ANEXO AO PROCESSO Nº 213/99 - CM
DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 08/10/2002
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JÚLIA CRISTINA ALVES E MESSAS

CIRCUITO GESTÃO: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais de educação

MARILIA

2002

unesp

JÚLIA CRISTINA ALVES E MESSAS

CIRCUITO GESTÃO: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais de educação

JÚLIA CRISTINA ALVES E MESSAS

CIRCUITO GESTÃO: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais de educação

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientadora: Profa. Dra. Lourdes Marcelino Machado.

1410001421



Marília

2002



DEDICATÓRIAS

A construção deste trabalho só foi possível porque existiram pessoas que, nos momentos mais importantes da minha vida, estiveram ao meu lado e acreditaram em mim. Trouxeram-me esperanças, mostrando-me caminhos e, através de estímulos e confiança, fizeram-me caminhar.

Com gratidão dedico este trabalho:

A Deus, que nunca me faltou na sua Infinita Providência,

ao meu pai, que me ensinou a vencer e deu um sentido à minha vida pessoal e, mais tarde, profissional, ao estimular o conhecer, o aprender e fazendo-me acreditar que um dia eu seria educadora,

com uma lágrima de saudade, à minha mãe, por ter me ensinado a generosidade, a humildade, a beleza e o amor,

ao Carlos, meu marido, e aos meus filhos que compreenderam minha necessidade de realização e nunca impediram que seguisse meu caminho,

a todos os meus professores que dividiram comigo o seu saber e sua experiência de vida,

aos amigos que em todos os momentos estiveram comigo, compartilhando as angústias e conquistas.

a todas as pessoas que um dia cruzaram meu caminho e deixaram um pouco de si mesmas, contribuindo para o meu crescimento.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ÍNDICE

DEDICATÓRIAS 3

LISTA DE ABREVIATURA 7

RESUMO 9

ABSTRACT 11

PREFÁCIO 13

INTRODUÇÃO 32

CAPÍTULO I: OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO 45

1.1- A PROFISSIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR 47

1.2- AS INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO: FORMAIS E INFORMAIS 55

1.3- A CRISE ATUAL DA FORMAÇÃO 67

1.4- A NOVA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: A REFLEXÃO NA AÇÃO 71

1.5- OS ENTRAVES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO 73

1.6- O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO: OS SABERES ESCOLARES PROFISSIONAIS 75

1.7- A FORMAÇÃO CONTINUADA CIRCUITO GESTÃO E SEUS AGENTES 78

1.8- OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A SEREM FORMADOS 82

1.9- A NATUREZA E O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA SEESP 84

1.9.1- Os Objetivos Proclamados E Os Objetivos Ocultos da Ação Formadora 86

1.9.2- Implicações Da Formação Nos Moldes Do Circuito Gestão 89

CAPÍTULO II: EXPLICITAÇÃO DE CONCEITOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE 95

2.1- OS TERMOS *ADMINISTRAÇÃO* E *GESTÃO:* SIGNIFICADOS E EMPREGOS 96
2.1.1- *Administração* E *Gestão N*a Administração Escolar No Brasil 103
2.2- A LIDERANÇA NA ADMINISTRAÇÃO GERAL DAS ORGANIZAÇÕES 107
2.3- INTRODUÇÃO DOS PRINCÍPIOS, MÉTODOS E TÉCNICAS DA GESTÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO 112
2.4- A APROPRIAÇÃO INADEQUADA DE ALGUMAS TERMINOLOGIAS PELOS REPRESENTANTES DE CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO 117
2.5- DISTINÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, INSTRUÇÃO E TREINAMENTO 119

CAPÍTULO III - O PROJETO CIRCUITO GESTÃO 125

3.1- OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA 127
3.2 - A PRESENÇA DOS MODELOS DA GESTÃO EMPRESARIAL E DA REVOLUÇÀO GERENCIAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NA FORMAÇÃO 130
3.2.1 - A Reforma Gerencial Brasileira De 1995: Idéias E Estratégias Na Formação 131
3.3- A *GESTÃO EDUCACIONAL* e ***A GESTÃO DO ENSINO***: A NOVA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA 142
3.4- LIDERANÇA NA ESCOLA: A SERVIÇO DOS INTERESSES DO SISTEMA OU DA APRENDIZAGEM? 147
3.4.1- A Liderança Organizacional - Administrativa e Pedagógica – nas escolas 150
3.4.2- Natureza da *Liderança* no contexto da *Nova Gestão Educacional* 154
3.5 – A PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA E NO COTIDIANO DA ESCOLA 163
3.6- O PAPEL DA SUPERVISÃO NA "NOVA ADMINISTRAÇÃO"

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO PAULISTA 173

CAPÍTULO IV - ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO: PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO 180

4.1- A ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS 181

4.2- LIMITES DO ADMINISTRADOR: A LEGISLAÇÃO, O DIRIGISMO ESTATAL E A BUROCRACIA DO SISTEMA 184

4.2.1- Possibilidades Do Administrador Diante De Sua Autonomia Relativa 186

4.3- LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA ADMINISTRATIVA FACE AO PROJETO CIRCUITO GESTÃO 187

4.4 – INFLUÊNCIAS DO PROJETO CIRCUITO GESTÃO NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DOS EDUCADORES 191

4. 5- A PRÁTICA ADMINISTRATIVA REFLEXIVA E O SABER TÉCNICO DA FORMAÇÃO 194

CONCLUSÃO 199

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 205

ANEXOS 210

ANEXO 1: TEXTO DO PROJETO CIRCUITO GESTÃO SUBMETIDO A TRATAMENTO INFORMÁTICO 211

ANEXO 2: PLANO DE AULA: CIRCUITO GESTÃO/ LIDERANÇA E TRABALHO EM EQUIPE DO PRIMEIRO CURSO – MÓDULO I: GESTÃO DE PESSOAS: LIDERANÇA E ORGANIZAÇÃO DE EQUIPES 222

LISTA DE QUADROS 228

QUADRO 1: TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE 229

QUADRO 2: QUADRO DE PARTICIPANTES POR CATEGORIA 232

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Lista De Abreviaturas

AP	Assistente Pedagógico
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APASE	Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
AT	Análise Transacional
ATA	Assistente Técnico Administrativo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CEESP	Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENP	Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas
COGESP	Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
CPP	Centro do Professorado Paulista
DOE	Diário Oficial do Estado
DR	Diretoria Regional
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDAP	Fundação para o Desenvolvimento Administrativo
HTPC s	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDORT	Instituto de Desenvolvimento Racional do Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRTEs	Núcleos Regionais de Tecnologias Educacionais
PAC	Pai, Adulto e Criança
PCP	Professor Coordenador - Pedagógico
PEC	Programa de Educação Continuada
QM/SE	Quadro do Magistério da Secretaria de Educação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEESP	Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo
UDEMO	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objeto de estudo o projeto de formação continuada "Circuito Gestão". Os seus sentidos e objetivos foram identificados mediante a análise de cinco cadernos e cinco textos de apoio, correspondentes aos Módulos I, II, III e IV, desenvolvidos nos cursos realizados, em quatro encontros dos profissionais de educação, nos pólos regionais que constituem os Centros de Formação Continuada para Gestores da Educação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A argumentação foi feita em torno de algumas temáticas abordadas nos textos, referindo-se à Gestão Educacional, à Liderança para Gestão de Pessoas e para a Tomada de Decisão, à Reforma administrativa Brasileira de 1995, à Progressão Continuada e a Avaliação, tomando-se como referência as teorias de modelos de formação que privilegiam o saber da experiência e as práticas reflexivas, com base em autores como Antonio Nóvoa, Licínio Lima, Isabel Alarcão, Donald A. Shön e Ken Zeichner.

A metodologia adotada foi a análise de conteúdo com base na técnica *a análise do discurso* em função dos materiais utilizados.

A estrutura do trabalho compõe-se de quatro capítulos que apresentam os processos de formação, enfatizando os seus agentes e os tipos de formação e seu conteúdo; a explicitação de conceitos referente aos termos administração e gestão, as concepções de liderança nas organizações empresariais e escolares e a distinção entre formação, treinamento e instrução; as temáticas preferenciais do projeto Circuito Gestão envolvendo as concepções de gestão, de liderança, do perfil de gestor e de líder, o IDORT e SEESP como agentes da formação continuada; a construção das práticas dos profissionais de educação e do perfil do administrador e gestor da escola.

A análise possibilitou inferir que os sentidos da formação continuada "Circuito Gestão" estão construídos sob princípios, métodos e técnicas da administração empresarial que na esfera da administração pública ganha um

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

caráter gerencial que, ao pautar as diretrizes das políticas educativas paulistas, faz nascer um novo modelo de gestão da escola pública. De forma clara, os objetivos da formação continuada se direcionam para a adoção pelos profissionais de educação das concepções de administração da educação e das reformas educacionais propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Na conclusão procurei pontuar que as idéias empresariais e gerencialistas que norteiam a "Gestão da Educação" paulista, veiculadas pela formação continuada, servem a interesses neoliberais e globalizantes e que sua natureza e conteúdo, ao serem introduzidas no cotidiano escolar, se confrontam com a natureza da formação e das práticas dos seus profissionais, evidenciando sua incompatibilidade com os ideais educativos.

Palavras-chave: *Formação de profissionais de educação, Saberes docentes, Gestão educacional, Práticas reflexivas.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ABSTRACT

This research work has as study object the project of continuing formation named "Circuito Gestão". Its meanings and objectives were identified by the analysis of five notebooks and five support texts, corresponding to the Modules I, II, III and IV, developed in the accomplished courses, in the education professionals' four encounters, in the regional poles that constitute the Continuous Formation Centers for Education Managers of the Department of Education in São Paulo State. The argument was made around some themes approached in the texts, referring to Educational Administration, to Leadership for Administration of People and for Decision Making, to the Brazilian Administrative Reform of 1995, to Continuous Progression and Evaluation, being taken as reference the theories of formation models that privilege the knowledge of experience and the reflective practices, based on authors as Antonio Nóvoa, Licínio Lima, Isabel Alarcão, Donald A. Shön and Ken Zeichner.

The adopted methodology was "content analysis" based on the technique "analysis of speech" in function of the used materials.

The structure of the work is composed of four chapters that present the formation processes emphasizing their agents and the formation types and its content; the pointing out of concepts regarding the terms administration and management, the leadership conceptions in business and school organizations and the distinction among formation, training and instruction; project "Circuito Gestão" thematic preferences involving administration conceptions, leadership, manager's profile and leader, IDORT and SEESP as agents of the continuous formation; the construction of education professionals' practices and of school administrator's and manager's profiles.

The analysis made it possible to infer that the meanings of the continued formation called "Circuito Gestão" are built under principles, methods and techniques of business administration that in the sphere of public administration gains a managerial character that, when ruling the guidelines of

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

São Paulo state educational policies, creates a new model of administration for the public school. In a clear way, the objectives of the continuous formation conduct the education professionals to the adoption of educational administration conceptions and of educational reforms proposed by the Department of Education in São Paulo State.

In the conclusion I tried to point out that business and managerial ideas that orientate the São Paulo State "Educational Administration" and transmitted by the continuous formation, serve to neoliberal and globalizing interests and that their nature and content, once being introduced in the school daily routine, are confronted with the nature of formation and of its professionals' practices, evidencing their incompatibility with educational ideals.

Keywords: Formation of education professionals', Professional Knowledge, Educational administration, Reflectives practices.

PREFÁCIO

A PARTICIPAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.

Este trabalho tem como objeto de estudo o projeto Circuito Gestão, que consiste na formação continuada dos profissionais de educação responsáveis pela administração e gestão das escolas públicas do Estado de São Paulo, promovida pela Secretaria de Educação a partir de agosto de 2000.

É o resultado de um processo de amadurecimento pessoal e profissional, que foi se desenvolvendo ao longo da minha trajetória de vida, construída através das experiências pessoais e profissionais e dos conhecimentos adquiridos, permitindo a tomada e a retomada do caminho em direção ao desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Neste contexto existencial, ele representa a necessidade constante de fazer perguntas e buscar respostas que encontrem sentido na minha prática profissional como educadora e nas práticas dos demais profissionais que atuam no cotidiano da escola que administro.

Percebi que deveria pesquisar sobre a formação continuada Circuito Gestão por várias razões entre as quais duas assumiram papel motivador preponderante. A primeira, é estar participando da formação continuada por ocupar o cargo de diretor de escola e ter, por força da função que exerço, de veicular suas idéias e programas para a escola e de implantá-los. A segunda, porque a formação continuada, trazendo em seu bojo concepções gerenciais de gestão e de gestor e a pretensão de desenvolver lideranças para atuarem nas escolas segundo modelos presentes nas teorias da administração empresarial, leva cada profissional de educação, que dela participa, a fazer uma auto-reflexão, no sentido de verificar o afastamento ou aproximação de suas práticas do modelo oficial.

O projeto Circuito Gestão pretende exercer influências sobre as práticas dos profissionais da rede de ensino que se fazem sentir, primeiramente, nos profissionais que dele estão participando e, depois, nos outros trabalhadores docentes e não-docentes da escola, devido à veiculação de suas idéias e programas para toda a comunidade escolar, imediatamente, quando se volta do curso para a escola. O processo de auto-reflexão sobre a natureza e as características da formação continuada promovida pela SEESP se iniciou quando entrei em contato com os temas desenvolvidos nos módulos, durante as aulas dos cursos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Da participação dos cursos de formação continuada ficaram algumas *mpressões,* às quais considero fundamental fazer referências, pois se ligam às idéias, concepções e programas veiculados naqueles e que se contrapõem à minha formação pessoal e profissional. O *relato* dessas impressões favorece a apresentação de algumas *teias* que formam a *rede de intenções* do projeto, entre elas *o sentido* que o mesmo tem para um dos diretores que dele participou e que não pretende ser único porque é individual, mas que se junta aos "verdadeiros" sentidos que devem ter as práticas educativas, constituindo uma realidade que não pode ser ignorada pelos demais educadores.

Do primeiro encontro, marquei dois fatos que considerei relevantes. O primeiro foi o levantamento das *expectativas* dos profissionais educadores em relação ao conteúdo do curso e à atuação da facilitadora. *As expectativas em relação ao conteúdo do curso* eram que fosse pertinente à realidade da escola, enfocando os limites e as possibilidades de atuação do diretor; possibilitasse a motivação daqueles compromissados com a educação apesar do autoritarismo dos órgãos oficiais e a autonomia relativa da escola; que trouxesse subsídios para melhorar a prática do diretor, trazer a comunidade de pais para escola, vencer a resistência de alguns professores, como trabalhar a auto-estima de todos, enfim, que o curso trouxesse novos mecanismos para serem utilizados no cotidiano escolar e descortinasse novos horizontes para as práticas de cada um. *As expectativas em relação à facilitadora é* que fosse prática, objetiva e compartilhasse suas experiências com o grupo; que ao trabalhar o conteúdo, articulasse teoria e prática; e que ao trabalhar o tema "gestão de pessoas", orientasse o grupo sobre o comportamento humano.

Com o desenvolvimento das aulas, pude observar que as expectativas do grupo não poderiam ser atendidas. A facilitadora do IDORT estava, ali, para cumprir a tarefa de trabalhar os temas que se relacionavam com os interesses e com o conteúdo das reformas pretendidas pela Secretaria de Educação, previamente escolhidos, alheios às necessidades de formação dos educadores presentes e aos interesses das escolas. O seu objetivo era inculcar idéias de liderança nos participantes, levando cada um a se conscientizar da necessidade de ser um líder eficaz, para gerir, negociar, motivar pessoas e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

administrar conflitos. A facilitadora não tinha nenhuma experiência de escola e nem de sala de aula, fato que me levou às primeiras indagações: Como formar sem experiência educativa, sem conhecimentos na área de educação? Como formar, se a reflexão se referia somente à aplicação das técnicas de liderança na escola, e não refletir sobre as práticas cotidianas dos educadores que ali estavam? Como formar, referindo-se, exclusivamente, ao modelo empresarial de liderança, voltado para os aspectos organizacionais e de relações interpessoais, distanciados do cotidiano *sui generis* da escola e sem articulá-la com o pedagógico da escola?

As impressões deixadas pelo segundo encontro se referem às conferências proferidas, verdadeiras aulas, cujo conteúdo estava voltado para a apresentação das novas idéias e programas da SEESP, a serem implementados na escola, envolvendo as temáticas sobre a LDBEN e a organização da educação brasileira, a Gestão Educacional, a Progressão Continuada e a Avaliação, o Novo Ensino Médio, questões fundamentadas nos dispositivos da nova LDBEN, aproveitando-se a "flexibilidade" de suas diretrizes. As conferências foram utilizadas, também, para mostrar os resultados do trabalho empreendido pela Secretaria de Educação ao longo do governo eleito, fato evidenciado devido à preocupação de apresentar dados estatísticos, principalmente, indicando a expansão de matrículas, a aprovação de alunos e a diminuição da repetência.

O terceiro encontro foi semelhante ao primeiro, já que se constituiu em uma continuidade do Módulo "Gestão de Pessoas" e do desenvolvimento da temática "liderança" sob a responsabilidade dos facilitadores do IDORT. O treinamento dado, nas aulas dos cursos, através da utilização das mesmas técnicas utilizadas na capacitação de recursos humanos para as empresas, com a finalidade da sua aplicação na escola e, também, às idéias contidas nos temas trabalhados evidencia o objetivo da introdução de princípios, métodos e técnicas da gestão empresarial, na escola.

O que chamou a atenção, em todos os encontros foi a receptividade aos profissionais participantes, já que estes eram festivamente recebidos com "boas vindas" pelas atendentes e pelo coordenador do pólo, pelos capacitadores do IDORT e por todos da equipe de trabalho do Circuito Gestão. A impressão que dava era o intuito de agradar, *tocar* os participantes, fazendo-os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

sentir-se importantes e diferenciados, procurando sensibiliza-los pela elevação da auto-estima e criar um *clima* favorável de aceitação ao evento. O *coffee-break* e o café da tarde, oferecidos aos participantes, eram fartos e bem preparados, com pães, patês, frutas, bolos e sucos, com fundo musical, convidando à descontração e ao bate-papo entre todos e troca de impressões entre os novos colegas e as atividades dos cursos. A receptividade, os alimentos partilhados, a música sempre presente, as frases motivadoras, em forma de pensamentos, distribuídas nas entradas, nos corredores e nas salas de aula, tudo era estrategicamente trabalhado. As impressões captadas e a reflexão mais distanciada, quando de volta à escola, deixava a idéia de que tudo era feito com o propósito de desarmar resistências, envolver os espíritos discordantes das reformas e insatisfeitos com os salários, através do clima agradável estabelecido.

As impressões, as reflexões e algumas inferências imediatas fizeram nascer em mim um *inconformismo e uma grande frustração,* em relação ao projeto de formação continuada do qual participava, não só pelas suas intenções que já antevia, mas pelo fato de se contrapor à minha própria identidade formativa, pessoal e profissional, construída ao longo da vida, e de estar distanciada das necessidades da escola, que motivavam minha prática administrativa. Razões que se consubstanciaram na semente da qual nasceu este trabalho de pesquisa.

Para a construção do objeto de estudo foi preciso voltar no tempo e percorrer novamente alguns caminhos, entre eles, as passagens pela Administração municipal, o Magistério e a Administração de escola, que constituem minhas experiências pessoais e profissionais, o espaço e o tempo da minha formação pessoal e profissional.

Em razão da formação continuada surgiram alguns impasses que precisavam ser esclarecidos e solucionados. Um deles, identificar as características que permeiam o meu próprio perfil pessoal de gestor e de líder, verificando o quanto me afasto do *modelo ideal* que a SEESP pretende desenvolver nos profissionais educadores e as implicações que decorrem dessa constatação. O outro, a necessidade de estabelecer os meus limites de atuação na organização escolar, enquanto responsável do ponto de vista legal e formal, pelo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

acatamento das diretrizes, implementação dos programas e efetivação das mudanças pretendidas pela SEESP. Além de cumprir, tenho de fazer cumprir as normas e os regulamentos emanados dos órgãos oficiais. A reflexão sobre a natureza da formação continuada e do seu caráter impositivo foi fundamental, para delimitar as minhas possibilidades de atuação dentro da autonomia relativa que cabe à escola.

O fato de precisar acatar as diretrizes impostas pelas mudanças ocorridas na rede de ensino paulista e, devido à formação continuada "Circuito Gestão", ter de aderir ao novo modelo de gestão educacional, que envolve um novo perfil de gestor definido por novas ações a serem adotadas na prática administrativa, e aos novos programas a serem implantados na escola, me fizeram refletir sobre qual tipo de liderança que exerço e que tipo de perfil eu teria como administradora, construído ao longo do tempo, através das experiências de vida, pessoais e profissionais de docência e de administração. Revendo a história das minhas práticas na área da educação, enquanto professora e diretora de escola, identifico na minha trajetória pessoal e profissional, as experiências que me permitiram construir *um sentido de administração* e *meu próprio perfil pessoal de administrador e de líder*. A história da minha formação profissional no contexto dessas experiências me liga ao objeto de estudo, que deveria ter o caráter de continuidade da minha formação, mas que ao contrário se contrapõe a ela.

Minhas primeiras experiências administrativas ocorreram quando ocupei o cargo de Secretaria Municipal do Desenvolvimento Humano[1], tempo em fui construindo *um sentido de administração*. Como *gestora* da educação, as atividades eram direcionadas para a gestão de parte dos recursos financeiros do Município, próprios e repassados pelo Estado, destinados para investimentos na educação, os quais eram canalizados para: as escolas públicas, pré-escolas municipais, centros de profissionalização de adultos e menores, a merenda escolar, o transporte de alunos e para a elaboração de projetos ligados a assuntos do interesse da comunidade, que articulassem o município e as escolas, municipais e públicas.

---

[1]Secretária Municipal do Desenvolvimento Humano no mandato do prefeito Carlos Eduardo de Abarca e Messas, no período de 1989-1992, na cidade de Tupã. Essa secretaria era responsável pela Educação, Esportes e Promoção Social.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

As ações desenvolvidas frente à Secretaria, tiveram resultados positivos, pois possibilitaram a realização de projetos bem sucedidos, envolvendo a comunidade, que me permitiram aprender como motivar e liderar pessoas, realizar mudanças e inovações. Muitas das características do meu próprio perfil pessoal de administrador e de liderança foram desenvolvidas na prática das atividades exigidas pelo cargo que ocupava fundamentada num modelo de administração pública que em muito se assemelhava ao modelo empresarial de gestão. O papel exercido como gestora na administração pública serviu para estabelecer parâmetros, quando assumi o cargo de diretor de escola, entre o perfil exigido do gestor público e do administrador de escola.

Em relação à *experiência docente,* a construção de práticas de ensino decorreu do exercício do magistério como professora PIII de Língua Portuguesa em duas escolas de primeiro e segundo graus[3].

As passagens pela administração municipal, pelo magistério e pela administração da escola, mudaram, além, da rota da minha vida pessoal e profissional, o enfoque do meu olhar, o jeito de administrar e a maneira de lidar com as questões da administração e da educação. O amadurecimento pessoal e profissional, em que a reflexão sobre as questões administrativas e pedagógicas, sempre esteve presente, me levou à decisão de realizar este trabalho de pesquisa sobre a formação promovida pela SEESP, via Circuito Gestão.

Um aspecto relevante a ser considerado na construção e desenvolvimento de características pessoais que constituem o meu próprio perfil pessoal de administrador e modos de exercer liderança, foi o tempo, fator importante que envolve a carreira profissional seja de professor, de diretor, ou decorrente de outras funções ocupadas durante a vida. Assim, durante os quinze anos em que ocupei uma função pública, como Secretária Municipal, professora e diretora de escola, representam o tempo em que amealhei experiências, pessoais e profissionais, através das inter-relações pessoais que se efetivaram no seio da comunidade, através da participação em seus diferentes grupos.

Teixeira (1997) afirma que "o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência" (Teixeira,

---

[3] EEPG. Irineu Buller e Almeida, no município de Bastos e EEPSG. Índia Vanuíre, no município de Tupã.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

1997:274) e ao defender a formação, isto é, o preparo do administrador, faz referência a um tipo de saber que resulta das experiências adquiridas ao longo do tempo vivido, pois diz que "E, é comum entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos não se precisa aprender" (Teixeira, 1997:274). Assim, é na prática, através da experiência pessoal e profissional, que se prepara o diretor de escola e é, ao longo da vida, depois de decorrido um período de tempo, que ele aprende a administrar escola.

Minha vida se compõe de caminhos pessoais que foram construídos ao longo do tempo e se entrecruzaram, muitas vezes, com os caminhos profissionais, na administração pública municipal e nas escolas onde ensinei e administrei.

Segundo Nóvoa (1997), cada profissional da educação constrói sua identidade profissional de uma forma, "definindo modos distintos de ser professor", de ser diretor, enfim, de ser educador, modos de exercer a atividade profissional, que são "marcados pela definição de ideais educativos próprios" (Nóvoa, 1997). Ao longo do tempo, através da prática e das experiências, é que fui construindo meu próprio *perfil de gestor e de liderança*, que foi se expressando através de um modo pessoal de administrar a escola e do desenvolvimento de qualidades pessoais, norteados pelos meus ideais educativos e convicções de vida.

A reflexão sobre esse contexto de vida me faz olhar para o *útero educacional*, um espaço de formação, constituído pelos cursinhos preparatórios para o concurso de diretor de escola, onde o primeiro modelo de administrador escolar foi concebido e gestado para, a partir daquele momento, ganhar corpo com as leituras teóricas e, ao longo do tempo, ir sofrendo transformações e adquirindo *status* próprio através da prática. Isso significa acompanhar as experiências que foram sendo adquiridas através dos caminhos percorridos e o desenvolvimento desse modelo próprio, muito pessoal de ser diretor, a forma como ele foi se definindo e ganhando certezas, na superação dos limites e dos obstáculos do cotidiano escolar.

