto a participação dos pais. Eis dois depoimentos:

*“Falar como pai mesmo, a maioria dos pais está se omitindo”*(C.C.2).

*“Ela (escola de qualidade) deve harmonizar o filho, a família e a escola. Deve ter uma relação, uma inter-relação entre a família, os pais e o aluno, e a escola onde ele está”*(C.C.7).

A questão de permitir e incentivar a participação de pais e alunos na vida escolar, é discutida de forma mais aprofundada pelo Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos:

*“Se nós tivéssemos reuniões de pais, de repente a coisa fluiria, mas nós não usamos esse sistema de reuniões. Em princípio não tem nem como, nós não temos um salão, não temos nada. (...) Por exemplo, de repente tu podes estar tendo a impressão de que os pais são uma nulidade para a escola, e na verdade não são. Porque uma coisa é o pai não procurar, o pai não se interessar, outra é a escola provocar, e nesse sentido, por exemplo, nunca perder a oportunidade do pai que vem à escola. (...) Os pais não procuram muito manter relações com o colégio. (...) Eu diria que seria um teste para qualquer direção convocar uma reunião de pais, para ver quantos compareceriam. Porque, de repente, o próprio pai que diz que participa, numa hora dessas ele não vai vir”*(Coordenador).

A partir da fala do Coordenador pode-se concluir que se por um lado os membros do C.C., com exceção do membro C.C.9, percebem que os clientes não têm grande necessidade de participar da vida escolar, e assim não incentivam tal participação, por outro lado os clientes realmente podem ter associado, na média, apenas a quarta posição de importância para a alternativa nº 6, como indica a Tabela 5.0.

Considerando os poucos depoimentos emitidos durante as entrevistas em relação a alternativa em estudo e os baixos valores das medidas de dispersão, existe uma forte tendência que se considere a percepção dos membros consistente. Todavia, tendo em vista que o membro C.C.9 percebe como necessidade principal dos clientes, entre as sete alternativas do Bloco 5, a abertura da escola para sua participação, o pesquisador não se sente seguro para afirmar a consistência. Assim, conclui-se que a inconsistência, entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos clientes em relação aos princípios que devem orientar a abertura da escola para a sua participação, pode ser considerada como um fato.

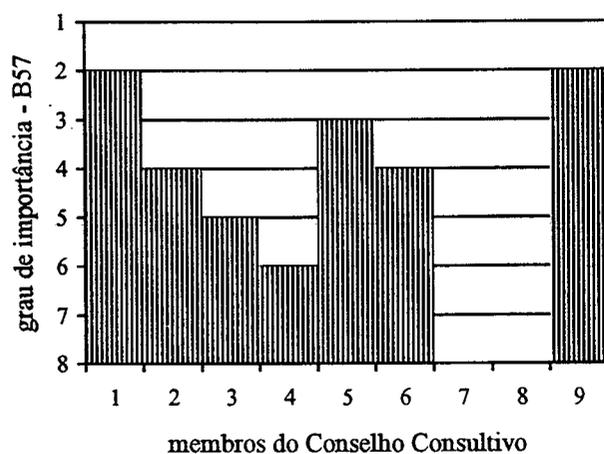
#### 5.5.1.7. Alternativa nº 7

*Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola mantenha os pais (ou responsáveis) informados sobre tudo que ocorre com seu filho na escola.*

Tabela 5.7: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 7 do Bloco 5 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B57	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	2	C.C. 1;9.	22,2
3º	1	C.C. 5	11,1
4º	2	C.C. 2;6.	22,2
5º	1	C.C. 3.	11,1
6º	1	C.C. 4.	11,1
7º	0	-	0,0
X	2	C.C. 7;8.	22,2
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 5.7: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 5.7.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,29

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 3,0

A heterogeneidade presente na Figura 5.7, somada aos valores das medidas de dispersão, indicam que os membros não concordam quanto a importância da alternativa nº 7. Destaca-se que com exceção do primeiro e do último (grau de importância = 7,0) graus de importância, todos os demais foram assinalados por, pelo menos, um membro. Além disso, dois membros chegaram a marcar "X" nessa alternativa, considerando que os clientes não desejam que a escola mantenha os pais (ou responsáveis) cientes sobre tudo que se refere a vida escolar de seus filhos.

Assim, através da análise quantitativa, pode-se dizer que não existe consistência entre os nove membros do Conselho Consultivo quanto a importância, atribuída pelos clientes, de uma escola manter os pais completamente informados sobre a vida escolar de seus filhos.

Durante as entrevistas, poucos manifestaram-se sobre esta alternativa. Novamente, um dos que mais aprofundou essa discussão foi o Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, que foi entrevistado pelo fato de ter um contato direto com o segmento dos clientes relacionado aos 1ºs e 2ºs anos, e assim possuir condições de lançar alguma luz sobre o assunto em questão. De acordo com ele, os pais geralmente querem saber tudo, mas raramente vêm a escola para fazer alguma coisa. Nas suas palavras,

*“Todo o pai quer se manter informado, ele quer saber tudo que acontece com o filho, mas você pode mandar um milhão, um milhão de comunicações volta assinada mas o pai dificilmente aparece. Então, fundamentalmente, ele quer dar um ar de que ele está presente, mas é uma presença que não. . . e nós temos pais que são, digamos assim, tão alheios, (...) no fundo se percebe que é um pai que não tem o conhecimento do que o filho é fora de casa. (...) O aluno não quer nem saber, quanto menos o pai souber melhor ainda”*(Coordenador).

Destaca-se na fala do Coordenador a possibilidade de percepções diferentes relacionadas aos segmentos dos alunos e dos pais. Na verdade, em média, ambos os segmentos associaram à alternativa em questão apenas a quinta posição de importância entre as sete possibilidades oferecidas no Bloco 5. Nesta direção, o membro C.C.2., que associou à alternativa nº 7 a quarta posição de importância, também indica esta possibilidade, quando comenta que

*“se ele (aluno) foi solto mais cedo por algum motivo ele (pai) gostaria de ser informado, se teve algum problema na escola com o filho ele gostaria de ser informado, se o aluno está indo mal, foram oferecidas aulas de reforço e ele não está vindo, ele está indo mal porque quer. (...) O pai quer saber de tudo. É o tal negócio, pois também tem pai que não quer saber nem o que está acontecendo. É aquele tipo de pai que joga o filho para ficar o maior tempo possível ocupado na escola que ele não se incomoda, pois ele acha que é a escola que tem a função de educar e não ele”*(C.C.2).

Os dois membros que marcaram “X” na alternativa nº 7, reforçaram o fato de que os pais gostariam de se manter informados sobre a vida escolar de seus filhos, mas não sobre tudo, sobre qualquer detalhe de forma excessiva. Nas palavras do membro C.C.8:

*“É estranho, mas manter os pais informados sobre tudo, não. Hoje em dia, os pais depositam toda a segurança que o aluno vai ter com a escola, eles confiam na escola. Então essa preocupação não é a deles”*(C.C.8).

Enfim, através da Figura 5.7, dos valores das medidas de dispersão e dos poucos depoimentos emitidos, torna-se possível concluir que a inconsistência, entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos clientes quanto aos princípios que norteiam o sistema de informações externas da escola, pode ser considerada como um fato. Sugere-se, inclusive, que maneiras diferentes dos membros se posicionarem frente a confiança depositada na escola pelos pais (e, até, pelos alunos) e frente ao nível de preocupação dos pais com seus filhos (que podem ser camuflado por discursos e ações inconsistentes por parte dos pais), podem ter levado-os a perceber de forma desigual a importância, atribuída pelos clientes, à alternativa nº 7.

### 5.5.2. Análise Final do Bloco 5

Assim como nos Blocos anteriores, foi realizada uma comparação entre a ordenação assinalada por cada um dos membros do Conselho Consultivo e a ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes. Através dessa comparação, observa-se que apesar da ordenação das alternativas, a partir das médias aritméticas, marcada pelo C.C., ser praticamente igual à ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes, como indica a Tabela 5.0, nenhum membro, individualmente, chegou a uma ordenação idêntica a do grupo dos clientes, conforme apresenta a Tabela 5.8. De fato, alguns membros, como o C.C.3 e o C.C.9, assinalaram uma ordenação muito diferente da assinalada pelos clientes.

Tabela 5.8: ordenação média das alternativas assinaladas pelo grupo Clientes (C.) e ordenação assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) individualmente.

	BS-1º	BS-2º	BS-3º	BS-4º	BS-5º	BS-6º	BS-7º
C.	2	5	6 (3)	3 (6)	7	4	1
C.C.1	2	7	4	6	5	1*	3*
C.C.2	2	3	5	7	6	1*	4*
C.C.3	3	4	5	6	7	1*	2*
C.C.4	5	2	3	4	6	7	1*
C.C.5	5	2	7	3	6	1*	4*
C.C.6	5	3	2	7	6	1*	4*
C.C.7	2	3	5	6	1*	4*	7*
C.C.8	2	3	5	6	1*	4*	7*
C.C.9	6	7	5	2	3	4	1*

Notas:

- Os parênteses indicam que a terceira e a quarta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por duas alternativas diferentes.
- Nas alternativas acompanhadas por asteriscos os membros do C.C. assinalaram "X".

A última análise realizada com os dados provenientes dos questionários foi uma comparação entre a ordenação média das alternativas assinalada pelos catorze segmentos do grupo dos clientes (indicados na análise final do Bloco 1), com o intuito de verificar a existência de diferentes necessidades em relação aos princípios que devem orientar as ações escolares. Assim como aconteceu no Bloco 4, no Bloco 5 também constatou-se diferenças entre a percepção de alguns segmentos dos clientes sobre suas próprias necessidades.

Tabela 5.9: ordenação média das alternativas assinalada pelo Conselho Consultivo e pelos oito segmentos do grupo dos Clientes que apresentaram diferentes necessidades.

	B5- 1°	B5- 2°	B5- 3°	B5- 4°	B5- 5°	B5- 6°	B5- 7°
<b>C.C.</b>	2	5	3	6	7	4	1
<b>Alunos</b>	2	5(3)	3(5)	6	7	4	1
<b>Pais</b>	2	6(5)	5(6)	3	7	4	1
<b>P. 3°s</b>	2	6(5)	5(6;3)	3(5)	7	4	1
<b>C. 3°s</b>	2	5(6)	6(5;3)	3(6)	7	4	1
<b>C. 2°s</b>	2	5(3)	3(5;6)	6(3)	7	4	1
<b>Al. 3°s</b>	2	5(3)	3(5;6)	6(3)	7	4	1
<b>Al. 2°s</b>	2	5(3)	3(5;6)	6(3)	7	4	1
<b>Al. 1°s; 2°s</b>	2	5(3)	3(5)	6	7	4	1

Nota. Os parênteses indicam que a segunda, a terceira e a quarta posições podem ser ocupadas por mais de uma alternativa.

**Legenda:**

C.C.: Conselho Consultivo.

Alunos: todos os alunos.

Pais: todos os pais.

P. 3°s: pais de alunos dos 3°s anos.

C. 3°s: alunos e pais de alunos dos 3°s anos.

C. 2°s: alunos e pais de alunos dos 2°s anos.

Al. 3°s: alunos dos 3°s anos.

Al. 2°s: alunos dos 2°s anos.

Al. 1°s;2°s: alunos dos 1°s e 2°s anos.

Como demonstra a Tabela 5.9, os alunos associaram à alternativa nº 6 - participação dos clientes na vida da escola - o quarto de grau de importância, enquanto os pais podem ter associado a esta alternativa (considerando o intervalo de 95% de confiança) o terceiro e, até mais provavelmente, o segundo grau de importância. Por outro lado, os pais atribuíram à alternativa nº 3 - flexibilidade em relação à avaliação e aprovação dos alunos - o quarto grau de importância, enquanto os alunos podem ter associado o terceiro e até o segundo grau de importância a esta alternativa. Nota-se, assim, que se para os alunos parece ser mais importante que a escola seja flexível em relação à avaliação e aprovação do que aberta para a participação, as necessidades dos pais apontam o inverso, pois para os pais é mais importante que a escola seja aberta para sua participação do que flexível quanto à avaliação e aprovação dos seus filhos.

Nesse sentido, a ordenação média assinalada pelo C.C. encontra-se, conforme indica a Tabela 5.9, mais consistente com as necessidades dos alunos do que com as necessidades dos seus

pais. O fato do C.C. ter associado, na média, apenas a quarta posição de importância à alternativa nº 6, vem, de certa forma, ao encontro do que preconiza a Cláusula sexta do Contrato de Prestação de Serviços Educacionais para 1996 da Escola X: “é de inteira responsabilidade da Escola a orientação sobre a prestação de serviços de ensino, no que se refere a marcação de datas para provas de aproveitamento, fixação de carga horária, indicação de professores, orientação didático pedagógica, além de outras providências que as autoridades docentes exigem, obedecendo o seu exclusivo critério, sem ingerência do contratante”. Nota-se, assim, que o Contrato deixa explícito que o contratante, geralmente os pais, não deve ter influência sobre as ações escolares. De certa forma, a alternativa nº 6 sugere tal influência, pois a participação sem influência no grupo do qual se participa parece ser algo muito difícil.

Outra diferença constatada entre a percepção dos segmentos diz respeito a possibilidade (considerando o intervalo de 95% de confiança) dos clientes (alunos e pais) dos 3ºs anos terem associado à alternativa nº 6 o segundo grau de importância, enquanto os clientes dos 2ºs anos podem ter associado a esta alternativa, no máximo, o terceiro grau. Por outro lado, existe a possibilidade dos clientes dos 2ºs anos terem associado à alternativa nº 3 o segundo grau de importância, enquanto os clientes dos 3ºs anos podem ter associado, no máximo, o terceiro grau a esta alternativa. Assim, se para os clientes dos 3ºs anos parece ser mais importante que a escola seja aberta para a participação do que flexível em relação à avaliação e aprovação, as necessidades dos clientes dos 2ºs anos apontam o contrário. Destaca-se, novamente, que os clientes dos 3ºs anos, pressionados pelo exame vestibular (nota-se que geralmente toda a família encontra-se pressionada), parecem dar mais importância a rigidez nas avaliações, uma vez que o exame derradeiro é rígido e uniforme, do que os clientes dos 2ºs anos. Conforme indica a Tabela 5.9, a percepção do C.C. encontra-se mais coerente com as necessidades dos clientes dos 2ºs anos, ou seja, menos participação na vida escolar e mais flexibilidade nas avaliações.

Enfim, observou-se uma leve diferença entre a percepção do segmento dos alunos dos 3ºs anos e do segmento dos alunos dos 2ºs anos em relação ao segmento referente aos alunos dos 1ºs e 2ºs anos. Enquanto para os dois primeiros segmentos a alternativa nº 6 pode ocupar a terceira posição (considerando o intervalo de 95% de confiança), para os alunos dos 1ºs e 2ºs anos esta alternativa ocupa, invariavelmente, a quarta posição de importância. Por outro lado, se para os dois primeiros segmentos a alternativa nº 3 pode ocupar a quarta posição, para o grupo dos alunos dos 1ºs e 2ºs anos esta alternativa pode ocupar a segunda ou a terceira posições de

importância. Dessa forma, os números sugerem que se para os alunos dos 1ºs e 2ºs anos parece ser mais importante que a escola seja flexível em relação à avaliação e aprovação do que aberta para a participação, as necessidades dos alunos dos 2ºs e 3ºs anos apontam o inverso. Novamente coloca-se a questão de que quanto mais próximo está o vestibular, maior a preocupação com a rigidez nas avaliações. Pode-se supor também que pelo fato de, geralmente, possuir uma faixa etária mais elevada, os alunos dos 3ºs anos tenham um maior desejo de participação. De acordo com a Tabela 5.9, a percepção do C.C. encontra-se mais consistente com as necessidades do segmento dos alunos dos 1ºs e 2ºs anos.

Quanto aos demais segmentos dos clientes que não constam na Tabela 5.9, as diferenças constatadas na ordenação das alternativas não resistiram ao cálculo de estimação da média dos valores de importância para a população, estipulado um intervalo de 95% de confiança.

Assim, com relação aos princípios que devem orientar a ação dos membros da organização escolar, constatou-se uma consistência moderada entre a percepção dos vários segmentos dos clientes, considerando as diferenças analisadas anteriormente.

A partir de todas as análises e reflexões desenvolvidas em relação ao Bloco 5, chega-se as seguintes conclusões:

1) Existe consistência, em média, entre a percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às sete alternativas referentes aos princípios que devem nortear as ações de uma escola de 2º grau (pré-definidas pelo pesquisador e expostas no questionário) e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

2) Não existe consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às sete alternativas referentes aos princípios e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades.

3) Não existe consistência, em média, entre a percepção de todos os catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades quanto às sete alternativas relacionadas aos princípios que devem nortear as ações de uma escola de 2º grau. Constatou-se duas diferenças. A primeira refere-se às necessidades dos clientes dos 2ºs anos e dos alunos dos 1ºs e 2ºs anos em relação às necessidades dos clientes dos 3ºs anos e dos alunos dos 2ºs e 3ºs anos. Nesse sentido, levanta-se a possibilidade da existência de uma certa correlação entre a necessidade do aumento

da rigidez nas avaliações acompanhado de um maior desejo de participação, e a proximidade do vestibular, tendo em vista o caráter rígido e uniforme da maioria dos exames vestibulares.

A segunda constatação diz respeito às necessidades dos alunos em relação às necessidades dos seus pais. De um modo geral, parece ser mais importante para os pais que a escola seja aberta para sua participação do que flexível quanto à avaliação e aprovação, enquanto os alunos percebem o contrário. Para eles (alunos), o mais importante é que as avaliações sejam flexíveis.

4) Não existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre os graus de importância atribuídos pelos clientes da Escola X às sete alternativas relacionadas aos princípios que devem orientar as ações de uma escola de 2º grau. Das sete alternativas, houve concordância apenas em relação a alternativas nº 1, pois todos os membros consideraram que para os clientes uma escola não deve atuar baseada em valores antigos.