A aproximação com o objeto de estudo, remonta aos anos de 1997 e 1998, através dos estudos realizados para o concurso de diretor de escola,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

quando ocorreram *os primeiros contatos com as teorias de administração escolar* e com outros temas, que constituíram a bibliografia básica do concurso, entre eles, a organização escolar, o modelo de diretor, de professor e de aluno, o ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente, os oriundos das classes menos favorecidas e as relações interpessoais no espaço escolar.

Os textos enfatizavam, exaustivamente, a *práxis* do profissional de educação, diretor e professor, da necessidade de estar refletindo sobre as ações educativas a fim de transformar suas práticas e, com isso, transformar a escola para oferecer um ensino de qualidade ao aluno, que adquire *status* de modelo a ser construído pela escola. A perspectiva da construção de um *modelo de aluno* e de um *modelo de escola* era constantemente colocada nos questionamentos dos professores dos cursos preparatórios[4]: "Qual o tipo de aluno que queremos formar?", "Qual a escola que queremos?". As diretrizes, a maioria explícita e, algumas implícitas, apontavam para um novo *modelo de aluno* - crítico, competente, cidadão, participativo, solidário, reflexivo, afetuoso, responsável, ético - que a aprendizagem mediada por um novo *modelo de professor*, problematizador e competente, e pela avaliação diagnóstica, deveria construir.

A competência técnica e política deveriam ser atributos, não só do professor, mas também do diretor de escola enquanto profissional compromissado com o ensino-aprendizagem, a função social da escola na formação da cidadania e da sua finalidade básica, a aprendizagem dos alunos. As leituras direcionavam para um perfil de diretor que deveria priorizar o pedagógico sobre o administrativo e exercer uma liderança situacional, nos moldes das novas teorias administrativas das organizações, ora dando ênfase nas tarefas, ora nas relações humanas. Esse era o perfil de liderança exigido para dirigir os destinos da organização escolar no que se refere à coordenação das ações de todos os atores educativos e a implementação de outras que promovessem as mudanças e as inovações necessárias. A tônica do discurso enfatizava o diretor *compromissado* com a eficiência e eficácia da escola e com o ensino de qualidade.

---

[4] Central De Cursos – Cursão Claretiano; Curso Santa Rita.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nos cursinhos preparatórios para o concurso de diretor de escola, através das leituras da bibliografia do concurso, é que as idéias para a formação de um modelo de diretor e de liderança foram veiculadas, contendo informações sobre modelos e concepções educativas, que adotei, mas que, depois, na prática administrativa, foram mudados devido às experiências vividas. Ao tempo em que esses modelos foram gestados e se desenvolviam em mim, ainda não tinha a maturidade crítica necessária para buscar a verdade, ponderar razões, confrontar motivos, buscar o desvelamento das intenções e interesses que se escondem no bojo do discurso dos órgãos oficiais responsáveis pela educação, que se aproveitam das reformas educativas e projetos de mudanças da escola, para atender objetivos afinados com as políticas dos governos capitalistas e neoliberais; que aproveitam os concursos de "provas e títulos" para, através da bibliografia selecionada e indicada, veicular modelos e concepções de educação que sirvam àqueles interesses.

As novas idéias me entusiasmaram e empolguei-me com o discurso, aparentemente crítico, de cunho gramsciniano e, junto com a concepção de um modelo de *gestor* e de *liderança*, incorporei a identidade de um *intelectual orgânico*, sonhando e acreditando em fazer grandes mudanças e inovações na escola, graças à idéia apreendida de que a escola consistia num espaço privilegiado para as transformações.

A memória me traz à ***lembrança a minha primeira escola, a inexperiência e as primeiras ações...***

Com aquele ideal, ingressando na função de diretor, em 1999, passei a administrar uma escola de 1ª a 4ª série de ensino fundamental, procurando irradiar as idéias que me encantaram e empolgaram em razão dos estudos realizados.

Vivenciando a administração da escola, *o encanto* se desvaneceu, pois aquelas idéias começaram a se distanciar e outras a ocuparem o seu lugar. Aquele modelo teórico de administrador e de escola, introjetado em mim, através das leituras do concurso, foi sendo substituído por outro, que passou a ser construído na prática cotidiana, no enfrentamento de contexto de *problemas*, como a indisciplina, a violência, a evasão escolar, a falta de freqüência dos alunos,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

professores faltosos, problemas pessoais dos funcionários, a defasagem de aprendizagem dos alunos, a má-formação de alguns professores, a falta de organização, de condições materiais e físicas da escola, entre outros, e de *conflitos* entre professores e alunos, entre os próprios alunos, entre professores e funcionários e o envolvimento dos pais nos mesmos. A ausência de um projeto pedagógico construído com base na realidade do aluno e da escola que, efetivamente, promovesse a aprendizagem e, também, de professores comprometidos com a escola e com o ensino, por não se sentirem fazendo parte do processo; a presença de relações de poder, autoritárias, que impediam a liberdade e a autonomia do coletivo de professores nas soluções dos problemas existentes. As poucas diretrizes existentes eram impostas hierarquicamente de cima pra baixo, sem ouvir o grupo de professores, os alunos, pais e demais trabalhadores da escola.

Tinha uma visão simplista e ingênua sobre as funções de diretor, pois administrava a escola e o pedagógico procurando seguir rigorosamente a legislação e as diretrizes dos órgãos oficiais. Quando buscava soluções para além das mesmas, provocando práticas mais autônomas que viessem ao encontro das necessidades da escola e em favor dos alunos, receios e uma sensação de *transgressão,* me dominavam, sem saber que, nesses casos, poderia e devia extrapolar o que considerava como regras a nortear minhas ações.

Hoje, sei que as funções do diretor são tantas quantas lhe exigem o contexto educacional em que atua, determinadas pelas necessidades daqueles que vivem na e para a escola. O texto de Valerien (1997), citado neste trabalho, não como suporte de análise, mas como material instrumental, esclarece as múltiplas funções do diretor, pois o autor afirma que: "Assim, qualquer que seja o tipo de sistema escolar a função do diretor aparece em uma nova perspectiva global: a de provocar a melhoria do bom funcionamento da escola; a de encontrar soluções para os problemas que se colocam localmente, para a implementação de novas finalidades educacionais; e a de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e eficácia do ensino "(Valerien, 1997:152).

Para a solução dos problemas organizacionais, administrativos e pedagógicos da escola, tive de me socorrer das *práticas* bem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

sucedidas de outros diretores, da literatura específica sobre o ensino de primeiro grau, de sugestões propostas pela comunidade escolar e, como último recurso, *da inventividade e criatividade*. Hoje sei que estava passando por uma formação *em situação*, pois, segundo Demailly (1997), os profissionais de educação podem aprender informalmente sua profissão com os seus colegas quando procuram imitar práticas que deram certo, na solução dos problemas da escola.

Buscar as soluções no contexto da escola e fora dele, ter de inventá-las, me fez reconhecer que nem sempre o conhecimento da ciência aplicado à educação, isto é, os modelos presentes nas teorias educacionais, são suficientes para solucionar os problemas da escola. Percebi o distanciamento dos representantes dos órgãos oficiais de educação da sua realidade, de suas reais necessidades, dos seus problemas mais graves, entre eles a falta de condições para a realização do processo ensino-aprendizagem.

Participando do Circuito Gestão e refletindo sobre a aplicabilidade na escola das idéias e programas veiculados na formação continuada promovida pela SEESP, percebi o quanto suas concepções de gestão e gestor estão dissociados da realidade das práticas, dos saberes profissionais e da experiência dos educadores que atuam na escola.

Quando administrei a primeira escola, apesar da legislação, das minhas atribuições de diretor e das diretrizes emanadas da SEESP, via Diretoria Regional de Ensino, tive de ignorar essas forças impositivas na escola para poder administrar com mais autonomia as situações problemas. A reflexão sobre a escola e seus problemas e a autonomia limitada que a legislação me impunha, me fizeram manter uma certa distância desta, que, segundo Jean Valerien (1997), "é indispensável para permitir ao diretor medir seu 'espaço de liberdade' e sua margem de manobra" (Valerien, 1997:14).

Além dos problemas intrínsecos à escola, fatores externos dificultavam a cooperação dos professores, impossibilitando a agilização de projetos e a aprendizagem dos alunos, impedindo o desenvolvimento e o crescimento de todos. Isso se devia ao quadro de descrença, de impotência e de insatisfação existente entre os professores devido aos baixos salários, à punição

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

aos grevistas e, principalmente, devido às mudanças promovidas pela SEESP na rede paulista de ensino.

Durante o curso do segundo encontro, o desenvolvimento de alguns temas me levou a confrontar algumas idéias neles contidas, com as minhas experiências e práticas administrativas. Uma delas foi a ênfase dada pela formação continuada promovida pela SEESP, ***aos recursos pessoais*** solicitados pela "Nova Administração" educacional quando trata do tema *Gestão Educacional* ***e os novos desafios da administração da escola pública,*** que integra o Módulo II: Gestão Pedagógica.

Teixeira (1997) lembra que o administrador não pode prescindir das suas capacidades pessoais para administrar, pois "administra porque se fez administrador e tem *qualidades pessoais* para isso" (Teixeira, 1997). Nóvoa (1997), ao se referir aos modos de ser profissional, diz que eles são marcados também, "pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação" (Nóvoa, 1997:28).

Tendo em vista as idéias desses autores, lembrei-me de algumas qualidades pessoais e dos métodos e práticas que utilizei para administrar a escola, percebendo uma grande lacuna nos *recursos pessoais* elencados, que *caracterizam o novo perfil do gestor* escolar e *nas ações que definem o perfil do gestor* na "nova administração".

Para além da formação de administrador, o que me levou a assumir o compromisso pelas mudanças que precisavam ser realizadas na escola, foi um conjunto de características pessoais que norteiam as minhas ações, tais como o gosto pelos desafios e pelas realizações, a fé, a determinação, os ideais e os sonhos, enfim, o conjunto de costumes, valores e crenças que fazem parte da minha formação construída no contexto familiar, comunitário, educacional e profissional, em razão das experiências vividas e dos conhecimentos acumulados.

Um outro recurso pessoal do gestor que "a nova administração" enfatiza como fundamental para a gestão da escola e concebe como "uma capacidade de mudar de posição" é *a negociação.* Olhando para o contexto das minhas práticas administrativas, lembrei que para implementar as

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

mudanças necessárias foi preciso, muitas vezes, conquistar os trabalhadores docentes e não docentes para o projeto de escola e vencer suas resistências. A *negociação* sempre foi direcionada para "a obtenção de consensos" quando se tratava da discussão de medidas relacionadas com os objetivos da escola e do ensino que se pretendia alcançar, passando longe de qualquer propósito de manipulação dos profissionais para faze-los mudar de posicionamento. Glatter, 1995, afirma que "as propostas de mudanças, independentemente da sua origem, são suscetíveis de ameaçar alguns valores e interesses" e por isso é preciso se dedicar "ao processo de negociação" e que a gestão de mudanças deve ser norteada para a "obtenção de consensos", sendo que "os conflitos que ocorrerem durante o processo terão de ser resolvidos e transformados construtivamente" (Glatter, 1995).

A *compreensão* de que a construção do conhecimento é a finalidade fundamental da escola, levaram-me a concentrar energias e esforços no pedagógico, pois o diretor tem, também, a responsabilidade pela gestão pedagógica, pois a ação administrativa e a ação educadora são inseparáveis. Sua função de *diretor educador* ressalta pelo "seu papel como administrador de uma comunidade educativa" (Valerien, 1997).

Essa liderança pedagógica, em relação aos professores, foi desenvolvida quando assumi, junto com o professor coordenador pedagógico, a direção das HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, que se transformaram em espaços de formação continuada e de onde surgiram ações voltadas para a efetiva aprendizagem dos alunos, participação e convivência harmoniosa na escola; em relação aos alunos foi a valorização do "aprender", desde o conteúdo das disciplinas até o cumprimento das regras da escola e de convivência. O "Núcleo de Direção", constituído pelo diretor e vice-diretor, criado pela reforma do sistema de ensino, permitiu a divisão de tarefas e deixar para o vice-diretor a responsabilidade pelas atividades mais burocráticas da escola.

A participação possibilitou *o trabalho coletivo* que direcionava as ações de todos os trabalhadores da escola, através de discussões, reflexões, controvérsias e conversas, o que possibilitou à escola se desenvolver,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

promover o desenvolvimento, operacionalizar as mudanças e inovações, se transformar, melhorando a qualidade de ensino. A realidade me mostrou que antes que *"assumir a responsabilidade pelos resultados"*, um dos recursos pessoais elencados pela formação continuada promovida pelo Circuito Gestão, o que importa é que cada profissional educador da escola "assuma suas responsabilidades" em relação à formação integral dos alunos, cuja dimensão não pode ser medida por "ações estratégicas orientadas para resultados". A formação de uma "consciência educativa" é que possibilitou o compromisso de todos em colaborar para a efetiva aprendizagem dos alunos e recuperá-los nos conteúdos defasados.

Um perfil de administrador democrático e humano, aberto ao diálogo, à partilha, às mudanças e inovações foi sendo construído e desenvolvido em mim, ao mesmo tempo em que firmava uma natural liderança organizacional, administrativa e pedagógica, fundamentada em trabalho, respeito e afeto, "energias" que permeavam as ações de todos da comunidade educativa.

A segunda escola revelou a importância do *saber da experiência*, pois as experiências pessoais e as profissionais, adquiridas com administração da primeira escola, foram trazidas para a segunda, de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries e de ensino noturno. Administrando ambas as escolas, sentia que minhas ações ganhavam sentido no contexto da minha história de vida, ao mesmo tempo em que, a partir delas, as minhas atividades profissionais ganhavam sentido também. Hoje percebo que estava em um processo que Nóvoa, 1997 chama de "autoformação participada", pois a escola me possibilitava encontrar "espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais" (Nóvoa, 1997).

Mais amadurecida e com novo sentido de vida, mais *consciência humana* e, conseqüentemente *educativa*, com o olhar mais bem direcionado, me sentia mais segura e preparada para exercer a direção. Ao meu jeito próprio e pessoal de administrar e liderar, modos de ser diretor, que não é apenas um modelo ou um protótipo, mas é vivo, foram acrescentadas novas características em razão do amadurecimento e o conseqüente crescimento pessoal e profissional.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A nova escola representou um desafio pelo novo contexto organizacional e educativo que se apresentava: escola maior, com maior número de professores, de alunos e de pais. Os problemas eram os mesmos: em relação aos alunos - indisciplina, violência e defasagem de aprendizagem -, em relação à organização escolar, ao corpo docente e ao processo de ensino.

Assumi a escola em meio a mudanças no quadro de professores devido à remoção e ao ingresso de professores PEB II – (Professor de educação básica com licenciatura plena que atua no Ciclo II – 5ª a 8ª- do ensino fundamental e no ensino médio), no meio do ano de 2000. Diante do "tudo por fazer", a alteração da estabilidade no quadro de docentes ocorreu sem grandes prejuízos, pois a escola passou a respirar "novos ares", com a renovação de idéias, trazendo expectativas de realizações, vontade de cooperação, que a necessidade de adaptação ao novo ambiente sempre exige, o que favoreceu em muito o sonho da construção de um novo projeto pedagógico para a escola, o que só foi possível no início do ano seguinte.

A análise dos múltiplos problemas da escola evidenciou a necessidade e a urgência de mudanças profundas, principalmente em relação à sua organização e às atividades pedagógicas. Glatter (1995), fundamentando-se em Weindiling & Earley (1988), enfatiza os aspectos culturais da gestão escolar e se refere à produção de juízos de valor para a operacionalização das mudanças: "o ritmo e a calendarização da mudança são um factor-chave, que requerem dos responsáveis um tempo certo, nem demasiado rápido, nem demasiado longo" (Weindling; Earley, 1988:102 apud Glatter, 1995: 155). Segundo o autor, deve existir uma "sensibilidade ao contexto e a consciência cultural", quando se trata da gestão de mudanças. Elas exigem algum tempo para serem promovidas, porque envolvem, além dos aspectos culturais, a conscientização, a vontade e o trabalho de todo o coletivo da escola.

A experiência comandava meu olhar e ações e um propósito me guiava: levar os alunos a aprender a conhecer e aprender a conviver. Para isso foi preciso revitalizar o pedagógico, efetivando as HTPCs na prática e dirigi-las, redirecionar o foco de atenção da escola, que incidia sobre a indisciplina do aluno, para aprendizagem. A maioria dos conflitos foi resolvida com o diálogo, através

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

do saber falar e do saber ouvir e compreender as motivações de todos. Os conflitos entre professores e alunos foram administrados, procurando-se conhecer mais sobre o comportamento da juventude e da adolescência. Esse *processo de compreensão* foi sendo desenvolvido devagar, entre conflitos e resistências, mas dentro de um clima de muita cooperação. *Os resultados* foram notados no ano seguinte, quando a escola teve uma sensível melhoria em todos os seus aspectos, principalmente em relação ao crescimento pessoal e profissional de todos, apesar das reformas promovidas pela SEESP na rede de ensino. As mudanças relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos foram sendo aceleradas e todos percebíamos as transformações acontecendo.

A *conscientização educativa* que todos foram adquirindo com o tempo, em relação ao papel de educador e formador de cada um, à finalidade da escola, à importância e à responsabilidade de levar as crianças a aprenderem, foi um dos pontos fundamentais para alavancar as mudanças e as transformações.

É, também, ao longo do tempo, no contexto das atividades administrativas escolares, que vão se desenvolvendo *as qualidades do administrador.*

A *curiosidade* em conhecer e aprender constitui um dos meus aspectos pessoais, fazendo com que o saber adquirido, somado às experiências, norteiem minha vida pessoal e profissional. Assim, direciono todo o meu aprendizado para a realização de um projeto pessoal e de sociedade, postura que me leva a compartilha-lo com alunos, professores, funcionários e pais, principalmente através das minhas ações. Glatter (1995) aponta uma idéia-chave para o gestor da inovação e da mudança que é "gerir através do exemplo". Sempre acreditei no exercício de influência através de ações e não de palavras e na persuasão pelo exemplo, estratégias aprendidas na infância e adolescência através da educação familiar.

Parece que a melhor opção para o diretor seria nortear suas práticas utilizando seus *recursos profissionais e pessoais,* isto é, desenvolver qualidades profissionais como competência técnica e política para administrar a escola, mas também é desenvolver qualidades pessoais, construídas com base em valores, crenças e costumes individuais. Olhando paras as minhas experiências

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

administrativas escolares, procurei alguns aspectos internos que fizeram sentido para a minha prática, enfocando recursos/qualidades necessárias para bem dirigir a escola, conduzindo aqueles que dela fazem parte para a busca de conhecimento, para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento. Encontrei aspectos emocionais e espirituais que, junto com os intelectuais, foram trabalhados e desenvolvidos ao longo da trajetória de vida e que fazem parte da minha identidade pessoal.

A confiança na experiência, em razão dos resultados do trabalho realizado em projetos comunitários que deram certo, desenvolveu *a paciência* para esperar e colher os frutos que com certeza viriam. *A persistência* também foi fundamental, pois muitas vezes diante das dificuldades tive vontade de recuar e entregar os pontos. A *sensibilidade social*, construída no convívio com as classes populares e pobres, durante os anos de participação política, quando fui Secretária Municipal do Desenvolvimento Humano, fez com que a compreensão norteasse as relações com os alunos e os pais, da comunidade carente em que a escola se acha inserida.

Fui desenvolvendo dessa maneira, meu próprio *perfil pessoal* de administrador, a par do desenvolvimento dos aspectos acima citados, *qualidades* que o tempo cuidou de a ele, incorporá-las. Ressalto a influência da minha visão acadêmica na construção desse perfil, pois da academia, levei para a escola outras idéias e vivências de autores, dos meus professores e dos meus colegas.

Se aquela diretora "sonhadora" e "encantada" com o canto de tantas vozes que alardeavam a construção de *um modelo de aluno* e de um *perfil de diretor*, líder e transformador, não tivessem o contraponto do curso acadêmico, que lhe deu, também, a visão de como as políticas educacionais são engendradas dentro da ideologia neoliberal, para atender interesses de governos capitalistas e globalizantes, talvez jamais tivesse acordado daquele sonho e permaneceria ainda dormindo, embalada pelo canto das vozes ninadas e convincentes, passadas e presentes.

Foram esses tantos motivos, que me fizeram perceber o afastamento e a incompatibilidade do modelo oficial com minhas práticas e ideais educativos e me levaram a questionar os sentidos e os objetivos reais da formação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

continuada. A experiência administrativa, as exigências e urgências do cotidiano escolar, articuladas com a visão teórica proporcionada pelos estudos acadêmicos são as fontes em que busquei subsídios para realizar este trabalho.

unesp

INTRODUÇÃO

"Deus quer, o homem sonha, a obra nasce".

Fernando Pessoa

unesp

Refletir sobre a organização e a gestão da escola pública, é um posicionamento indispensável para todo profissional de educação que pretenda que sua escola desenvolva seus projetos educativos, tenha uma transformação qualitativa em seu desempenho e se transforme numa organização aprendente onde as ações de autoformação de todos os atores educativos não sejam distintas da formação dos alunos e que deseje se transformar num profissional reflexivo no sentido de melhorar sua prática, através da investigação e do desenvolvimento de suas potencialidades.

A compreensão do que está sendo engendrado pelas políticas educacionais internacionais passa pela reflexão do contexto macro de mudanças que acontecem no mundo e na educação atingindo em nível meso todos os sistemas educativos e em nível micro as escolas públicas locais.

Apesar da preocupação com a administração e gestão da escola não ser assunto recente, o cenário internacional mostra que é a partir das duas últimas décadas dos anos 80, com o novo papel assumido pelo Estado, em relação aos processos de decisão política e de administração da educação, que se presenciam grandes mudanças na esfera educacional. Estas se expressam através de um intenso movimento reformador que contagia um grande número de países e leva os seus governos a implementarem mudanças em todas as suas esferas, principalmente nos sistemas educativos, a fim de adequá-los às novas demandas sociais, tornando-os mais eficazes, e contribuir para a redução das desigualdades sociais. O debate sobre essa questão se mundializou, influenciando a política e a administração da educação em diversos estados nacionais, entre eles o Brasil. Com esse movimento reformador surgiram os novos modelos de gestão das escolas.

Essa compreensão é fundamental para que se possa entender as políticas educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e suas reformas, que se consubstanciam em diversos programas e projetos.

Além disso, as reformas dos sistemas estaduais de ensino devem ser analisadas a partir de um conjunto de fatores em que se encontram presentes o fenômeno da globalização da economia, a competitividade do mercado, o neoliberalismo fundamentando as decisões políticas dos governos e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

suas propostas de reforma do Estado, as novas tecnologias da comunicação e da informação e sua importância no campo do conhecimento e a mundialização de todas as atividades humanas.

A Educação tem de se moldar às novas exigências desse mundo novo e cheio de transformações, atendendo as novas necessidades de toda a sociedade e estabelecendo novas competências para a escola, para os profissionais que nela atuam e para os alunos. As regras educacionais são ditadas pelos representantes dos governos que, baseados em princípios de racionalidade técnica e idéias neoliberais, adotam novos modelos de gestão, de profissional de educação e de aluno.

As reformas fundamentam-se na ineficiência dos sistemas educativos pretendendo mudanças na área da gestão do ensino e da escola pública, passando a adotar princípios de racionalidade administrativa para solucionar a inércia daqueles e sua ineficácia em relação à aprendizagem dos alunos e seu preparo para a cidadania. Essa racionalidade que permeia o Estado e as políticas públicas é econômica e segue a lógica do capital, sob o comando das empresas e dos agentes econômicos (Oliveira, 1997:93).

O modelo da racionalidade técnica se tornou obsoleto nos dias atuais. Uma nova racionalidade, que se traduz numa nova forma de pensar e de viver a realidade, se impõe às ações gestionárias, referentes à gestão da educação e da escola, e às ações formadoras e aprendentes dos profissionais que nela atuam, docentes ou não-docentes, e dos alunos. Uma racionalidade que permeie não só os processos de formação dos educadores e dos alunos, mas as práticas administrativas e pedagógicas e o currículo.

No Brasil, as novas políticas educativas que dão ênfase à gestão local da educação, à autonomia das escolas e à gestão participativa e democrática, estão presentes na Constituição Federal de 1988[5], na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), bem como nas normas legais emanadas dos órgãos oficiais responsáveis pela administração da educação no nível de cada Estado.

---

[5] Sobre a incorporação da "gestão democrática da educação" pela Constituição Federal de 1988: Oliveira, D. A. (1997) e Cury (1997).

Devido às transformações pelas quais passa o mundo, o clima conflituoso do contexto atual, irradia-se para todos os países, fazendo com que, em alguns, como o Brasil, os problemas educacionais se agravem, devido a fatores que constituem a realidade da educação nacional, entre eles, a universalização do ensino a toda a população, principalmente às camadas menos favorecidas. A democratização do ensino não conseguiu promover a aprendizagem dos alunos e nem contribuiu para sua promoção social, provocando o aumento da violência e da indisciplina.

O fracasso do aluno é um fato presente nas escolas públicas brasileiras que têm enfrentado graves problemas, entre eles a repetência, a evasão, a defasagem de idade-série e de aprendizagem de seus alunos. Problemas que, as constantes mudanças e reformas impostas na rede de ensino, pelos governos, não têm conseguido solucionar. As questões para as quais se voltam os educadores brasileiros é "o que fazer para que esse quadro mude?", "o que fazer para que os alunos aprendam?". As respostas mostrariam um caminho para a inclusão escolar e social dos alunos da rede de escolas estaduais.

A educação paulista apresenta, também, os mesmos problemas presentes na educação brasileira. Com o intuito de diminuir os altos índices de evasão e de repetência, corrigir a defasagem idade-série e promover a aprendizagem efetiva dos alunos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem promovido mudanças e inovações, através de reformas profundas na rede de ensino e da implementação de uma série de projetos e programas.

Sem entrar no mérito de todas as medidas que foram e estão sendo tomadas, este estudo enfocará, apenas, entre os projetos que estão sendo implementados pela SEESP, o projeto de formação continuada "Circuito Gestão". Assim, este trabalho de pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada, promovida pelo "Circuito Gestão", dos trabalhadores da educação que atuam na gestão do ensino, ao nível administrativo e pedagógico e que exercem funções na Diretoria Regional de Ensino e nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

No quadro atual das reformas na rede de ensino, destacam-se várias ações que se consubstanciam em diversos projetos, entre eles a *Valorização*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

do Magistério, o que leva a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a pretender investir na formação de todos os seus profissionais de educação, de forma contínua e descentralizada.

A Secretaria de Educação passa a intensificar suas ações no sentido de dar formação contínua aos profissionais de educação que ocupam cargos de dirigente, direção, coordenação, supervisão e de assistência técnico-pedagógica. Apesar de nem todos serem administradores de escola, e muitos atuarem em outras funções, tanto na escola como na Diretoria Regional de Ensino, esses profissionais são chamados de gestores da escola pela SEESP.

O projeto está voltado para algumas questões, tais como: o papel de *gestor* e de *líder* desempenhados por esses profissionais de educação, considerados como *gestores* de pessoas, responsáveis pela organização de equipes e como mediadores na resolução de conflitos, ao mesmo tempo em que enfatiza o seu *perfil de liderança* na tomada de decisões na organização escolar; a LDBEN e a reorganização da educação nacional; a gestão educacional e os novos desafios na administração da escola pública; a progressão continuada e a avaliação educacional; o novo ensino médio; a gestão educacional no cotidiano da escola; e a gestão do projeto pedagógico.

Este trabalho traz limitações. Primeiro, porque o projeto Circuito Gestão não foi finalizado, pois está sendo desenvolvido o quinto Módulo presencial e, ainda, terá continuidade através de Módulos de Educação à Distância. Portanto o estudo, que se pretende fazer, será parcial porque tem como objetivo analisar o Circuito Gestão e sua implantação, sendo que a análise estará voltada, apenas, para os quatro módulos presenciais – Módulo I, II, III e IV – já desenvolvidos. Em 08 de maio de 2002, teve início, mais um Módulo presencial, o Módulo V: Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso Da Escola. Este Módulo não será objeto de análise porque ainda está sendo realizado e, também, porque este estudo está concluído e não existe mais tempo hábil para acrescentar novos documentos para análise. Segundo, porque a Secretaria quando iniciou os cursos, ainda tinha muitos pontos a serem definidos e esclarecidos, principalmente em relação ao número de Módulos e, conseqüentemente, ao número de encontros, à data de sua realização e ao seu término. Esta situação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ficou clara e acabou se confirmando com o desenvolvimento do projeto, pois a equipe responsável pela sua execução parecia estar abrindo *picadas* no caminho, isto é, não tinha um tempo preestabelecido para a realização dos cursos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das etapas do projeto. Estava *construindo o curso com o andar do curso.* Esse fato dificultou este trabalho em relação a articulação dos Módulos e a amarração das temáticas, precisando constantemente ter seus pontos relevantes retomados e revistos.

O objetivo geral deste estudo é esclarecer quais *os sentidos* do Projeto Circuito Gestão identificando possíveis interesses *ocultos* que subjazem às idéias e programas nele veiculados, e suas implicações para *a formação* e para *as práticas* dos profissionais de educação que estão participando da formação continuada.

Os objetivos específicos são:

Identificar princípios, métodos e técnicas da gestão empresarial, bem como critérios de racionalidade técnica, subjacentes à proposta de formação continuada dos profissionais de educação elaborada pela SEESP, no discurso de *qualidade* de ensino, *gestão* da escola e *liderança* dos profissionais de educação.

Identificar qual a *concepção de gestão e de gestor* que permeia o discurso da SEESP e a *literatura idortiana* – textos realizados pelo IDORT - e qual *o perfil de gestor* que se pretende construir nos profissionais de educação, através da formação continuada implementada pelo Projeto Circuito Gestão.

Identificar a natureza da *liderança* e do *perfil de líder* que a SEESP pretende desenvolver nos profissionais educadores que estão participando da formação continuada.

Verificar a relação entre o *desenvolvimento de um perfil de liderança* nos profissionais de educação, que estão participando da formação continuada e o propósito de enquadrá-los ao esquema do sistema, com o objetivo de veicular as idéias gerencialistas deste, para os demais trabalhadores da escola, docentes e não docentes, e implantar suas propostas e projetos de reforma nas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

escolas da rede pública de ensino, entre eles, a Progressão Continuada e a Avaliação (interna e externa).

Verificar a possibilidade do Projeto Circuito Gestão significar uma resposta da Secretaria de Educação aos Organismos Internacionais, cujos textos enfatizam a valorização da gestão centrada na escola (Oliveira, 1997).

A reflexão se volta, ainda, para as práticas dos profissionais educadores, principalmente do diretor de escola, construídas ao longo da carreira docente, nas interações com todos da comunidade escolar, dentro do contexto das escolas em que trabalham; para os limites e possibilidades das ações do diretor, diante da obrigatoriedade de irradiar o projeto Circuito Gestão para toda a escola, especialmente para os professores, e de aplicar nela seu conteúdo devido às exigências do cumprimento das diretrizes emanadas dos órgãos oficiais paulistas expressas na legislação de ensino e sob o controle e dirigismo da Diretoria Regional de ensino.

Procurar-se-á, no decorrer da análise dos textos, fazer a reflexão sobre as práticas alternativas de autonomia e democratização da gestão da escola, bem como sobre a possibilidade de construção de modelos de gestão e formação reflexivos comprometidos com a autonomia e participação de todos os atores envolvidos com e na escola, e com uma escola pública verdadeiramente democrática.

Numa configuração mais ampla do estudo, procurar-se-á mostrar, durante a argumentação, o processo de dupla redução, que se estabelece no campo da educação, envolvendo a Administração da Educação, a Administração Pública e a Administração Empresarial.

Para a consecução desses objetivos pretende-se interrogar alguns textos que compõem os Módulos I, II, III, IV do Projeto Circuito Gestão, com o intuito de identificar as intenções explícitas e desnudar as implícitas, neles presentes, esclarecendo os seus sentidos e os interesses *ocultos* da formação continuada.

A análise se debruçará sobre todo o conteúdo do texto editado do Projeto Circuito Gestão, que recebeu tratamento informático, veiculado pelo *site* da Secretaria de Educação, enfocando o *público alvo*, a *meta de*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

atendimento, seus *objetivos*, *princípios* norteadores, a *metodologia* utilizada, e sobre o conjunto de *temas* trabalhados, que fazem parte dos quatro cadernos utilizados nos quatro módulos desenvolvidos: Caderno "Módulo I: Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes; Caderno de Transparências – Módulo II: Gestão Pedagógica; Caderno de Oficinas – Módulo II: Gestão Pedagógica; Caderno" Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão "; Caderno "Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas.

Alguns textos, entretanto, terão seus *conteúdos* analisados com maior profundidade por estarem relacionados, diretamente, com os objetivos deste estudo. Entre eles estão: "*Gestão Educacional: Novos desafios na administração da Escola Pública*" e "*Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: a progressão continuada em ciclos*" do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica"; "*Oficina II: Gestão Educacional/Gestão de Ensino – Novos desafios na Administração da Escola Pública*" e "*Oficina III: Projeto Pedagógico/Progressão Continuada – 'Da exclusão Social à Escola de Sucesso'* do Caderno de Oficinas "Módulo II: Gestão Pedagógica". Serão analisados, ainda: o conteúdo do *Caderno "Módulo I:Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes*, com ênfase nas temáticas Liderança, líder e equipe; e o conteúdo do *Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão*, com ênfase no processo de comunicação, conflitos, negociação, tomada de decisão e motivação.

Os **Textos de Apoio** que fazem parte do Módulo II: Gestão Pedagógica são em número de cinco: Texto I: *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão?* – Rose Neubauer; Texto II: *Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para a construção de uma nova escola* – Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, *Razões e elementos para uma revisão do projeto pedagógico de escola* – Luiz Carlos de Meneses, *O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno* – CENP; Texto III: *Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995* – Luiz Carlos Bresser Pereira; Texto IV: *Interioridade, Gestão e Organização da realidade Psíquica*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

como fundamento da gestão – Laurent Lapierre; Texto V: *Autonomia da escola, um reexame* – José Mário Pires Azanha.

Serão objetos de análise apenas as seguintes temáticas contidas nos textos referidos: Texto I: *"Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?"* de Rose Neubauer; Texto II: *"Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para a construção de uma nova escola"* de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Texto III: *"Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995"* de Luiz Carlos Bresser Pereira:

A metodologia utilizada foi a *análise de conteúdo* que tem definição de Moraes referido por Engers (1994),

> "A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção" (Engers 1994:104).

É sugerida, também, por Bardin (1977), ao reconhecer que seus métodos têm um campo vasto de aplicação, pois,

> "(...) qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo" (Bardin, 1977:32).

Segundo P. Henry e S. Moscovici (apud Bardin, 1997), "tudo o que é dito ou escrito e susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo".

Num primeiro momento, procedeu-se à demarcação do universo de documentos de análise, que se definiu como todo o material

unesp

informático sobre o projeto, e todos os materiais editados pela SEESP, - Cadernos de Transparências e Oficinas -, texto publicado pelo IDORT, textos distribuídos pelos agentes capacitadores do IDORT, durante as aulas dos cursos, e Textos de Apoio distribuídos, bem como informações sobre o projeto contidas na legislação de ensino, emanadas da SEESP para a Diretoria Regional de Ensino, e desta, para a escola. Foi possível então a "*constituição de um corpus*" (Bardin, 1997) dos documentos "pertinentes", os quais correspondem aos objetivos que a análise pretende.

Como os materiais a serem analisados são bibliográficos, a técnica utilizada, de acordo com a categorização da mesma autora, foi *a análise de discurso,* tendo em vista a análise dos textos acima citados.

Bardin (1977), define *a análise do discurso* como:

- "o procedimento tem como objetivo a inferência a partir dos 'efeitos de superfície' de uma 'estrutura profunda': *os processos de produção*";
- "esta técnica de análise inscreve-se numa sociologia do discurso e procura estabelecer ligações entre a situação (*condições de produção)* na qual o sujeito se encontra e as manifestações semântico-sintácticas da superfície discursiva" (Bardin, 1997:213).

Partindo–se da hipótese geral de que um discurso ou um conjunto de discursos é determinado pela relação entre as "condições de produção" e "sistema lingüístico", é possível

> "(...) descobrir a estrutura organizadora ou *processo de produção,* através da análise da superfície semântica e sintáctica deste discurso (ou conjunto de discursos)" (Bardin, 1977:214).

A abordagem de Pêcheux (apud Bardin, 1977) ultrapassa o plano lingüístico porque considera "o sujeito produtor do discurso como estando situado num *espaço social*" (Bardin, 1977:214).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para Pêcheux (apud Bardin, 1977), o discurso está situado e determinado pelo" *mecanismo de colocação dos protagonistas"* e "pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor"(Bardin, 1977:214).

Tais idéias foram importantes para este estudo porque "o emissor e o receptor do discurso correspondem a *lugares* determinados na estrutura de uma formação social" (Bardin, 1977), pois os representantes do sistema e os profissionais de educação que passam pela formação estão inseridos num espaço social, revestido pelas contradições e interesses políticos em jogo na sociedade. Acrescentem-se as relações autoritárias e de poder que caracterizam a convivência entre o sistema e os profissionais de educação que a ele se subordinam.

Utilizando-se a análise de discurso foi possível levantar o modelo de gestão e de gestor, bem como de o perfil de líder e de liderança que integram as concepções da SEESP e, através da produção de seus discursos, algumas vezes mediados pela *literatura idortiana*, desvendar os interesses *ocultos* que fazem o pano de fundo da formação continuada Circuito Gestão.

O enfoque adotado é o qualitativo, já que não se pretende fazer generalizações estatísticas, pois o objetivo da análise é levantar um conjunto de significações e sentidos referentes às expressões *gestão, gestor, liderança, líder e qualidade* e aos *temas* que fazem parte dos textos que foram escolhidos para serem analisados. Os termos selecionados e destacados do conteúdo dos documentos analisados foram escolhidos devido à sua significação para argumentação. O paradigma qualitativo foi adotado também porque "as inferências" que foram feitas referem-se mais à presença de termos e expressões no corpo dos documentos do que à freqüência da sua aparição.

Dentre o material selecionado, foi preciso editar o texto do Projeto Circuito Gestão devido ao seu tratamento informático, levantando informações sobre o mesmo, por várias vezes, no *site* da SEESP, devido às mudanças introduzidas em razão da continuidade e seqüência dos encontros. Esse texto, portanto, é constituído pela integração de todas informações iniciais e as complementares obtidas em razão das alterações feitas pela própria Secretaria de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Educação no *site* do Circuito Gestão e que se encontra no Anexo 1, no final deste trabalho.

Após estas considerações introdutórias, pretende-se fazer um comentário sobre a estrutura do trabalho, fazendo referência aos assuntos temáticos abordados no prefácio, nos capítulos e na conclusão.

No prefácio relata-se a participação da formação continuada e a experiência profissional da pesquisadora deste trabalho que constituem a fonte de reflexões que possibilitaram a construção do objeto de estudo.

O primeiro capítulo intitula-se "*Os Processos de Formação*" e aborda a formação inicial e continuada do educador, instâncias de formação e seus agentes, a crise atual pela qual passa a formação, os entraves no processo de formação, os saberes que integram o conteúdo da formação. Sob a perspectiva de uma formação reflexiva dos profissionais de educação, numa dimensão de formação pessoal, profissional e organizacional, fez-se a análise da natureza e das características da formação continuada promovida pelo Circuito Gestão através da articulação SEESP e IDORT.

O segundo capítulo, intitulado "*Explicitação de Conceitos e Categorias de Análise*" versa sobre o esclarecimento de alguns conceitos e categorias presentes nos textos analisados, propondo-se fazer a distinção entre *administração* e *gestão*, fundamentando-se na Administração Escolar no Brasil e nas teorias da administração empresarial. Esclarece os conceitos de *liderança* e de *líder* utilizados na administração das empresas e da educação, caso em que trata da administração e das técnicas de liderança, das concepções de liderança e de líder na Administração empresarial. Salienta a introdução dos princípios da Administração Geral na administração da Educação e da escola e discorre sobre a apropriação inadequada de algumas terminologias *por parte dos representantes do sistema.* Este capítulo fecha-se com a distinção entre *formação, instrução* e *treinamento*.

O terceiro capítulo, intitulado "*O Projeto Circuito Gestão*" enfoca o projeto de formação continuada Circuito Gestão. Neste capítulo o objetivo foi a identificação das concepções de *gestão* e de *gestor*, de *liderança* e de *líder*, da Secretaria da Educação e sua adoção dos princípios, métodos e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

técnicas da administração empresarial e gerencial na administração da educação e na gestão da escola pública. Pontua a questão da liderança na gestão das organizações escolares a serviço da administração e não da aprendizagem, qual deve ser a natureza da liderança nas organizações escolares, o sentido da presença da Progressão Continuada no contexto da formação continuada promovida e o papel da supervisão na "nova administração". Na articulação entre os módulos, procurou-se identificar possíveis objetivos *ocultos* e alguns implícitos do sistema, se contrapondo aos objetivos de uma formação democrática, autônoma e reflexiva dos profissionais a serem capacitados.

A articulação teoria e prática norteou o quarto capítulo "*Administração e Gestão: práticas em construção*", *que* trata das influências do Projeto Circuito Gestão *na formação* técnica e política dos profissionais educadores e n*as suas práticas* cotidianas. Para isso fez-se necessário abordar a administração enquanto "sentido" e prática em construção, as práticas de gestão e liderança para a construção de um perfil de administrador e gestor escolar. Diante do contexto de relativa autonomia do administrador e gestor da escola, procurou-se traçar os limites e possibilidades de sua atuação, marcados pela legislação de ensino, pelo dirigismo estatal e pela burocracia do sistema. O capítulo aborda ainda a prática administrativa e pedagógica do diretor e outros educadores, diante das diretrizes e veiculação impositiva das temáticas trabalhadas na formação continuada, bem como suas influências no contexto pedagógico e administrativo da escola e fecha-se com a crítica às diretrizes emanadas do projeto Circuito Gestão.

Como conclusão procurou-se pontuar as questões colocadas na introdução deste trabalho e que no decorrer dos capítulos foram sendo analisadas e esclarecidas, adotando-se um posicionamento contrário ao modelo de racionalidade técnica que tem permeado as políticas educativas da Secretaria de Educação, que contemplam seus programas e projetos, entre eles, o de formação continuada Circuito Gestão. Procurou-se, também, deixar em aberto para os educadores um espaço para que estejam refletindo sobre os processos de formação, procurando norteá-los para as novas concepções de formação e para outras perspectivas, mais reflexivas, sobre suas práticas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPÍTULO I

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

"Muitas são as maravilhas e nenhuma é mais maravilhosa do que o homem".

SÓFOCLES – "Antígona".

A *formação* é a finalidade básica da Educação, seja para o aluno, sujeito a ser formado, seja para o educador, mediador da formação e que, por isso, necessita se formar continuamente, ao longo da vida profissional, para aprender e apreender o mundo, suas mudanças e transformações, mediando a construção de conhecimentos novos e inovadores nas suas ações administrativas e pedagógicas.

Pela missão da educação, que é a formação de seres humanos para que sejam capazes de desenvolver todas as suas dimensões pessoais - a humana, a biológica, a emocional, a intelectual e a espiritual, devido o "fazer parte" do mundo e do mundo das pessoas e, por isso, ser capaz de conhecê-lo e compreendê-lo, respeitar a si mesmo, ao outro e as coisas do mundo, bem se vê que tal questão é fundamental. É preciso investir na formação do educador, do educando e da comunidade educativa para que se forme o homem do mundo.

A análise do Projeto Circuito Gestão, enquanto projeto de formação continuada, passa necessariamente pela análise dos processos de formação inicial e, principalmente, pela continuada porque esta integra as mudanças e inovações que estão sendo implementadas na rede de ensino paulista; das instâncias formais e informais de formação; da legislação que versa sobre os profissionais de educação e sua formação e passa, ainda, pela necessidade de reflexão, de atualização e de inovação das ações educativas dos profissionais de educação. Estes precisam cada vez mais estar preparados para acompanhar a dinâmica de mudanças, de transformações e de inovações existentes e a existir, no contexto atual, atendendo às exigências do novo mundo globalizado.

A globalização da economia com a competitividade e as novas regras do mercado modificando o processo produtivo e as relações de trabalho, as inovações e transformações tecnológicas, constituem um novo contexto onde a escola passa a ocupar lugar de destaque na formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Cada vez mais a *qualidade total* é buscada pelas empresas, exigindo competência e formação contínua dos recursos humanos que empregam.

A escola, diante da nova realidade e da necessidade de se adaptar às transformações políticas, econômicas e sociais, também passa por

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

mudanças e seus profissionais precisam se atualizar constantemente, devido às reformas que estão sendo introduzidas nos sistemas de ensino de vários países. No Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, profundas mudanças e inovações estão acontecendo na rede de ensino, entre elas, a introdução de programas de formação continuada para os profissionais de educação das escolas públicas, especialistas e outros educadores que ocupam postos de trabalho e outras funções na administração da escola e do ensino.

Os teóricos atuais, Nóvoa, 1997; Zeichner, 1997; Shön, 1997; Alarcão, 1996 e outros, ressaltam a importância da formação inicial e continuada em Educação e têm tratado essa questão em muitos de seus estudos, quando se referem à formação de educadores, principalmente professores, mas estendem a formação a todos aqueles que exercem a *docência* atuando, direta ou indiretamente na escola. Assim a formação é um processo contínuo que deve fazer parte da vida profissional do supervisor de ensino, do diretor de escola, do vice-diretor, do coordenador pedagógico, do assistente técnico-pedagógico e de todos os docentes que ocupam outras funções na administração do ensino.

A questão da necessidade de *formação continuada* dos profissionais da educação, diante deste mundo novo, abrangente e exigente, é ponto central não só dos estudos dos teóricos de educação, mas é assunto principal de debates em todas as possíveis instâncias de formação. Essas preocupações atingem aqueles que estão mais diretamente envolvidos com o processo educativo, os responsáveis pela administração dos sistemas educativos, os administradores das organizações escolares, os sindicatos, as associações do magistério, as universidades e faculdades.

1.1- A PROFISSIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

No Brasil, a partir da década de 60, educadores como Teixeira (1997) e Ribeiro (1997) já mostravam preocupação com a profissionalização de administradores escolares.

Teixeira (1997) denunciava o pensamento corrente no Brasil de que não era necessário preparar o administrador para dirigir as escolas e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

administrar o ensino, porque se pensava que sua formação se dava através da experiência e da prática. A respeito da formação do administrador ele se manifesta na conferência sobre "O que é a Administração Escolar?", que proferiu na Sessão de Abertura do Simpósio Brasileiro de Administração Escolar da São Paulo:

> "A função do administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador. E, é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos não se precisa aprender. Daí, não precisar se preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há Administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino" (Teixeira, 1997: 274).

Ribeiro (1997), ao tratar dos problemas de estudo, de ensino e da ação da Administração Escolar, já se referia à necessidade de cursos de formação que visassem romper com a tradição brasileira de não-formação do administrador escolar:

> "Quanto a essa questão da formação de profissionais não há dúvida de que ainda estamos na fase mais difícil para o rompimento de nossas velhas tradições paternalistas" (Ribeiro, 1997: 272)[6] .

Mas em que pese o contexto brasileiro da época, já existia um avanço no sentido de se atender as exigências de qualificação específica dos

[6] Discurso proferido, no dia 5 de fevereiro de 1961, na abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, no Salão Nobre da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

trabalhadores e administradores, pois "faltaríamos à verdade se negássemos que, apesar disso, algo se tem obtido no campo da profissionalização de administradores, inclusive os escolares" (Ribeiro, 1997: 272).

É oportuno fazer referência ao estudo realizado por Silva Junior (1993), em que abre uma discussão sobre "o trabalho não pedagógico do diretor de escola e suas origens" considerando, num primeiro momento da reflexão sobre a questão *da profissionalização* do administrador escolar, a fala do presidente da ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar – Antônio Phiton Pinto, segundo o qual,

> "O interesse em escala ascendente pelo estudo da administração escolar, em nosso meio, reveste-se de significativa importância para o futuro da educação nacional. É um sinal evidente de que já podemos marchar, mais corajosamente, na direção da *profissionalização e carreira do administrador escolar"*, que as nossas leis do ensino começam a sugerir e a incentivar" (Pinto, 1968:7 apud Silva Júnior, 1993: 63) (grifos do autor).

Considerando que:

> "Refere-se ele a uma perspectiva de estudos sistemáticos de administração escolar que viessem a sustentar uma política de profissionalização do exercício da administração escolar" (Silva Junior, 1993:63).

Embora sempre houvesse preocupações com a formação de administradores de escolas, o fato é que existem poucos estudos teóricos que tratem da questão da formação desses profissionais. Isso se deve à tradição de que para administrar a escola importava mais a experiência relativa ao tempo de exercício da profissão do que certas habilidades e outras competências.

Atualmente, as agendas dos teóricos de educação se completam com a ênfase na formação de professores e, embora a questão da *gestão* também faça parte delas, existe muito pouca coisa na literatura educacional

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

sobre a formação de administradores de escola, a não ser o que se refere às habilitações promovidas através dos cursos de Pedagogia, esporadicamente, encontra-se um ou outro autor que se refere a ela.

Referindo-se à formação continuada dos profissionais de educação proposta pela SEESP no Estado de São Paulo, até 1994, Vera Lúcia Wey[7] afirma que o que se podia observar se limitava:

> "As formas tradicionais de capacitação até então desenvolvidas, em que o professor participava de cursos pontuais e desvinculados de sua prática, que duravam 30 horas (...)" (Wey, 1999:227).

A formação continuada de diretores e de outros especialistas continuava ocorrendo na prática cotidiana das escolas e nos cursos preparatórios dos concursos públicos de provas e títulos para diretores e supervisores de escola. Atualmente, se intensificaram as reuniões pedagógicas nas Diretorias Regionais de Ensino que poderiam se constituir em espaços informais de formação, mas têm tido mais o propósito de passar diretrizes pedagógicas emanadas dos órgãos oficiais e alinhadas com sua política educacional, do que propriamente objetivos de formação.

A argumentação de representantes dos órgãos oficiais de educação é que até 1995, apesar do volume de recursos aplicados pelo Estado no desenvolvimento dos seus profissionais eram evidentes o fracasso da escola pública e o ensino de péssima qualidade, pois eram altos os índices de evasão e de repetência. Com o objetivo de mudar essa situação, promovendo um ensino de qualidade e o sucesso do aluno, a SEESP criou o projeto Escola de Cara Nova, priorizando "o recurso humano como o principal elemento de construção dessa Escola de Cara Nova" (Wey, 1999).

Em 1996 a SEESP decidiu implantar o Programa de Educação Continuada – PEC -, que é uma

---

[7] Coordenadora da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> "(...) forma de reciclar e preparar os profissionais das escolas e das delegacias de ensino: supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, diretores, coordenadores, professores e funcionários" (Wey, 1999:227-8).

Diante da literatura escassa sobre a formação de especialistas de educação, principalmente de diretores de escolas, procuramos aproveitar os estudos existentes sobre formação de professores de teóricos como Nóvoa (1997), Glatter (1995), Alarcão (1996), Zeichener (1997) e Coêlho (1996) que fundamentam os processos de formação continuada daqueles educadores, para servirem de base para a formação dos demais profissionais de educação, que ocupam funções ligadas à administração do ensino. Apesar da formação de professores ser distinta da formação de administradores em relação aos saberes profissionais exigidos, as formações guardam uma certa identidade em relação à docência, ao ato de ensinar (caráter pedagógico das ações dos administradores e gestores) e ao fato de serem educadores.