5) No Bloco 4 foi levantada a possibilidade da existência de uma certa configuração ambivalente relacionada ao método a ser seguido, devido ao fato dos membros do Conselho Consultivo equacionarem, de formas diferentes, o problema do ajuste dos meios aos fins. No Bloco 5, a constatação de que há inconsistência, em 86% das alternativas analisadas, no modo dos membros do C.C. perceberem os pressupostos e diretrizes básicas que devem orientar a ação da escola, sugere que a falta de concordância entre os membros ultrapassa os métodos de ensino, alcançando os seus propósitos mais básicos. Nesse sentido, o cálculo utilitário das conseqüências, sendo a conseqüência desejada da ação educacional o sucesso do aluno no exame vestibular, parece transcender a própria missão clássica da escola.

Na última conclusão do Bloco anterior, evidenciou-se que a inevitabilidade do caráter substancial (político) sobre a visão puramente instrumental do planejamento escolar pode ter como possíveis conseqüências a distorção dos meios, a assunção hipócrita de posturas “politicamente corretas” (em diferentes graus) pelos membros do C.C., assim como o aparecimento de dificuldades vinculadas a ação educacional propriamente dita. Agora o problema torna-se mais complexo, pois à distorção dos meios acrescenta-se a desvirtuação dos princípios.

No cotidiano da sala de aula este problema reflete-se quando o professor, buscando a qualidade, choca-se frente a missão, quase impossível, de tornar compatível o treinamento em massa para o vestibular com a capacitação do aluno para um constante desenvolvimento e para o exercício da cidadania. Todavia, deslocando-se o problema de lugar, a missão do professor talvez torne-se mais coerente.

O fato da grande maioria dos membros considerar que o cliente deseja uma escola afinada com os desafios atuais e futuros, pode ser entendido como uma busca de harmonia com os valores contemporâneos ligados à exaltação da diferença, da efemeridade, do espetáculo, da moda, da mercadificação de formas culturais, enfim, da constante possibilidade de adaptação às necessidades do mercado. Nesta perspectiva, o treinamento para o vestibular torna-se coerente enquanto objetivo a ser valorizado e perseguido, pois a qualificação de nível superior é a mínima exigida pelo atual mercado de trabalho e, por outro lado, as “dicas” e “macetes” tornam-se adequadas enquanto método a ser seguido, uma vez que a concorrência, o individualismo e o empreendedorismo são molas fundamentais para o sucesso.

Quanto às posições inconsistentes dos membros do C.C. frente às questões da presente pesquisa, lembra-se sempre a possibilidade da existência de uma fricção na tríade pensamento-discurso-ação, determinada pela assunção hipócrita de um “discurso politicamente correto”. Produzindo saídas (discursos e ações) inconsistentes, os administradores da Escola X atendem às demandas do ambiente de mercado, do qual faz parte seus clientes, ao mesmo tempo que tornam a organização legítima perante a sociedade, preconizando a importância dos princípios relacionados às funções clássicas da escola. A inconsistência entre a percepção dos membros, assim, pode encontrar-se, até certo ponto, relacionada com o fato destes reproduzirem, de formas distintas, a hipocrisia.

## 5.6. BLOCO 6 - ASPECTOS GENÉRICOS

De forma geral, é importante que uma escola (numeração das alternativas):

- 1 - Mantenha o aluno ocupado o maior tempo possível, através da sua permanência na escola, de deveres de casa, de provas fora do horário de aula, e de atividades extra-curriculares.
- 2 - Possua uma imagem altamente favorável, prestígio, fama, reputação.
- 3 - Tenha um alto padrão de qualidade, mesmo que isto leve a uma anuidade (preço) mais alta.
- 4 - Ofereça opções em relação ao turno das aulas (matutino, vespertino, noturno).
- 5 - Seja grande, possuindo muitas turmas (1° e 2° graus) e muitos alunos.
- 6 - Esteja localizada próxima a residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.

Tabela 6.0: ordenação das alternativas (através das médias) assinaladas pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) e pelos Clientes (C.).

	B6- 1°	B6- 2°	B6- 3°	B6- 4°	B6- 5°	B6- 6°
C.C.	3	2	6	1	4	5
C.	3	4	2 (6;1)	6 (2;1)	1 (2;6)	5

Nota. Os parênteses indicam que a terceira, a quarta e a quinta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por três alternativas diferentes.

Assim como aconteceu em relação ao Bloco 2, que se refere ao currículo, no Bloco 6 os membros do Conselho Consultivo e os clientes também parecem concordar em relação a importância das alternativas consideradas extremas. Ambos os grupos associaram à alternativa nº 3 o primeiro grau de importância e à alternativa nº 5 o último, como pode-se notar através da Tabela 6.0. Além disso, percebe-se também que não se pode afirmar, com 95% de confiança, que existe inconsistência em relação aos graus de importância associados às alternativas nº 6 e nº 1.

De fato, a inconsistência constatada no Bloco 6 localiza-se nos postos de importância relacionados às alternativas nº 2 e nº 4. Observa-se que enquanto o C.C. associa à alternativa nº 2 o segundo grau de importância, os clientes podem ter associado a ela, no máximo, o terceiro grau. Por outro lado, enquanto o C.C. associa à alternativa nº 4 apenas o quinto grau de importância, os clientes associaram a ela o segundo grau.

A primeira análise realizada no Bloco 6 sugere, assim, a existência de um significativo conhecimento dos membros do C.C. quanto às necessidades dos seus clientes, considerando que ambos os grupos concordaram que em relação às características escolares que mais atraem os clientes, entre as seis alternativas apresentadas, a mais importante é que a escola tenha um alto padrão de qualidade<sup>9</sup> (mesmo que isso implique numa anuidade mais alta), e o menos importante é o seu tamanho.

As únicas inconsistências observadas referem-se ao fato dos clientes considerarem mais importante que a escola ofereça opções quanto ao turno das aulas do que possua uma imagem positiva, localize-se estrategicamente e ocupe o maior tempo possível do aluno, enquanto os membros do C.C., em média, pensam o contrário. Pode-se ainda notar que, em relação as seis alternativas do Bloco 6, os membros do C.C. consideram que para os clientes a imagem da escola deve ocupar a segunda posição de importância, e os clientes, na verdade, podem ter associado à imagem institucional até o quinto grau de importância.

Concluindo a análise inicial, nota-se que em relação aos aspectos genéricos que podem levar os clientes a matricularem-se numa determinada escola, existe uma consistência moderada entre a percepção dos clientes sobre suas próprias necessidades e a percepção dos membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades. Moderada pois, apesar da consistência entre os extremos de importância e da possível consistência no que se refere às alternativas nº 6 e nº 1, as discordâncias em relação às alternativas nº 2 e nº 4 apresentam-se significativamente elevadas.

Assim como aconteceu em relação a todos os demais Blocos, foi realizada uma segunda análise devido aos possíveis problemas de dispersão encobertos pelo valor da média aritmética. Foram verificadas as respostas individuais do nove membros do C.C., e constatou-se novamente uma grande diferença dos níveis de importância associados pelos membros, individualmente, a

---

<sup>9</sup> Destaca-se que a percepção sobre o que vem a ser uma “escola de qualidade” pode variar de acordo com diferentes grupos, mas para efeito de comparação no Bloco 6, a “qualidade escolar” está relacionada com os princípios, os objetivos, o método de ensino, o currículo e os recursos materiais, todos estes, itens já analisados anteriormente.

muitas das alternativas do Bloco 6. A seguir apresentam-se expostas a distribuição de frequência dos graus de importância das alternativas assinalados pelos nove membros do C.C., sua representação gráfica, as medidas que avaliam a dispersão do conjunto de valores e a análise do conteúdo das entrevistas.

## 5.6.1. Análise das Alternativas do Bloco 6

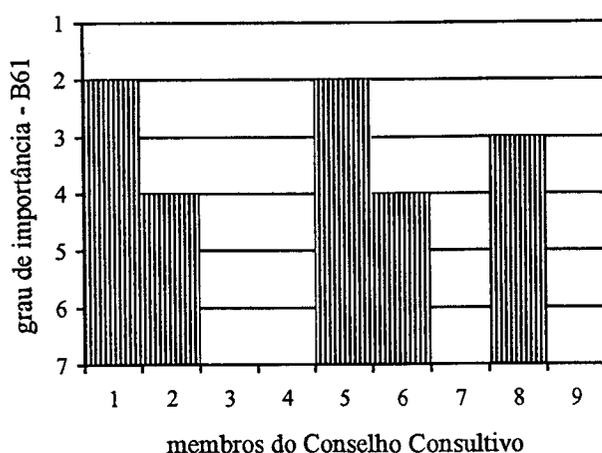
### 5.6.1.1. Alternativa nº 1

*De forma geral, é importante que uma escola mantenha o aluno ocupado o maior tempo possível, através de sua permanência na escola, de deveres de casa, de provas fora do horário de aula, e de atividades extra-curriculares.*

Tabela 6.1: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 1 do Bloco 6 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B61	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	2	C.C. 1;5.	22,2
3º	1	C.C. 8.	11,1
4º	2	C.C. 2;6.	22,2
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	4	C.C. 3;4;7;9.	44,4
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 6.1: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 6.1.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,22

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 4,0

Em relação à alternativa nº 1 do Bloco 1, que identifica como um dos objetivos da escola ocupar o máximo possível o tempo do aluno, tanto os membros do C.C., como os clientes, associaram o último grau de importância. Destaca-se também que os membros perceberam de forma consistente a baixa importância atribuída pelos clientes a esta alternativa.

A heterogeneidade presente na Figura 6.1, associada aos valores das medidas de dispersão, e o fato de, na média, o C.C. ter associado à alternativa nº 1 do Bloco 6 o quarto grau de importância, sugerem que além da alternativa nº 1 está sendo comparada com alternativas diversas das presentes no Bloco 1, o complemento explicativo vinculado a ela (ausente no Bloco 1) pode ter induzido alguns membros a associarem a esta alternativa valores mais altos de importância.

O membro C.C.1, por exemplo, que marcou “X” na alternativa nº 1 do Bloco 1 e associou à alternativa nº 1 do Bloco 6 o segundo grau de importância, frisou que sem manter o aluno o maior tempo possível ocupado através de sua permanência na escola, de deveres de casa, de provas fora do horário de aula, e de atividades extra-curriculares, não há qualidade. Nesta mesma direção, o membro C.C.8, que também marcou “X” na alternativa do Bloco 1 e atribuiu o terceiro grau de importância à alternativa do Bloco 6, afirmou que o complemento muda a questão. Eis seu depoimento:

*“Pois é, eu coloquei um ‘X’ (na alternativa nº 1 do Bloco 1) em função de uma outra questão. Aqui (alternativa nº 1 do Bloco 6) não tá bem assim, eu coloquei por causa do complemento da alternativa. Porque aqui não é só manter o aluno fora de casa, na escola, é para que ele ganhe mais conteúdo. É por isso que eu coloquei o número três aqui. Provas fora do horário de aula, por exemplo, dão mais condições para que no período de aula se dê mais conteúdo” (C.C.8).*

Sem negar que o complemento explicativo da alternativa nº 1 do Bloco 6 pode ter influenciado alguns membros do C.C. a atribuírem a ela um valor mais alto de importância em relação à alternativa nº 1 do Bloco 1, que não apresenta complemento, questiona-se sobre a interpretação dos membros a respeito da alternativa do Bloco 1; afinal, com que tipo de atividade pode uma escola ocupar o tempo do aluno além das mencionadas na alternativa do Bloco 6?

Quanto a este aspecto, é interessante perceber como a escola, assim como outras organizações do sistema de mercado, costuma tratar o tempo apenas como uma mercadoria. GUERREIRO RAMOS (1981) esclarece como na sociedade centrada no mercado o tempo é serializado, unidimensionalizado, em função das necessidades desta sociedade: neste contexto, as pessoas “aceitam o tempo social inerente ao mercado como determinativo da natureza da temporalidade social em seu conjunto”(p. 172).

Assim, a sincronização da vida humana às exigências do sistema de mercado, à lógica do “*time is money*”, acaba muitas vezes fechando as portas para possibilidades alternativas de ocupação de tempo que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos, possibilidades estas que não necessariamente afastam-se das funções clássicas da escola. Afinal, considerando o ato pedagógico como “uma atividade sistemática de interação entre seres sociais”(Libâneo, 1990, p. 97), o exercício da convivência no espaço escolar surge como um pressuposto indispensável. Nesta direção, GUERREIRO RAMOS (1981) indica como principal requisito temporal para a convivência

“uma experiência de tempo em que aquilo que o indivíduo ganha em seus relacionamentos com as outras pessoas não é medido quantitativamente, mas representa uma gratificação profunda por se ver liberado de pressões que lhe impedem a atualização pessoal. O tempo convivial é catártico e nele a experiência individual encoraja-o a interagir com os outros sem fachadas, e vice-versa”(p. 169).

Por outro lado, alguns membros mantiveram, no Bloco 6, o “X” marcado no Bloco 1. Segundo o membro C.C.3, manter o aluno ocupado o maior tempo possível, seja com o que for, caracterizaria a escola como um internato, e os clientes não desejam isso. O membro C.C.9, por sua vez, trouxe à tona um fato já mencionado no Bloco 1, ou seja, que os clientes não desejam que a escola ocupe muito o tempo dos alunos pois estes têm que ter tempo disponível para estudar e para outras atividades, como judo, inglês, computação, natação, etc.. Segundo ele,

*“isso aqui (ocupar o tempo do aluno) hoje, em decorrência do pai e da mãe trabalharem, é uma grande vantagem para eles, ter o aluno ocupado e não precisar estar se preocupando muito com o aluno. (...) Através das minhas conversas com os pais eu acho que eles não concordam com isso (alternativas nº 1 dos Blocos 1 e 6). Eles chegaram a reclamar dessas provas durante a tarde. Eles querem que o filho faça outros cursos, como cursos de inglês, natação. . . o filho tem que estar ocupado, mas não com atividades diretamente relacionadas com o colégio”(C.C.9).*

Como já foi indicado no Bloco 1, ROMEU (1979) e BRANDÃO (1986) alertam para o perigo da ampliação das funções da escola desviá-la do seu objetivo principal. SAVIANI (1991)

também chama a atenção para o risco da inversão do sentido da escola, onde suas funções clássicas passariam para o plano secundário.

O C.C.2, único membro que não marcou “X” na alternativa nº 1 do Bloco 1, também manteve sua posição no Bloco 6. Para ele, existem muitos pais que desejam que o filho fique o maior tempo possível ocupado com atividades da escola, pois assim ele não incomoda em casa. De acordo com o membro C.C.2, na percepção desses pais a função de educar é exclusiva da escola. Destaca-se que em relação aos segmentos dos pais e dos alunos, de fato, os pais consideraram mais importante que a escola ocupe o maior tempo possível do aluno do que os próprios alunos, que deram prioridade à localização adequada da escola.

Assim, no Bloco 6, além dos números sugerirem a inconsistência - tendo em vista que enquanto 44,4% dos membros consideram que para os clientes uma escola não deve manter o aluno ocupado o maior tempo possível<sup>10</sup>, a maioria dos membros (55,5%) associou à alternativa nº 1 o segundo, o terceiro ou o quarto grau de importância - os depoimentos dos membros também reforçam a conclusão de que pode ser considerado como um fato a inconsistência, entre a percepção dos membros do Conselho Consultivo, quanto às necessidades dos clientes em relação à ocupação do tempo do aluno.

#### 5.6.1.2. Alternativa nº 2

*De forma geral, é importante que uma escola possua uma imagem altamente favorável, prestígio, fama, reputação.*

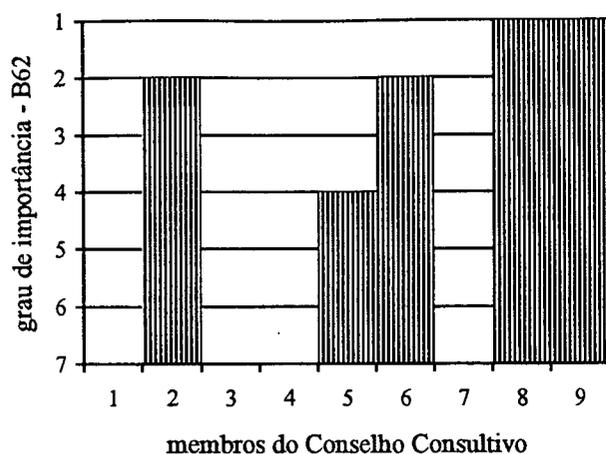
Tabela 6.2: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 2 do Bloco 6 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B62	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	2	C.C. 8;9.	22,2
2º	2	C.C. 2;6.	22,2
3º	0	-	0,0
4º	1	C.C. 5.	11,1
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	4	C.C. 1;3;4;7.	44,4
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

<sup>10</sup> Informação para análise das figuras:

- as colunas que não chegam a aparecer (grau de importância = 7,0) indicam que, na percepção dos respectivos membros, os clientes consideram que a escola não deve possuir a alternativa em questão.

Figura 6.2: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 6.2.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,77  
 $\Rightarrow$  desvio entre quartis = 5,0

Quanto a importância da imagem da instituição escolar no momento da escolha do cliente, os membros do C.C. dividem-se. Como indica a Tabela 6.2, enquanto 44,4% dos membros consideram que os clientes não desejam que a escola tenha uma imagem altamente favorável, 22,2% acham que a imagem é o principal atrativo para os clientes, e outros 22,2% associaram à alternativa nº 2 o segundo grau de importância.

A heterogeneidade presente na Figura 6.2 e os valores das medidas de dispersão explicitam que, de acordo com a análise quantitativa, não existe consistência entre a percepção dos membros do C.C. em relação à importância que a imagem da escola possui para os clientes.

Ressalta-se que na comparação entre a ordenação média assinalada pelo C.C. e pelos clientes no Bloco 6, exposta na Tabela 6.0, os clientes atribuíram menos importância à imagem da instituição escolar do que o C.C. imaginava.