Em primeiro lugar, porque estes profissionais, antes de tudo, são docentes cujas ações estão voltadas para o ato educativo e para o desempenho da própria escola, constituindo-se em educadores administrativos e pedagógicos, pois ao lado das funções administrativas e de gestão, exercem funções pedagógicas relativas ao *ato de ensinar*.

Os dirigentes regionais, os supervisores de ensino, os vice-diretores, os professores-coordenadores pedagógicos e os Assistentes Técnico-Pedagógicos e demais profissionais de educação que ocupam outras funções na Diretoria Regional de Ensino a quem o projeto Circuito Gestão objetiva dar formação, os quais considera, como gestores da escola pública, são *docente*s, pois todos exercem a "docência" no sentido que lhe deu Coêlho (1996), isto é, exercem funções relativas ao *ato de ensinar* e em cujas atividades é inerente um certo caráter pedagógico.

Apesar de não fazerem parte do projeto de formação continuada, inclui-se, também, entre o grupo dos especialistas educadores, os docentes que compõem o conjunto de professores da rede de ensino, pois, indiretamente, são os alvos principais a serem atingidos pela formação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

continuada, quando as idéias e os programas de reforma, propagados nos cursos, forem levadas até a escola, pelos *pretensos líderes* que o projeto pretende desenvolver, *agentes multiplicadores*, uma espécie de *tarefeiros* a serviço do sistema.

A *docência,* no sentido que lhe atribui Coêlho (1996), envolve todas as atividades educacionais praticadas, envolvendo, portanto, as atividades administrativas e pedagógicas praticadas pelos administradores de escola e pelos profissionais de educação, especialistas, como os supervisores, diretores e docentes que ocupam outras funções e atuam na diretoria regional de ensino e nas escolas. Esclarecendo o sentido de *docência* o autor diz que:

> "Docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade. Envolve, pois, atividades de ensino, investigação, busca de novos conhecimentos e alternativas didático-pedagógicas, formação de indivíduos e grupos, assessoria, direção e coordenação, planejamento e outras correlatas" (Coelho, 1996:38).

O pensamento do autor ilumina a questão da formação de outros profissionais de educação, que não sejam os professores, mas administradores de escola, dirigentes regionais, supervisores e outros que, sendo docentes, se encontram designados ocupando funções em nível de diretoria regional de ensino. Não podem administrar e gerir a escola, nem exercer outras atividades ligadas à educação sem primeiro passarem pela *formação para a docência.* Essa idéia pode ser deduzida quando o autor afirma que:

> "A *formação para a docência*, no sentido acima citado, é essencial para o exercício de praticamente todas as atividades na área da educação –desenvolvidas na escola ou não - e às quais é inerente

unesp

um certo caráter pedagógico, sendo, pois, sem dúvida, atividades docentes" (Coêlho, 1996:39).

Glatter (1992) identificou o caráter pedagógico das atividades dos diretores de escola, ao qual já foi feita referência neste estudo quando se tratou da liderança administrativa e pedagógica do diretor de escola. O papel de *líder pedagógico,* antes atribuído exclusivamente ao diretor de escola, passa a ser, também, papel relevante de outros profissionais de educação, cujas atividades estão ligadas administrativa e pedagogicamente à escola, tais como, os dirigentes regionais, supervisores de ensino, vice-diretores, professores-coordenadores pedagógicos, assistentes técnico-pedagógicos e de todos aqueles que deixam a atividade docente para ocupar outras funções ao nível da administração da educação.

Em segundo lugar, são *educadores* no entender de Silva Junior (1993), mas para que o sejam verdadeiramente, devem orientar sua ação administrativa tanto para a Pedagogia quanto para a Educação, isto é, suas decisões devem ser inspiradas pela "ciência prática da educação" e pela "práxis educacional". Assim, "ser um 'educador em processo' significa estabelecer decisões que dependem do "educador-em-reflexão" (Silva Junior, 1993).

Silva Júnior (1993), ao se referir aos administradores de escola dá a entender que a ação administrativa que deles emana deve orientar-se para a Pedagogia e para a Educação, cujos elementos devem dominar se quiserem administrar a escola (Silva Junior, 1993).

O autor, ao tratar do ato educativo e sua relação com o processo administrativo, critica o fato de que alguns especialistas educadores não atuarem sintonizados na via de mão única, que é a "prática pedagógica" e "a *práxis* educacional", por entender que "os especialistas que produzem a 'ciência prática da educação', só acidentalmente se identificam com os especialistas que conduzem a '*práxis* educacional'" (Silva Junior, 1993).

O autor reconhece que "o desconhecimento ou o desinteresse pelo significado mais profundo da relação educativa" também existe entre outros profissionais de educação que atuam nas escolas, pois "professores, supervisores e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

outros especialistas também parecem considerar aceitável fazer educação sem uma consciência clara da significação do seu feito" (Silva Junior, 1993).

Assim, em que pese sua prática administrativa e pedagógica, estão distanciados da "práxis educacional" pela ausência de reflexão.

Em que pese a falta de uma *consciência educativa* em alguns profissionais de educação, a questão da significação maior da ação administrativa e da ação educadora e seu conteúdo, "o trabalho pedagógico" (Silva Junior, 1993), deve ser princípio a orientar os processos de formação de todos os educadores, não importando que sejam representantes da Administração ou da Educação.

Em razão de exercerem a *docência,* pelo seu papel de *líderes pedagógicos e* porque são *educadores*, sendo suas ações direcionadas e relacionadas, direta ou indiretamente, com o ato educativo, se aplicam às práticas dos profissionais de educação que estão participando do projeto de formação, todas as perspectivas formativas projetadas para a formação de professores, seja essa formação, segundo Alarcão (2001), pessoal, profissional e social ou, segundo Nóvoa (1997), pessoal, profissional e organizacional.

Acrescente-se que os processos de formação inicial ou continuada de educadores administradores ou gestores de escola devem estar centrados no *papel de educador* desses profissionais, envolvidos com o ensino, já que aquele papel ganha relevância diante da *especificidade* da educação.

A natureza da educação, segundo Saviani (1996), passa pela compreensão da natureza humana, pois a educação é um fenômeno específico dos seres humanos. E a natureza humana é produzida pelo trabalho educativo e desse emergem os saberes que interessam à educação. Teixeira (apud Machado, 2001) também se refere à especificidade da educação quando distingue a finalidade da Educação da finalidade da empresa:

> "Em educação o alvo supremo é o educando a que tudo o mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo está subordinado. Nesta a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

assim, as duas administrações polarmente opostas" (Machado, 2001:111).

A especificidade da educação assim colocada por esses autores mostra a oposição entre a formação e o programa de formação continuada projeto Circuito Gestão, incompatível, pelo seu caráter de treinamento e pela instância formadora com a qual a SEESP se articula, o IDORT, com aquele papel e com aquela *especificidade* que é a construção do conhecimento pelos seres humanos e seu desenvolvimento.

1.2- AS INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO: FORMAIS E INFORMAIS.

Os processos de *formação* dos profissionais de educação passam pelas pelos sistemas de ensino e pelas faculdades e universidades, públicas ou privadas. Podem passar, também, pelas escolas e pelos sindicatos e associações do magistério.

Demailly (1997) divide as formações em duas categorias: as formações *formais* e as formações *informais*. As formações formais são:

> "Procedimentos de aprendizagem desligados da actividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados *numa instância especializada de organização* e estruturados de modo colectivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal)" (Demailly, 1997:142) (grifos nossos).

Assim, são considerados como espaços formais de formação inicial ou continuada dos profissionais de educação, os sistemas de ensino e as faculdades e universidades.

Os sistemas de ensino podem se constituir em espaços privilegiados de formação dos profissionais de educação. Ao se considerar essas importantes instâncias de formação é necessário fazer uma referência à legislação federal e à estadual referente ao Estado de São Paulo, que trata *dos processos de*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

formação inicial e continuada dos profissionais de educação bem como da *valorização profissional* dos mesmos.

No que se refere à legislação federal de âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no título que trata dos profissionais de educação contempla no artigo 62, a formação inicial para professores de educação básica e, no artigo 64, a formação inicial para os especialistas. Em relação à formação destes, estabelece que a formação de profissionais de educação "para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica" será feita em cursos de graduação em pedagogia, mas que a formação para tais funções pode ser feita também em nível de pós-graduação.

A LDBEN atribui aos sistemas de ensino a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, entre outros direitos, o "ingresso por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (artigo 67). O parágrafo único desse mesmo artigo reza que a experiência docente é pré-requisito profissional para exercer quaisquer outras funções no magistério.

A Constituição Federal no inciso V do artigo 206 expressa o princípio da "valorização dos profissionais de ensino", garantindo-lhes também outros direitos. Esse princípio também está expresso na LDBEN de forma reduzida através da redação "valorização do profissional da educação escolar" (artigo 3°. Inciso VII).

Machado (1999), ao enfocar os planos de carreira do magistério, faz referência à organização dos quadros do magistério paulista, aos requisitos para provimento dos cargos, à jornada docente, à base de cálculos dos proventos da aposentadoria e à evolução funcional.

A autora se refere ao artigo 2° da Resolução n.3/97, da Câmara De Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece a organização dos seus quadros em atividades de docência e de suporte pedagógico, "entendidas aqui as atividades de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional" (Machado, 1999).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No âmbito estadual paulista a Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997, instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para o magistério oficial da educação básica, dispositivo que "*territorializa* para o Estado os dispositivos já enumerados na União" (Machado, 1999). Mantém a definição do quadro do magistério em classes de docentes e classes de suporte pedagógico e "cria postos de trabalho destinados às funções de Professor Coordenador e Vice-Diretor" (Machado, 1999).

Os programas de formação continuada dos profissionais da educação, especialistas ou docentes, ocupando outras funções e postos de trabalho na administração da escola e do ensino, podem ser instituídos pelos responsáveis pela administração dos sistemas educativos, quando então, segundo Melo (1990) (apud Nóvoa, 1997:30) ocorre "a 'oficialização' – que significa a adopção do projeto como programa a lançar de cima para baixo". Existe o interesse da Administração Central em capacitar os seus profissionais de educação. É o que está ocorrendo na rede estadual de ensino paulista, através da implementação do Projeto de Formação Continuada Circuito Gestão.

O processo de formação continuada, centrado no sistema de ensino paulista, do jeito que está sendo operacionalizado pela SEESP articulada com o IDORT, através do projeto Circuito Gestão, não contribui para reforçar e desenvolver o papel da administração e do administrador. Antes, observa-se que serve para a desconstrução do papel e do potencial do administrador, dos demais profissionais da escola e da própria organização, eliminando a motivação para a realização de mudanças e a criatividade necessária para a implementação de inovações na organização escolar.

Nóvoa (1997), afirma que a formação não pode desconsiderar o cotidiano dos profissionais nem o das escolas, nem ficar à margem dos seus projetos profissionais e organizacionais. Existem margens de autonomia em relação aos atores individuais e coletivos que constituem o território da formação, na condução dos seus próprios projetos (Nóvoa, 1997). Para o autor,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> "A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de partenariado entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um 'partenariado pela negativa', baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um 'partenariado pela positiva', construído a partir de um investimento positivo de *todos* os poderes" (Nóvoa, 1997:30).

Os processos formais de formação continuada passam, ainda, *pela Universidade e pelas Faculdades públicas e particulares,* pois já compete a estas instituições de ensino, por determinação legal, a *formação de profissionais especialistas em educação,* através dos cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, quando possuem área de especialização em Administração Escolar, Planejamento, Inspeção, Supervisão, e Orientação Educacional (artigo 64 da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O Estado e a Universidade desempenham um papel fundamental na formação dos profissionais de educação. É importante, para esse estudo, que se ressalte o lugar de destaque que ocupam enquanto agentes formadores.

Sendo responsabilidade do Estado garantir os direitos fundamentais dos indivíduos, pressupõe-se que cabe a ele, igualmente, o dever de assegurar condições mínimas de existência de áreas sociais prioritárias para o desenvolvimento do ser humano, entre elas, a educação. A educação precisa de elementos qualificados para a constituição de seus quadros, pois, segundo Coêlho,

> "(...) como estes não são dados pela natureza, cabe à sociedade e ao Estado prepará-los para o desempenho de funções tão importantes. *Formar professores, educadores é, então, uma necessidade da sociedade e um dever do Estado"* (Coêlho, 1996:19) (grifos nossos).

Se for dever do Estado desenvolver *a formação* de educadores (leia-se todos aqueles envolvidos com o ensino, entre eles, os docentes

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

e os especialistas) em suas instâncias de formação, para Coêlho (1996), cabe ao Estado, "em conjunto com as universidades", porque desenvolveram "maior qualificação na área do ensino e maior capacidade científico-tecnológica", gerar diversos projetos de formação para os profissionais que atuam na educação, "que respondam qualitativa e quantitativamente às necessidades da sociedade" (Coêlho, 1996).

Este estudo faz referência à formação dos profissionais de educação e a responsabilização do Estado em relação a ela, presentes na legislação que estabelece princípios e diretrizes a serem seguidas pelos sistemas de ensino estaduais. As idéias de Coêlho (1996) vêm ao encontro deste estudo, pois expressam que a responsabilidade do Estado "se estende ainda à formação continuada dos que atuam nas redes públicas de educação, pela oferta regular e sistemática de assessorias e cursos de atualização e especialização (...)" (Coêlho, 1996).

Segundo Penin (1996)[8], a universidade e os sistemas de ensino de 1° e 2° graus se articulam ao manterem um ponto em comum que é o ensino. A universidade "relaciona-se com o ensino por meio das suas três funções básicas: pesquisa, formação de profissionais e prestação de serviços à comunidade". A autora ainda esclarece que:

> "Esta relação é mais estreita naquelas unidades, como as Faculdades e Departamentos de Educação que têm como tarefas precípuas a investigação a respeito do ensino (fazendo avançar o conhecimento sobre esse fenômeno), assim como *a formação inicial e contínua* dos profissionais que irão atuar na área da educação e do ensino" (Penin, 1996:171) (grifos nossos).

Se as instituições educativas têm competência para ministrar a formação e uma parcela de responsabilidade na formação dos especialistas da educação, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases (artigo 64), se guardam

[8] Sônia Terezinha de Souza Penin integrou os quadros da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é Pró-reitora de graduação da Universidade de São Paulo – USP. Coordenadora da COGESP – Coordenadoria de Gestão do Estado de São Paulo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

relações e, algumas, relação estreita com a educação básica, porque a não-articulação da SEESP com essas mesmas instituições, para a implementação de um programa de formação continuada de gestores educacionais das escolas públicas paulistas?

Por que *não* a universidade e *sim* o IDORT operacionalizando a formação continuada dos profissionais de educação? Vale questionar, por que não a articulação "Estado e Universidade" para a criação de projetos de formação continuada dos profissionais da Educação?

Ressalte-se que a política da administração escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem se pautado por um critério predominantemente técnico, na formação de administradores, principalmente. Critério que Silva Júnior (1993) entende estar implicitamente contido no fato de ser o Estado de São Paulo o único entre os estados brasileiros a adotar uma tradição de concursos públicos para o acesso à função de diretor de escola:

> "(...) diferentemente de todos os demais Estados da Federação, inclusive os mais desenvolvidos como, por exemplo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, o Estado de São Paulo é o único a cultivar uma tradição de realização de concursos públicos para o acesso à função de diretor de escola" (Silva Junior, 1993:59).

Para Silva Júnior (1993), quando se trata dos *processos de formação* que atingem os administradores e gestores das escolas públicas paulistas, principalmente os diretores de escola que se submetem a concursos públicos de provas e títulos para acesso a essas funções, é necessário considerar o lócus de onde esse saber se irradia e se efetiva. O fato de o Estado de São Paulo cultivar a tradição de realizar concursos públicos, especificamente em relação ao acesso à função de diretor de escola tem um significado implícito, que ele assim esclarece:

> "Isso significa, implicitamente, que o aparelho do Estado acredita na existência de um saber técnico especializado, cuja posse e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> domínio se constituem em requisitos prévios para o exercício da direção da escola. Acredita ainda que esse saber esteja disponível e *seja transmitido nas agências de formação de diretores de escola*, finalmente, que seja possível avaliar a extensão de seu domínio através de provas especialmente voltadas a essa finalidade" (Silva Junior, 1993:59) (grifos nossos).

O mesmo se pode dizer do saber necessário ao exercício da supervisão, pois os supervisores também ascendem ao cargo mediante concurso público de provas e títulos.

O autor, ao mencionar as "agências de formação de diretores de escola", faz referência à formação profissional inicial, dando margem a um entendimento possível, o de que tais agências podem também se responsabilizar pela formação continuada dos especialistas em educação.

Ora, se os órgãos oficiais, responsáveis pela educação paulista, acreditam num saber técnico que se encontra disponível nas agências de formação de diretores de escola e, aqui, entende-se Universidades e Faculdades que tenham área de especialização em administração e em supervisão, pode se deduzir, raciocinando-se sobre a máxima de que "quem pode o mais, pode o menos", que também tenham competência para ministrar cursos de formação continuada a todos os profissionais especialistas de educação da rede de ensino paulista. Sejam eles integrantes da equipe de suporte pedagógico, como o diretor e o supervisor, ou sejam eles professores designados nos postos de trabalho, o vice-diretor ou o professor-coordenador pedagógico.

Dar a esses profissionais a *formação continuada* exigida por lei é necessário para que se mantenham atualizados, informados e profissionalmente preparados a fim de atenderem as exigências educativas na questão da formação de todas as crianças e jovens, que vão à escola para aprender, pois que "As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam" (Silva Junior, 1993:58).

Dada a natureza da formação técnica e política que constitui objetivo de quaisquer instituições de ensino superior no Brasil, esse tipo de formação não se alinha com as diretrizes meramente técnicas da SEESP, que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

representa "o discurso educacional brasileiro" em que "prevalece a lógica econômico-empresarial como critério de avaliação da gestão escolar"(Silva Junior, 2001). Discurso que se ampara nos objetivos *proclamados* da legislação vigente, mas que, com freqüência, se opõe ao que ela preconiza, quando suas ações se efetivam em termos dos "objetivos reais". Nesse sentido, adverte Saviani (1997), que os objetivos reais podem ser concretizações dos objetivos proclamados, "mas podem se opor a eles, o que ocorre com bastante freqüência" caso em que "os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais".

Ao lado dos espaços formais de formação coexistem os *espaços informais de formação.*

Demailly (1997) quando se refere à formação *informal* esclarece que esta é:

> "Impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, *em situação* (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal)" (Demailly, 1997: 199:142) (grifos da autora).

Os espaços informais de formação continuada são aqueles representados pelos sindicatos e associações do magistério e pela própria escola, nos HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, no seu cotidiano e nos momentos em que os profissionais se encontram *em situação* de aprendizagem dos saberes educativos.

A formação informal encontra-se ligada a um tempo e a um lugar em que esses saberes são aprendidos, estando presente, portanto, naquelas oportunidades em que os diretores e demais profissionais envolvidos com a atividade educativa têm acesso à informação e aos conteúdos educativos, através das conversas informais, das reuniões pedagógicas, da freqüência a livrarias, bibliotecas e videotecas, das palestras, das conferências e dos encontros

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

educacionais. As relações estabelecidas com os educadores nas universidades e com todos os trabalhadores docentes e não docentes que atuam na organização escolar, com os alunos, pais e comunidade possibilitam situações de formação continuada. A escola e seus arredores educativos envolventes constituem espaços informais férteis para a formação continuada de administradores e gestores de escola e do ensino.

A ênfase na formação continuada no Brasil se deu da mesma forma que em Portugal, onde a década de 90 foi "marcada pelo signo da formação contínua de professores" (Nóvoa, 1997). O processo da formação contínua se dá em meio à implantação da reforma dos sistemas educativos e das lutas sindicais por melhorias nas condições da carreira docente. Segundo esse autor,

> "(...) não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.)" (Nóvoa, 1997:22).

Assim a exigência de qualificação profissional permeia todas as funções e postos de trabalho a serem ocupados nos quadros dos sistemas educativos, com ênfase na profissão docente e na profissão de administrador, supervisor, orientador e coordenador da escola. Cada vez mais se ampliam os espaços de formação continuada dos profissionais de educação, principalmente, os espaços informais de formação.

A formação continuada dos profissionais de educação pode e deve estar *centrada na escola*, lugar privilegiado para esse tipo de formação, principalmente nas escolas de 1° e 2° graus da rede de ensino estadual.

Nas escolas acontecem as formações informais, que Demailly (1997) considera como a aprendizagem de saberes *em situação*, que decorre do trabalho coletivo e da convivência entre os colegas no espaço escolar, durante o período de aulas.

Nas escolas, entre as reuniões informais e formais, existem as HTPCs, um espaço de tempo - duas horas por semana - de trabalho pedagógico coletivo dos professores que se reúnem com o professor coordenador pedagógico

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

para estudos, elaboração de projetos e troca de experiências, "consolidando este espaço como de formação permanente na escola" (Wey, 1999). Nesse momento, o ideal seria o diretor, como líder do processo pedagógico da escola, traçar, junto com os docentes, as atividades a serem cumpridas e seus objetivos, as metas a alcançar no sentido de se atingirem as finalidades da escola. Para aqueles diretores que consideram sua presença obrigatória nas HTPCs, ao lado do seu papel de líder, podem adotar posição de aprendizes, pelos estudos conjuntos, pelas informações das práticas pedagógicas que obtém e por entrar em contato com as experiências dos docentes em sala de aula.

As HTPCs constituem o momento em que a teoria se consubstancia na prática da organização, através da socialização do conhecimento, produzindo um saber reconstruído, mas totalmente novo, dando ensejo ao aprendizado e desenvolvendo a formação.

Infelizmente, em uma grande maioria de escolas, as HTPCs têm sido utilizadas para correção de provas, para preenchimento de fichas de rendimento de alunos e para as mais diversas reclamações e lamentações, voltadas para a direção e para os alunos, principalmente.

Estar inserido em um processo de formação continuada não significa, simplesmente, freqüentar cursos de formação continuada ou receber uma "convocação" para participar de um projeto que tenha esse objetivo. A noção de formação significa que os demais profissionais de educação, assim como os professores, "têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação" (Nóvoa, 1997).

Ainda, para o autor,

> "A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação" (Nóvoa, 1997:30).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Alarcão (2001) considera a escola como um espaço privilegiado da "formação reflexiva", pois, "Na escola, as pessoas organizam-se para ensinar e educar, para aprender e ser educadas" (Alarcão, 2001).

Os *sindicatos e associações do magistério* também se constituem em instâncias informais de formação continuada dos profissionais da educação paulista.

Machado (1999), ao fazer a análise das questões que envolvem as mudanças e as transformações na evolução do Plano de Carreira do Magistério, parte de três marcos referenciais: o normativo, o associativo e o exógeno para mostrar os pontos de avanços e de estagnação dos planos de carreira do Magistério. O marco normativo representa os dispositivos que constituem o contexto legal-institucional em que estão presentes as questões que envolvem o Plano de Carreira do Magistério. O marco exógeno se refere aos documentos dos Organismos Internacionais sobre as questões do Magistério cuja abordagem se traduz em recomendações aos países, principalmente os da América Latina. O marco associativo, que é o que interessa estar revendo neste trabalho, diz respeito à sindicalização dos diferentes segmentos dos profissionais do magistério que compõem o Centro do Professorado Paulista - CPP, a mais antiga entidade do magistério; o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO, que congrega um percentual significativo de diretores e vice-diretores filiados; o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, que mobiliza grande número de professores do ensino paulista e o Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - APASE, a mais nova entidade que abrange uma grande categoria de supervisores de ensino.

Para a autora, todas essas instâncias são de representação, mas também de *formação* dos profissionais a elas associados:

> "Em sentido geral, pode-se dizer que, com maior ou menor potencial mobilizador, as diferentes entidades atuam de maneira semelhante no que diz respeito *à formação* e à representação de seus associados, mediante publicações e encontros de amplitudes diversas" (Machado, 1999:143) (grifos nossos).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Machado (1999) também se refere ao texto de autoria de Leme (2002), *"Os sindicatos como instâncias de formação do educador"*, veiculado pela Internet[9], em que ele ressalta a importância da UDEMO na formação técnica e política do educador especialista, diretor e vice-diretor. A formação continuada se efetiva através de ações, eventos, fóruns, congressos e publicações, como o jornal "O Diretor", em que, ao mesmo tempo em que ressalta a importância do especialista, diretor e vice-diretor para a mudança da escola, também combate à burocracia do sistema e estimula a valorização e o aprimoramento do pedagógico. Propõe também discussões sobre a função social da escola, promovendo a relação escola-comunidade. E o autor conclui que "portanto, sem dúvida, os sindicatos podem e devem ser instâncias de formação do educador. A UDEMO cumpre sua tarefa com objetivos claros e definidos" (Leme, 2002).

Pacheco (1999), em estudo recente sobre o papel dos sindicatos e associações de docentes na formação contínua dos profissionais de educação, defende que a formação pode ter continuidade em outros espaços:

> "A formação não tem ponto de chegada. No entanto, essa continuidade não necessita desenrolar-se, exclusivamente, nos sistemas de ensino. Não só pode, como deve ser objeto de preocupação dos sindicatos e associações do magistério. Essa tendência está se tornando tão forte, que deverá ocupar lugar de destaque, inclusive nos meios universitários, comprometidos com a formação de educadores" (Pacheco, 1999:167).

O autor, fundamentado em Demo (1996), defende a formação continuada promovida pelos sindicatos e associações, quando direcionada para a socialização do conhecimento e para a reconstrução deste. No seu entender, as entidades direcionam a formação para *a socialização* do conhecimento quando:

---

[9] http://www.aomestrecomcarinho.com.br/org/ud/ud2.htm

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> "(...) têm orientado seus associados em relação às determinações, regulamentações e orientações a serem observadas pelos profissionais no exercício de suas funções" (Pacheco, 1999:167).

Por outro lado, direcionam a formação para *a reconstrução* do conhecimento, quando a formação se dirige para o desenvolvimento de uma "competência política", caso em que suas preocupações se voltam para "o valor estratégico da educação, no processo do planejamento escolar para a elaboração do projeto pedagógico da escola" e para "a elaboração de uma concepção de educação e de formação continuada, articulada - total ou parcialmente -, ou não, com as políticas educacionais" (Pacheco, 1999).

São importantes para esse autor temas como "a gestão e a autonomia da escola pública estadual" e ainda defende a inclusão, de forma prioritária, entre as diversas modalidades de formação continuada dos sindicalizados, a "realização de eventos num contexto de formação centrado no trabalho coletivo" (Pacheco, 1999).

Sindicatos e associações muito têm contribuído para a formação de uma *cultura reflexiva* para os supervisores, os diretores, os vice–diretores, os professores e outros profissionais de educação. Isso ocorre quando denunciam, via jornais e boletins das respectivas entidades, as mudanças e inovações da SEESP, revestidas de valores estritamente econômicos, a sua intervenção de forma diretiva na organização escolar, cerceando as ações autônomas dos profissionais que ali trabalham e a aplicação de dispositivos da LDBEN na rede de ensino, aplicados e interpretados segundo seus interesses.

1.3 - A CRISE ATUAL DA FORMAÇÃO

Nos dias atuais, em que pese a evolução do conhecimento, por conta dos avanços científicos e tecnológicos a formação de profissionais de educação, de modo geral, embora os autores enfatizem a formação dos docentes, passa por uma crise que tem sido objeto de preocupações e críticas pelos educadores.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O administrador de escola ou qualquer outro profissional de educação, que ocupe função na administração, deve se empenhar na sua formação. Para Teixeira (1997), não existem mais "administradores de elite" como quando havia poucas escolas para administrar. Assim como foi preciso "buscar um magistério em camadas intelectuais mais modestas" para "dar educação à população inteira" (Teixeira, 1997), a Administração teve de preencher seus quadros com administradores menos preparados para exercer a função.

Com a crise de formação que ocorre entre os profissionais de educação, hoje mais do que nunca, ainda soam e fazem eco as palavras de Anísio Teixeira: "Por que antes não se cogitava de preparar o Administrador Escolar, e hoje precisamos fazê-lo?" (Teixeira, 1997).

Essa crise fez surgirem teorias educacionais com o objetivo de explicar suas causas e conseqüências para o ensino, introduzindo novas perspectivas para solução dos problemas da má-formação docente.

As reformas educativas emergiram num contexto de grande crise da educação. Crise cujas causas foram atribuídas à inércia dos sistemas educativos, às resistências das escolas em relação às mudanças necessárias, à má formação dos profissionais docentes e, até mesmo, à falta de pré-requisitos dos alunos das classes menos favorecidas que chegam aos bandos nas escolas e segundo Schön (1997), na caça aos culpados acabou-se por "culpar as vítimas".

Estabeleceu-se uma política diretiva de reforma, emanada das instâncias de poder central, que se traduziu

> "num controle regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para ensinar" (Schön, 1997:79).

A orientação política desse modelo de reforma manifestou-se, também, em intervenções na área da gestão das escolas, depreciando o conhecimento e o saber-fazer administrativo dos profissionais de educação, responsáveis pela administração e gestão da organização escolar.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em matéria de educação e de reforma educativa, importa o contexto dos nossos dias que traz, junto com as mudanças, as incertezas e os riscos. Importa a crise profissional que toma conta da grande maioria de profissionais de educação, devido a sua má-formação, exigindo qualificação para ocuparem novas funções na educação e sua atualização para se adaptarem às mudanças e ao novo mundo que aí está. Importam as reformas que tentam, às vezes por caminhos tortuosos, trazer novas diretrizes técnico-científicas a nortear as atividades educacionais. Mas o que mais importa é o homem e sua vida. Por isso, a necessidade de se estar sempre *pensando* sobre ele e suas necessidades fundamentais, entre elas, sua *humanização*.

Nesse sentido, "aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade" (Alarcão, 2001). A autora aponta para *uma nova racionalidade* que surge, uma nova forma de pensar e viver a realidade:

> "Essa nova racionalidade manifesta-se no modo como os profissionais atuam na profissão, como as organizações reestruturam-se e definem-se, como os investigadores, posicionam-se perante os fenômenos investigados" (Alarcão, 2001:11).

Essa nova racionalidade tem implicações para a escola como um todo refletindo nas concepções de currículo, na prática pedagógica e administrativa, na aprendizagem dos alunos. Alteram-se os papéis de todos os profissionais, docentes ou não.

Mais que nunca *a reflexão* se coloca como idéia básica "na compreensão do presente e na preparação do futuro" (Alarcão, 2001), onde se buscam alunos, diretores de escola, supervisores, orientadores e professores reflexivos. É desejável, segundo a autora:

> "Uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo" (Alarcão, 2001:11).

É, pois, num contexto de "escola reflexiva" que este estudo encontra sua razão de ser. É na concepção desse modelo que a administração e gestão da escola encontra seu sentido e também a formação inicial ou continuada de diretores, supervisores e demais profissionais de educação que atuam ao nível das escolas e da diretoria regional de ensino.

Para Alarcão (2001), à escola concebida numa perspectiva reflexiva, cabe a gestão estratégica e flexível de uma orientação formadora voltada para a organização de contextos de aprendizagem, que possibilitem o "cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade" (Alarcão, 2001). O papel dos administradores e gestores de escolas, ou seja, dos diretores escolares, num contexto de uma "escola reflexiva", se direciona para uma "liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos" (Alarcão, 2001).

Uma "escola reflexiva" enseja uma formação também reflexiva voltada para "as três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. Sendo assim a gestão da escola se volta para gerir "conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos" (Alarcão,1997).

Nóvoa (1997) também vê o processo de formação sob um tríplice aspecto: *formação para o desenvolvimento pessoal*, para produzir o profissional docente individual e coletivo; *formação para o desenvolvimento profissional*, para produzir a profissão docente e *a formação para o desenvolvimento organizacional*, para produzir a escola.

Considerando-se *docência,* na significação que lhe atribui Coêlho (1996), como substancial e inerente à formação de todo profissional de educação, especialista ou não, pode-se afirmar que a formação de administradores e gestores das escolas abrange também aquelas dimensões explicitadas por Alarcão (2001) e o tríplice aspecto defendido por Nóvoa (1997). A escola, que se pretende reflexiva, constitui o espaço, o tempo e o contexto onde deve acontecer a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

formação continuada dos profissionais educadores que nela atuam, bem como de todos que ela deve formar, os alunos.

1.4 - A NOVA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: A REFLEXÃO NA AÇÃO

A instauração de "uma crise de confiança no conhecimento profissional", segundo Schön (1997), "despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional" que na educação, "centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e alunos".

A idéia de "saber escolar" e "reflexão" na e sobre a prática profissional, sugerida por Shön (1997), pode ser colocada também a nortear a prática administrativa e gestionária dos profissionais especialistas da educação, vale dizer, da administração. A gestão se realiza na prática, no cotidiano da organização escolar, para além dos saberes profissionais que "numa organização estritamente burocrática (...) pertence à hierarquia do poder no seio da organização" (Glatter, 1992).

Quando se trata da formação de administradores e gestores da escola se colocam, também, as mesmas questões feitas pelos teóricos que defendem as práticas reflexivas, entre eles, Schön (1997), a respeito do tipo de conhecimento e do saber-fazer que permita aos profissionais de educação desempenhar o seu trabalho com eficácia e eficiência e dos tipos de formação que devem ser dados a fim de desenvolver as capacidades necessárias para desempenhar seu trabalho.

Schön (1997), através da análise do *Teacher Project,* um trabalho de Jeanne Bamberger e Eleonor Duckworth, elabora todas as dimensões de uma prática reflexiva na atividade profissional, em que estabelece as noções de "reflexão na ação" e "reflexão sobre a ação". Como diz Alarcão (1996), num contexto do profissional perante a realidade é

> "Que surgem na sua obra noções fundamentais como **conhecimento na acção (Knowing-in-action), reflexão na ação (reflection), reflexão sobre a acção (reflection-on-action)** e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

reflexão sobre a reflexão na acção (reflection on reflection-on-action) (Alarcão, 1996:16)".

Zeichner (1997) se refere às categorias consideradas por Donald Shön para descrever a epistemologia da prática. Partindo da formação dos professores, o autor esclarece:

> "Em primeiro lugar, a *reflexão-na-ação* refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas" (Zeichner, 1997:126).

Por outro lado, o autor diz que:

> "A *reflexão-sobre-a-ação* refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor" (Zeichner, 1997:126).

A reflexão que deve revestir o exercício da *atividade profissional* ocorre na prática, como o próprio Shön o afirma: "Tudo isso tem lugar num *practicum*[10], que é um mundo virtual que representa o mundo da prática" (Shön, 1997).

Se para Shön (1997) "os *practicums* reflexivos para os professores podem ocorrer em diferentes estádios da formação e da prática profissionais" e sendo o *Teacher Project,* que analisou, "um exemplo de um *practicum* reflexivo segundo os moldes da formação contínua", por que não

[10] Trata-se de um conjunto de inovações anunciadas no Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá e Austrália. O *practicum* consiste em "momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores" (Zeichner, 1997). Considera-se, também a perspectiva do *practicum* como uma "aprendizagem cognitiva".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

poderia ocorrer o mesmo na formação dos profissionais de educação envolvidos com a administração e gestão das escolas?

Na perspectiva de uma concepção de prática reflexiva e de uma aprendizagem cognitiva, a formação dos profissionais de educação, sejam docentes ou especialistas, deve estar voltada para as pesquisas de suas próprias práticas, isto é, para a investigação e experimentação, considerando suas descobertas revestidas de "legitimidade que lhe é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada" (Zeichner, 1997).

1.5 –OS ENTRAVES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

No que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais de educação, as instâncias formativas, nos cursos de formação utilizam "abordagens de ensino que privilegiam o racionalismo técnico e colocam demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada" (Alarcão, 1996). Quando da formação inicial, os futuros profissionais de educação não aprendem "a relacionar teoria e prática e saber servir-se do seu 'saber' para com ele resolver problemas práticos" (Alarcão, 1996). Acrescente-se a aprendizagem de técnicas e métodos e o treinamento aos quais têm-se submetido os profissionais de educação e que se distanciam da verdadeira formação. Alarcão (1996) se refere à abordagem reflexiva, considerando que:

> "Esta abordagem, que vem contrapor-se ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação, tem sido muito defendida nos últimos anos (...) (Alarcão, 1996:27)".

Será que as técnicas podem solucionar os problemas mais complexos que surgem no cotidiano escolar? Para os teóricos que se dedicam a estudos sobre a formação de professores e demais profissionais de educação, não.

Zeichner (1997) adota a concepção do *practicum* centrado na investigação, isto é, uma perspectiva do ensino como prática reflexiva, sempre

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

fundamentado em Shön (1983, 1987), principal defensor dessa corrente. Segundo o autor,

> "Shön (1989) fornece-nos uma série de conceitos para descrever" o conhecimento-na-ação, argumentando que a racionalidade técnica dominante que descrevi anteriormente....revela-se inadequada em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades" (Shön, 1989 apud Zeichner, 1997:125).

Zeichner (1997) ainda pontua o entendimento de Shön (1987) sobre a ineficiência das teorias e técnicas na solução dos problemas mais complexos da escola:

> "Num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados graças à aplicação de teorias e técnicas baseadas na investigação; mas, numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica" (Shön, 1987:3 apud Zeichner, 1997:125).

Segundo Shön (1997), os programas de formação ajudam a lidar com o entrave ocasionado pela "epistemologia da escola", que ocasiona distâncias entre o saber privilegiado da escola (burocrático) e o modo espontâneo como os profissionais da educação encaram o ensino, e, seguindo-se essa mesma linha de pensamento, pode-se dizer, que ajudariam a lidar com aquele mesmo entrave quando se trata da administração da escola.

A estratégia de formação seja ela inicial ou continuada, dos profissionais da educação, sejam docentes ou especialistas, baseada no saber escolar ou profissional, é "análoga à estratégia e concepção do conhecimento implícitas na vaga atual das reformas educativas" (Shön,1997). O autor, analisando a política diretiva e de controle dos órgãos que representam o sistema, afirma que:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> "Uma mensagem é difundida do centro para a periferia através de uma lógica de comunicação e de controlo. O conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação, tenta *educar* as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças" (Schön, 1997:82).

Schön (1997) sugere que o que pode ser feito é "incrementar os *practicums* reflexivos" e "estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua".

Como espaço de formação continuada, a escola, utilizando-se do trabalho coletivo, pode favorecer os *practicums reflexivos* de todos os seus profissionais da educação, inclusive aqueles que são responsáveis pela gestão e administração da escola. O espaço em que o *practicum* reflexivo se realiza é o mesmo para todos os profissionais, docentes ou especialistas, que ali convivem, durante o desenvolvimento do trabalho em conjunto, trabalho permeado pela "reflexão" na e sobre a prática. A reflexão do coletivo dos atores educativos é ensejada e pode ser percebida no pensamento de Shön (1997), quando elege a escola como um lócus para a reflexão dos professores:

> "Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir um tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se um *practicum* reflexivo para os professores" (Shön, 1997:91).

O trabalho coletivo possibilita a produção de um saber prático, porque baseado na experiência educacional, que, uma vez partilhado, faz da escola um lugar para as práticas reflexivas de todos aqueles que atuam dentro e fora dela.

1.6 –O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO: OS SABERES ESCOLARES PROFISSIONAIS

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em princípio, os saberes escolares profissionais são transmitidos nos cursos de formação inicial, promovidos pelas instâncias formais de formação. No interior dos sistemas educativos, existe o controle direto das autoridades, responsáveis pela administração da educação e do ensino, sobre a prática pedagógica e administrativa de seus profissionais de educação, fazendo com que a norma dessa prática se explicite nos cursos de formação. Hutmacher (1997), nos estudos sobre as práticas escolares, traz afirmações que possibilitam afirmar que "existem fontes alternativas e exteriores ao saber pedagógico que afirmam a sua parte de autoridade" (Hutmacher, 1997). O mesmo pode ser afirmado em relação aos saberes profissionais administrativos.

"A transposição dos saberes", que compõem o "saber-fazer e saber-ser pedagógicos", que não deixam de ser administrativos e têm suas fontes legítimas nas ciências sociais, para a prática, "não comporta apenas uma dimensão técnica, implicando um trabalho pessoal de reconstrução das representações e das atitudes, de reinvenção cotidiana de estratégias de ação" (Hutmacher, 1997).

Esse trabalho pessoal, que envolve o pensar reflexivo na ação e sobre a ação, se consubstancia *na atividade profissional prática* nos moldes das idéias de Schön (1997), as quais fundamentam o tipo de sua formação reflexiva.

Acrescente-se que esse saber profissional é ministrado nas instituições de formação de forma inadequada, também na área de administração escolar, supervisão e orientação, se analisarmos a formação dos profissionais de educação especialistas sob uma perspectiva de *uma formação profissional prática* proposta por Donald A. Schön. Essa é a análise de Alarcão (1996), pois, em relação à formação promovida pelas instâncias formais, esclarece que:

> "Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se constituísse resposta para todos os problemas da vida real" (Alarcão, 1996:13).

Na prática, os profissionais não sabem lidar com as situações novas que se lhes apresentam e "procuram soluções nas mais sofisticadas

unesp

estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão" (Alarcão, 1996). Hoje, nas escolas, os profissionais que nelas atuam e outros especialistas estão a todo o momento se deparando com situações novas, complexas, "ambíguas e confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares" (Alarcão, 1996).

Alarcão (1996) critica a "crença cega no valor dessas estratégias" que não permitem que os profissionais de educação vejam de forma criativa a solução para os problemas utilizando os recursos de que dispõem. Fundamentando-se sempre nos estudos de Donald A. Schön pontua com destaque um tipo de formação para as profissões adequada a uma epistemologia da prática, que tenha como base a reflexão inerente e decorrente da própria ação. "Schön é claro: reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação" (Alarcão, 1996).

Segundo Alarcão (1996), a ênfase na prática reflexiva que, entre os americanos, já remonta aos estudos de Dewey (1959-1952), tem tido, também, a atenção dos australianos com Smith (1987) e tem sido defendida nos EUA, por Zeichner e Liston (1987) e Dorin Ross. A abordagem reflexiva na formação dos professores norteia os estudos Schön (1997) e direciona as considerações que Alarcão (1996) faz sobre a formação de professores podendo ser aplicada tanto na formação inicial como na formação continuada dos profissionais de educação.

Porque os professores "dispõem de pouco tempo e recursos para (auto) organizar a troca e o debate coletivo em torno das práticas de ensino" (Hutmacher, 1997), o autor questiona a possibilidade, sem um controle direto dos diretores, de estes abrirem debates sobre assuntos que envolvam aquelas práticas, ensejando a *reflexão:*

> "Porque é que os diretores das escolas não consagram mais tempos e mais espaços ao intercâmbio e ao debate destes assuntos, interrogando-se em conjunto sobre *os métodos mais adequados de gestão de recursos humanos* num estabelecimento de ensino? (Hutmacher, 1997:74) (grifos nossos)".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Hutmacher (1997) compara a prática pedagógica dos professores com a direção de um estabelecimento de ensino, podendo-se afirmar que ambas as práticas se assemelham num sentido de "cada um se desvencilhar com *os instrumentos de bordo"* pois,

> "Num determinado momento, tanto numa escola como numa sala de aula, os recursos (as pessoas, as aquisições, as energias, as idéias) são dados com os quais é preciso compor" (Hutmacher, 1997:75).

Pontuando questões como o trabalho e o projeto coletivo, a organização da criatividade pedagógica, a troca de idéias, a discussão e até o direito de errar, o autor termina por concluir que "Ensinar ou dirigir um estabelecimento de ensino é muito mais que uma técnica" (Hutmacher, 1997).

Pode-se afirmar, então, que a formação para além dos saberes profissionais, isto é, das técnicas e métodos de gestão, que podem ser autonomamente escolhidos entre os mais adequados para gerir recursos humanos, sejam professores ou alunos e demais trabalhadores da educação, existem as práticas refletidas a servirem de norteamento para o governo da escola.

1.7 – A FORMAÇÃO CONTINUADA "CIRCUITO GESTÃO" E SEUS AGENTES

O Circuito Gestão é um projeto de formação continuada centrado no sistema de ensino paulista. Para este estudo, interessa identificar, no que diz respeito à caracterização das ações formadoras: quem as exerce, isto é, quem são os agentes que ministram a formação continuada; para quais profissionais da educação estão voltadas; qual seu conteúdo, os saberes que devem ser aprendidos; para quais objetivos, explícitos e implícitos, se direcionam.

Os agentes formadores responsáveis pela formação continuada dos gestores das escolas públicas paulistas, especialistas - dirigentes, diretores e supervisores, docentes designados para os *postos de trabalho* -vice-diretor e professor coordenador pedagógico, os assistentes técnico-pedagógicos, principalmente todos esses e outros que se encontram ocupando funções de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

assistente administrativo e assistente de planejamento, na diretoria regional de ensino, são *o Estado*, através da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e *o IDORT* - Instituto de Desenvolvimento de Organização Racional do Trabalho - empresa contratada para ministrar os cursos dos Módulos I, II e III, através dos seus capacitadores.

Essa articulação é evidenciada, em primeiro lugar pelos próprios profissionais de educação que ministram os cursos, dos quatro módulos presenciais do Circuito Gestão e pelos educadores que realizaram as conferências; e, em segundo lugar, pelos responsáveis pela elaboração dos textos utilizados nos cursos.

Os textos do Caderno "Módulo I: Gestão de Pessoas, Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes" foram elaborados pelo IDORT, o que fica evidenciado pela frase "*Realização: IDORT*" grafada em todas as páginas numeradas do caderno. Esse caderno foi utilizado nas aulas do curso – Módulo I, realizado no primeiro encontro. As aulas do Módulo I, sob a forma de oficinas, foram ministradas pelos profissionais do IDORT.

Os temas do Módulo II – Gestão Pedagógica, que se encontram no Caderno de Transparências Módulo II: Gestão Pedagógica foram trabalhados sob a forma de conferências, ministradas por Raquel Serbino Volpato – coordenadora do Projeto Circuito Gestão -, Vera Lúcia Wey – coordenadora da CENP – e Ghisleine Trigo Silveira – que integra a equipe de consultores do Módulo II. Exceptuando-se dois temas, dos cinco que integram o Caderno de Transparências Módulo II: Gestão Pedagógica, os demais foram trabalhados pelos capacitadores do IDORT, sob a forma de oficinas e se encontram no Caderno de Oficinas – Módulo II.

A elaboração dos textos coube à equipe de consultores contratados pela Secretaria da Educação, conforme está evidenciado na primeira página do Caderno de Transparências Módulo II.

Em relação aos textos do Caderno "Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão" não se podia, antes da realização do Módulo V, afimar de imediato que foram elaborados pelos profissionais do IDORT, porque no respectivo Caderno não existe a frase "*Realização* IDORT" e nem traz elencada

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

uma equipe de consultores, que poderiam ser os responsáveis pela elaboração dos textos. Entretanto, a temática se encontra profundamente ligada com os temas trabalhados no Módulo I, elaborados pela equipe do IDORT. Além disso, os temas trabalhados no Módulo III, guardam profunda identificação com os temas que integram O Módulo: Desenvolvimento Gerencial, que constitui "Os Programas Abertos", que se referem aos vários cursos do IDORT.

As aulas do curso do terceiro encontro em que foi trabalhado o Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão foram ministradas pelos profissionais do IDORT. Cumpre afirmar que com o início do último módulo presencial confirmou-se a autoria do Módulo III e esclareceu-se a do Módulo I, pois no Caderno "Módulo V: Gestão Do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola", na página que se refere ao Circuito Gestão, está explicitado que "Nos Módulos I e III, os temas ligados à "Gestão de Pessoas" foram organizados e executados em parceria com o IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho"[11]. Em relação aos Módulos II, IV e V, no mesmo caderno acima citado, na mesma página, está explicitado que "Os Módulos II, IV e V, voltados para a "Gestão Pedagógica", foram gerados, organizados e desenvolvidos na Coordenação Geral do Circuito Gestão, com participação de profissionais de notória experiência na Rede Estadual de Ensino e Doutores de Universidades, com notório saber na área, sob a orientação direta da Coordenadoria Geral do Projeto, Professora Raquel Volpato Serbino"[12].

Os textos do Caderno "Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano da Escola" foram elaborados por uma equipe de professores educadores das universidades e da rede pública[13], que se responsabilizaram pelos quatro temas trabalhados nesse módulo: 1. Desafios da Convivência na Escola; 2. Potencializando a Gestão Escolar: Indicadores Educacionais e Educação à Distância; 3.Recuperação da Aprendizagem e Trabalho Diversificado: caminho

---

[11] CIRCUITO GESTÃO, Módulo V: Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola.

[12] Idem.

[13] Os profissionais educadores responsáveis pela elaboração dos quatro textos que fazem parte do Caderno "Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano da Escola", estão identificados no seu Prefácio.

unesp

para a Progressão Continuada; e 4. Autonomia e Gestão de Recursos Financeiros na Escola.

As aulas do Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano da Escola foram ministradas pelos facilitadores do IDORT.

Conhecer *a natureza* dessa empresa *e* identificar *suas características* principais, bem como conhecer *suas atividades* e o currículo de *seus principais consultores e técnicos* contratados em áreas específicas, foi fundamental para a realização deste trabalho. Um dos passos foi caracterizar a "natureza da capacitação" promovida pelo IDORT para depois, constatar que seus cursos se revestem das mesmas características daqueles ministrados com o objetivo de "treinar" recursos humanos para atuarem nas empresas.

O IDORT é uma empresa que promove a capacitação e qualificação profissional de vários segmentos das empresas-clientes, sejam gestores de empresas ou seus recursos humanos. O IDORT atua como Instituto de Negócios e disponibiliza ao mercado Cursos in Compagny (direcionado para empresas) e Cursos Abertos, voltados aos profissionais que buscam o desenvolvimento das suas carreiras. Conta com uma equipe de consultores multidisciplinares que prestam consultoria às empresas e, além disso, podem contratar profissionais para atuarem nos seus "programas abertos".

Os "programas abertos" são cursos do IDORT destinados àqueles que buscam um processo contínuo de desenvolvimento profissional, objetivando aumentar as competências específicas para agregar valor aos resultados organizacionais. Os programas abertos são conduzidos durante o ano todo, na Unidade de Treinamento do IDORT, em São Paulo e em parceria com outras instituições, nas cidades de Campinas, Santos e Ribeirão Preto.

A consultoria e os eventos de treinamento têm como conteúdo: a gestão empresarial; marketing e vendas; finanças; logística produção e suprimentos; qualidade e produtividade; auditoria e legislação tributária; recursos humanos; comércio exterior; saúde organizacional e administração pública (dispensado de licitação). A empresa oferece flexibilidade para a negociação do conteúdo específico do curso para sua adequação às necessidades

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

da empresa ou instituição contratante. O IDORT é a empresa contratada pela SEESP, para organizar e ministrar os cursos do Projeto Circuito Gestão.

O IDORT exerce *função mediadora,* pois tem como objetivo desenvolver atividades junto ao pessoal a ser capacitado para atender os objetivos da SEESP. Faz a mediação entre a gestão da educação ao nível do sistema e os gestores responsáveis pela administração da educação nas escolas da rede pública de ensino. Fornece o pessoal técnico, capacitadores que estariam desenvolvendo as atividades programadas para o projeto de formação continuada com os profissionais de educação da rede paulista de ensino a serem capacitados.

Os capacitadores formam um grupo de técnicos com conhecimento na área de Psicologia, Pedagogia e Administração de empresas e outras, preparados para desenvolver os diferentes módulos que integram o Circuito Gestão.