A entrevista realizada com o Coordenador dos 1ºs e 2ºs anos, durante o estudo piloto, foi que incitou o pesquisador a incluir a alternativa nº 2 no Bloco 6. De acordo com o Coordenador, o principal motivo que leva os pais a matricularem seus filhos na Escola X é a imagem, a fama, que ela construiu junto ao público. A Escola X, segundo ele, fornece status ao aluno, assim como

o Colégio Catarinense fornecia no passado, afirmando que imagem e realidade não andam necessariamente de mãos dadas. A questão da qualidade real fica em segundo plano para os clientes, ao ponto dos pais não se preocuparem em manter muitas relações com a Escola. Em suas palavras:

*“Para o pai toda a escola é igual, fundamentalmente sim, com uma diferença: a escola particular é um milhão de vezes melhor do que a pública, e entre as particulares existem aquelas que têm uma aparência de seriedade maior. Eu já tive pai, por exemplo, que disse: ‘eu entrei, eu achei isso aqui bonito, está limpo, está bem organizado’. Então isso aqui é uma mercadoria. (...) Tem pai que confia cegamente pelo que ele ouviu, ou pela aparência da escola. . . tanto é que tu vês, eu trabalhei treze anos no Catarinense e não era muito diferente. Meu avô estudou lá, meu pai, meu irmão, minha irmã, a minha mãe... então se matricula pela própria história em si, agora, se a escola se mantém uma boa escola ou não, ninguém questiona”*(Coordenador).

KOTLER e FOX (1994) chamam a atenção para o fato de que as pessoas, freqüentemente, relacionam-se mais com a imagem das escolas, dos seus programas e serviços, do que com a realidade. Assim, indicam que o prestígio e reputação da escola são muitas vezes mais importantes para ela do que sua qualidade real, tendo em vista que é sua excelência percebida que orienta as decisões dos clientes. Nesse sentido, os autores definem imagem como “a soma de crenças, idéias e impressões que uma pessoa tem de um objeto”, sendo esta influenciada “(...) tanto pelas características objetivas do objeto, como pelas características subjetivas de quem o vê” (Kotler e Fox, 1994, pp. 59 e 63). Observa-se, assim, que a percepção dos clientes, sendo decisiva no momento da escolha, encontra-se inexoravelmente vinculada à imagem da organização escolar.

Assim, de fato o texto da alternativa nº 2 não se refere exclusivamente à imagem que um determinado indivíduo possui sobre a organização escolar, mas sim à imagem pública da organização, à reputação, à fama que esta construiu perante a sociedade mais ampla buscando tornar-se legítima. Nesse sentido, emerge inclusive a possibilidade da existência de inconsistências entre a percepção de certo indivíduo sobre a qualidade da escola e a imagem pública desta.

A análise efetiva por LEVITT (1980) a respeito dos componentes de um determinado produto traz à tona a importância da imagem para as organizações. De acordo com este autor, o produto constitui um agrupamento complexo de satisfações de valor. A coisa genérica não é em si o produto; é meramente, como no pôquer, as apostas sobre a mesa - o mínimo necessário, no início, para dar ao produtor uma chance de participar do jogo. É jogando que se obtêm os resultados, e em negócios isto significa conquistar e manter clientes.

Desta forma, no caso da organização escolar, o cliente nunca compra apenas o produto “genérico”, que configura-se nesse caso como os serviços educacionais por ela oferecidos. Ele compra algo que transcende esta designação, e é exatamente a essência desse “algo” que ajuda a determinar que escola ele vai escolher, quanto vai pagar por ela e quanto tempo vai se manter leal a ela. Nesta perspectiva, o produto da escola é sempre a combinação do tangível e do intangível (imagem pública).

Mesmo tendo em vista a dificuldade de se avaliar o serviço educacional prestado por determinada organização escolar, uma vez que também constitui-se como algo abstrato, este pode ser razoavelmente mensurado através de exames e exercícios. Entretanto, uma escola não é simplesmente uma prestadora de serviços educacionais que podem ser avaliados através de exames e exercícios (ou do comprimento da lista de aprovados no vestibular). É também um símbolo complexo que denota status, classe social, posição política, interesses, e assim por diante. Desta forma, ao decidir por uma escola, o cliente escolhe não apenas orientado pelo tipo de serviço educacional prestado por esta, mas também pela imagem pública que a escola construiu durante sua história.

Através da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os membros do C.C., constatou-se que alguns deles concordam com a posição do Coordenador, e outros discordam. A inconsistência sugerida pelos números, assim, foi confirmada nas entrevistas. Entre aqueles que associaram altos graus de importância para a alternativa em questão, concordando com o Coordenador, alguns depoimentos parecem relevantes:

*“São fatores que caminham juntos. É o padrão da escola, é a fama, é a qualidade. Tem muitos colégios hoje que vivem de fama”*(C.C.9).

*“Não quer dizer que com essa aqui (alternativa nº 3 - alto padrão de qualidade), fama e reputação são coisas que ele (cliente) jogou fora. Fama e reputação é a 2 (segundo grau de importância), é a escola mais antiga, meu avô estudou lá, meu pai estudou lá, e então ele (filho) vai ter que estudar também”*(C.C.2).

*“Fama é um negócio muito relativo. Reputação é fundamental, prestígio também (...)”* (C.C.6).

Dos quatro membros que marcaram “X” na alternativa nº 2, três deles manifestaram-se no sentido de que para o cliente o importante é a qualidade do trabalho da escola, e não a imagem que ela tem junto ao público. Mesmo questionando-se a marcação do “X” pelos membros, uma vez que ele representa que os clientes não querem que a escola tenha uma imagem altamente favorável, e esta não parece ser a posição deles, o fato de considerarem a imagem pouco

importante já aponta na direção da inconsistência. De acordo com os membros C.C.3 e C.C.4, a imagem depende da qualidade da escola, e o principal para o cliente é a qualidade, pois a imagem pode ser falsa. O membro C.C.4 argumentou, por exemplo, que se a imagem fosse importante, uma escola com poucos anos de existência, como é o caso da Escola X, não teria a procura que tem. Eis seu depoimento:

*“Não (os pais não se preocupam com a imagem positiva), o que importa é a qualidade. Imagem é decorrência disso aqui (qualidade). Isso aqui (imagem) a mídia pode fazer, o tempo também. Por exemplo, quem na cidade hoje imagina que a Escola X tem oito terceirões com 75 alunos cada um, e o Catarinense tem quatro com 40 alunos! Quem na cidade imagina isso? Ninguém! Para quem você disser isso vai ser surpresa, é ou não é? Então não é a propaganda que faz a imagem, ela ajuda se ela é bem colocada, bem feita, mas com muita descrição, ela não pode ser muito abusiva devido ao mercado, você tem que conhecer o mercado”*(C.C.4).

O membro C.C.7, associando imagem favorável a tamanho e tradição, argumentou que se a imagem fosse importante, uma escola pequena que utiliza métodos de ensino e administração não tradicionais, como é o caso da Escola X, não alcançaria o sucesso que se observa. De acordo com ele:

*“isso aqui (alternativa nº 2) eu não aceito, porque, por exemplo, a Escola X entrou com uma nova metodologia, que a gente nem sabe porque a gente nunca estudou, mas a gente entrou com um princípio novo, mais flexibilidade, uma escolinha pequena. Se eu assinalo um troço desse (alternativa nº 2), eu caio em contradição comigo mesmo, até como pai”*(C.C.7).

O foco de discordância entre os membros parece residir no fato de que, todos concordando que a imagem pública não se encontra necessariamente vinculada à qualidade objetiva, alguns consideram que a imagem é muito importante no momento da escolha do cliente, enquanto outros pensam que ela não é importante para o cliente, pois este busca, de fato, a qualidade.

Concluindo, nota-se que tanto a análise quantitativa, como os depoimentos emitidos durante as entrevistas, permitem afirmar como um fato a inconsistência entre a percepção do nove membros do Conselho Consultivo em relação à importância que os clientes atribuem à imagem pública positiva da instituição escolar.

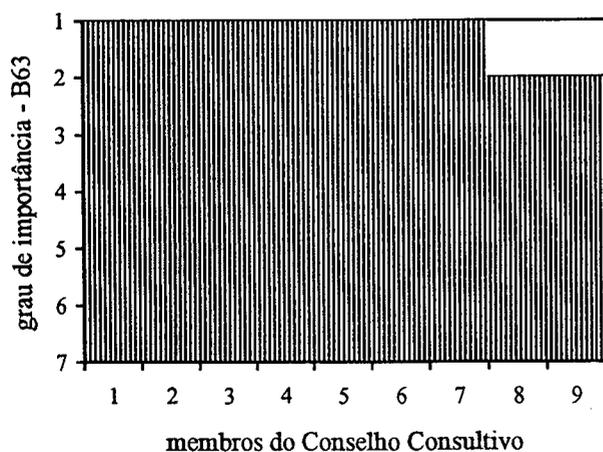
### 5.6.1.3. Alternativa nº 3

*De forma geral, é importante que uma escola tenha um alto padrão de qualidade, mesmo que isto leve a uma anuidade (preço) mais alta.*

Tabela 6.3: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 3 do Bloco 6 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B63	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	7	C.C. 1;2;3;4;5;6;7.	77,7
2º	2	C.C. 8;9.	22,2
3º	0	-	0,0
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	0	-	0,0
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 6.3: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 6.3.



Medidas de dispersão  $\Leftrightarrow$  desvio padrão = 0,44

$\Leftrightarrow$  desvio entre quartis = 0,0

O fato da Figura 6.3 apresentar-se quase que completamente escura não deixa dúvidas, inicialmente, sobre a consistência entre a percepção dos membros. Apenas dois membros, o C.C.8 e o C.C.9, consideraram que para os clientes o principal é a imagem da instituição escolar; todos

os demais perceberam como primordial para o cliente a qualidade da escola. Ainda assim, os dois membros divergentes associaram à alternativa nº 3 o segundo grau de importância.

Os baixos valores das medidas de dispersão confirmam que existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto a importância, atribuída pelos clientes, à qualidade da escola, mesmo que esta implique num preço mais elevado. De fato, a inconsistência entre os membros parece repousar mais sobre o significado do que vem a ser uma escola de qualidade para os clientes, como sugere o baixo índice de consistência constatado durante a análise dos seis Blocos. Como já mencionado anteriormente, todos os membros concordam sobre a importância da qualidade do concerto para o público, mas não são unânimes quanto à escolha do repertório e à afinação dos instrumentos da orquestra.

Para o membro C.C.6, por exemplo, um colégio de qualidade tem que buscar, ao mesmo tempo, a excelência acadêmica (que pode ser interpretada como preparação para o vestibular) e o desenvolvimento de um sentido de cidadania no educando, para que este possa estabelecer com a sociedade uma relação agradável e gentil. Para isso, segundo o membro, é necessário que a escola estimule o lado crítico do aluno através de discussões, da abertura de espaços de liberdade, da ação democrática. Por outro lado, o membro C.C.4 mencionou, como exemplo de uma escola de qualidade, uma instituição educacional de São Paulo que, com excelentes professores, recursos técnicos de ponta e apenas dez alunos por sala, transforma o educando num robô, através de uma “lavagem cerebral”, para ele passar no vestibular. Todavia, o membro C.C.4 adverte que a mensalidade de um colégio de qualidade como esse é de aproximadamente 2 mil reais. O preço, mencionado no texto da alternativa, também foi motivo de comentário para o membro C.C.2:

*“Qualidade sempre implica em preço. Você não pode comparar o preço de uma BMW com o de um Volkswagen. O padrão de qualidade é o mais importante, se ele (cliente) coloca ali (alternativa nº 3) ele exige antes de tudo a qualidade, depois ele fala no preço. Tem outros que vão mais pelo preço e não pela qualidade, aí é onde entra, as vezes, uma instituição mais antiga, com muitas turmas, tradicional, com um imagem altamente favorável, onde entra isso daí. Mas uma pega na outra”(C.C.2).*

Utilizando a última frase do depoimento do membro C.C.2 como referência, levanta-se o problema da relação entre imagem, preço e qualidade. Refletindo sobre a questão da qualidade, SHETTY (1988) indica que esta, apesar de ter uma definição complexa, em poucas palavras pode ser identificada como um atributo essencial utilizado pelos clientes para avaliar produtos ou serviços. Assim, a qualidade deve ser definida a partir da perspectiva do cliente, incluindo, além de características como confiabilidade e conformidade com suas necessidades, os critérios que

estes utilizam quando julgam o valor de produtos ou serviços, onde o valor configura-se como a razão entre a qualidade percebida pelo cliente (imagem) e o preço. Ressalta-se que a importância de estudar as necessidades dos clientes para a definição da qualidade do produto ou serviço é um dos pontos centrais para a eficiência e eficácia organizacionais de acordo com a filosofia da Gestão da Qualidade Total. Desta forma, uma escola de qualidade seria aquela percebida pelo cliente como adequada para satisfazer as suas necessidades e, ao mesmo tempo, com um preço também adequado.

SHETTY (1988) ainda chama a atenção para o fato de que os administradores tendem geralmente a examinar a qualidade a partir de suas próprias perspectivas, quando, na verdade, é o cliente que define a qualidade. Nota-se, nesse sentido, que os membros do C.C. quando questionados sobre as necessidades dos clientes, não apresentaram respostas consistentes, o que sugere: a) que os membros não se colocaram na posição dos clientes; b) que eles realmente percebem de maneiras distintas tais necessidades; c) que eles assumem posições hipócritas em diferentes níveis. De todo modo, revela-se, assim como indicado por SHETTY (1988), a complexidade que envolve a definição do termo qualidade.

Concluindo, o pesquisador sente-se seguro para afirmar que a consistência entre os nove membros do Conselho Consultivo sobre a grande importância atribuída pelos clientes à qualidade da escola - mesmo que esta implique na elevação do preço - pode ser considerada como um fato. A inconsistência parece referir-se ao conceito que cada um dos membros atribui à "qualidade escolar".

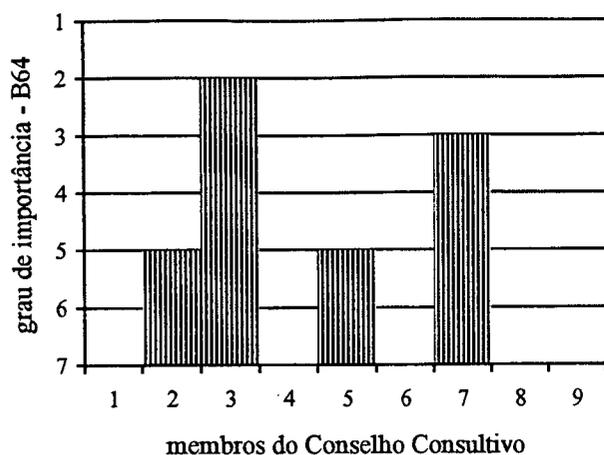
#### 5.6.1.4. Alternativa nº 4

*De forma geral, é importante que uma escola ofereça opções em relação ao turno das aulas (matutino, vespertino, noturno).*

Tabela 6.4: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 4 do Bloco 6 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B64	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	1	C.C. 3.	11,1
3º	1	C.C. 7.	11,1
4º	0	-	0,0
5º	2	C.C. 2;5.	22,2
6º	0	-	0,0
X	5	C.C. 1;4;6;8;9.	55,5
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 6.4: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 6.4.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,94

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 2,0

Observa-se que a importância da alternativa nº 4, que foi a maior responsável pela inconsistência entre a percepção do Conselho Consultivo e dos clientes, não é percebida pelos membros do C.C. de forma semelhante. Apesar de, na média, os membros terem associado à alternativa nº 4 apenas a penúltima posição de importância, o membro C.C.3 chegou a considerar que para os clientes, depois da qualidade da escola, o mais importante é que ela ofereça opções em relação ao turno das aulas (os clientes, de fato, associaram a esta alternativa o segundo grau de importância). Os membros C.C.7, C.C.5 e C.C.2, aproximando-se do modo dos clientes pensarem, consideraram que para eles a possibilidade de escolher o turno das atividades escolares é atraente. Por outro lado, a maioria dos membros percebeu que os clientes não desejam que a escola ofereça tais opções, ficando assim muito distante de suas reais necessidades.

Como durante as entrevistas nenhum membro manifestou-se em relação à alternativa nº 4, a heterogeneidade da Figura 6.4 e o valor das medidas de dispersão permitem concluir que existe inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto a atração que a existência de opções em relação ao turno das aulas exerce sobre os clientes.

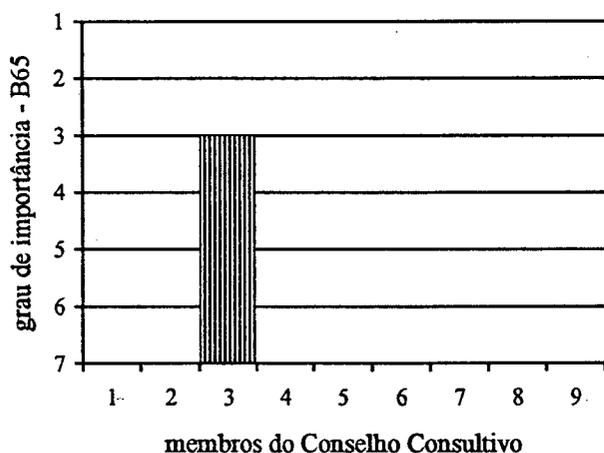
### 5.6.1.5. Alternativa nº 5

*De forma geral, é importante que uma escola seja grande, possuindo muitas turmas (1º e 2º graus) e muitos alunos.*

Tabela 6.5: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 5 do Bloco 6 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B65	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	0	-	0,0
3º	1	C.C. 3.	11,1
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	8	C.C. 1;2;4;5;6;7;8;9.	88,8
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 6.5: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 6.5.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 1,33

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 0,0

Tendo o pesquisador estipulado que o valor do desvio padrão acima de 1,0 ( $\sigma > 1,0$ ) indica inconsistência, torna-se difícil afirmar a inconsistência num caso que, como indica a Tabela 6.5, 88,8% dos membros associaram “X” à alternativa em questão.

Todavia, não obstante o último lugar, em média, entre as seis alternativas do Bloco 6, ser ocupado pela alternativa nº 5 (tanto na percepção do C.C. como na dos clientes), não são todos os membros que assim a percebem, como demonstra a coluna escura presente na Figura 6.5. Assim, se por um lado a grande maioria dos membros considera que os clientes não desejam que a escola seja grande, por outro lado, de forma discrepante em relação aos demais, o membro C.C.3 associou à alternativa nº 5 o terceiro grau de importância.