Ao IDORT coube a organização das oficinas de trabalho dos cursos do Módulo I e III e toda a sistemática que os envolvem, desde *o conteúdo* a ser ministrado, abrangendo os temas selecionados pela SEESP, o estabelecimento *dos objetivos* a serem atingidos em cada atividade, *a metodologia* a ser utilizada para o desenvolvimento de cada assunto, a escolha e utilização *dos recursos instrucionais* nas atividades que os requerem e a programação *do tempo de duração* de cada atividade[14].

1.8 - OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A SEREM FORMADOS

Considerando-se todos os trabalhadores, docentes e não docentes, que atuam na organização escolar e na diretoria de ensino, é preciso estabelecer quem são aqueles, que a Secretaria Estadual de Educação considera como "gestores das escolas públicas" da rede paulista de ensino e a quem objetiva dar formação continuada.

---

[14] O Anexo 2 se refere ao Plano de Aula programado para os dias de curso do primeiro encontro, em que foi trabalhado o Módulo I: Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Trabalho em Equipe.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Para estabelecer as categorias de profissionais, que são sujeitos do projeto de formação continuada Circuito Gestão, aproveitou-se o mapeamento delas feito por Pacheco (1999), o qual utilizou a terminologia usada por Freitas (apud Pacheco, 1999) adaptando-a à recente Lei Complementar que instituiu o Plano de Carreira para o QM da SEESP (São Paulo, 1997). O autor esclarece que

> *"O profissional da educação* é, segundo esse educador, aquele cuja preparação corresponde à sua formação como educador com ênfase na atuação como professor. As possíveis outras funções são acrescidas a este núcleo fundamental" (Freitas, 1992:8-9 apud Pacheco, 1999).

Pacheco (1999) com fundamentos no Plano de Carreira, Vencimentos e Salários, instituídos por Lei Complementar[15], tomando como referência a concepção de *"profissionais da educação"* de Freitas estabelece que essa categoria constitui duas classes, sendo uma, "a dos profissionais que exercem atividades de docência (os professores de educação básica)" e a outra, "os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, aos quais cabem as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e administrar a educação básica"(classes de suporte pedagógico: diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino).

O autor esclarece ainda que o professor-coordenador integra a classe dos docentes e o vice-diretor, a classe de "suporte pedagógico", sendo que

---

[15] Lei Complementar nº 836, de 30 de Dezembro de 1997:
Artigo 4º - O Quadro do
Magistério é constituído das seguintes classes:
I - Classes de docentes:
a) - professor de Educação Básica I – (...);
b) - professor de Educação Básica II – (...);
II – Classes de Suporte Pedagógico:
a) – Diretor de Escola – (...);
b) – Supervisor de Ensino – (...);
c) – Dirigente Regional de Ensino – (...);
Artigo 5º - Além das classes previstas no artigo anterior, haverá na unidade escolar postos de trabalho destinados às funções de Professor Coordenador e às funções de Vice-Diretor de Escola, na forma a ser estabelecida em regulamento.

ambos são ocupantes de "posto de trabalho" (Ver Resolução nº3/97 do CNE citada por Machado, 1999: 139).

Entre os profissionais de educação aos quais o projeto Circuito Gestão pretende dar formação continuada, estão justamente aqueles que integram a classe de Suporte Pedagógico - o diretor de escola, o supervisor de ensino, o dirigente regional de ensino e aqueles que ocupam "posto de trabalho" - o professor-coordenador, que integra a classe de docentes, e o vice-diretor, que integra a classe de "suporte pedagógico". Além destes, os assistentes pedagógicos e os assistentes técnico - pedagógicos.

Estão participando do Circuito Gestão os profissionais de educação que atuam na escola, o diretor, o vice-diretor e o professor-coordenador pedagógico e aqueles que atuam em nível de Diretoria Regional de Ensino, os dirigentes regionais de ensino, os supervisores de ensino e os assistentes técnico pedagógicos - ATPs, mas também aqueles que ocupam as funções de assistente técnico-administrativo - ATA , assistente técnico-jurídico e assistente de planejamento. São convocados a participar, também, todos aqueles que, embora exercendo outras funções na Diretoria Regional de Ensino, pertencem ao Quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (QM da SE).

1.9 - A NATUREZA E O CONTEÚDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA SEESP

A partir da análise dos objetivos do projeto Circuito Gestão, foi possível identificar qual o *conteúdo da ação formadora*, isto é, quais os saberes profissionais (escolares) a serem aprendidos pelos educadores que estão sendo formados. Os temas que a ação formadora pretende desenvolver na capacitação articulam-se com os objetivos do projeto e são aqueles apresentados e trabalhados nos cadernos de transparências e de oficinas[16], elaborados pela SEESP, alguns pelo IDORT, e distribuídos durante os cursos para serem utilizados como ferramenta de estudo e desenvolvimento de atividades.

[16] Anexo 2: Material e textos selecionados para análise.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Assim a ação formadora se volta para: 1- a compreensão da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 2- Gestão Educacional; 3- o Ensino Médio; 4- a Progressão Continuada; 5- o Projeto Pedagógico; 6- Gestão de Pessoas: o Desenvolvimento de Lideranças e Trabalho em Equipe; 7- Liderança e Tomada de Decisão; 8- a Administração Pública e Informática[17]; 9- Convivência Democrática, Indicadores Educacionais e Educação à Distância; 10- Gestão financeira e de material.

Portanto, a ação formadora objetiva a compreensão e implementação da nova organização escolar brasileira proposta pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, voltando-se para a taxa de escolaridade da população brasileira, indicadores educacionais de alunos fora da escola, de não-terminalidade, de repetência e evasão e número de analfabetos até 1996; a luta dos educadores e o empenho da sociedade civil para a aprovação da Nova LDB pelo Congresso; os seus princípios norteadores, tais como, autonomia e colaboração, descentralização e desconcentração e democratização e participação e os princípios sob os quais deverá ocorrer a reorganização da educação brasileira, tais como, a qualidade do ensino, a avaliação qualitativa e a progressão continuada, assegurar o acesso e a permanência do aluno na escola, a flexibilidade de organização no processo ensino-aprendizagem e os ciclos; as principais mudanças em que a reorganização se fundamenta; a incumbência das escolas e a incumbência dos professores; a dimensão da gestão educacional – gestão pedagógica, gestão de materiais e patrimônio, gestão de pessoas e suas inter-relações e gestão financeira; a eficácia da escola como foco do sistema de ensino e a aprendizagem do aluno como foco da escola; a responsabilidade da escola pela aprendizagem dos alunos.

A formação continuada de educadores, ou de gestores, terminologia usada pela SEESP, não pode estar consubstanciada, apenas, em alguns conhecimentos (saberes), entre eles, o Desenvolvimento de Lideranças, a operacionalização da Progressão Continuada e da Avaliação, mudanças para o Ensino Médio e, muito menos, na adesão às estratégias utilizadas na Reforma Administrativa Brasileira.

---

[17] Para melhor compreensão dos temas, ver como foram distribuídos os subtemas, nos diferentes módulos trabalhados, indicados no Anexo 1 que integra este estudo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A formação de educadores, entre eles os administradores, apesar da necessidade de aprendizado de alguns métodos e técnicas de administração e gerenciamento de organizações, deve ter outra natureza que não o caráter de "treinamento" e objetivos compatíveis com a natureza e especificidade da Educação. Treinamento não é formação, embora possa fazer parte dela.

Um mero "treinamento", segundo Pacheco (1999), não é aceito nem pelos empresários, quando buscam recursos humanos de qualidade para preencher seus quadros, pois em tempos de globalização da economia, priorizam a competência técnica – a qualificação, e a competência política – a capacidade para tomar decisões e a capacidade de relações interpessoais. Valorizam a criatividade. Exigem indivíduos bem formados em escolas, sejam elas públicas ou particulares. Nesse sentido,

> "(...) as novas qualidades exigidas dependem *do processo de formação da pessoa*; se fossem suscetíveis *de treinamento*, os senhores empresários estariam preocupados com o treinamento – que eles propiciariam – e não com a melhoria da qualidade da educação básica" (Pacheco, 1999:166) (grifos nossos).

Assim, como aceitar uma formação, que se caracteriza como um simples *treinamento*, para aqueles que têm a responsabilidade de dirigir, supervisionar e orientar as escolas e atuam no seu dia-a-dia coordenando as atividades pedagógicas, administrativas e sociais?

A ação formadora deve considerar as múltiplas formas em que a formação se dá, o papel das diferentes instâncias que se propõem a intenta-la e os processos que a medeiam, olhando para os pontos em que a mesma se articula, não só com os setores educativos e representantes da educação, mas com o contexto da comunidade em geral.

1.9.1 - Os Objetivos Proclamados e Os Objetivos Ocultos da Ação Formadora

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A escola pública brasileira continua vinculada estruturalmente ao Estado e sob a determinação das suas políticas educacionais. No Estado de São Paulo, especificamente, a série de reformas e de inovações tem sido hierarquicamente imposta de cima para baixo, sem o necessário envolvimento e participação daqueles que nela atuam no seu cotidiano. Essas mudanças engendradas pelos órgãos responsáveis pela educação paulista chegam até a rede de ensino e devem ser implementadas por todos, principalmente pelos docentes, cujas ações são bastante significativas no contexto do processo ensino-aprendizagem e da organização escolar. Os programas de reforma são passados para a rede através de um discurso "bonitinho", "redondinho", muito bem elaborado e com grande poder de convencimento com a finalidade de ser implementados, apesar das resistências.

Com esse discurso, parece que o Estado quer deixar transparecer que está cumprindo suas responsabilidades para com a população, principalmente, a oriunda das classes menos favorecidas, as que mais necessitam da prestação de seus serviços de educação. Silva Junior (1993) se refere à manipulação dessas responsabilidades pelo Estado, esclarecendo:

> "Veja-se a esse respeito o cultivo pelo aparelho do Estado das "ideologias da conveniência" do tipo "descentralização", "participação", "municipalização" ou "ação comunitária". Em todas o Estado "despubliciza" suas responsabilidades ao mesmo tempo em que *aparenta favorecer o público* com a possibilidade que lhe abre de interveniência em suas decisões"(Silva Junior, 1993:15-16)(grifos nossos).

E denuncia o comportamento do Estado brasileiro em relação às escolas sobre o seu controle ao afirmar que "interessa-se por elas quando, por circunstância, elas parecem favorecer o alcance de algum objetivo de momento" (Silva Junior, 1993).

Norteando-se pelas argumentações de Silva Junior (1993), neste momento da vida política e econômica brasileira cujas diretrizes são mediatizadas pelos seus Estados, é preciso enfocar *os objetivos de momento*, que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

envolvem a formação dos dirigentes da educação, através do Projeto Circuito Gestão.

Parece que os objetivos de momento da formação continuada promovida pelo Circuito Gestão seriam atingir primeiramente os profissionais de educação convocados a participarem do projeto e, depois, através destes, atingir todos os outros trabalhadores da rede de ensino paulista, especificamente os professores, envolvendo-os sob a forma de adesão às suas idéias e aos seus programas.

Percebe-se que os objetivos direcionam-se para formar uma espécie de *tarefeiros* sistema. Formar líderes que seriam elementos *multiplicadores* de suas idéias que, junto com o discurso de "desenvolverem aspectos de liderança nos demais trabalhadores da escola" teriam a incumbência de "fazer cabeças", para que aceitassem as propostas e os projetos de reforma da SEESP, entre eles a implantação efetiva e definitiva da Progressão Continuada e da Avaliação do ensino e a aceitação das idéias contidas na Reforma Administrativa Brasileira, dentre as quais a introdução da "qualidade total" em educação.

Isso fica claro quando direcionamos nosso olhar para um dos objetivos do projeto Circuito Gestão que é "envolver o grupo de gestores, responsáveis pela gestão das escolas públicas da rede estadual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, *na compreensão da Política Educacional desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo fortalecendo as propostas de avaliação qualitativa do ensino por meio da Progressão Continuada e do Projeto do Ensino Médio".*

Percebe-se que os *objetivos* do projeto são outros, principalmente pela incompatibilidade entre o que o conteúdo do discurso explicita na prática dos cursos e os sentidos de uma formação autêntica e orientada para a "autonomia da pedagogia (isto é, dos atores, da organização, dos poderes e das decisões, nucleares ao universo pedagógico) (Lima, 2000)".

Para Lima (2000), não é "a partir de intervenções a nível *micro*, de mudanças na sala de aula, de inovações metodológicas, que se pode alcançar a autonomia e democratizar a educação e a escola". O autor preconiza

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ainda que a democratização dos poderes educativos e a autonomia da escola, dos professores, dos alunos e de outros atores educativos concretizam-se, ainda que em graus variáveis,

> "através de processos democráticos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político-educativas (curriculares, didácticas, avaliativas, organizacionais, administrativas, etc.) (Lima, 2000:96).

Parece que a SEESP demonstra em seu discurso, através da formação continuada proposta pelo Circuito Gestão, "ter um sonho de libertação", mas que nas práticas dos cursos utiliza "meios de domesticação" (Freire, 1994c: 33) "(Lima, 2000)".

1.9.2 - Implicações Da Formação Nos Moldes Do Circuito Gestão

Conforme referência feita quando se tratou dos processos de formação e seus agentes, qualquer espaço envolvido com atividades educativas, em que estejam sendo tratados temas educativos, pode ser considerado espaço de formação. Fala-se então em espaços e agentes formais e informais de formação continuada dos profissionais de educação. Em relação ao IDORT, considerado espaço informal de formação na área de educação e, apesar de erigido em espaço formal de formação pela SEESP, não cabe aqui desconsiderar o seu valor enquanto empresa que capacita recursos humanos para as empresas que o contratam com esta finalidade.

Na década de 60, Ribeiro (1997) já havia feito uma referência à pujança do IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho –, quando fala dos avanços "no campo da profissionalização de administradores, inclusive os escolares" e comenta que:

> "os resultados positivos encontram-se, entretanto ainda bastante longe do que se tem logrado na indústria e comércio que já apresentam mais significativo progresso, como o demonstra a

unesp

> pujança de instituições como o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho)(...)" (Ribeiro, 1997:272).

O IDORT já era utilizado, ao lado de outras instituições, para profissionalizar os trabalhadores das empresas.

O elogio feito ao trabalho realizado pelo IDORT na profissionalização de administradores, no campo da administração de empresas, por um teórico da administração Escolar no Brasil e o fato de estar sendo utilizado pela SEESP, no momento atual, para a formação continuada dos profissionais de educação da rede paulista, não tira seus méritos enquanto "agente capacitador" de recursos humanos para as empresas. Não se pode afirmar, pelo discurso de Ribeiro (1997), se este defendia ou não a utilização do IDORT ou de outras instituições semelhantes, para a "formação" de profissionais de educação, apesar de defender a adoção de uma "Administração Racional" para resolver problemas oriundos dos fenômenos da urbanização e industrialização e de considerar a escola como uma empresa quando afirma que "a empresa escolar é uma peça essencial e onipresente nesse processo de democratização" (Ribeiro, 1997).

A participação do IDORT para a formação dos gestores das escolas públicas paulistas articula o sistema educacional paulista com os princípios da Administração Empresarial, em pontos pertinentes aos princípios de racionalidade técnica adotados pelas empresas, quais sejam, o desenvolvimento de lideranças, formação de equipes, resolução de conflitos (buscando na Psicologia as técnicas da Análise Transacional), metodologias e dinâmicas de sensibilização, entre outros.

A formação continuada proposta pela SEESP através do Circuito Gestão, antes que uma formação voltada para práticas reflexivas e que desenvolva as potencialidades dos educadores, trata-se de um meio utilizado para a inculcação das técnicas da Administração Empresarial e da Análise Transacional nos profissionais de educação, para serem aplicadas na administração e gestão das escolas, como bem o comprovam as estratégias de formação utilizadas pelos "agentes capacitadores" do IDORT.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Machado (2001), quando se refere à especificidade da educação em Anísio Teixeira, menciona a adoção de técnicas empresariais pelo sistema e sua utilização na escola, mediante difusão das mesmas em treinamento de "dirigentes", promovido pela SEESP e mediado pelo IDORT:

> "A especificidade da Administração Escolar ficou, pois, explicitamente posta por Anísio Teixeira no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em 1961. Trata-se de contribuição original, repetidas vezes retomadas sem ter sido, ainda, satisfatoriamente superada, quer na teoria, quer na prática, a ponto de assistirmos, hoje, nas questões que cercam a administração escolar, em nível de sistema ou de unidade escolar, uma verdadeira *invasão das técnicas* de qualidade total, difundidas em "treinamento de dirigentes" no nível de sistema, e implementadas na unidade escolar, mediante diferentes mecanismos "(Machado, 2001: 111-112. Mimeo) (grifos nossos).

O que se percebe é como foi fácil transportar para a educação a utilização das técnicas da Administração Empresarial, pois havia o discurso da necessidade de que a escola tomasse o formato da indústria, como uma organização que envolvesse planejamento e execução, sem que a escola perdesse em qualidade no que se refere ao saber historicamente adquirido através de longa experiência dos seus profissionais. É isso que encontramos em Teixeira (1997) quando ele fala em aproveitamento "qualitativo" da experiência da escola européia e da americana

> "Temos de aproveitar a experiência americana, que foi a experiência da intensa organização administrativa e certa pobreza de magistério, sem negligenciarmos a experiência européia, caracterizada pela alta qualidade do magistério e certa pobreza administrativa" (Teixeira, 1997:278).

Teixeira (1997) já lançava idéias que num futuro próximo se alinhariam com a de outros teóricos da educação, brasileiros e estrangeiros

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

(Nóvoa, 1995; Glatter, 1995; Canário, 1995 e outros), o de considerar as escolas como "organizações".

Lá e aqui, diante da necessidade de se olhar as escolas como organizações e espaços de gestão onde cabe a utilização de algumas técnicas empresariais, o que se combate é o desvirtuamento da "qualidade" que deve permear toda formação efetivada na escola, que deve ser justificada, não para a formação de crianças e jovens para o mercado de trabalho, mas em nome da aprendizagem, que envolve o saber historicamente adquirido e os novos saberes a serem aprendidos diante das exigências que a sociedade impõe.

A articulação do Estado com o IDORT para a formação de gestores das escolas públicas traz uma série de implicações que identificam o caráter técnico-empresarial da formação o que provoca a introdução de princípios da Administração Empresarial na organização e na gestão das escolas. Em primeiro lugar, fazendo parte dos "programas abertos" do IDORT, temos o módulo Desenvolvimento Gerencial constituído de vários cursos e, entre estes, a Assertividade: a Comunicação positiva e Chefia e Liderança, justamente temas que fazem parte do Módulo I do Projeto Circuito Gestão, o que vem mostrar a utilização de técnicas empresariais para o desenvolvimento de atividades educativas. Em segundo lugar, a metodologia utilizada nas aulas tem o objetivo de servir de modelo, que deve ser reproduzido nas atividades a serem realizadas na escola, principalmente, nas HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A concepção de escola aprendente que prioriza a reflexão das práticas enseja que os responsáveis pela educação, não só os seus administradores professores e alunos, devam ser orientados em seu desenvolvimento nesse sentido, mas também os supervisores, pois desempenham importante papel na orientação dos professores.

O papel do supervisor tem sido destacado por muitos teóricos da educação, principalmente no contexto de formação de professores. Para Amaral, Moreira & Ribeiro (1996) a supervisão

> "no contexto da formação dos de professores, é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

de procedimentos de reflexão e experimentação"(Vieira, 1993:28 apud Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996:92).

Na realidade educacional paulista os supervisores de ensino não exercem a atividade de monitorar os professores ajudando-os a desenvolver aptidões e capacidades, limitando suas atividades ao cumprimento de tarefas burocráticas e rotineiras em nível da administração. Conquanto a função do supervisor precise ser repensada no contexto das mudanças atuais e das novas exigências educativas "os supervisores deverão desenvolver em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem ou venham a fazer" no sentido de poderem corrigir e de estar desenvolvendo a melhoria das práticas pedagógicas.

Alarcão (1996) em estudos sobre a importância da concepção reflexiva em educação considera que devem ser reflexivos "não só os professores, mas também os alunos" (Alarcão, 1996) e propugna por uma escola reflexiva que desenvolva práticas reflexivas em todos os profissionais de educação que nela atuam ou por ela trabalham. Até porque "ao estudar a atuação dos profissionais (não necessariamente professores), Shön distingue entre reflexão na acção e sobre a acção" (Alarcão, 1996) como formas de formação profissional.

Assim é possível transferir a formação profissional reflexiva fundamentada em Shön (1997) para todos os profissionais de educação, pois "ressalvadas as diferenças, eu diria que também a este nível tem de haver uma relação entre pensar e agir, teoria e experiência" (Alarcão, 1996).

Alarcão (2001) se refere aos atores educativos, dizendo que devem ter "consciência da sua profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em ternos individuais e coletivos". Entretanto, alerta para o fato de que as suas atividades profissionais desenrolam-se "no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas" (Alarcão, 2001). E apesar, de os profissionais terem de tomar consciência de que sua formação é um processo contínuo e de exigir-se do governo e das chefias a assunção do princípio da formação continuada, dois posicionamentos precisam ser assumidos diante da formação formal: de um lado, que a política e a administração "devem coordenar-

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

se com as dimensões curriculares e pedagógicas", incluindo-se as organizacionais evitando-se os ambientes que atrapalhem a formação, mas que a orientem e facilitem. Por outro lado, na escola, o diálogo, a convivência dos diversos e diferentes pontos de vista "são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação" (Alarcão, 2001).

A formação continuada, enquanto projeto de formação formal dos governos, através dos seus órgãos responsáveis pela administração da educação e suas políticas educacionais, só ganha sentido quando considera a escola e seus atores educativos e todos aqueles que nela interagem, trabalham e aprendem como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem, considerando a "co-construção reflexiva sobre sua missão, as suas atividades e as conseqüências delas decorrentes" (Alarcão, 2001).

Para Alarcão, (2001) existem novas concepções no modo de como as escolas devem ser geridas, pois embora tenham semelhanças com as organizações empresariais, precisam se transformar em organizações aprendentes, considerando-se que seus maiores recursos são as pessoas. O desenvolvimento destas deve ser

> "orientado por uma visão prospectiva e um projeto de ação, a colaboração dialogante, a articulação sistêmica, a vivência dos valores, o profissionalismo assumido, a formação na ação e para a ação, a investigação sobre as práticas, a construção de conhecimento sobre a organização, a monitorização e a avaliação de processos e resultados" (Alarcão, 2001:29).

Dentro desse contexto é que deve ser compreendida a formação continuada dos profissionais de educação, entre eles os responsáveis pela administração e gestão das escolas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPÍTULO II

EXPLICITAÇÃO DE CONCEITOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

"Conceitos são pássaros engaiolados, domesticados. As imagens são pássaros em vôo selvagens. Daí o seu perigo".

Rubem Alves

Com o objetivo de identificar qual a concepção de *gestão* da administração ou da organização escolar e de gestor, que permeia as políticas educacionais do governo paulista, pretende-se fazer a análise de alguns conceitos e levantar algumas categorias de análise cujos significados têm mudado ao longo do desenvolvimento histórico da Administração da educação no Brasil e em outros países.

Por força da adoção dos princípios, métodos e técnicas da administração empresarial nas políticas sociais públicas do Estado e a adoção do modelo da racionalidade técnica em educação, são introduzidos também novos termos ensejando conceitos que precisam ter seus significados esclarecidos.

Por essa razão, é preciso proceder a uma análise conceitual dos termos *administração* e *gestão*, buscando esclarecer seus significados e identificar quando estes se referirem à administração da educação em nível de sistema e em nível de organização escolar. Esclarecer também os conceitos de *liderança* e *líder*, *termos* introduzidos na literatura gestacional erigindo-se em *comportamentos* que passam a ser exigidos dos profissionais de educação que atuam nas escolas.

Para identificar o caráter e a natureza da formação continuada que a SEESP, articulada com o IDORT, está ministrando para os profissionais de educação que participam do projeto Circuito Gestão, é necessário proceder-se, também, a uma análise conceitual que estabeleça as distinções entre "formação", "treinamento" e "instrução".

2.1- OS TERMOS *ADMINISTRAÇÃO* E *GESTÃO*: SIGNIFICADOS E EMPREGOS

A fim de identificar quais os significados das expressões *gestão* e *gestor* que o projeto Circuito Gestão encerra em seu bojo e, a partir daí, identificar quais as concepções de *gestão* e de *gestor* adotadas pela SEESP, este estudo se volta para o que pensam os teóricos de educação a respeito dos *significados dos conceitos administração e gestão e, conseqüentemente, de gestor e administrador*, sobre *a confusão conceitual* que esses termos ensejam e sobre *a aplicabilidade dos seus conceitos reconceptualizados* na educação. Essas questões

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

têm preocupado os teóricos de educação, como Barroso, 1995; Glatter, 1995; Silva Junior, 2001 et al, que a eles se referem em seus estudos.

A análise conceitual pretendida, ao tentar *esclarecer a confusão de terminologia* existente na literatura e *identificar os significados de gestão e administração*, tem como objetivo caracterizar as possíveis concepções de *gestão* e de *gestor* que esses termos trazem em seu bojo, quando são utilizados pelos teóricos da educação e pelos elaboradores das políticas educativas paulistas, enquanto representantes oficiais do governo de seu estado.

Pretende-se, além desses, buscar outros significados dos termos "gestão" e "administração", fora do campo da educação, mais especificamente, na Teoria da Administração de Empresas, pois, desde o princípio do século, surgiram autores que passaram a defender a aplicação dos princípios e técnicas da administração científica, a partir dos trabalhos de Taylor, Fayol e Gurwick, na administração das escolas. O primeiro a fazer isso foi Bobbitt, esclarece Barroso.

> "Um dos pioneiros na defesa de uma aplicação dos princípios do taylorismo na administração das escolas foi Bobbitt (formado em administração educacional na Universidade de Chicago) que publicou, em 1913, um longo artigo no anuário da National Society for the Study of Education intitulado" Some General Principles of Management Aplied to the Problems of City School Systems" (Barroso, 1995:34-35).