Os números não permitem afirmar que existe consistência entre a percepção dos nove membros do C.C. em relação as necessidades dos clientes sobre o tamanho da escola, embora oito deles concordem que uma escola grande não atrai os clientes.

Infelizmente, o único responsável pela inconsistência não se manifestou durante a entrevista. Apenas dois membros confirmaram o “X” do questionário:

*“Você acha que um pai não colocaria o aluno numa escola do tipo Alferes Tiradentes, por exemplo, porque ela é pequena? Então não se busca qualidade, se busca status social. Aí esse cara é incompetente como pai”*(C.C.7).

*“Eu discordo dessa aqui, que seja grande, possuindo muitas turmas, o pessoal não está ligando muito para isso. Se a escola abrigar o filho dele tendo a qualidade, o prestígio e sendo perto de casa, o importante é que possa ali caber o filho dele, mesmo que você funcione com duas turmas. Só que aí vem um problema sério, normalmente escolas de fama e prestígio têm que ter turmas para poder comportar isso, porque a procura é grande também. Mas o pai não acha necessário que seja muito grande. De repente é até salutar quando o cara não consegue uma vaga, pois está dentro de sua forma de trabalhar a briga pela vaga, pois para conseguir o que você tem na empresa eles vão brigar por isso, o que significa que se está tendo essa procura é porque sua qualidade está boa. Se você tem poucas turmas e não consegue encher, você não tem qualidade”*(C.C.2).

Em relação ao tamanho das organizações, GUERREIRO RAMOS (1981) adverte que “a eficácia de um cenário social na consecução de suas metas e na ótima utilização de seus recursos não acarreta, fatalmente, um aumento de tamanho”(p. 158). De fato, um cenário social para corresponder, eficazmente, às necessidades de seus membros, exige limites mínimos ou máximos de tamanho. Nesse sentido, tratando-se de uma escola, onde as relações interpessoais diretas são fundamentais para o alcance de seus objetivos, o autor adverte que são apropriados os cenários pequenos, em lugar dos mais amplos.

Assim, novamente surge o problema relacionado ao fato do valor, na perspectiva do cliente, configurar-se como a razão entre a qualidade percebida (imagem) e o preço: se por um lado são apropriados os cenários pequenos, por outro, de acordo com a lógica do mercado, o pequeno

com qualidade sai caro<sup>11</sup>. Os membros do C.C., desta forma, encontram-se frente a duas possibilidades: a) aumentar o tamanho da escola, correndo o risco de reduzir a qualidade; b) manter a escola razoavelmente pequena, correndo o risco de se verem obrigados a aumentar o preço para manter a qualidade (tendo em vista o crescimento, cada vez mais acelerado, do ambiente competitivo na área educacional). Destaca-se que ambas medidas possuem reflexos sobre a imagem pública da organização escolar. Quanto a relação entre tamanho e qualidade, o membro C.C.9 comentou que

*“(...) para nós (Conselho Consultivo) abirmos uma nova turma a grande preocupação é verificar se o grupo que já trabalha com as atuais turmas pode atender a essa nova turma. E isso faz com que a gente mantenha a qualidade do serviço e também uma unidade de serviço. É necessário também que se observe o espaço físico onde vai ser colocada esta nova turma, é preciso que o conforto se mantenha. É necessário também saber se essa nova turma não vai implicar numa perda, num desgaste do serviço de atendimento das turmas anteriores. Então, no crescimento da Escola X, seja no aspecto físico, seja até no aspecto econômico, que está muito relacionado, a primeira coisa que a gente observa é a qualidade do serviço” (C.C.9).*

Considerando a posição discrepante do membro C.C.3, que puxou para cima de 1,0 o valor do desvio padrão, e a impossibilidade de questionar sua marcação, uma vez que ele não se manifestou durante a entrevista sobre a alternativa nº 5, o pesquisador não se sente seguro para afirmar a consistência. Assim, conclui-se, com as necessárias ressalvas, que não se pode considerar como um fato a consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo quanto a atração que uma escola grande exerce sobre os clientes.

#### 5.6.1.6. Alternativa nº 6

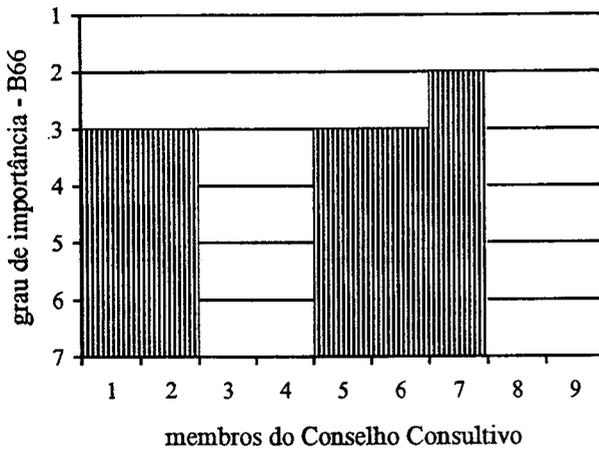
*De forma geral, é importante que uma escola esteja localizada próxima a residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.*

<sup>11</sup> Evidencia-se o fato de que, sendo a sobrevivência da escola particular dependente do sucesso desta no jogo do mercado, suas casuais manifestações progressistas, assim como o aumento de sua qualidade, encontram-se quase sempre orientados pela lógica do mercado. Neste sentido, o aumento de qualidade vincula-se a modernizações do já existente, e não à transformações qualitativas. Tendo em vista este fato, CUNHA (1986) e TEIXEIRA (1986) preconizam que a escola particular, devido a sua própria natureza, sempre andar de mãos dadas com a sociedade centrada no mercado.

Tabela 6.6: distribuição de frequência do grau de importância da alternativa nº 6 do Bloco 6 entre os membros do Conselho Consultivo.

Grau de importância - B66	nº de membros	Identificação	Porcentagem
1º	0	-	0,0
2º	1	C.C. 7.	11,1
3º	4	C.C. 1;2;5;6.	44,4
4º	0	-	0,0
5º	0	-	0,0
6º	0	-	0,0
X	4	C.C. 3;4;8;9.	44,4
Total	9	C.C. 1;2;3;4;5;6;7;8;9.	100,0

Figura 6.6: representação gráfica da distribuição de frequência da Tabela 6.6.



Medidas de dispersão  $\Rightarrow$  desvio padrão = 2,23

$\Rightarrow$  desvio entre quartis = 4,0

Em relação à alternativa nº 2 do Bloco 3, que indica como uma das características das instalações da escola localizar-se próxima à residência do aluno ou a pontos de fácil acesso, tanto os clientes como o Conselho Consultivo associaram o último grau de importância. Além disso, foi constatada inconsistência entre a percepção dos membros sobre esta alternativa.

No Bloco 6, a alternativa nº 6, que possui o texto idêntico ao da alternativa nº 2 do Bloco 3, pode ter sido associada, em média, tanto pelo C.C., como pelos clientes, à terceira

posição de importância. Nesse sentido, lembra-se que no Bloco 6 a alternativa em questão está sendo comparada com alternativas diversas das presentes no Bloco 3.

Observa-se que se por um lado a posição de importância associada à alternativa mudou de acordo com os Blocos onde ela encontra-se, por outro lado a inconsistência foi constatada nos dois Blocos. Com exceção do membro C.C.9, todos os membros que marcaram "X" no Bloco 3 também o fizeram no Bloco 6. Assim, no Bloco 6, enquanto 44,4% dos membros consideraram que os clientes não desejam que a escola esteja localizada próxima a sua residência ao a pontos de fácil acesso, outros 44,4% associaram a alternativa nº 6 o terceiro grau de importância, e o membro C.C.7 chegou a localizá-la como a segunda prioridade para os clientes.

Durante as entrevistas, nenhum membro manifestou-se em relação à alternativa nº 6. Na verdade, possuindo esta alternativa o texto idêntico a outra já analisada anteriormente, considera-se que os comentários e problemas levantados sobre a alternativa nº 2 do Bloco 3 são igualmente válidos para a análise que se realiza neste momento. Assim como o pesquisador sugeriu a existência de inconsistências no discurso dos membros no Bloco 3 - tendo em vista que, por exemplo, enquanto o membro C.C.7 percebe que alguns clientes condicionam a matrícula na Escola X a sua localização, o membro C.C.3 afirma que sendo a escola de qualidade, os clientes não se importam com a sua localização - tratando-se da mesma alternativa, a sugestão pode manter-se.

Enfim, os valores das medidas de dispersão, confirmados pela heterogeneidade presente na Figura 6.6 e pelos relatos emitidos em relação à alternativa nº2 do Bloco 3, sugerem que a inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre o quanto a localização da escola atrai os clientes, pode ser considerada como um fato.

### 5.6.2. Análise Final do Bloco 6

Apesar da inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre as características da escola que mais atraem os clientes no momento da escolha (com exceção da alternativa nº 3, que trata do padrão de qualidade da escola, cuja alta importância foi unânime) - o que levanta a possibilidade de que, embora existindo apenas uma consistência

moderada entre a média das percepções dos clientes e a média da percepção dos membros do C.C., a ordenação de algum membro seja semelhante a ordenação média dos clientes - nenhum membro do C.C., individualmente, chegou a uma ordenação idêntica a do grupo dos clientes, como indica a Tabela 6.7. Alguns membros, como o C.C.4 e o C.C.9, chegaram inclusive a ordenar as alternativas de uma forma bastante diversa da ordenação média assinalada pelo grupo dos clientes.

Tabela 6.7: ordenação média das alternativas assinalada pelo grupo Clientes (C.) e ordenação assinalada pelos membros do Conselho Consultivo (C.C.) individualmente.

	B6- 1°	B6- 2°	B6- 3°	B6- 4°	B6- 5°	B6- 6°
<b>C.</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2 (6;1)</b>	<b>6 (2;1)</b>	<b>1 (2;6)</b>	<b>5</b>
<b>C.C.1</b>	3	1	6	2*	4*	5*
<b>C.C.2</b>	3	2	6	1	4	5*
<b>C.C.3</b>	3	4	5	1*	2*	6*
<b>C.C.4</b>	3	1*	2*	4*	5*	6*
<b>C.C.5</b>	3	1	6	2	4	5*
<b>C.C.6</b>	3	2	6	1	4*	5*
<b>C.C.7</b>	3	6	4	1*	2*	5*
<b>C.C.8</b>	2	3	1	4*	5*	6*
<b>C.C.9</b>	2	3	1*	4*	5*	6*

Notas:

- Os parênteses indicam que a terceira, a quarta e a quinta posições, no grupo dos clientes, podem ser ocupadas por três alternativas diferentes.
- Nas alternativas acompanhadas por asteriscos os membros do C.C. assinalaram "X".

Enfim, foi efetivada uma comparação entre as ordenações médias das alternativas assinaladas pelos vários segmentos do grupo dos clientes (indicados na análise final do Bloco 1), com o objetivo de verificar a existência de diferenças em relação as características escolares que mais os atraem. Assim como aconteceu nos Blocos 4 e 5, no Bloco 6 também constatou-se diferenças entre a percepção de alguns segmentos dos clientes sobre suas próprias necessidades.

Como demonstra a Tabela 6.8, a população dos alunos associou à alternativa nº 6 - localização próxima à residência do aluno - o terceiro ou o quarto graus de importância (considerando o intervalo de 95% de confiança), enquanto a população dos pais associou a esta alternativa o quinto grau de importância. Por outro lado, a população dos pais associou à alternativa nº 1 - ocupação do maior tempo possível do aluno - o terceiro ou o quarto graus de

importância, enquanto a população dos alunos associou a esta alternativa o quinto grau de importância. Nota-se que se para os pais parece ser mais importante que a escola mantenha o aluno ocupado o maior tempo possível do que se localize próxima à residência do aluno ou a pontos de fácil acesso, as necessidades dos alunos apontam o inverso.

Tabela 6.8: ordenação média das alternativas assinalada pelo Conselho Consultivo e pelos oito segmentos do grupo dos clientes que apresentaram diferentes necessidades.

	B6- 1°	B6- 2°	B6- 3°	B6- 4°	B6- 5°	B6- 6°
<b>C.C.</b>	3	2	6	1	4	5
<b>Alunos</b>	3	4	6(2)	2(6)	1	5
<b>Al. 3°s</b>	3	4	6(2)	2(6;1)	1(2)	5
<b>Al. 2°s</b>	3	4	6(2)	2(6;1)	1(2)	5
<b>Al. 1°s</b>	3	4	6(2)	2(6;1)	1(2)	5
<b>Al. 1°s; 2°s</b>	3	4	6(2)	2(6;1)	1(2)	5
<b>Pais</b>	3	4	1(2)	2(1)	6	5
<b>P. 3°s</b>	3	4	1(2)	2(1)	6	5
<b>P. 1°s; 2°s</b>	3	4	1(2)	2(1)	6	5

Nota. Os parênteses indicam que a terceira, a quarta e a quinta posições podem ser ocupadas por mais de uma alternativa.

**Legenda:**

**C.C.:** Conselho Consultivo.

**Alunos:** todos os alunos.

**Al. 3°s:** alunos dos 3°s anos.

**Al. 2°s:** alunos dos 2°s anos.

**Al. 1°s:** alunos dos 1°s anos.

**Al. 1°s;2°s:** alunos dos 1°s e 2°s anos.

**Pais:** todos os pais.

**P. 3°s:** pais de alunos dos 3°s anos.

**P. 1°s;2°s:** pais de alunos dos 1°s e 2°s anos.

Percebe-se, assim, que a hipótese aventada na análise da alternativa nº 2 do Bloco 3, que os alunos podem desejar que a escola não se encontre próxima a sua residência, uma vez que quanto mais longe menor a possibilidade de seus pais terem ciência de seus atos, o que lhes conferiria um maior sentido de independência, tão almejado pelos indivíduos dessa faixa etária, parece ser falsa. Por outro lado, a afirmação do membro C.C.2 de que

*“existem alguns pais também que preferem ter o filho semi-interno, que só vai dormir em casa e preferencialmente que chegue tarde, depois que ele tiver dormindo, e saia bem cedo, antes dele acordar, para não se incomodar”*(C.C.2),

parece ter alguma relação com as prioridades dos pais reveladas pelos questionários. De fato, os pais preferem que a escola mantenha seus filhos ocupados o maior tempo possível, enquanto os filhos preferem que a escola seja perto da casa deles ou de pontos de ônibus.

Quanto ao estudo da consistência entre a percepção dos segmentos dos clientes sobre suas próprias necessidades em relação às características da escola que mais os atraem e a percepção do

Conselho Consultivo sobre essas necessidades, observa-se que ao atribuir à alternativa nº 6 o terceiro grau de importância e à alternativa nº 1 o quarto grau, a percepção do C.C. encontra-se mais consistente com as necessidades dos alunos do que com as necessidades dos seus pais. Observa-se, nesse sentido, que segundo o membro C.C.2, em 80% dos casos quem escolhe a escola é o próprio aluno, tendo em vista que os pais estão se omitindo cada vez mais.

Em relação aos demais segmentos dos clientes, a ordenação permaneceu praticamente a mesma, considerando que as diferenças constatadas não resistiram ao cálculo de estimação da média dos valores de importância para a população, estipulado um intervalo de 95% de confiança.

Assim, com relação às características escolares que são mais atrativas na percepção dos clientes, constatou-se uma consistência moderada entre a percepção dos vários segmentos dos clientes, considerando as diferenças analisadas anteriormente.

A partir de todas as análises e reflexões desenvolvidas em relação ao Bloco 6, chega-se as seguintes conclusões:

1) Existe uma consistência moderada, em média, entre a percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às seis alternativas referentes aos aspectos genéricos que podem levá-los a matricularem-se numa determinada escola de 2º grau (pré-definidas pelo pesquisador e expostas no questionário) e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades.

2) Não existe consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação às seis alternativas referentes aos aspectos genéricos e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades.

3) Não existe consistência, em média, entre a percepção de todos os catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades quanto às seis alternativas relacionadas aos aspectos genéricos que podem levá-los a matricularem-se numa escola de 2º grau.

A diferença constatada refere-se às necessidades dos pais em relação às necessidades dos alunos. De um modo geral, parece ser mais importante para os pais que a escola mantenha o aluno ocupado o maior tempo possível do que localize-se próxima à residência do aluno ou a pontos de fácil acesso, enquanto os alunos percebem o contrário. Para eles (alunos), o mais importante é que a escola esteja perto de suas casas ou de pontos de ônibus. Levanta-se a possibilidade de uma certa correlação entre o aumento da jornada de trabalho dos pais, decorrente

das atuais exigências do mercado de trabalho, e sua necessidade de delegar às instituições, principalmente à escola, o compromisso de educar seus filhos.

4) Não existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre os graus de importância atribuídos pelos clientes da Escola X às seis alternativas relacionadas aos aspectos genéricos que podem levá-los a matricularem-se numa escola de 2º grau. Das seis alternativas, houve concordância apenas em relação à alternativas nº 3, que se refere a grande importância atribuída pelos clientes à qualidade da escola - mesmo que esta implique na elevação do preço.

5) No Bloco 4 foi levantada a possibilidade da existência de uma certa configuração ambivalente relacionada ao método a ser seguido, devido ao fato dos membros do Conselho Consultivo equacionarem, de formas diferentes, o problema do ajuste dos meios aos fins. No Bloco 5, sugeriu-se que a falta de concordância entre os membros ultrapassa os métodos de ensino, alcançando os seus propósitos mais básicos, uma vez que a busca do sucesso do aluno no exame vestibular parece transcender a própria missão clássica da escola.

Nesta direção, a análise do Bloco 6 indica que, se por um lado todos os nove membros concordam sobre a grande importância, atribuída pelos clientes, à qualidade da escola, por outro lado eles discordam exatamente sobre o significado de “qualidade”. A partir da análise dos dados e das reflexões levadas a efeito no decorrer deste Capítulo, levanta-se a possibilidade da inconsistência entre a percepção dos membros do C.C. sobre as necessidades dos clientes, ou seja, sobre o que seria para os clientes uma escola de qualidade, ter como prováveis causas: a) o fato dos membros não terem se colocado na posição dos clientes no momento de responder aos instrumentos de coleta; b) o fato de que eles realmente percebem de maneiras distintas tais necessidades; c) o fato deles assumirem posições hipócritas em diferentes níveis.

Justificando a possibilidade da assunção de posições hipócritas, o pesquisador ressalta que sendo o produto da escola sempre a combinação do tangível e do intangível (Levitt,1980), o cliente, ao escolher determinada organização escolar, nunca decide apenas orientado pelo produto “genérico” oferecido, que configura-se nesse caso como os serviços educacionais, que podem, até certo ponto, ser avaliados através de exames e exercícios. Ele orienta-se também pelo produto intangível, que emerge enquanto um símbolo complexo que denota status, classe social, posição política, interesses, e assim por diante. Desta forma, a imagem pública que a escola construiu

durante sua história surge como algo fundamental, uma vez que esta determina a aceitação (legitimação) da organização pela sociedade.

Assim, sendo a escola uma organização da ação com fortes características políticas (Brunsson, 1989), os administradores escolares encontram-se frente ao desafio de oferecer um produto tangível (ação) e um produto intangível (imagem) que satisfaçam, ao mesmo tempo, as necessidades dos clientes, orientadas pelo paradigma de mercado, e as demandas de determinados públicos que defendem a destruição ou delimitação deste paradigma. Desse modo, compreende-se a assunção de posições hipócritas como consequência da necessidade dos membros do C.C. satisfazerem tanto o cliente direto, através da ação de treinar os alunos para o vestibular (objetivo primordial da Escola X), como os públicos que preconizam o “politicamente correto”, através de discursos que constroem uma imagem da escola como uma organização que cumpre sua função clássica de educar o cidadão<sup>12</sup>.

Destaca-se, enfim, que associar qualidade educacional somente ao comprimento da lista de aprovados no vestibular, aceitando incondicionalmente a ideologia liberal que legitima o individualismo e a concorrência como pilares da sociedade de mercado, parece ser, num primeiro momento, incomodo, tanto para aqueles que se dizem educadores, como para os clientes que se dizem cidadãos. Contudo, através de uma análise mais detida, é possível constatar como a hipocrisia torna-se cada vez menos necessária, uma vez que a progressiva aceitação incondicional do mercado como o supremo padrão normativo de todo o espectro das relações interpessoais dos indivíduos torna legítima, perante a sociedade, a imagem pública da escola como uma organização que, lutando pela sobrevivência numa arena competitiva, deve ter exclusivamente uma orientação de marketing.

---

<sup>12</sup> Ressalta-se que os alunos e seus pais podem, de fato, fazer parte ao mesmo tempo de públicos cujas demandas perante a escola são incompatíveis. Assim, enquanto clientes diretos, fazem parte do ambiente de mercado, exigindo da escola o serviço (ação) de preparação para o vestibular. Por outro lado, enquanto cidadãos, fazem parte do macroambiente que inclui as forças políticas e sociais (Kotler e Fox, 1994), exigindo da escola o cumprimento de suas funções clássicas. Assim, a hipocrisia organizacional configura-se também como uma estratégia para satisfazer os mesmos sujeitos, no momento em que estes fazem parte de diferentes públicos. Nesse sentido, o serviço (ação) atende a um interesse e a imagem pública atende a outros.

## 6. CONCLUSÕES

No início da presente dissertação, apontando a relevância de se estudar as necessidades dos clientes de uma determinada escola particular e a percepção dos dirigentes sobre essas necessidades, o pesquisador incluiu, na página 9, a reflexão sobre a função social das organizações escolares como um dos objetos do estudo. Neste momento de concluir as várias idéias desenvolvidas do decorrer do trabalho, o autor sente-se na obrigação de revelar que, de fato, esta inclusão foi feita após a análise inicial dos dados; o interesse original do estudo, como delatam seus objetivos, referia-se apenas ao levantamento de consistências entre percepções. Os dados provocaram a ir além.

Lembrando que uma das características do estudo qualitativo é o fato deste preocupar-se com o processo e não apenas com os resultados e o produto (Triviños, 1987), e tendo em vista a relação dialética existente entre o singular e o universal - onde o singular não existe a não ser por sua participação no universal e onde o universal só se realiza nas totalidades parciais (Minayo, 1996) -, a provocação foi aceita e o pesquisador construiu, no decorrer da análise dos dados, algumas possíveis respostas.

O processo de construção das respostas, tendo como ponto de partida a descrição das características da situação estudada e o estabelecimento de relações entre variáveis, através de aproximações qualitativas conseguiu configurar a realidade de forma mais completa e profunda, levando em consideração não apenas a multiplicidade de dimensões da situação, mas principalmente os diferentes e conflitantes pontos de vista nela presentes.

Assim, durante este processo, chegou-se à conclusão de que as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos membros das organizações escolares não podem ser compreendidas apenas como consequência de problemas individuais de determinados sujeitos (alunos, professores, administradores), como também não podem ser encaradas simplesmente como resultado de uma falta de adequação da escola às necessidades e interesses de seus clientes diretos. A questão é mais ampla e remete a outras paragens. Eis, então, o desafio: explicações técnico-administrativas, orientadas pelos critérios da racionalidade instrumental, não são suficientes. Aliás, transformar

questões políticas e sociais em questões técnicas configura-se, de acordo com SILVA (1995), numa das operações centrais do pensamento neoliberal.

Dessa forma, limitar-se a constatar o quanto a percepção dos administradores escolares é consistente com as necessidades dos alunos e pais, na tentativa de compreender a inadequação das ações da escola, reduz a “solução” a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares. Nesta perspectiva, “os problemas sociais - e educacionais - não são tratados como questões políticas, como resultado - e objeto - de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (Silva, 1995, p. 18). Evidencia-se, assim, como a questão de estudo desenvolvida na dissertação encontra-se imbricada com uma série de outras questões vinculadas à relação entre a escola e a sociedade.

Durante a discussão teórica e a análise dos dados algumas dessas questões foram indicadas. A escola é uma organização de serviços que, possuindo certas características comuns às demais organizações dessa natureza, especifica-se através de sua função clássica de educar. Assim como as demais organizações, a escola relaciona-se continuamente e de forma recíproca com seu ambiente (tecnológico, legal, político, econômico, demográfico, ecológico e cultural), podendo comportar-se como agente de mudanças sociais ou como reprodutora da sociedade, que hoje possui contornos neoliberais, pós-fordistas e/ou neotayloristas. À administração escolar cabe, assim, a decisão política a respeito do posicionamento da organização frente às demandas sociais, onde encontram-se incluídos os interesses, os desejos e as necessidades dos seus clientes diretos, alunos e pais. A decisão, por sua vez, é influenciada pela percepção dos administradores, responsáveis pelo planejamento, sobre tais demandas. Enfim, ressalta-se que decisões baseadas apenas na racionalidade instrumental, por não colocarem a realidade em questão, limitam-se em modernizar algo que já existe e assim auxiliam no desenvolvimento da sociedade centrada no mercado, contribuindo para a formação de “cidadãos” empreendedores, competitivos e individualistas, se não alienados, moralmente desorientados ou hipócritas.

Considerando que na parte desta dissertação que trata da apresentação e análise dos dados já encontram-se expostas as conclusões parciais, referentes a cada um dos seis blocos, este momento final reserva-se o direito de seguir a mesma seqüência das conclusões parciais e, procurando não ser repetitivo, oferecer uma breve visão panorâmica do todo. Assim, a partir de todas as análises e reflexões desenvolvidas neste estudo, chega-se às seguintes conclusões:

**1) Em relação à consistência existente entre a percepção dos clientes da Organização Escolar Particular X sobre suas próprias necessidades e a percepção dos responsáveis pelo planejamento escolar sobre tais necessidades:**

Existe consistência, em média, entre a percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre tais necessidades, no que se refere às seguintes variáveis:

- Objetivos - em relação aos sete objetivos que uma *escola ideal* de 2º grau deve perseguir (pré-definidos pelo pesquisador), a única diferença constatada diz respeito ao fato do Conselho Consultivo considerar que os clientes acham mais importante que a escola forneça oportunidades de uma vida social para o aluno na escola em comparação à preparação profissional, quando, de fato, os clientes pensam o contrário.

- Recursos materiais e instalações - em relação a importância das cinco alternativas referentes aos recursos materiais e às instalações que uma *escola ideal* de 2º grau deve possuir (pré-definidas pelo pesquisador), não foi constatada nenhuma diferença entre a percepção dos clientes e a dos membros do Conselho Consultivo.

- Método de ensino - em relação as seis alternativas referentes ao método de ensino que uma *escola ideal* de 2º grau deve seguir (pré-definidas pelo pesquisador), a única diferença constatada diz respeito ao fato do Conselho Consultivo considerar que os clientes acham mais importante que a escola enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais em comparação com as matérias e disciplinas referentes às ciências exatas, sendo que, de fato, os clientes pensam o contrário.

- Princípios - em relação as sete alternativas referentes aos princípios que devem nortear as ações de uma *escola ideal* de 2º grau (pré-definidas pelo pesquisador), não foi constatada nenhuma diferença entre a percepção dos clientes e a dos membros do Conselho Consultivo.

Existe consistência moderada, em média, entre a percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades e a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre essas necessidades, no que se refere às seguintes variáveis:

- Currículo - em relação as seis alternativas referentes ao currículo que uma *escola ideal* de 2º grau deve adotar (pré-definidas pelo pesquisador), tanto os clientes como o Conselho Consultivo concordam que o mais importante é o fornecimento das matérias que caem no

vestibular e o menos importante é a Educação Religiosa. Entretanto, os clientes consideram mais importante o fornecimento de serviços extra-curriculares do que a educação complementar a da família, enquanto o C.C. pensa o contrário. Da mesma forma, os clientes consideram mais importante que a escola forneça conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional do que matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, enquanto o C.C., novamente, percebe o contrário. Ressalta-se que a maior importância atribuída pelos clientes à preparação profissional foi a responsável pela única inconsistência constatada no que se refere aos objetivos.

- *Aspectos genéricos* - em relação as seis alternativas referentes aos aspectos genéricos que podem levar os clientes a matricularem-se numa determinada *escola ideal* de 2º grau (pré-definidas pelo pesquisador), tanto os clientes como o Conselho Consultivo concordam que o mais importante é que a escola tenha um alto padrão de qualidade (mesmo que isso implique numa anuidade mais alta), e o menos importante é o seu tamanho. Contudo, os clientes consideram mais importante que a escola ofereça opções quanto ao turno das aulas do que possua uma imagem positiva, seja bem localizada e ocupe o maior tempo possível do aluno, enquanto o C.C. pensa o contrário.

**2) Em relação à consistência existente entre a média da percepção dos clientes da Organização Escolar Particular X sobre suas próprias necessidades e a percepção de algum dos responsáveis pelo planejamento escolar, individualmente, sobre essas necessidades:**

Não existe consistência entre a média da percepção dos clientes da Escola X sobre suas próprias necessidades em relação aos objetivos e aos meios que uma *escola ideal* de 2º grau deve possuir e a percepção de algum membro do Conselho Consultivo, individualmente, sobre essas necessidades. De fato, muitos membros chegaram ter uma percepção significativamente diferente da média da percepção dos clientes.

**3) Em relação à consistência existente entre a percepção de diferentes segmentos da população dos clientes da Escola Particular X sobre suas próprias necessidades:**

Existe consistência, em média, entre a percepção dos catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades no que se refere as seguintes variáveis:

- Objetivos - em relação à importância dos sete objetivos que uma *escola ideal* de 2º grau deve perseguir (pré-definidos pelo pesquisador), não foi constatada nenhuma diferença entre a percepção dos vários segmentos dos clientes. Assim, pode-se afirmar que, na média, os diferentes segmentos dos clientes concordam a respeito dos objetivos que devem ser perseguidos por uma escola de 2º grau.

- Currículo - em relação à importância das seis alternativas referentes ao currículo que uma *escola ideal* de 2º grau deve adotar (pré-definidas pelo pesquisador), não foi constatada nenhuma diferença entre a percepção dos vários segmentos dos clientes. Desta forma, pode-se afirmar que, em média, os diferentes segmentos dos clientes concordam a respeito do currículo que deve ser adotado por uma escola de 2º grau.

- Recursos materiais e instalações - em relação à importância das cinco alternativas referentes aos recursos materiais e às instalações que uma *escola ideal* de 2º grau deve possuir (pré-definidas pelo pesquisador), não foi constatada nenhuma diferença entre a percepção dos vários segmentos dos clientes. Assim, pode-se concluir que, na média, os diferentes segmentos dos clientes também concordam a respeito dos recursos materiais e das instalações que uma escola de 2º grau deve possuir.

**Não existe consistência**, em média, entre a percepção de todos os catorze segmentos dos clientes analisados sobre suas próprias necessidades no que se refere as seguintes variáveis:

- Método de ensino - em relação à importância das seis alternativas referentes ao método de ensino que uma *escola ideal* de 2º grau deve seguir (pré-definidas pelo pesquisador), foram constatadas diferenças quanto às necessidades do segmento dos alunos e pais de alunos (clientes) dos 3ºs anos em comparação às necessidades do segmento dos alunos e pais de alunos (clientes) dos 1ºs e 2ºs anos. Observou-se que o segmento dos clientes dos 3ºs anos percebe como mais importante a ênfase nas matérias exatas do que o estímulo à troca de idéias, enquanto o segmento dos clientes dos 1ºs e 2ºs anos percebe o contrário. Nesse sentido, levanta-se a possibilidade da existência de uma certa correlação entre o aumento da ênfase nas disciplinas referentes às ciências exatas (geralmente consideradas mais difíceis), acompanhado da diminuição da ênfase nas atividades grupais, e a proximidade do exame vestibular.

- Princípios - em relação à importância das sete alternativas referentes aos princípios que devem nortear as ações de uma *escola ideal* de 2º grau (pré-definidas pelo pesquisador), foram

constatadas duas diferenças. A primeira diz respeito ao fato do segmento dos alunos perceber como mais importante que a escola seja flexível em relação à avaliação e aprovação do que aberta para a participação, enquanto a percepção do segmento dos pais aponta o inverso. A segunda refere-se ao fato dos segmentos dos clientes dos 3ºs anos e dos alunos dos 2ºs e 3ºs anos perceberem como mais importante que a escola seja aberta para a participação do que flexível em relação à avaliação e aprovação, enquanto a percepção dos segmentos dos clientes dos 2ºs anos e dos alunos dos 1ºs e 2ºs anos indica o contrário. Novamente levanta-se a possibilidade da existência de uma certa correlação entre a necessidade do aumento da rigidez nas avaliações, acompanhado de um maior desejo de participação, e a proximidade do vestibular.

- *Aspectos genéricos* - em relação à importância das seis alternativas referentes aos aspectos genéricos que podem levar os clientes a matricularem-se numa determinada *escola ideal* de 2º grau (pré-definidas pelo pesquisador), foram constatadas diferenças quanto às necessidades do segmento dos pais em comparação às necessidades do segmento dos alunos. Observou-se que enquanto o segmento dos pais percebe como mais importante que a escola mantenha o aluno ocupado o maior tempo possível do que se localize próxima à residência do aluno ou a pontos de fácil acesso, o segmento dos alunos percebe o contrário. Nesse sentido, levanta-se a possibilidade de uma certa relação entre o aumento da jornada de trabalho dos pais, decorrente das atuais exigências do mercado de trabalho, e sua necessidade de delegar às instituições, principalmente à escola, a responsabilidade de educar seus filhos.

#### **4) Em relação à consistência existente entre a percepção de cada um dos dirigentes da Escola Particular X sobre as necessidades dos seus clientes:**

Não existe consistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre as necessidades dos seus clientes no que se refere às seguintes variáveis:

- *Objetivos* - em relação aos sete objetivos que uma *escola ideal* de 2º grau deve perseguir (pré-definidos pelo pesquisador), observou-se consistência com respeito ao grau de importância de três - ocupar o máximo possível o tempo de aluno, capacitá-lo para um constante desenvolvimento e prepará-lo para o exercício da cidadania - e inconsistência sobre o grau de importância dos outros quatro - fornecer oportunidades para uma vida social na escola, preparar para o exame vestibular, proporcionar condições para o exercício de uma profissão e desenvolver o individualismo e o senso de competitividade.

• Curriculo - em relação as seis alternativas referentes ao currículo que uma *escola ideal* de 2º grau deve adotar (pré-definidas pelo pesquisador), observou-se consistência com respeito apenas ao baixo grau de importância da Educação Religiosa, e inconsistência sobre o grau de importância das outras cinco alternativas - fornecer as matérias que caem no vestibular, fornecer matérias que não se encontram diretamente ligadas ao vestibular, oferecer serviços extracurriculares, fornecer educação complementar à da família e fornecer conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional.

• Recursos materiais e instalações - em relação as cinco alternativas referentes aos recursos materiais e às instalações que uma *escola ideal* de 2º grau deve possuir (pré-definidas pelo pesquisador), observou-se consistência com respeito apenas a grande importância da existência de instalações adequadas e confortáveis, e inconsistência sobre o grau de importância das outras quatro alternativas, que se referem à localização, à segurança, aos recursos técnicos e didáticos e à quantidade de alunos por sala de aula.

• Método de ensino - em relação as seis alternativas referentes ao método de ensino que uma *escola ideal* de 2º grau deve seguir (pré-definidas pelo pesquisador), constatou-se inconsistência quanto ao grau de importância de todas as seis alternativas, a saber: ênfase nas estratégias de preparação para o vestibular, ênfase nas matérias e disciplinas relacionadas às ciências exatas, ênfase nas matérias e disciplinas relacionadas às ciências humanas e sociais, ênfase no caráter prático, histórico e político do conhecimento, estímulo à troca de idéias e integração entre os conteúdos das disciplinas e entre a ação dos professores.