Administração e *gestão* são termos-chave. Envolvem concepções e conceituações que norteiam o sistema educacional e a organização escolar. Têm sido utilizados na literatura das organizações, empresarial e educacional, com diferentes conotações técnicas e políticas. A sua utilização acompanha o desenvolvimento das organizações, desde as empresariais até as escolares, mudando seus sentidos e significados, segundo o posicionamento dos teóricos que vêm ao longo dos anos desenvolvendo novos modelos teóricos das organizações dentro do campo da administração científica e empresarial.

unesp

Uma rápida olhada no tratamento dado às questões referentes à gestão e à administração pela literatura educacional atual permite perceber a utilização dos termos *administração* e *gestão* para se referir à *administração da educação* e à *administração da escola*. O mesmo se aplica em relação aos termos *administrador* e *gestor*, empregados para caracterizar o responsável pela ação administrativa em nível de sistema e em nível de organização escolar. Mas, há momentos em que essas expressões são usadas com o mesmo significado. Os seus diferentes empregos e significados têm causado confusão entre os educadores e estudiosos no campo da educação.

Em relação a essa confusão semântica dos termos *gestão* e *administração*, nos domínios da educação, e que subsiste até hoje, assim se manifesta Barroso (1995):

> "A partir dos anos 60, a evolução das empresas e dos seus processos administrativos, a variedade de abordagens teóricas produzidas sobre as organizações e sua administração, e a influência que os autores norte-americanos passaram a ter, em particular na Inglaterra e em França, alteraram o campo semântico de muitos dos termos utilizados e criaram uma "confusão lingüística" de que ainda não saímos, actualmente" (Barroso, 1995:44).

Barroso (1995), ao fazer uma abordagem teórica da reforma da administração escolar portuguesa, propõe como modelo a distinção entre "direção" e "gestão".

Em Portugal, quando da reforma da Administração Escolar, o Decreto-Lei nº 172/91 impôs como princípio um modelo de gestão escolar, em que as funções de "direção" e "gestão" são distintas, pois são atribuídas a órgãos diferentes. Segundo o autor, "a direcção ('predominantemente política, selecionando valores e orientações')" e "a gestão ('predominantemente técnica, exigindo, sobretudo capacidade de organização e de implementação')". Barroso (1995), fundamentado nas argumentações de Formosinho, Fernandes e Lima

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

(1988), se refere a um dos dois argumentos dados pelo grupo de trabalho da Comissão da Reforma Educativa, no que se refere à distinção:

> "Assim ficaria claro que as funções de direcção e gestão, (...) são efetivamente distintas e representam diferentes funções administrativas abrangidas pelo conceito mais amplo de administração (sublinhado por mim)" (Formosinho; Fernandes; Lima, 1988:155 apud Barroso, 1995:43).

Para Barroso (1995), a distinção entre direção e gestão representa uma tentativa de conciliar duas perspectivas teóricas divergentes, "salvaguardar o primado dos valores educativos", separando-os de uma gestão técnica e "a defesa da racionalidade da gestão".

Ao adotar a distinção entre *administração* e *gestão* em seu estudo, Barroso (1995) critica o modelo de gestão escolar português porque está baseado "numa distinção conceptual tão frágil e ambígua", a qual pretende mostrar. Essa análise o leva a buscar nos trabalhos de Fayol, no campo da administração de empresas, "alguns reflexos sobre os atuais modos de organização escolar" (Barroso 1995). Para Fayol, segundo Barroso (1995), a "administração" apesar de ser uma função importante não se confundia com "direção":

> "(...) a administração não se confundia com o "governo" ou "direção" da empresa. Para Fayol a administração situava-se entre a cabeça e os membros do corpo social pelo que teria que haver sempre alguém que assegurasse o funcionamento da administração e das restantes funções da empresa – o chefe, ou director"(Barroso, 1995:44).

Segundo o autor, a administração pública manteve-se fiel, "a esta separação entre governar (dirigir) e administrar" conquanto apareçam, no mundo empresarial, muitas vezes, como funções sobrepostas. Mas, a partir da evolução das empresas e dos seus processos administrativos e as teorias sobre as

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

organizações e sua administração, "assiste-se a uma valorização da função de 'gestão'", onde "'administrar'e 'gerir' tornam-se muitas vezes sinônimos" (Barroso 1995).

Atualmente, apesar de cada vez mais os postulados da Administração Científica estarem invadindo a educação, com termos reconceptualizados e técnicas científicas, a gestão que antes se caracterizava por formas racionais, técnicas e mecanicistas, adota, nos nossos dias, uma grande diversidade de modelos, tornando possível a adoção de pontos de vista das suas "múltiplas perspectivas".

Apesar das opiniões de muitos teóricos que são desfavoráveis à aplicação do conceito de gestão, em educação, Glatter (1995), ao analisar o papel que ela desempenha na prática das organizações escolares, a ela se refere, não como uma atividade exclusivamente técnica, mas a associa aos valores e objetivos que a organização estabelece e visa atingir.

> "Nunca consideramos a gestão como uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais, um receio sentido por muitos dos actores escolares. A gestão deve ser antes tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática" (Glater, 1995:147).

Além de desvestir a gestão, excluindo o seu caráter puramente técnico, ele dá a gestão o sentido de "direção" da organização escolar e relaciona a boa direção à eficácia da escola.

> "Apesar do rótulo *gestão* não ser bem acolhido em educação, há provas cada vez mais evidentes de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão uma componente decisiva da eficácia escolar" (Glatter, 1995:147) (grifos do autor).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Barroso (1995), no mesmo trabalho em que propõe a análise do modelo da Reforma da Administração Escolar Portuguesa: a distinção entre *direção* e *gestão*, se refere à posição de Glatter (1995) de considerar e defender a utilização do termo "gestão".

> "Todavia, mais tarde, este mesmo autor defende expressamente a utilização do termo gestão ('management') aplicado à educação. Na sua comunicação ao '1º Congresso Universitário de Organização Escolar' (Barcelona, 1990), intitulada 'A gestão como meio de inovação', Glatter (1992), critica a resistência que muitas pessoas ainda têm quanto à aplicação do conceito de gestão (management) à educação. Isso se deve à idéia errada de que ela ainda se encontra vinculada 'às formas racionais, técnicas e mecanicistas que a caracterizaram durante anos'" (Barroso, 1995:147).

Barroso (1995) adota o modelo da "gestão ética" de Hodkinson (1983) e acha sentido na divisão entre "administração" e "gestão" na sua Taxionomia da Administração e Gestão, entendendo que é irrelevante "dissociar os "factos" dos "valores", pois é fundamental "dar um sentido ético à própria gestão no seu conjunto".

A questão da utilização dos termos "administração" e "gestão" com o objetivo de se referir às ações do sistema ou da organização escolar e também seus diferentes significados e os diversos sentidos a eles atribuídos por defensores de uma pluralidade de modelos teóricos, preocupa não só os estudiosos da Educação e da Administração Escolar, como também aqueles que se propõem a elaborar estudos investigativos que resultam em trabalhos de pesquisa.

Machado (2001), na sua tese de pós-doutoramento, também se preocupou em esclarecer as palavras e os sentidos de "gestão" e "administração", explicitando por que utilizou em seu trabalho "*administração da educação* quando a referência se faz para o sistema educativo e *administração da unidade escolar* quando se referir à escola" (Machado 2001:36).

unesp

A opção por uma terminologia não fere a identidade da gestão da escola e nem a da administração da educação. Muito menos separa essas duas instâncias do campo educativo. Nesse sentido, Machado faz questão de pontuar que:

> "O que se pretende destacar não é a separação entre a tomada de decisão e sua operacionalização, pois isso levaria a tão criticada separação entre planejadores e executores, mas uma visão integrada da administração que envolve toda a organização em seus diferentes segmentos. Mais do que uma estrutura hierarquizada com definição de órgãos e competências, a concretização deste princípio fundamenta-se em um modelo de gestão descentralizada e participativa" (Machado, 2001:35-36. Mimeo).

Silva Junior (1993) utiliza a expressão "administração da educação" quando se refere à natureza da ação educativa.

> "A educação está, pois, no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa. No ponto de chegada sob a forma da intervenção processada na *práxis* com o auxílio da administração. No ponto de partida, sob a forma do subsídio teórico que respalda a ação administrativa a ser elaborada. Em sentido estrito, *a administração é sempre "da educação", que lhe determina o substrato teórico e a direção da prática.* (Silva Junior, 1993: 75) (grifos nossos).

E "administrador da educação" quando se refere ao administrador da escola.

> "Se *o administrador da educação* já não se identifica necessariamente com a própria condição de educador, ou seja, se ele é da 'administração' e não 'da educação', suas decisões não serão inspiradas nem 'pela ciência prática da educação'que desconhece, e nem pela 'práxis educacional', em que não se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> reconhece. Não haverá como concretizar *em sua escola* a dialética da Pedagogia e da Educação, se ele como '*administrador*' não dominar os elementos do 'par dialético' a partir do qual deveria orientar sua ação administrativa" (Silva Junior, 1993:74) (grifos nossos).

Em que pese a terminologia utilizada pelos diferentes autores, quando querem se referir à administração da educação enquanto sistema e administração da escola enquanto organização, o importante é o que eles dizem sobre a finalidade da administração, pois consideram que ela deve estar sempre a serviço do ensino. Vale dizer, que "a administração é 'condição para' que o ensino se realize" (Silva Júnior, 1993).

2.1.1- *Administração* E *Gestão* Na Administração Escolar No Brasil

Passando o olhar pela história da Administração Escolar do Brasil, percebe-se que os teóricos, em seus estudos, usavam o termo "administração escolar" referido-se à administração da escola. É o que se percebe em Teixeira[18] quando, ao reconhecer dois tipos de administração, faz menção à administração, em que o administrador não é a pessoa mais importante, na qual inclui a Administração Escolar:

> "E há outra administração – à qual pertence o caso da Administração Escolar – muito mais difícil (...). Este é também o caso da educação. *Administração da escola* é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor" (Teixeira, 1997:275) (grifos nossos).

[18] "O que é Administração Escolar": conferência proferida por Teixeira na Sessão de Abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em São Paulo, entre 5 a 11 de fevereiro de 1961.

unesp

Teixeira (1997) utiliza o termo "administração" significando "administração da escola" ao mesmo tempo em que, na conceptualização desta, a separa claramente da administração da fábrica.

Em relação àquele que exerce as funções administrativas e se responsabiliza pelo funcionamento da organização escolar, utiliza o termo "administrador". É o que pode ser percebido quando fala sobre a problemática da formação dos administradores no Brasil, referindo-se no seu discurso que "em educação, nunca houve busca de *administradores* para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas" (Teixeira, 1997).

O emprego do termo "administração" para se referir à "administração da escola" encontra-se também em discurso[19] de Ribeiro (1997) ao afirmar que "(...) na administração das Escolas, como na dos empreendimentos de outra natureza (...)" (Ribeiro, 1997).

Nos discursos de Teixeira (1997) e Ribeiro (1997), autores que são referenciais para o estudo da Administração Escolar no Brasil, pode se perceber que, ao tempo em que discutiam os problemas existentes no campo da administração escolar e os caminhos que o seu ensino deveria seguir, as expressões utilizadas na Administração Geral ainda não tinham sido incorporadas à literatura sobre educação, embora já existissem autores que defendessem a aplicação de suas técnicas e métodos na administração das escolas.

Machado (2001) em sua tese de livre-docência, se posicionando contra as perspectivas gerencialistas e técnicas, identificadas com a gerência, no que se refere ao papel do administrador escolar, e fundamentada em Barroso (1995), opta por empregar as expressões *administração da educação* e *administração da unidade escolar*. Assim esclarece:

> "Efetuando uma leitura 'abrasileirada' de Barroso (1995), parece-me possível admitir que se possa utilizar a expressão administração sem adjetivos – educacional, escolar – e optar pela transitividade da palavra complementando-a nominalmente mediante a indicação

[19] Discurso de Abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar aberto no dia 5 de fevereiro de 1961, no Salão Nobre da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> do alvo ou destino da ação que representa: a ação administrativa. Assim, optei por empregar *administração da educação* quando a referência se faz para o sistema educativo e *administração da unidade escolar* quando se referir à escola" (Machado, 2001:36. Mimeo).

Machado (2001), adotando o modelo de Hodkinson (apud Barroso, 1995) se refere a dois níveis de actividade na administração de uma organização: "**O processo administrativo:** abstrato, filosófico, qualitativo, estratégico e humanístico, define os valores da instituição" (Machado, 2001:35). Essas idéias se consubstanciam em um projeto ou plano que deve ser objeto de um processo de persuasão e negociação política. Essa fase de tomada de decisão política apresenta três etapas: filosofia, planificação e política; "**O processo de gestão** é essencialmente concreto, prático, pragmático, quantitativo e tecnológico" (Machado, 2001:35). Trata-se de uma fase em que os recursos são organizados e mobilizados para depois terem sua aplicação controlada de acordo com os objetivos definidos. Essa fase de execução compreende as etapas: mobilização, gestão e monitorização.

Machado (2001) esclarece que essa distinção que não tem o consenso dos teóricos não é sua preocupação central.

> "O que se pretende ao abordar sucintamente esta visão é destacar a necessidade de que numa dada instituição todos tenham a visão global da organização, de modo a possibilitar a articulação entre 'a filosofia da decisão política, por um lado e a ciência da gestão por outro, através de um envolvimento progressivo de três níveis da realidade organizacional: as idéias (filosofia e planificação), as pessoas (política e mobilização) e as coisas (gestão e monitorização)'(Barroso, 1995:48)" (Machado, 2001:35. Mimeo).

A autora esclarece que o que se pretende destacar "não é a tomada de decisão e sua operacionalização", mas "uma visão integrada da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

administração que envolve toda a organização em seus diferentes segmentos" (Machado, 2001:36).

Machado (2001) conclui seu posicionamento afirmando ser possível, no nível dos conceitos de "administração" e "gestão",

> "articular a unidade e diversidade da natureza e função administrativas, compatibilizando a função reguladora e mantenedora da administração central, com o controle democrático das unidades locais sobre o funcionamento da instituição, que em nenhuma das instâncias deve desconsiderar a filosofia, o planejamento e a política, respeitando-se a participação dos diferentes segmentos e as competências profissionais dos professores e demais funcionários" (Machado, 2001:36).

Silva Junior (2001), quando se refere à polêmica portuguesa sobre a análise conceitual de "administração" e "gestão" proposta por Barroso (1995), quando da Reforma da Administração Escolar em Portugal, se reporta ao início dos estudos de administração escolar, dizendo que a administração escolar nasce no Brasil despreocupada com "a construção dos seus objetos de estudo", despreocupada com "a própria possibilidade de sua própria elaboração teórica, já que renuncia por antecipação ao trabalho de produção de seus próprios conceitos" (Silva Junior, 2001). Em sendo assim, a administração escolar "assume-se como caso de aplicação dos conceitos de uma pretendida ciência geral da administração" (Silva Junior, 2001).

Silva Junior (2001), seguindo entendimento de Barroso (1995), entende não levar a lugar nenhum tentar estabelecer nos estudos teóricos sobre administração do Brasil diferenças conceituais entre "administração" e "gestão", mas conclui que:

> "Não é irrelevante, por outro lado, refletir sobre as conseqüências práticas para a administração escolar no Brasil e fora dele do quase abandono do conceito de administração escolar em favor do conceito de gestão escolar" (Silva Junior, 2001:4. Mimeo).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Apesar de este estudo tentar fazer um esclarecimento conceitual como o fez Barroso (1995) baseado em distinções frágeis entre *administração* e *gestão*, mesmo sendo tal distinção inócua no entender daquele autor e de Silva Junior (2001), ela ganha relevância quando, através do seu esclarecimento, procura-se identificar os sentidos que permeiam os termos *gestão* e *gestor*, já que podem esclarecer as concepções de *gestão* e *gestor* presentes no discurso dos agentes formadores e capacitadores da formação continuada Circuito gestão, a SEESP e o IDORT, pois é importante refletir sobre "o espaço da administração no tempo da Gestão" (Silva Junior, 2001. Mimeo).

2.2- A LIDERANÇA NA ADMINISTRAÇÃO GERAL DAS ORGANIZAÇÕES

Para identificar o verdadeiro "sentido" do curso de formação continuada de gestores para a rede pública de ensino paulista, é preciso analisar os conceitos de *liderança* e de *líder*, a partir de uma "significação" vocabular, encontrada no dicionário da Língua Portuguesa, passando pelos conceitos que adquire no campo da Administração Empresarial, até os "significados" que passam a ter dentro do contexto educacional em relação à administração do sistema e da organização escolar.

A análise procurará estar sempre relacionando todas essas significações com conceitos de *liderança* e de *líder* educacional, identificados com os objetivos e as finalidades da educação e da escola, voltados para práticas democráticas, participativas e autônomas, que conduzam às mudanças e às inovações necessárias e levem à transformação social dos seus membros, da escola e, conseqüentemente, à transformação da sociedade.

A partir de uma análise vocabular, procurou-se buscar os significados dos termos *liderança* e *líder* no *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Ali se encontra a palavra *líder*, substantivo masculino, com o significado: chefe, condutor e tipo representativo de uma sociedade. Assim, para o conceito de *líder* encontram-se as seguintes definições: Líder é o "*Indivíduo que chefia, comanda e/ou orienta, em qualquer tipo de ação, empresa ou linha de idéias; o Guia, chefe ou condutor que representa um grupo, uma corrente de*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

opinião, etc.". A palavra *liderança* é encontrada como substantivo feminino, com o significado: função, capacidade, chefia e forma de dominação. Para o conceito de *liderança* encontram-se as seguintes definições: *Função de líder, Capacidade de liderar, Espírito de chefia.*

Portanto, *liderança* é a função a ser exercida por aquele que é líder; é a capacidade de liderar que todo aquele que conduz um grupo deve ter ou desenvolver. Pode-se dizer que *liderança* é a qualidade daquele que é líder, daquele que, estando à frente de um grupo ou na direção de uma organização, é capaz de influenciar e motivar seus membros ou pessoas que nela atuam, a fim de que ajudem a mesma a atingir seus objetivos.

A liderança, como característica da ação gestionária, marca presença na agenda das organizações e tem sido objeto de atenção e estudo por parte de inúmeros teóricos, não só da administração de empresas, mas também da administração da educação.

No campo da administração de empresas, encontram-se autores que ao tratarem das questões da administração das organizações, definem *administração* e *liderança* correlacionando-as, embora sejam distintas.

Hersey & Blanchard distinguem os conceitos de administração e de liderança, dizendo que existe uma distinção importante entre eles.

> "Em essência, liderança é um conceito mais amplo que administração. Administração é um tipo especial de liderança, em que é de fundamental importância a consecução de objetivos organizacionais. Portanto a diferença básica entre os dois conceitos está na palavra *organização"* (Hersey; Blanchard, 1986:4) (grifo dos autores).

Segundo Chiavenato (2000), a *liderança* é um dos temas mais pesquisados e estudados nos últimos anos e as *teorias sobre liderança* acompanharam, a evolução das teorias administrativas. Ele destaca três *teorias sobre a liderança:* Teoria de Traços de Personalidade para a qual, o líder é aquele que possui *traços específicos de personalidade* que o distinguem das outras

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pessoas (se refere àquilo que o líder é); Teorias sobre Estilos de Liderança que se interessam pelo comportamento do líder em relação aos seus subordinados (se refere ao que o líder faz); Teorias Situacionais de liderança que explicam a liderança dentro de um contexto mais amplo, pois aumentam as opções e possibilidades de mudar as situações para adequá-las a um *modelo de liderança* ou então mudar *o modelo de liderança,* para adequá-lo *à situação.* (Chiavenato, 2000:88-93).

Chiavenato (2000), fundamentando-se em Tannenbaum e Schimidt (1967) refere-se *à abordagem situacional de liderança* adotada por esses autores que sugerem *padrões de liderança,* isto é, "padrões de comportamento de *liderança* que o administrador escolhe para as suas relações com os subordinados". Dentro desses padrões de liderança "cada comportamento do líder está relacionado com o grau de autoridade utilizado por ele e o grau de liberdade disponível para os subordinados nas tomadas de decisões" (Chiavenato, 2000:92-93).

Para esclarecimento conceitual de liderança aproveitou-se a definição de um autor da administração empresarial, Peter Drucker (1998), citado no material utilizado pelo IDORT e na bibliografia do Caderno "Módulo I: Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes", utilizado no curso do primeiro encontro do Circuito Gestão e de dois autores, Hersey & Blanchard (1986), cuja obra integrou a bibliografia da SEESP para o concurso público de diretor de escola, em 1994. Apesar de ter sido elaborada no governo anterior, foi mantida pela Secretária Rose Neubauer, no novo governo, evidenciando, desde 1995, quando assumiu o cargo de Secretária, até 1996, ano da realização do concurso, sua adesão às idéias dos autores e sua adoção à concepção de "liderança situacional". Entretanto, ao fazer-se referência a esses autores, isso não significa ser contra a aplicação da "liderança situacional" na organização escolar, desde que ela não contrarie a especificidade da educação.

Hersey & Blanchard[20] propõem *uma teoria da Liderança*

---

[20] A obra "*Psicologia para Administradores de Empresas*", desses autores, integrava o Programa e a Bibliografia de referência, relativos ao Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento de Cargos de Diretor de Escola, conforme disposto nas Instruções Especiais SE 2/93. DOE; Seç. I. São Paulo, 104 (38), sábado, 26 fev. 1994, p.51.

unesp

Situacional, muito aplicada nas organizações para o aperfeiçoamento dos seus desempenhos, tanto nos países desenvolvidos, como também nos países em desenvolvimento, como no Brasil onde foi também de muita importância para a maioridade da Psicologia Organizacional em contexto brasileiro dos cursos de administração. Esses autores, fundamentando-se na definição de liderança de diversos autores, assim a definem:

> "Uma análise de outros autores que tratam de administração revela que a maioria concorda em ser a liderança *o processo de influenciar as atividades de um indivíduo ou de um grupo para a consecução de um objetivo numa dada situação.* Desta definição de liderança segue-se que o processo de liderança é uma função do *líder*, do liderado ou *subordinado* e de variáveis *situacionais*: L = S" (Hersey & Blanchard, 1986:104).

Drucker (1998), ao propor que "os métodos de trabalho da administração mude da *direção do pessoal* para *a liderança sobre as pessoas,* relaciona liderança com o ato de *dirigir pessoas* para "tornar eficazes suas qualidades". Considera que "a finalidade da organização é tornar produtivas as qualidades das pessoas que nela trabalham", "encontrar suas virtudes e torna-las produtivas", pois a contratação se liga às suas qualidades e à capacidade de desempenho" (Drucker, 1998: 308-312).

A liderança não é nada daquilo que é hoje apregoado sob esse rótulo, pois "ela tem pouco a ver com 'qualidade de liderança' (personalidade de liderança) e menos ainda com 'carisma'. Ela é banal, pouco romântica e maçante. Sua essência é o desempenho". Segundo o autor, liderança é meio, é responsabilidade (Drucker, 1998: 75-76).

Drucker (1998) afirma que "a base da liderança eficaz é compreender a missão da organização, definí-la e estabelecê-la de forma clara e visível". Por isso "líder" é aquele que fixa as metas e prioridades da organização e vê a liderança como uma responsabilidade. Conclui que "um líder eficaz sabe que a tarefa suprema da liderança é a criação de energias e visão humanas" (Drucker, 1998).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nos dias atuais, devido ao fenômeno da globalização, a era da informação e comunicação propiciada pelos avanços tecnológicos e científicos, num mundo onde as mudanças são cada vez mais velozes e imprevisíveis, vive-se uma época de ambigüidades, de incertezas e cheia de riscos. É preciso que haja, à frente das organizações, pessoas com novas qualidades de liderança não ortodoxa.

Apesar de não citado no material utilizado nos cursos do projeto Circuito Gestão, Peters[21] (2001), o guru americano na área de administração empresarial, afirma que os líderes precisam ter uma série de qualidades, tais como, ser um administrador capaz, ter visão e estratégias brilhantes, saber se relacionar com sua equipe, improvisar, ouvir sua intuição, confiar na confiança, ter entusiasmo e investir sempre no capital intelectual, entre outras.

A *liderança* é característica básica e fundamental, para todo administrador, que atue em qualquer tipo de organização, pública ou privada, ou na organização escolar. Entre as inúmeras qualidades administrativas e pedagógicas que se exige para o administrador da educação e da escola, *a liderança* é uma que se sobressai. A liderança é característica importante do processo organizacional que constitui uma das variáveis determinantes do clima de trabalho e eficácia da escola (Brunet, 1995). É atitude a ser adotada pelos gestores, dinamizadores dos processos de mudança e inovação nas escolas (Glatter, 1995).

Do relatório "Jacques Delors" - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – de 1996, se depreende que, no mundo atual, é necessário o educador desenvolver uma série de qualidades, para conduzir as pessoas a quem cabe dar formação para o seu desenvolvimento humano e social e as gerações futuras para a busca de valores, tais como paz, liberdade, democracia, convivência, solidariedade e cooperação, realização pessoal e comunitária, enfim, para o aperfeiçoamento e para a felicidade. Segundo Delors (1998), o relator da Comissão,

---

[21] Texto: "50 Lições de Liderança" por Tom Peters. Revista Você s.a, Edição 35, Ano 4, maio/2001, p. 26-35.

unesp

> "A pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores de eficácia escolar (se não o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino" (Delors, 1998:163).

2.3- INTRODUÇÃO DOS PRINCÍPIOS, MÉTODOS E TÉCNICAS DA GESTÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO

A evolução das teorias da administração educacional, em diversos países, passa por três grandes períodos: o primeiro (início do séc. XX até meados dos anos 50) marcado pelas influências na administração da educação das "técnicas da gestão científica" das empresas, com Taylor e seus seguidores, e pelo "movimento das relações humanas", com Mayo e Roethlisberger; o segundo (princípio dos anos 50 até meados dos anos 70) é conhecido pela designação "New Movement" tendo Halpin (1967) como seu principal defensor; o terceiro (a partir dos anos 70) com as propostas de Greenfield (1985) e outros, que ele chamou de "uma teoria alternativa", com vistas a se contrapor ao "New Moviment" (Barroso, 1995, 33-40).