• Princípios - em relação as sete alternativas referentes aos princípios que devem nortear as ações de uma *escola ideal* de 2º grau (pré-definidas pelo pesquisador), observou-se consistência apenas no que se refere ao baixo grau de importância relacionado à ação baseada em valores antigos. De fato, todos os nove membros consideraram que para os clientes uma escola não deve atuar orientada por valores antigos. Quanto as outras seis alternativas - atuação orientada para os desafios atuais e futuros, flexibilidade em relação à avaliação e aprovação, rigidez no que se refere ao cumprimento de normas e regras, respeito às características, interesses e problemas próprios de cada aluno, abertura e incentivo à participação dos clientes e completa informação aos pais sobre a vida escolar de seus filhos - constatou-se inconsistência.

• Aspectos genéricos - em relação as seis alternativas referentes aos aspectos genéricos que podem levar os clientes a matricularem-se numa determinada *escola ideal* de 2º grau (pré-

definidas pelo pesquisador), observou-se consistência apenas sobre a grande importância do alto padrão de qualidade da escola (mesmo que esta implique na elevação do preço), e inconsistência sobre o grau de importância das outras cinco, que se referem à ocupação máxima do tempo do aluno, à imagem pública da escola, às opções em relação ao turno das aulas, ao tamanho da escola e a sua localização.

### **5) Considerações Finais**

Tendo em vista que as constatações apresentadas até o momento respondem à questão de estudo proposta, assim como permitem que os objetivos das duas pesquisas desenvolvidas sejam dados como alcançados, a presente dissertação pode ser finalizada. Todavia, a análise do conteúdo das entrevistas e o cruzamento deste com o comportamento dos números oriundos dos questionários, colocaram em questão o fato de que existe inconsistência entre a percepção dos nove membros do Conselho Consultivo sobre o grau de importância atribuído pelo cliente à preparação do aluno para o exame vestibular.

De acordo com o depoimento dos membros, não apenas existe consistência como, de fato, a preparação para o vestibular configura-se enquanto o objetivo final que a organização escolar deve perseguir. Nesta direção, os outros seis objetivos, expostos no Bloco 1, são meios para o alcance do objetivo final. Reforçando esta nova constatação, observa-se que nos Blocos 2 e 4, que se referem ao currículo e ao método de ensino respectivamente, o fornecimento das matérias que caem no vestibular e a centralização dos esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular ocuparam, na percepção do C.C., os primeiros lugares de importância.

Evidencia-se, assim, a inversão do sentido da escola denunciada por SAVIANI (1991). No momento em que a preparação do aluno para a cidadania e para o constante desenvolvimento de suas potencialidades é identificada apenas como um meio para que este seja aprovado no vestibular, questões secundárias passam a ser consideradas como sendo principais, ao mesmo tempo em que as funções clássicas da escola são deslocadas para o segundo plano. Como uma das principais consequências dessa inversão, observa-se a redução do conceito de cidadania à noção de homem produtivo e consumidor (cliente). Os aspectos relativos a formação do homem social, participativo, responsável, crítico e político, parecem ser, de fato, restritos ao discurso.

Frente a esta constatação, o pesquisador levantou a possibilidade da existência de uma possível fricção na tríade pensamento-discurso-ação, determinada pela influência do “discurso

politicamente correto” sobre os membros do Conselho Consultivo. Nesta perspectiva, sendo a escola uma organização da ação que possui características de uma organização política (Brunsson, 1989), a assunção de posições hipócritas pelos membros justifica-se pela necessidade destes responderem de forma adequada às inconsistentes demandas provenientes dos mais diversos públicos. Assim, ao mesmo tempo em que a Escola X satisfaz os desejos do ambiente de mercado treinando os alunos para o vestibular (ação), ao preconizar a capacitação do aluno para um constante desenvolvimento e para o exercício da cidadania (discurso) ela satisfaz também as necessidades do macroambiente (político e social), que cobra da organização escolar o cumprimento de sua função clássica de educar o cidadão, ou seja, que ela assuma uma orientação societal de marketing (Kotler e Fox, 1994).

Quanto ao discurso relacionado às funções clássicas da educação, HALL (1984) ainda ressalta que existem várias atividades nas organizações que não se relacionam com o seu objetivo final. Compartilhando, até certo ponto, com o modelo construído por BRUNSSON (1989), este autor chama a atenção para o fato de que muitas atividades organizacionais configuram-se apenas como reações às pressões externas sobre a organização.

A partir de uma perspectiva ampla e da lógica do mercado, a Escola X, desde a sua fundação no ano de 1990, vem desenvolvendo-se em ritmo acelerado e alcançando seu objetivo principal: saltou de 142 alunos no início do ano de 1991 para 1.189 alunos no ano de 1996; é a escola particular que mais aprova alunos no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina desde o ano de 1994. Nota-se, assim, que sendo as organizações definidas como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas, a fim de atingir objetivos específicos” (Etzioni, 1984, p.3), pode-se dizer que a Escola X é uma organização bem sucedida.

Considerando a necessidade da existência de objetivos gerais compartilhados para a sobrevivência da organização, a consistência constatada entre os membros do C.C. com relação à importância da preparação para o vestibular pode explicar, até certo ponto, o sucesso alcançado pela Escola X em seu curto período de vida. Em outras palavras, tendo em vista o alto grau de liberdade que as escolas possuem para planejar suas atividades - apesar das diretrizes e bases da educação nacional serem estabelecidas pelo Estado - somado ao fato dos membros do C.C. concordarem quanto ao objetivo final, torna-se possível atribuir grande parte do desenvolvimento da Escola X a decisões que seguem um padrão consistente.

Ressalta-se, enfim, a importância da cultura presente no contexto organizacional para a existência de um padrão consistente de ações. De acordo com SCHEIN (1985), a cultura

organizacional pode ser entendida como o conjunto de pressupostos básicos (*basic assumptions*) que um determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funciona bem o suficiente para serem considerados válidos e, assim, ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas.

Quanto ao fato da concordância entre os membros do C.C. não ocorrer no discurso, mas nas ações, SIMON (1979) adverte que, sendo os pressupostos básicos compartilhados (no caso do C.C., vinculados ao paradigma do mercado), mesmo quando nenhuma integração consciente ou deliberada das metas ocorre numa escolha, alguma integração de fato ocorre. Nesta direção, MARTIN-BARÓ (1985) indica que os membros de um determinado grupo tendem a compartilhar idéias, sentimentos e condutas, principalmente quando competem com outros grupos pelos mesmos recursos.

Não obstante, tendo em vista o caráter dinâmico, complexo e multidimensional da realidade organizacional, a suposta assunção de posições hipócritas e a aceitação incondicional e/ou alienada dos ditames do mercado navegam sobre águas revoltas; se por um lado, a internalização do *ethos* do mercado torna o quadro mental e conceitual dos indivíduos cada vez mais unidimensionalizado - o que torna a hipocrisia cada vez menos necessária em alguns espaços -, por outro lado, os problemas de aprendizagem, de comportamento e de motivação observados nas organizações escolares podem ser considerados, até certo ponto, como manifestações de resistências à messianização da racionalidade instrumental.

Tendo em vista que as organizações podem ser localizadas enquanto instâncias mediadoras entre a sociedade e seus membros e considerando as características da atual sociedade, cada vez mais centrada no mercado, a partir de um determinado ponto de vista torna-se possível dizer que grande parte das necessidades e dos desejos dos clientes são, de fato, reflexos da sociedade de mercado. Na medida em que as organizações vão modelando as necessidades dos sujeitos, através de uma infinidade de recursos de comunicação que veiculam mensagens persuasivas, multicoloridas, esperançosas, sedutoras e, muitas vezes, ameaçadoras, o paradigma de mercado vai tornando-se cada vez mais legítimo e a hipocrisia desnecessária.

Entretanto, análises mais detidas denunciam que a noção do “mercado benfazejo” não resolve todos os problemas e, de fato, é responsável pela aparecimento de muitos outros. Considerando que aqueles que possuem a responsabilidade de dirigir procedimentos educacionais não têm controle total sobre eles, pois os alunos, como sujeitos, podem ou não cooperar para o

sucesso de tais procedimentos (Katz e Kahn, 1978), nota-se que os problemas pedagógicos enfrentados nas organizações escolares podem ser entendidos como reações dos alunos e professores frente a processos educativos orientados exclusivamente pela lógica do mercado, da denominada “nova ordem mundial”.

Observa-se assim que a escola, enquanto um tipo específico de organização, configura-se como um “aparelho de estado contraditório” (Apple, 1989), pois além de reproduzir a sociedade onde encontra-se inserida, também pode contribuir para a transformação desta mesma sociedade. O estudo desenvolvido apontou que até mesmo no seio de uma determinada escola particular laica - que alguns autores consideram incapaz de promover efetivas mudanças sociais devido a sua natureza - existe o germe da contradição.

No caso estudado - onde a relação meio-fim com base em cálculos utilitários de conseqüências (racionalidade instrumental) tem no treinamento para o vestibular o objetivo maior - observou-se o aparecimento de uma certa configuração ambivalente relacionada ao método a ser seguido e aos princípios que devem nortear as ações escolares como resultado do problema do ajuste dos meios aos fins: como preparar o aluno para o vestibular, enfatizando a memorização (cópia e repetição) e a competição e, ao mesmo tempo, capacitá-lo para um constante desenvolvimento (construção e criação) e para o exercício da cidadania? A inconsistência constatada em relação à percepção dos membros do C.C. pode ter sua origem na resposta para esta questão.

Desta forma, se por um lado o sucesso alcançado pela Escola X pode ser entendido, em parte, como conseqüência de um padrão consistente na tomada de decisões, fruto da concordância existente entre os membros do C.C. com relação ao objetivo principal, por outro lado, quanto ao ajuste meio-fim, o mesmo parece não ocorrer.

Considerando que é a capacidade de adequar os meios aos fins propostos que torna o administrador eficiente e assegura à escola a sua realização eficaz, a inevitabilidade do caráter substancial sobre a visão puramente instrumental do planejamento escolar, pode ter como possíveis conseqüências: a distorção dos meios - do conceito de cidadania e de desenvolvimento humano -, a desvirtuação dos princípios, assim como o aparecimento de dificuldades vinculadas à ação educacional propriamente dita. Destaca-se, neste sentido, o caráter específico da ação do professor: sendo geralmente orientado mais por seu posicionamento político frente à educação e por sua competência técnica do que pelas diretrizes administrativas e estando constantemente desafiado pela inquietude de seus alunos, na maior parte as vezes ele não consegue comportar-se

de forma automática. Quanto a este fato, MANNHEIM (1962, p. 67) comenta que “pessoas que enfrentam mais freqüentemente situações em que não podem agir habitualmente e sem pensar, e em que devem sempre organizar-se de novo, terão mais ocasião de pensar sobre si mesmas e sobre as situações do que as pessoas definitivamente adaptadas”.

Enfim, tendo em vista que todos os nove membros do C.C. são professores, levanta-se ainda a possibilidade da inconsistência entre a percepção dos membros sobre as necessidades dos clientes ter como prováveis causas: a) o fato dos membros não terem se colocado na posição dos clientes no momento de responder o questionário; b) o fato deles realmente perceberem de maneiras distintas tais necessidades; c) o fato de alguns membros basearem suas percepções das necessidades dos clientes sobre o que eles acham que os clientes realmente pensam e outros sobre o que os clientes dizem; d) o fato deles assumirem posições hipócritas em diferentes níveis. De todo modo, revela-se claramente como o ajuste dos meios aos fins não se dá de forma tranqüila nem linear.

Concluindo, ressalta-se que, se por um lado, a lógica do “o que é bom para a empresa é bom para o país e seu povo”, parece não conseguir facilmente legitimar a imagem pública da escola como uma organização que, para sobreviver, deve responder incondicionalmente aos interesses do mercado, por outro lado a hipocrisia também não responde satisfatoriamente a todos os problemas relativos às demandas inconsistentes. De fato, possuindo a escola a contradição em seu âmago, o planejamento de suas ações remete a decisões políticas a respeito do seu posicionamento frente à sociedade, onde encontram-se incluídos tanto os interesses do mercado, como os desejos e necessidades de clientes e administradores que, apesar das pressões e seduções, teimam em ser humanos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENO, Raúl Mario. "O psicólogo na(s) instituição(ões) educativa(s)". In: Educação e Sociedade, São Paulo, 15(49): 550 - 557, dezembro, 1994.
- ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar (3 ed.). São Paulo: Difel, 1979.
- AMORIM, Aluizio Batista. "Neoliberalismo: o estado máximo para o capital". In: Plural, Florianópolis, Ano 3, n.5, p. 40-46, ago./dez., 1993.
- ANDRADE, Narcisa V. Administração em educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- ANDRÉ, Marli E. A. "O qualitativo e o quantitativo: oposição ou convergência?". In: Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 1988.
- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- ASSMANN, Hugo. "'Pedagogia da qualidade' em debate". In: Educação e Sociedade, São Paulo, (46): 476 - 502, dezembro, 1993.
- BARBETTA, Pedro Alberto. Estatística aplicada às Ciências Sociais. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.
- BLAU, P. M. e SCOTT, W. R. Organizações formais: uma abordagem comparativa. São Paulo: Atlas, 1979.
- BRANDÃO, Zaia. "Qualidade de ensino: característica adstrita às escolas particulares?" In: CUNHA, L. A. (org.). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 95-108.
- BRUNSSON, Nils. The organization of hypocrisy: talk, decisions and actions in organization. Chichester: John Wiley & Sons, 1989.
- BRUYNE, P., HERMAN, J., e SCHOUTHEETE, M. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica (2 ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CARR, David K. e LITTMAN, Ian D. Excelência nos serviços públicos: gestão da qualidade total na década de 90. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1992.
- CASTRO, Cláudio M. "Sua excelência, o vestibular" In: Educação e Seleção, São Paulo, n.3, p. 03-16, jan./jun. 1981.
- CHAMPION, Dean J. A sociologia das organizações. São Paulo: Saraiva, 1985.

- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. "Limites da escola particular na democratização do ensino". In: - Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p.119-130.
- DEMING, W. Edwards. Qualidade: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.
- DEWEY, John. Democracia e educação (4 ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.
- ETGES, Norberto J. "O conteúdo e as formas da administração escolar moderna". In: Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, 9(2): 27-48, jul./dez. 1993.
- ETZIONI, Amitai. Organizações modernas (7 ed.). São Paulo: Pioneira, 1984.
- FALCONI, Vicente. "Em busca da qualidade". In: Dois Pontos, Belo Horizonte, 1(11): 6 - 10, outubro, 1991.
- FERRETTI, Celso João. Uma nova proposta de orientação profissional (2 ed.). São Paulo: Cortez, 1992.
- GANDIN, Danilo. "Planejamento e administração: a busca dos meios no rumo dos fins". In: Revista de Educação AEC. Brasília, Ano XIX, n. 75, p. 25-28, abr/jun. 1990.
- GARCIA, Walter Esteves. Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa (3 ed.). São Paulo: Atlas, 1991.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. A nova ciência das organizações. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1981.
- HALL, Richard H. Organizações: estrutura e processos (3 ed.). Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.
- HARVEY, D. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.
- KAST, F. E. e ROSENZWEIG, J. E. Organização e administração: um enfoque sistêmico (2 ed.). São Paulo: Pioneira, 1980.
- KATZ, D. e KAHN, R. L. Psicologia social das organizações (2 ed.). São Paulo: Atlas, 1978.
- KERTÉSZ, Isabella. "Tendências atuais da Administração da Educação: um 'passeio' pela literatura". In: Educação, Porto Alegre, Ano XV, n. 22, p. 13-51, 1992.
- KOONTZ, H. e O'DONNELL, C. Princípios de administração: uma análise das funções administrativas (11 ed.). São Paulo: Pioneira, 1978.

- KOTLER, Philip e FOX, Karen F. A. Marketing estratégico para instituições educacionais. São Paulo: Atlas, 1994.
- LACERDA, Beatriz P. Administração escolar. (2 ed.). São Paulo: Pioneira, 1977.
- LEBORGNE, D. e LIPIETZ, A. "Ideas falsas y cuestiones abiertas sobre el posfordismo". In: Trabajo, México: n.8, 1992.
- LENHARD, Rudolf. Introdução à administração escolar. São Paulo: Pioneira, 1978.
- LEVITT, Theodore. "Marketing success through differentiation - of anything". In: Harvard Business Review, v. 58, n. 1, p.83 -91, january/february 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. (9ª ed.). São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Organização e administração escolar (7 ed.). São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. "Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica". In: Série Idéias, São Paulo, (15): 115-125, 1992.
- MANNHEIM, Karl. O homem e a sociedade: estudos sobre a estrutura social moderna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.
- MARQUEZI, Dagomir. "O bom menino tem auto-educação". In: Informática Exame, São Paulo, Ano 12, n. 135, p. 50, junho 1997.
- MARTIN - BARÓ, Ignacio. Accion e ideologia: psicologia social desde centroamérica (2 ed.). El Salvador: UCA Editores, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (4 ed.). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MORI, Josete. "A função social do ensino de segundo grau". In: Espaços da Escola, Ijuí, Ano IV, n.18, p.29-35, out./dez. 1995.
- NEWMAN, William H. Ação administrativa: as técnicas de organização e gerência (4 ed.). São Paulo: Atlas, 1986.
- OLIVEIRA, Maria Anita. "Administração da escola e da educação?". In: Educação, Porto Alegre, Ano XVIII, n. 28, p. 175-188, 1995.
- RAMOS, Cosete. "O Futuro começa hoje". In: jornal do SINEPE/SC, Florianópolis, ano 6, n. 52, p.4, junho de 1997.
- RAMOS, Cosete. Excelência na educação: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1992.

- RAMOS, Cosete. "Guerra santa". In: Dois Pontos, Belo Horizonte, 3 (20): 5 - 8, verão 1994/1995.
- RIBEIRO, José Q. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista). Salvador: ANPAE, 1965.
- RICHARDSON, Roberto J. Pesquisa social: métodos e técnicas (2 ed.). São Paulo: Atlas, 1989.
- ROMEU, Sonia A. Escola: objetivos organizacionais e objetivos educacionais. São Paulo: EPU, 1987.
- SANDANO, Wilson. "O administrador escolar". In: Revista de Estudos Universitários, São Paulo, 17(1): 93-114, dez. 1991.
- SANDER, Benno. Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.
- SANTOS, Carlos A. "Jogo: fator de socialização que favorece a construção do conhecimento", In: Revista do Professor, Porto Alegre, 13(50): 9-13, abr./jun. 1997.
- SANTOS FILHO, J. C., CARVALHO, M. L. R. D., e GIUBILEI, S. "Estado atual da problemática da especificidade da administração educacional", In: Fórum Educacional, Rio de Janeiro, 3(2): 29-49, abr./jun. 1979.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- SCHEIN, Edgar H. Psicologia organizacional (3 ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.
- SCHEIN, Edgar H. Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey Bass, 1985.
- SELLTIZ, C., *et alii*. Métodos de pesquisa nas relações sociais (4 ed.). São Paulo: EPU, 1974.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK Métodos de pesquisa nas relações sociais (2 ed.). São Paulo: EPU, 1987, v. 2.
- SERGIOVANNI, T. J. e CARVER, F. D. O novo executivo escolar: uma teoria de administração. São Paulo: EPU, 1976.
- SHETTY, Y. K. "Managing product quality for profitability". In: Sam Advanced Management Journal, p. 33-38, autumn 1988.
- SILVA, Tomaz T. "A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia". In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. Neoliberalismo, Qualidade Total e educação: visões críticas (3 ed.). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-29.
- SIMON, Herbert. Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas (3 ed.). Rio de Janeiro: Editora da F.G.V., 1979.

- TEIXEIRA, Robespierre M. "Escola privada: um espaço democrático?" In: CUNHA, L. A. (org). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 109-117.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- WALDIR-DA-SILVA, Enio. "A reflexão sociológica na educação de segundo grau". In: Espaços da Escola, Ijuí, Ano IV, n.18, p.37-43, out./dez. 1995.
- WOOD, Stephen J. "Toyotismo e/ou japonização". In: Hirata, Helena. Sobre o "modelo" japonês. São Paulo: Edusp, 1993.
- XAVIER, Antonio C. R. "Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas". In: Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 20(101): 24 - 27, jul./ago. 1991.

## ANEXOS

## ANEXO 1

## ESTRUTURA PEDAGÓGICA

### Dos Fins e Objetivos

O Centro Educacional Y, Entidade Mantenedora da Escola X, tem por finalidade o atendimento aos princípios da Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71, Lei nº 7.044/82 e demais legislações específicas, ministrando o ensino de 2º Grau de Educação Geral, visando atender às necessidades do educando e preparando-o para a continuidade de estudos.

O Centro Educacional Y, tem ainda como objetivos:

- I - a preparação dos alunos para a atuação no mercado de trabalho;
- II - a formação de boa cultura geral;
- III - a oferta de condições de continuidade de estudos de nível superior;
- IV - o entendimento da importância do desenvolvimento da Tecnologia no mundo atual;
- V - o respeito às autoridades e poderes constituídos;
- VI - a compreensão do papel da pesquisa e da ciência na escolha de uma profissão;
- VII - o desenvolvimento de condições para a integração dos alunos no meio social, através de maior capacidade de raciocínio e de expressão.

### Da Frequência

- Será obrigatória a frequência às aulas e a todas as atividades escolares.
- A frequência será apurada em cada disciplina.
- A frequência às aulas e demais atividades escolares será apurada do primeiro ao último dia letivo.
- Ter-se-á como aprovado quanto a assiduidade:
  - I - o aluno com frequência igual ou superior a 75% nas horas de aula e demais atividades escolares em cada disciplina;
  - II - o aluno com frequência inferior a 75%, mas igual ou superior a 50% nas horas de aulas e demais atividades escolares em cada disciplina e que tenha na apuração do rendimento escolar aproveitamento (média) superior a oito (8);
  - III - o aluno que não se encontrar na situação do inciso anterior, mas com frequência igual ou superior a 50%, e que, alcançar o rendimento necessário para aprovação, mediante os estudos de recuperação oferecidos pelo estabelecimento.
    - Estará reprovado quanto à assiduidade o aluno que não se enquadrar nas situações previstas no artigo anterior, exceto os alunos em situação especial, nos casos previstos na legislação específica aplicável.
    - Será dispensado da frequência às aulas práticas de Educação Física, temporária ou definitivamente, o aluno que apresentar defeito físico incompatível ou moléstia impeditiva, devidamente atestada por médico que atenda no estabelecimento ou outro que indicar, bem como nos casos previstos na legislação específica competente.
    - Serão dispensados da frequência regular às aulas, os alunos que se encontrarem nas situações previstas no Decreto-Lei nº 1.044 de 21-10-69, enquanto perdurar, comprovadamente, a situação excepcional.
    - Os exercícios, provas, testes, trabalhos e tarefas decorrentes das disciplinas, poderão ser executados pelo aluno no seu domicílio.
    - O tratamento previsto neste artigo não poderá ser aplicado se a situação excepcional do aluno perdurar por todo o período letivo e o de recuperação, quando então o aluno será considerado reprovado.
    - Os estudantes convocados para o serviço militar merecerão o mesmo tratamento previsto no artigo anterior, desde que suas faltas se dêem, comprovadamente, em virtude de obrigações decorrentes dessa condição.

### Das Adaptações

- O aluno que vier transferido de outro estabelecimento com plano curricular diferente do aprovado para o estabelecimento de ensino, estará sujeito às adaptações nas disciplinas que não tenha cursado em série idêntica ou equivalente.

- Não estarão sujeitos à adaptação, os alunos cujos estudos realizados nos estabelecimentos de origem, tenham reconhecida identidade de valor formativo nos conteúdos examinados comparativamente.

- A adaptação será promovida até o final do curso respectivo de forma que nenhum aluno venha a concluí-lo sem que tenha cumprido o currículo aprovado para o curso com respectiva carga horária.

- A adaptação se fará mediante a execução de trabalhos e tarefas determinadas pelos professores, a serem executadas pelo aluno, no decorrer do ano letivo.

- A todo trabalho ou tarefa será atribuída uma nota que variará de 0 (zero) a 10 (dez).

- Antes do término do período letivo, o professor da disciplina aplicará uma prova final, atribuindo uma nota que variará de 0 (zero) a 10 (dez).

A nota final da adaptação será a média aritmética extraída entre a média dos trabalhos e a nota da prova final.

- Será considerado aprovado na adaptação o aluno que alcançar média final igual ou superior a 5 (cinco) nas disciplinas a que estiver sujeito à adaptação.

- Será permitida a realização de, no máximo, 3 (três) adaptações de disciplinas, ressalvados os casos de identidade de valor formativo.

- O resultado obtido pelo aluno na adaptação, será lavrado no livro próprio e transcrito nos documentos do aluno.

### Da 2ª Época

- O estabelecimento de ensino oferecerá exames de 2ª época aos alunos que, após os exames finais, forem considerados reprovados em até 2 (duas) disciplinas.

- Haverá um intervalo entre os exames finais e os de 2ª época aos alunos que, após os exames finais, forem considerados reprovados em até 2 (duas) disciplinas.

- Haverá um intervalo entre os exames finais e os de 2ª época, suficiente para a preparação do alunos, nunca inferior a 15 (quinze) dias.

### Da Avaliação do Rendimento Escolar

- A avaliação será constante e tem por objetivo a verificação da aprendizagem, o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno e a apuração do rendimento escolar para fins de aprovação.

- A avaliação do aproveitamento se fará pela observação constante do aluno, pela aplicação de testes, provas, exames, trabalhos individuais ou em equipe, pesquisas, atividades em classe, extra-classe e domiciliares, arguições e demais modalidades e formas que se mostrarem aconselháveis e de aplicação possível.

- Em todos os processos aplicados para avaliação do aproveitamento, será dada preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

- A avaliação do aproveitamento do aluno será expressa em notas que variarão de 0 (zero) a 10 (dez), não sendo permitida a fração.

Parágrafo Único - Será procedido pelo professor o arredondamento da nota, segundo os critérios universais de arredondamento, antes de entregar os resultados na secretaria do estabelecimento.

- A apuração da assiduidade, conforme previsto neste regimento, também constitui fator preponderante na avaliação.

- A média resultante das notas obtidas pelo aluno será calculada por bimestre, englobando todas as avaliações realizadas no mesmo e as observações do professor da disciplina.

- A média bimestral atribuída na forma deste artigo será registrada pela secretaria escolar na ficha individual do aluno, para fins de apuração final de rendimento escolar, após avaliação global em Conselho de Classe.

- O aluno será obrigado a executar todas as tarefas, trabalhos ou exercícios determinados pelo professor, salvo os casos previstos e amparados pela legislação.

- Poderá ser concedida autorização pelo professor ou Diretor Pedagógico, para realização de 2ª chamada para qualquer prova ou trabalho.

- Deverá haver tempo hábil na 2ª chamada para o cumprimento do calendário escolar do estabelecimento.

- Para beneficiar-se do disposto neste artigo, o aluno deverá solicitar ao professor ou Diretor Pedagógico, apresentando motivo justificável, devidamente comprovado.

- O estabelecimento reserva-se o direito de estipular taxa de cobrança, para realização de provas de 2ª chamada.

## Da Recuperação de Estudos

- Os estudos de recuperação serão proporcionados pelo estabelecimento de ensino, no decorrer do período letivo e entre um período e outro, e destinam-se aos alunos com aproveitamento ou frequência insuficiente durante os trabalhos escolares normais em cada disciplina em que for necessária.

- Os estudos de recuperação serão ministrados e avaliados pelos próprios professores da disciplina ou outro professor designado pelo Diretor Pedagógico.

- A recuperação paralela será proporcionada ao longo do ano letivo, tanto no horário normal das aulas, como fora dele, devendo o professor da disciplina, sob a orientação da Supervisão Escolar e Orientação Educacional programar as atividades, acompanhar e avaliar os resultados alcançados pelo aluno.

- A critério da Direção Pedagógica, após decisão junto aos professores do estabelecimento, poderá ser proporcionada recuperação entre os períodos letivos (semestres) aos alunos que ainda apresentarem dificuldades de aprendizagem.

- Será exigida a frequência mínima de 80% (oitenta por cento) às aulas e atividades escolares programadas para recuperação, em cada disciplina.

- Serão atribuídas notas que variarão de 0 (zero) a 10 (dez) a todos os trabalhos, exercícios, provas e outras atividades aplicadas na recuperação.

- As datas de realização dos Conselhos de Classe serão fixadas no Calendário Escolar.

## Da Promoção

- Considerar-se-á aprovado o aluno que obtiver média final igual ou superior a 7,0 (sete vírgula zero) em cada disciplina, independentemente do exame final.

- O aluno que não conseguir média 7,0 (sete vírgula zero) com as notas bimestrais, deverá prestar exames finais.

- O cálculo da média dos alunos submetidos a exames finais será através da seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Média Bimestral (MB)} \times 7 + \text{Exame final (EF)} \times 3}{10} = 5$$

Parágrafo Único - O aluno que após o exame final alcançar média igual ou superior a 5,0 (cinco vírgula zero), calculada pela fórmula acima, em cada disciplina, será considerado aprovado.

- O aluno que após o exame final apresentar aproveitamento inferior a 5,0 (cinco vírgula zero) em mais de 2 (duas) disciplinas será considerado reprovado, devendo repetir a série.

- Ao aluno que após o exame final apresentar aproveitamento inferior a 5,0 (cinco vírgula zero) em até 2 (duas) disciplinas será oferecida oportunidade de 2ª época.

- A nota obtida pelo aluno na prova de 2ª época substituirá a nota do exame final.

- O cálculo da média dos alunos submetidos à 2ª época far-se-á pela seguinte fórmula:

$$\frac{(\text{MB}) \times 7 + 2^{\text{a}} \text{ época} \times 3}{10} = 5$$

- O aluno que não alcançar após a 2ª época, a média de 5,0 (cinco vírgula zero) aplicada a fórmula estabelecida no artigo anterior, nas referidas disciplinas, será considerado reprovado.

- A assiduidade será considerada como fator de aprovação do aluno conforme estabelecido neste regimento.

- Os alunos reprovados nas séries do 2º grau do Curso de Educação Geral, poderão, conforme determina a legislação vigente, frequentar somente as disciplinas em que foram reprovados, estando dispensados das demais.

- O aluno se matriculará na série que vai repetir, solicitando dispensa das disciplinas em que obteve aprovação no ano anterior.

- A dispensa de disciplinas do currículo da série em que o aluno se matriculou não o isentará do pagamento da anuidade total da série.

## ANEXO 2

## QUESTIONÁRIO - ALUNOS

O presente questionário tem como objetivo levantar dados para uma pesquisa que estamos desenvolvendo no Mestrado em Administração da UFSC. Gostaríamos que você respondesse as perguntas abaixo da maneira mais completa e sincera possível. Agradecemos antecipadamente por sua contribuição.

Série: \_\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_\_. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

1. Na sua opinião, para que deve servir um colégio e o que você gostaria de alcançar através dele?

2. - Para alcançar estes objetivos, como seria um colégio ideal para você? Como ele funcionaria?

Obs.: pense num colégio ideal que possa existir na realidade atual, e procure descrevê-lo da maneira mais detalhada possível (espaço físico, localização, horário das aulas, número de aulas, disciplina, matérias, atividades extra-curriculares, sistema de avaliação, uniforme, relação professor-aluno, etc.).

## QUESTIONÁRIO - PAIS

O presente questionário tem como objetivo levantar dados para uma pesquisa que estamos desenvolvendo no Mestrado em Administração da UFSC. Gostaríamos que você respondesse as perguntas abaixo da maneira mais completa possível. Agradecemos antecipadamente por sua contribuição.

Série do seu filho: \_\_\_\_\_. Profissão (dos pais): \_\_\_\_\_.

1. Na sua opinião, quais são os objetivos que **um** colégio deve tentar alcançar?

2. Para alcançar estes objetivos, como seria um colégio ideal para seu filho? Como ele funcionaria?

Obs.: pense num colégio ideal que possa existir na realidade atual, e procure descrevê-lo da maneira mais detalhada possível (espaço físico, localização, horário das aulas, número de aulas, disciplina, matérias, atividades extra-curriculares, sistema de avaliação, uniforme, relação professor-aluno, etc.).

## ANEXO 3

GUIA DA ENTREVISTA - CONSELHO CONSULTIVO

- PARTE 1 -

1. Qual é função que você desempenha atualmente no Colégio?
2. Quais funções você já desempenhou?
3. Quem são os responsáveis pela elaboração do planejamento do Colégio?
4. Como é efetivado o planejamento do Colégio?
5. Qual é a sua participação na elaboração do planejamento do Colégio?

- PARTE II -

6. Aplicação do questionário e esclarecimentos.

- PARTE III -

7. Na sua opinião, quais são os objetivos que os clientes consideram que um colégio deve tentar alcançar?  
(*Complemento ao questionário*).
8. Para alcançar estes objetivos, como seria um colégio ideal para seus clientes? Como ele funcionaria?  
(*Complemento ao questionário*)

**ANEXO 4**

### QUESTIONÁRIO - ALUNO

O presente questionário tem como objetivo levantar dados para uma pesquisa que estamos desenvolvendo. Gostaríamos que você respondesse às perguntas abaixo da maneira mais completa e sincera possível. Agradecemos antecipadamente sua contribuição.

Série: \_\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_\_. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Profissão do pai: \_\_\_\_\_.

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_.

Profissão do responsável pelo aluno (caso não seja o pai ou a mãe): \_\_\_\_\_.

Cidade onde seus pais ou responsáveis residem: \_\_\_\_\_.

Gostaríamos que você numerasse as alternativas que se encontram nas páginas seguintes por ordem de importância. Deste modo, coloque o **número 1** na alternativa que você considera a **mais importante** em relação a uma escola, o **número 2** na **segunda alternativa mais importante**, o **número 3** na **terceira alternativa mais importante**, e assim por diante. *Atenção: em cada um dos blocos não repita o mesmo número em mais de uma alternativa.* Caso exista alguma(s) alternativa(s) que você acha que a escola **não deve possuir**, marque **X**.

OBS.: na hora de responder, pense numa escola ideal.

#### **EXEMPLO:**

**- BLOCO 0 -**

**Uma escola deve:**

- ( 4 ) Favorecer a auto-realização do aluno.
- ( X ) Ser seletiva, admitindo apenas os melhores alunos.
- ( 2 ) Definir claramente suas regras para pais e alunos.
- ( 1 ) Possuir professores de qualidade.
- ( 5 ) Ensinar o aluno a pesquisar.
- ( 3 ) Situar-se longe de locais perigosos.

## QUESTIONÁRIO

### **- BLOCO 1 -**

**Em relação aos seus objetivos, uma escola deve:**

- ( ) Ocupar o máximo possível o seu tempo.
- ( ) Fornecer oportunidades para que você faça boas amizades e aprenda a viver em grupo.
- ( ) Capacitar você para um constante desenvolvimento, ajudando-o a identificar seus interesses e potencialidades e a desenvolver sua capacidade de pensar, aprender, criar, se expressar, resolver problemas novos e decidir, com autonomia, o que é melhor para você.
- ( ) Proporcionar condições para que você continue seus estudos num nível mais avançado (possuir um bom número de alunos que entram na universidade).
- ( ) Proporcionar condições para que você exerça uma profissão.
- ( ) Desenvolver em você o individualismo e o senso de competitividade, preparando-o para a concorrência da vida moderna.
- ( ) Preparar você para o exercício da cidadania, que significa a formação do homem social, crítico, responsável, participativo e consciente da importância do trabalho para a sociedade.

### **- BLOCO 2 -**

**Em relação ao currículo, é importante que uma escola:**

- ( ) Forneça as matérias que caem no vestibular.
- ( ) Forneça matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, como filosofia, sociologia, psicologia, educação física, música, teatro, entre outras.
- ( ) Ofereça serviços extra-curriculares, como Orientação Profissional, auxílio na solução de problemas educacionais e de adaptação, educação sexual, orientação em relação às drogas, curso de computação, orientação sobre a preservação do meio ambiente, passeios educativos, olimpíadas, entre outros.
- ( ) Forneça ao aluno educação complementar à da família, no que se refere, por exemplo, ao respeito às autoridades e aos colegas, aos valores como honestidade e justiça, à organização, ao modo de se comportar, etc.
- ( ) Proporcione Educação Religiosa.
- ( ) Forneça conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional.

**- BLOCO 3 -**

**Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola:**

- ( ) Possua instalações adequadas e confortáveis, tais como: salas de aula grandes e bem arejadas, áreas livres, biblioteca, ginásio de esportes, cantina e laboratório.
- ( ) Esteja localizada próxima à sua residência, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.
- ( ) Garanta a segurança, através do controle rigoroso da saída dos alunos e da entrada de pessoas estranhas.
- ( ) Possua um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos, tais como: livros, apostilas, vídeo-cassetes, projetores, mapas, informativo interno (“jornalzinho”) e computadores.
- ( ) Possua uma quantidade adequada de alunos por sala de aula.

**- BLOCO 4 -**

**Em relação ao seu método, é importante que uma escola:**

- ( ) Centralize os seus esforços em estratégias para que você passe no vestibular, tais como: realizar vestibulares simulados e avaliações que seguem o modelo das provas do vestibular; dar ênfase nas “dicas” e “macetes” e nas matérias que caem no vestibular; oferecer preparação psicológica para o vestibular, etc.
- ( ) Enfatize, através de maior carga horária, aquelas matérias e disciplinas consideradas mais difíceis, como matemática e física.
- ( ) Enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais, como história e geografia, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas (matemática, física, química).
- ( ) Estimule sua curiosidade sobre as coisas que o cercam, esclarecendo, através da relação entre a teoria e a prática, que os conhecimentos que você adquire são produzidos por algumas pessoas, transformam-se e possuem certas utilidades.
- ( ) Estimule a troca de idéias, através de trabalhos e discussão em grupo.
- ( ) Apresente integração entre os conteúdos das várias disciplinas e entre a ação dos professores.

**- BLOCO 5 -**

**Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola:**

- ( ) Atue baseada em valores antigos.
- ( ) Atue voltada para os desafios atuais e futuros, utilizando métodos novos.
- ( ) Seja flexível em relação à avaliação e aprovação dos alunos, levando em consideração suas características pessoais (comportamento, dificuldades, capacidades).
- ( ) Seja rígida em relação à frequência, horários, cumprimento das tarefas, uniforme, postura do professor (que impõe com dureza uma atitude comportada e responsável aos alunos, punindo-os quando estes falham).
- ( ) Possua professores compreensivos, que respeitem as características, interesses e problemas próprios de cada aluno, atendendo-os de forma individualizada.
- ( ) Seja aberta, permitindo e incentivando a participação de pais e alunos na vida escolar, através de sugestões e críticas.
- ( ) Mantenha os pais (ou responsáveis) informados sobre tudo que ocorre com seu filho na escola.

**- BLOCO 6 -**

**De forma geral, é importante que uma escola:**

- ( ) Mantenha você ocupado o maior tempo possível, através da sua permanência na escola, de deveres de casa, de provas fora do horário de aula, e de atividades extra-curriculares.
- ( ) Possua uma imagem altamente favorável, prestígio, fama, reputação.
- ( ) Tenha um alto padrão de qualidade, mesmo que isto leve a uma anuidade (preço) mais alta.
- ( ) Ofereça opções em relação ao turno das aulas (matutino, vespertino, noturno).
- ( ) Seja grande, possuindo muitas turmas (1º e 2º graus) e muitos alunos.
- ( ) Esteja localizada próxima à sua residência, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.

----- FIM -----

QUESTIONÁRIO - PAIS (ou responsáveis)

O presente questionário tem como objetivo levantar dados para uma pesquisa que estamos desenvolvendo. Gostaríamos que você respondesse às perguntas abaixo da maneira mais completa e sincera possível. Agradecemos antecipadamente sua contribuição.

Série do seu filho (ou do aluno sob sua responsabilidade) : \_\_\_\_\_.

Profissão do pai do aluno: \_\_\_\_\_.

Profissão da mãe do aluno: \_\_\_\_\_.

Profissão do responsável pelo aluno (caso não seja o pai ou a mãe): \_\_\_\_\_.

Cidade onde os pais ou responsáveis residem: \_\_\_\_\_.

Gostaríamos que você numerasse as alternativas que se encontram nas páginas seguintes por ordem de importância. Desse modo, coloque o **número 1** na alternativa que você considera a **mais importante** em relação a uma escola, o **número 2** na **segunda alternativa mais importante**, o **número 3** na **terceira alternativa mais importante**, e assim por diante. *Atenção: em cada um dos blocos não repita o mesmo número em mais de uma alternativa.* Caso exista alguma(s) alternativa(s) que você acha que a escola **não deve possuir**, marque **X**.

OBS.: na hora de responder, pense numa escola ideal.

**EXEMPLO:**

**- BLOCO 0 -**

**Uma escola deve:**

- ( 4 ) Favorecer a auto-realização do aluno.
- ( X ) Ser seletiva, admitindo apenas os melhores alunos.
- ( 2 ) Definir claramente suas regras para pais e alunos.
- ( 1 ) Possuir professores de qualidade.
- ( 5 ) Ensinar o aluno a pesquisar.
- ( 3 ) Situar-se longe de locais perigosos.

## QUESTIONÁRIO

### **- BLOCO 1 -**

**Em relação aos seus objetivos, uma escola deve:**

- ( ) Ocupar o máximo possível o tempo do aluno.
- ( ) Fornecer oportunidades para que o aluno faça boas amizades e aprenda a viver em grupo.
- ( ) Capacitar o aluno para um constante desenvolvimento, ajudando-o a identificar seus interesses e potencialidades e a desenvolver sua capacidade de pensar, aprender, criar, se expressar, resolver problemas novos e decidir, com autonomia, o que é melhor para ele.
- ( ) Proporcionar ao aluno condições para que ele continue seus estudos num nível mais avançado (possuir um bom número de alunos que entram na universidade).
- ( ) Proporcionar ao aluno condições para exercer uma profissão.
- ( ) Desenvolver o individualismo e o senso de competitividade no aluno, preparando-o para a concorrência da vida moderna.
- ( ) Preparar o aluno para o exercício da cidadania, que significa a formação do homem social, crítico, responsável, participativo e consciente da importância do trabalho para a sociedade.

### **- BLOCO 2 -**

**Em relação ao currículo, é importante que uma escola:**

- ( ) Forneça as matérias que caem no vestibular.
- ( ) Forneça matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, como filosofia, sociologia, psicologia, educação física, música, teatro, entre outras.
- ( ) Ofereça serviços extra-curriculares, como Orientação Profissional, auxílio na solução de problemas educacionais e de adaptação, educação sexual, orientação em relação às drogas, curso de computação, orientação sobre a preservação do meio ambiente, passeios educativos, olimpíadas, entre outros.
- ( ) Forneça ao aluno educação complementar à da família, no que se refere, por exemplo, ao respeito às autoridades e aos colegas, aos valores como honestidade e justiça, à organização, ao modo de se comportar, etc.
- ( ) Proporcione Educação Religiosa.
- ( ) Forneça conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional.

**- BLOCO 3 -**

**Em relação aos recursos materiais e às instalações, é importante que uma escola:**

- ( ) Possua instalações adequadas e confortáveis, tais como: salas de aula grandes e bem arejadas, áreas livres, biblioteca, ginásio de esportes, cantina e laboratório.
- ( ) Esteja localizada próxima à residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.
- ( ) Garanta a segurança, através do controle rigoroso da saída dos alunos e da entrada de pessoas estranhas.
- ( ) Possua um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos, tais como: livros, apostilas, vídeo-cassetes, projetores, mapas, informativo interno (“jornalzinho”) e computadores.
- ( ) Possua uma quantidade adequada de alunos por sala de aula.

**- BLOCO 4 -**

**Em relação ao seu método, é importante que uma escola:**

- ( ) Centralize os seus esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular, tais como: realizar vestibulares simulados e avaliações que seguem o modelo das provas do vestibular; dar ênfase nas “dicas” e “macetes” e nas matérias que caem no vestibular; oferecer preparação psicológica para o vestibular; etc.
- ( ) Enfatize, através de maior carga horária, aquelas matérias e disciplinas consideradas mais difíceis, como matemática e física.
- ( ) Enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais, como história e geografia, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas (matemática, física, química).
- ( ) Estimule o aluno a ter curiosidade sobre as coisas que o cercam, esclarecendo, através da relação entre a teoria e a prática, que os conhecimentos que ele adquire são produzidos por algumas pessoas, transformam-se e possuem certas utilidades.
- ( ) Estimule a troca de idéias, através de trabalhos e discussão em grupo.
- ( ) Apresente integração entre os conteúdos das várias disciplinas e entre a ação dos professores.

**- BLOCO 5 -**

**Em relação aos seus princípios, é importante que uma escola:**

- ( ) Atue baseada em valores antigos.
- ( ) Atue voltada para os desafios atuais e futuros, utilizando métodos novos.
- ( ) Seja flexível em relação à avaliação e aprovação dos alunos, levando em consideração suas características pessoais (comportamento, dificuldades, capacidades).
- ( ) Seja rígida em relação à frequência, horários, cumprimento das tarefas, uniforme, postura do professor (que impõe com dureza uma atitude comportada e responsável aos alunos, punindo-os quando estes falham).
- ( ) Possua professores compreensivos, que respeitem as características, interesses e problemas próprios de cada aluno, atendendo-os de forma individualizada.
- ( ) Seja aberta, permitindo e incentivando a participação de pais e alunos na vida escolar, através de sugestões e críticas.
- ( ) Mantenha os pais (ou responsáveis) informados sobre tudo que ocorre com seu filho na escola.

**- BLOCO 6 -**

**De forma geral, é importante que uma escola:**

- ( ) Mantenha o aluno ocupado o maior tempo possível, através da sua permanência na escola, de deveres de casa, de provas fora do horário de aula, e de atividades extra-curriculares.
- ( ) Possua uma imagem altamente favorável, prestígio, fama, reputação.
- ( ) Tenha um alto padrão de qualidade, mesmo que isto leve a uma anuidade (preço) mais alta.
- ( ) Ofereça opções em relação ao turno das aulas (matutino, vespertino, noturno).
- ( ) Seja grande, possuindo muitas turmas (1º e 2º graus) e muitos alunos.
- ( ) Esteja localizada próxima a residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.

----- FIM -----

## QUESTIONÁRIO - CONSELHO CONSULTIVO

O presente questionário tem como objetivo levantar dados para uma pesquisa que estamos desenvolvendo para o Mestrado em Administração da UFSC. Gostaríamos que você respondesse às perguntas abaixo da maneira mais completa possível. Agradecemos antecipadamente sua contribuição.

Data de hoje: \_\_\_\_/\_\_\_\_/1996.

Formação: \_\_\_\_\_.

Cargo(s) que ocupa atualmente no Colégio: \_\_\_\_\_.

Cargo(s) que já ocupou no Colégio: \_\_\_\_\_.

Tempo que trabalha no Colégio: \_\_\_\_\_.

Gostaríamos que você numerasse as alternativas que se encontram nas páginas seguintes por ordem de importância, partindo da percepção dos clientes do Colégio (alunos e pais). Desse modo, coloque o **número 1** na alternativa que você considera que seus clientes acham **a mais importante** em relação a uma escola, o **número 2** na **segunda** alternativa que seus clientes acham **mais importante**, e assim por diante. *Atenção: em cada um dos blocos não repita o mesmo número em mais de uma alternativa.* Caso exista alguma(s) alternativa(s) que você considera que seus clientes acham que a escola **não deve possuir**, marque **X**.

### EXEMPLO:

**- BLOCO 0 -**

Uma escola deve:

- ( 4 ) Favorecer a auto-realização do aluno.
- ( X ) Ser seletiva, admitindo apenas os melhores alunos.
- ( 2 ) Definir claramente suas regras para pais e alunos.
- ( 1 ) Possuir professores de qualidade.
- ( 5 ) Ensinar o aluno a pesquisar.
- ( 3 ) Situar-se longe de locais perigosos.

## QUESTIONÁRIO

### **- BLOCO 1 -**

**Em relação aos seus objetivos, os clientes consideram que uma escola deve:**

- ( ) Ocupar o máximo possível o tempo do aluno.
- ( ) Fornecer oportunidades para que o aluno faça boas amizades e aprenda a viver em grupo.
- ( ) Capacitar o aluno para um constante desenvolvimento, ajudando-o a identificar seus interesses e potencialidades e a desenvolver sua capacidade de pensar, aprender, criar, se expressar, resolver problemas novos e decidir, com autonomia, o que é melhor para ele.
- ( ) Proporcionar ao aluno condições para que ele continue seus estudos num nível mais avançado (possuir um bom número de alunos que entram na universidade).
- ( ) Proporcionar ao aluno condições para exercer uma profissão.
- ( ) Desenvolver o individualismo e o senso de competitividade no aluno, preparando-o para a concorrência da vida moderna.
- ( ) Preparar o aluno para o exercício da cidadania, que significa a formação do homem social, crítico, responsável, participativo e consciente da importância do trabalho para a sociedade.

### **- BLOCO 2 -**

**Em relação ao currículo, os clientes consideram importante que uma escola:**

- ( ) Forneça as matérias que caem no vestibular.
- ( ) Forneça matérias que geralmente não estão diretamente ligadas ao vestibular, como filosofia, sociologia, psicologia, educação física, música, teatro, entre outras.
- ( ) Ofereça serviços extra-curriculares, como Orientação Profissional, auxílio na solução de problemas educacionais e de adaptação, educação sexual, orientação em relação às drogas, curso de computação, orientação sobre a preservação do meio ambiente, passeios educativos, olimpíadas, entre outros.
- ( ) Forneça ao aluno educação complementar à da família, no que se refere, por exemplo, ao respeito às autoridades e aos colegas, aos valores como honestidade e justiça, à organização, ao modo de se comportar, etc.
- ( ) Proporcione Educação Religiosa.
- ( ) Forneça conhecimentos e habilidades voltadas para o saber-fazer prático-profissional.

**- BLOCO 3 -**

**Em relação aos recursos materiais e às instalações, os clientes acham importante que uma escola:**

- ( ) Possua instalações adequadas e confortáveis, tais como: salas de aula grandes e bem arejadas, áreas livres, biblioteca, ginásio de esportes, cantina e laboratório.
- ( ) Esteja localizada próxima à residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.
- ( ) Garanta a segurança, através do controle rigoroso da saída dos alunos e da entrada de pessoas estranhas.
- ( ) Possua um conjunto variado e moderno de recursos técnicos e didáticos, tais como: livros, apostilas, vídeo-cassetes, projetores, mapas, informativo interno (“jornalzinho”) e computadores.
- ( ) Possua uma quantidade adequada de alunos por sala de aula.

**- BLOCO 4 -**

**Em relação ao seu método, os clientes consideram importante que uma escola:**

- ( ) Centralize os seus esforços em estratégias para que o aluno passe no vestibular, tais como: realizar vestibulares simulados e avaliações que seguem o modelo das provas do vestibular; dar ênfase nas “dicas” e “macetes” e nas matérias que caem no vestibular; oferecer preparação psicológica para o vestibular; etc.
- ( ) Enfatize, através de maior carga horária, aquelas matérias e disciplinas consideradas mais difíceis, como matemática e física.
- ( ) Enfatize as matérias e disciplinas humanas e sociais, como história e geografia, através de uma carga horária maior ou igual à das matérias exatas (matemática, física, química).
- ( ) Estimule o aluno a ter curiosidade sobre as coisas que o cercam, esclarecendo, através da relação entre a teoria e a prática, que os conhecimentos que ele adquire são produzidos por algumas pessoas, transformam-se e possuem certas utilidades.
- ( ) Estimule a troca de idéias, através de trabalhos e discussão em grupo.
- ( ) Apresente integração entre os conteúdos das várias disciplinas e entre a ação dos professores.

**- BLOCO 5 -**

**Em relação aos seus princípios, os clientes consideram importante que uma escola:**

- ( ) Atue baseada em valores antigos.
- ( ) Atue voltada para os desafios atuais e futuros, utilizando métodos novos.
- ( ) Seja flexível em relação à avaliação e aprovação dos alunos, levando em consideração suas características pessoais (comportamento, dificuldades, capacidades).
- ( ) Seja rígida em relação à frequência, horários, cumprimento das tarefas, uniforme, postura do professor (que impõe com dureza uma atitude comportada e responsável aos alunos, punindo-os quando estes falham).
- ( ) Possua professores compreensivos, que respeitem as características, interesses e problemas próprios de cada aluno, atendendo-os de forma individualizada.
- ( ) Seja aberta, permitindo e incentivando a participação de pais e alunos na vida escolar, através de sugestões e críticas.
- ( ) Mantenha os pais (ou responsáveis) informados sobre tudo que ocorre com seu filho na escola.

**- BLOCO 6 -**

**De forma geral, os clientes acham importante que uma escola:**

- ( ) Mantenha o aluno ocupado o maior tempo possível, através da sua permanência na escola, de deveres de casa, de provas fora do horário de aula, e de atividades extra-curriculares.
- ( ) Possua uma imagem altamente favorável, prestígio, fama, reputação.
- ( ) Tenha um alto padrão de qualidade, mesmo que isto leve a uma anuidade (preço) mais alta.
- ( ) Ofereça opções em relação ao turno das aulas (matutino, vespertino, noturno).
- ( ) Seja grande, possuindo muitas turmas (1º e 2º graus) e muitos alunos.
- ( ) Esteja localizada próxima a residência do aluno, ou possibilite facilmente acesso por transporte público ou particular.

----- FIM -----

**ANEXO 5**

ESCOLA X  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFSC - CPGA

Florianópolis, 23 de julho de 1996

De: Iúri Novaes Luna  
Para: pais de alunos da Escola X

Prezados Senhores,

O presente questionário busca colher informações para uma pesquisa que estamos desenvolvendo, com o objetivo de conhecer o que os pais e os alunos da Escola X consideram como uma escola de qualidade.

Assim, gostaríamos que o questionário fosse respondido e remetido até o dia 30 de julho para o endereço presente no envelope enviado em anexo, que já encontra-se selado.

Agradecendo antecipadamente sua contribuição,

Iúri Novaes Luna  
Mestrando em Administração - UFSC