Com essa breve retrospectiva pretende-se esclarecer as influências da evolução das teorias da administração educacional, que se fizeram sentir, também, no Brasil, entre alguns teóricos da Administração Escolar (Ribeiro, 1961) que seguiram a tendência da aplicabilidade dos métodos e das técnicas da administração Geral na Administração Escolar. Ressalte-se que muitos deles (Félix, 1984; Cury, 1983; Gonçalves, 1980; Gonzalez Arroyo, 1979, 1983 e 1983; Nosella, 1982; Saviani, 1980; Tratgtenberg, 1978 e 1985; Zung, 1984) se posicionaram contra essa tendência (Paro, 1996:124).

Paro (1996), ao fazer a análise do caráter conservador da teoria e da prática da administração escolar vigente no Brasil, em que propõe uma administração escolar comprometida com a transformação social, refere-se a essa questão afirmando que,

> "De um modo geral, os trabalhos teóricos sobre Administração Escolar, publicados no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista" (Paro, 1996:124).

Ainda, segundo Paro (1996), apesar de muitos teóricos da administração escolar no Brasil defenderem a adoção dos métodos e técnicas da administração empresarial na educação, existem aqueles que não aderem a essas idéias. Entre os autores citados, faz uma referência especial a Teixeira (1968):

> "Destaque-se, ainda, o trabalho mais antigo de Anísio Teixeira (1968) que, embora inspirado na filosofia liberal, coloca-se frontalmente contra qualquer tentativa de aplicação da administração empresarial na escola" (Paro, 1996:124, nota de rodapé).

Assim, a introdução dos princípios, das técnicas e métodos da Administração Empresarial, na Administração Escolar, no Brasil, é fato que tem se repetido ao longo das últimas décadas. Hoje, essa tendência, que continua presente em nível de sistema e em nível da Administração da educação no Brasil, se acentua devido a ênfase dada à gestão empresarial fundamentada na *qualidade total* e à *Reforma gerencial brasileira de 1995* do ministro Bresser Pereira. Isso se passa sob críticas dos teóricos que se posicionam a favor de outros objetivos, que devem nortear a ação administrativa para que esta atinja sua finalidade, que é uma educação democrática, participativa e autônoma e que leve os alunos à autoconstrução do conhecimento.

As críticas se fundamentam na "especificidade da educação" da qual deve necessariamente decorrer a especificidade da administração da educação e, conseqüentemente, da ação administrativa. Nesse sentido, Silva Júnior (1993) já havia se manifestado:

> "Tal como já assinalei em relação à supervisão, a especificidade da administração da educação decorre da especificidade da educação" (Silva Junior, 1993:76).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A qualidade da administração exercida deve decorrer das necessidades do trabalho pedagógico realizado na escola, sendo que a administração deve estar voltada para a "práxis educacional" como condição básica para a realização do ato educativo que "é convencer-se da necessidade, de realizar a humanidade de todos, através da realização da 'humanidade' de cada um" (Silva Junior, 1996). Uma concepção de administração, cujo significado é o cumprimento das necessidades do projeto pedagógico das escolas e a determinação de educar para a criação de valores humanos, não se compatibiliza com os valores capitalistas:

> "Por aí se vê que a essência do ato educativo é incompatível com administração da educação centrada na dominação. Orientada para e pela solidariedade, a educação não pode render-se a uma estrutura definida pela competividade" (Silva Júnior, 1993:77).

E ainda,

> "Se a educação é, em seu significado mais profundo, incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou" (Silva Júnior, 1986:76 apud Silva Junior, 1993:77).

A administração enquanto "práxis" humana de há muito é reconhecida por vários teóricos da Administração da Educação e da Administração Escolar de diferentes países, que reconhecem a especificidade da educação, para insistir em não equiparar aquela à administração de empresas.

Machado (2001) também reconhece a "especificidade da educação" e a identifica na obra de Teixeira (1961) quando este caracteriza a educação como "ser absolutamente processo humano", distinguindo de forma incisiva a "administração da fábrica" da "administração da escola":

> "A oposição administração empresarial – administração escolar, desde esse momento apresentava-se fundada *na natureza e*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

concepção de educação" (Teixeira, 1961:45 apud Machado, 2001:111. Mimeo) (grifos nossos).

Essa oposição se fundamenta na "especificidade da educação", em ser ela especificamente um processo humano:

> "'Jamais, pois, a Administração Escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquino-fatura de produtos materiais... Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo o mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas'" (Teixeira, 1968: 13-14, apud Machado, 2001:111. Mimeo) (Grifos do autor)

Vários autores são contra a aplicação das técnicas da administração de empresas na administração da organização escolar e dos seus conceitos em educação pelo fato de que as organizações escolares não podem ser comparadas a uma empresa devido à especificidade do seu objeto, o desenvolvimento dos seres humanos através da autoconstrução do conhecimento. Nesse sentido, Hutmacher (1995) diz que:

> "Há muitas razões para não comparar os estabelecimentos de ensino com empresas: as escolas cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e política; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (os alunos) tem como objeto o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar esse trabalho de autoconstrução" (Hutmacher, 1995: 58).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O fato de as escolas não deverem ser comparadas às empresas, pelas razões acima expostas, não impede que "chamemos-lhe uma organização: um coletivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado por questões de poder" (Hutmacher, 1995:58).

A natureza *suis generis* da educação não impede que a escola seja vista como uma organização, fato que tem sido pouco observado por alguns autores.

> "As regras do jogo escolar têm sido objeto de uma atenção reduzida, nomeadamente os aspectos organizacionais do espaço social que constitui uma escola, com os seus papéis, a sua divisão do trabalho, as suas relações de dependência, a sua gestão do tempo e do espaço, etc. Esquecemo-nos de olhar a escola como organizações" (Hutmacker, 1995:59).

Entretanto a crítica que se faz sobre a aplicabilidade dos princípios, métodos e técnicas da administração empresarial nas organizações escolares se fundamenta em duas razões. A primeira é desconsiderar a "especificidade" da educação, no que diz respeito a sua natureza que decorre da natureza dos seres humanos (Saviani, 1996) e que precisam ser ajudados no desenvolvimento do autoconhecimento. A segunda porque objetiva atingir outros resultados que não a aprendizagem dos alunos, mas apenas melhorar os índices de evasão e repetência, a fim de que se alinhem com as exigências de organismos internacionais, que atrelam a inserção econômica dos países no mercado mundial à modernização dos seus sistemas educativos (Zibas, 1997).

As escolas devem ser administradas como se fossem organizações sim, mas não como se fossem empresas. É consenso entre os educadores e teóricos a necessidade de uma administração racional, já que a escola envolve o trabalho com pessoas, a administração de recursos financeiros, a programação de atividades, a realização de projetos, a administração do tempo e o cumprimento de atividades burocráticas administrativas (Glater, 1997). O que se critica não é o fato desejável de uma escola bem "organizada" e "administrada", mas sim administrá-la com objetivos que não estão comprometidos com os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

princípios da gestão democrática que deve promover e incentivar o trabalho autônomo e participativo de todos da comunidade escolar, com a aprendizagem dos alunos e com a comunidade onde a escola está inserida.

2.4- A APROPRIAÇÃO INADEQUADA DE ALGUMAS TERMINOLOGIAS PELOS REPRESENTANTES DE CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO

Em contexto de globalização e do neoliberalismo, é fácil encontrar, nos discursos dos responsáveis pela administração dos sistemas educativos, idéias e palavras-chave associadas a uma organização e administração escolar democráticas, descentralizadas, participativas e autônomas, mas redescobertas, apropriadas e reconceptualizadas por aqueles, anunciando a despolitização da escola e da educação, reconvertendo-as em técnicas de gestão, originadas da administração empresarial o que leva a uma sacralização das mesmas.

No projeto de formação continuada dos profissionais da educação percebe-se a existência de muitas idéias e palavras que ensejam a utilização de princípios, métodos e técnicas da administração empresarial na administração da educação e na gestão da escola, bem como, concepções neoliberais e privatistas de administração da educação e de gestão da escola.

Um dos *princípios* norteadores do projeto faz referência à "*formação de novos líderes*" capazes de lidar com as mudanças e resolver conflitos, a fim de que seja possível a "*descentralização* de responsabilidades", o "desenvolvimento da *autonomia* da escola", a "gestão *democrática*, *participativa* e *institucional*", e "a visão holística do homem". Observa-se ainda, nos "*princípios*", a utilização de muitos termos que expressam conceitos utilizados por autores que defendem uma escola e gestão, democráticas, descentralizadas, participativas e com autonomia, mas que no projeto dão margem a entender outros sentidos pelos interesses que visam atender.

Lima (2000), faz uma advertência em relação ao cuidado que se deve ter com a apropriação inadequada de termos e conceitos, pelos representantes de concepções privatistas e neoliberais de educação, nas suas

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

políticas educativas de caráter modernizador e tecnocrático. Essa terminologia enseja princípios democráticos, éticos e de valorização da educação e da gestão, mas o que se verifica na prática da administração da educação é que, apesar da sua adoção, as ações daqueles representantes se distanciam desses ideais, sendo incompatíveis com eles. Assim, afirma:

> "O fato de as primeiras (as políticas educativas de signo modernizador e tecnocrático-grifo meu) terem, nos últimos anos, redescoberto, apropriado e reconceptualizado, muitas das idéias e palavras-chave antes associadas à defesa de uma organização e administração escolares democráticas, descentralizadas, participativas e autônomas (reconvertendo-as em técnicas de gestão), não justifica o desinteresse por vezes manifestado pelos defensores da escola democrática relativamente à discussão de matérias organizacionais e administrativas, assim lhes conferindo menor atenção ou associando-as simplisticamente a opções conservadoras reforçando e não desconstruindo tais apropriações e em boa parte amputando-se da capacidade de intervir, na reflexão e na ação, pela busca de modelos organizacionais e de formas de governança de uma escola democrática que, naturalmente, perseguem" (Lima, 2000: 44-45).

Lima reforça essa idéia quando faz referência à advertência feita por Afonso (1995), que aponta a literatura gestionária de origem técnica que invade o campo da educação e a sedução dos arautos que a utilizam nos seus discursos:

> "Também em Portugal, a literatura gestionária, com origem dominantemente externa ao campo educacional tem vindo a penetrar no universo das práticas e dos discursos e a preencher os espaços vazios que alguns de nós, mesmo sem o desejarmos, vamos deixando entregues à linguagem das técnicas e à sedução dos novos arautos que anunciam a despolitização da escola e da educação. Nada melhor para reforçar a sacralização das técnicas de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> gestão do que essa fuga a tomá-las como objeto sociológico" (Afonso, 1995:82 apud Lima, 2000:45).

Partindo das conceptualizações desses termos utilizados na literatura sobre administração e gestão, referentes ao campo educacional, e utilizados por aqueles que defendem uma organização escolar e uma administração da educação democráticas, descentralizadas, participativas e autônomas, é possível identificar reconceptualizações desses termos que ensejam outros significados oriundos de idéias da administração empresarial, que permeiam e estão imbricadas naquelas.

2.5- DISTINÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, INSTRUÇÃO E TREINAMENTO

Na educação brasileira, a formação sempre ocupou lugar de destaque, principalmente no ensino superior que, até a década de 50, visava a formação das elites dirigentes e a desenvolver a cultura desinteressada. Segundo Coêlho (1996), desde os tempos dos jesuítas, sempre houve a preocupação com a formação de novos mestres. Os cursos do ensino superior brasileiro "jamais abandonaram o objetivo de formar alunos numa certa direção e não apenas instruí-los ou treiná-los" (Coêlho, 1996:32).

Uma viagem no tempo, pelo Brasil, a partir dos anos 20, permite a Coêlho (1996) ver "os equívocos da discussão teórica, da prática pedagógica, da legislação, das reformas de ensino e da instituição da Universidade" e perceber que, apesar deles,

> "(...) essa preocupação com a formação, a 'cultura livre e desinteressada', uma 'sólida preparação cultural e científica', 'o espírito universitário', a formação do espírito crítico, o tecnicismo e a retomada – ou não – de uma perspectiva humanista em educação, enfim, *a preocupação com a formação de professores, de educadores*, vem se construindo e se afirmando" (Coêlho, 1996:32).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Segundo o autor, dos anos 60 em diante, o Estado articulado com os empresários e o capital, com o apoio dos meios de comunicação em geral, passou a encaminhar suas reformas na direção da economia. Com isso cobram da universidade e de outras instâncias formadoras, "formar profissionais para os vários setores da economia, tradicionais e emergentes, ou melhor, adestrar mão-de-obra para o mercado" (Coêlho, 1996:34). O posicionamento do autor é contra essa formação profissional, quase exclusiva, dos jovens, com o objetivo de *instruí-los e treiná-los* numa determinada área ou habilidade.

Coêlho (1996) defende que a verdadeira formação, promovida pelas instâncias formadoras, deve estar direcionada para educar os homens para a liberdade, a autonomia e, por serem as mesmas, lócus privilegiado da reflexão, do pensamento e do debate, se empenhar na formação do cidadão, do intelectual e, não apenas do profissional, de docentes para todos os níveis de ensino. Uma formação inicial ou continuada de administradores e gestores de escolas não pode ser ministrada, sem identificar-se com esses propósitos, pois para o autor:

> "A formação universitária, *em qualquer área*, não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, por mais novas e avançadas que sejam, nem com instrução ou simples profissionalização" (Coêlho, 1996:35).

Em relação à distinção entre *formação, instrução e treinamento*, Coêlho (1996) afirma que "é preciso superar as dicotomias simplistas e equivocadas, tais como informação ou formação, instrução ou educação, treinamento ou educação (...)"(Coêlho, 1996:36). Assim explicita que:

> "Sem dúvida, informar é também um modo de formar e toda formação envolve ao mesmo tempo informação. A instrução é uma modalidade de educação e esta, por sua vez supõe aquela. O treinamento oferecido a um indivíduo, como ocorre na área esportiva e em determinados momentos de algumas disciplinas do currículo escolar, não deixa de ser uma forma de educá-lo e a educação pode envolver um certo treinamento" (Coêlho, 1996: 36).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) ao fazerem a abordagem das estratégias de formação adequadas a um paradigma reflexivo, para serem utilizadas na formação do supervisor, explicitam a questão do *treinamento* dando a ele o mesmo enfoque de Coêlho.

> "Embora a palavra 'treinador', derivada de 'treino', tenha uma carga semântica muito behaviorista e determinista, o papel desempenhado pelo treinador não é apenas o de treinar capacidades e aptidões; ele desenvolve-as, acompanha seu desenvolvimento, encontra estratégias adequadas ao desenvolvimento do atleta concreto que deve monitorar" (Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996:93).

Em se tratando do *treinamento,* este, além do "treino", "comporta a idéia de interajuda, de monitoração, de apoio, acompanhamento, incentivo, encorajamento do atleta (...)" (Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996:94), para que ele se desenvolva e dê o seu melhor nas competições que o esperam. A formação, embora envolva o treinamento, desenvolve tanto o formando quanto o formador, pois devido às características específicas de cada indivíduo a ser formado, obriga-o a reformular estratégias já experimentadas e adaptá-las a este.

Chiavenato (2000) ao adotar a abordagem do *desenvolvimento pessoal* dividida em *educação* e *treinamento* por alguns autores esclarece que "*o treinamento* é o preparo da pessoa para o cargo, enquanto o propósito da *educação* é o de preparar a pessoa para o ambiente dentro ou fora do seu trabalho" (Chiavenato, 2000:495).

Ao tratar da *educação profissional,* Chiavenato (2000) se refere a ela como um dos tipos de *educação* a qual pode ser institucionalizada e exercida de modo organizado e sistemático (nas escolas), como também de modo desorganizado e assistemático (nos grupos sociais).

E "**Educação profissional** é a *educação* institucionalizada ou não, que visa ao preparo do homem para a vida profissional" (Chiavenato, 2000:495).

A *educação profissional* compreende as seguintes etapas: "**formação profissional** que é a *educação profissional* que prepara o homem para

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

uma profissão"; "**aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional,** que é a *educação profissional* que aperfeiçoa o homem para uma carreira dentro de uma profissão"; e o "**treinamento** que é a *educação profissional* que visa adaptar o homem para determinado cargo" (Chiavenato, 2000:496).

A respeito do *treinamento,* Chiavenato (2000), ainda afirma que:

> "é *o processo educacional de curto prazo*, aplicado de maneira sistemática e organizada", através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos" (Chiavenato, 2000:497).

O *conteúdo do treinamento* pode envolver quatro tipos de *mudança de comportamento:* 1- *transmissão de informações***,** que constitui o elemento essencial em muitos programas de treinamento, que tem como objetivo repartir informações entre os treinandos como um corpo de conhecimentos; 2- *desenvolvimento de habilidades***:** principalmente as habilidades, destrezas e conhecimentos diretamente relacionados com o desempenho do cargo atual; 3- *desenvolvimento ou modificação de atitudes:* mudança de atitudes negativas para atitudes mais favoráveis entre os trabalhadores, aumento de motivação, desenvolvimento da sensibilidade do pessoal de gerência e supervisão quanto aos sentimentos e reações das pessoas; 4- *desenvolvimento de conceitos:* com o intuito de elevar o nível de abstração e conceptualização de idéias e de filosofias, para facilitar a aplicação de conceitos na prática administrativa e desenvolver o nível de generalizações desenvolvendo gerentes (Chiavenato, 2000).

Diante dos enfoques, de Coêlho (1996), de Amaral; Moreira; Ribeiro (1996) e Chiavenato (2000), percebe-se que o projeto de formação continuada Circuito Gestão não se caracteriza como um processo de formação que envolve também o "treinamento", caracterizando a educação continuada ao longo da vida, que deve ser ministrada a todos aqueles que já exercem uma profissão. Aproxima-se do "treinamento", explicitado por Chiavenato (2000) no que se refere: aos *objetivos* do treinamento, pois "seus objetivos situados em curto prazo são restritos e imediatos, visando dar ao homem os elementos essenciais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

para o exercício de um cargo, preparando-o adequadamente para ele" e *ao conteúdo* do treinamento, pois "o treinamento envolve a **transmissão de conhecimentos específicos** relativos ao trabalho, desenvolvimento e modificação de **atitudes** frente a aspectos da organização, da tarefa e do ambiente, o **desenvolvimento de habilidades**" para conduzir a organização escolar e seus membros e o **"desenvolvimento de conceitos"** referentes às novas concepções de gestão. (Chiavenato, 2000:496-497).

É importante esclarecer que, neste estudo que envolve a administração da educação em nível de sistema e em nível da escola, está sendo feita referência ao autor Idalberto Chiavenato, cujas idéias são mais pertinentes à administração de empresa, por duas razões: uma delas é porque sua obra "Recursos Humanos na Empresa" integra a bibliografia do Caderno "Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão"; a outra, é porque suas idéias sobre *treinamento* se enquadram no tipo de formação continuada ministrada no Circuito Gestão.

A partir da análise dos temas trabalhados nos módulos presenciais que constituem o Projeto Circuito Gestão e fundamentando-se nos quatro tipos de *conteúdo de treinamento,* estabelecidos por Chiavenato (2000), é possível afirmar que a formação continuada promovida pela SEESP tem o intuito de: *transmitir informações* sobre suas políticas educacionais com base nas diretrizes da LDBEN e do CEE, sobre os programas que está implantando e sobre como devem ser as ações dos profissionais educadores no que diz respeito à escola e sua organização dentro da "Nova Gestão Educacional e Gestão do Ensino"; *desenvolver habilidades* nos gestores, de como liderar, como se comunicar na escola, tomar decisões, solucionar conflitos, organizar equipes, negociar com todos envolvidos com a escola - professores, alunos, pais e comunidade em geral -, como e quando fazer reuniões e como motivar os professores desenvolvendo neles a auto-estima pessoal e profissional; *modificar comportamentos* no que diz respeito ao papel a ser assumido por cada profissional, na organização e em relação à aprendizagem dos alunos; possibilitar o *desenvolvimento de conceitos* por parte dos profissionais de educação que participam do projeto, isto é, que abstraiam e conceptualizem idéias e conceitos presentes na Reforma Administrativa Brasileira de 1995 e na Teoria da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Administração de Empresas, como *uso de indicadores, liderança, gestão, , sucesso do aluno e da escola,* entre outros, visando sua aplicação na prática administrativa e gestionária. A própria SEESP, explicitamente, confirma que "A formação continuada propiciará aos gestores em exercício *aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes"* (SEESP, 2000).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPÍTULO III

O PROJETO CIRCUITO GESTÃO

"O que você é grita mais alto do

que aquilo que você diz"

Anísio Teixeira

O Circuito Gestão deve ser enfocado não apenas como um projeto de formação continuada, que integra um conjunto de medidas, mudanças e inovações promovidas pelo governo paulista, através da Secretaria Estadual de Educação. Sua interpretação deve ir além dos seus objetivos e sua finalidade, não só pela magnitude da sua meta que é atingir, de forma direta, todos os profissionais responsáveis pela administração da educação e, indireta, os docentes das escolas através dos elementos multiplicadores que pretende formar, mas também pelo contexto das políticas educacionais neoliberais em que se encontra inserido.

O Projeto Circuito Gestão apesar de contemplado na legislação de ensino, através da qual é veiculado para a rede, tem tratamento informático, pois a SEESP utiliza a informatização[22] do sistema para divulgar as ações, relativas aos projetos que estão sendo implementados, bem como parcerias, programas e sua política educacional.

Segundo a SEESP, o projeto de informatização, mediante a implantação das novas tecnologias da comunicação e informação na rede - a informática e a Internet - consiste num sistema de informações gerenciais que envolvem o planejamento, o controle e a tomada de decisões, racionalizando a gestão escolar e melhorando a qualidade dos serviços prestados pelo governo à população de São Paulo.

A configuração do Projeto Circuito Gestão foi possível a partir da obtenção de delineamentos que foram sendo feitos ao longo da realização dos cursos, pela própria secretaria da educação, através do seu *site* na Internet, www.educacao.sp.gov.br/circuitogestão e dados colhidos nos Caderno de Transparências, Caderno de Oficinas, outros cadernos temáticos e Textos de Apoio, que constituem o material distribuído nos cursos e utilizados pelos agentes capacitadores do IDORT - Instituto de Desenvolvimento de Organização Racional do Trabalho e agentes formadores integrantes da equipe de colaboração da SEESP – professores da rede e das universidades.

---

[22] A Escola de cara nova na era da informática: projeto de informatização da SEE/SP que abrange a informatização administrativa e pedagógica da rede pública estadual paulista. Site: http: //www.educacao.sp.gov.br/acoes/informatiz/...../html

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

3.1- OS SENTIDOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Para esclarecer os *sentidos* e os objetivos *ocultos* da formação continuada promovida pela SEESP, é necessário, num primeiro momento, analisar seus *objetivos* que se apresentam, de forma explícita, no texto do projeto, delineado no *site* da própria Secretaria de Educação e no Caderno[23] de Transparências trabalhado no Módulo II, durante o segundo encontro do Circuito Gestão. A partir desses objetivos, identificar quais as concepções de *gestão* e de *gestor* presentes nesses textos, bem como, que outra leitura pode-se fazer deles, quando contextualizados no discurso de liderança da SEESP, que fala através do seu pessoal técnico, e na *literatura idortiana*, que fala através dos capacitadores do IDORT, empresa contratada para operacionalizar o projeto de formação continuada.

Parodiando a célebre frase "existe algo de podre no reino da Dinamarca", pode-se afirmar que "existe algo no reino da educação paulista" que não vem ao encontro aos interesses das classes que cabe ao Estado promover. Algo incompatível com o verdadeiro "sentido" da educação, substituído por outros "sentidos", aqueles que o Circuito gestão parece trazer em seu discurso.

Sempre existe a possibilidade de se tentar desvendar "o oculto" nas ações do Estado, especificamente, nas políticas educacionais brasileiras, mediatizadas pela atuação dos sistemas estaduais de ensino, pois o "público", quando se refere ao *dever ser* das normas-ações do Estado, enseja publicidade e transparência das mesmas.

Silva Júnior (1993), ao elaborar uma reinterpretação dos sentidos dos conceitos de "público" e "privado", quando analisa o estado atual da escola pública brasileira, muito bem identificou que o discurso dos órgãos oficiais do sistema, na maioria das vezes, oculta intenções que a prática não demonstra. Assim, esclarece:

> "Trata-se de um outro significado, em que o conceito de 'público' diz respeito à transparência dos atos praticados, quer pelo Estado,

[23] Caderno de transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica", p. 9. São Paulo: SEE, 2000.

unesp

> quer pelos cidadãos. Neste segundo sentido, o Estado Brasileiro se apresenta como muito pouco 'público', *já que freqüentemente vemo-nos na contingência de desvelar o lado secreto de suas ações e de suas propostas*. Nesse momento atual de sua história, o Estado brasileiro não faz necessariamente do 'público' o declarado; o que anula, em termos de realidade, a dicotomia com o 'privado' correspondente a secreto. O 'segredo de Estado' é apresentado e justificado como de interesse público. Somos, assim, instados a confiar no aparelho do Estado, ao mesmo tempo em que o sabemos apropriado por interesses privados" (Silva Júnior, 1993:14–15) (grifos nossos).

Qual seria, então, "o lado secreto da ação formadora", ou seja, quais os interesses *ocultos* que estariam permeando o projeto de formação continuada Circuito Gestão?

Existe um grande interesse da SEESP em implantar, efetiva e definitivamente suas propostas e projetos na rede paulista de ensino. Entre eles, a Progressão Continuada e a Avaliação, que vêm recebendo muitas críticas dos educadores em geral, devido à promoção automática que está ocorrendo nas escolas da rede, causando muita resistência nos professores. Uma parcela significativa do magistério paulista tem avaliado negativamente as inovações político-pedagógicas que estão sendo implantadas pela SEESP, fato confirmado pelos resultados de uma pesquisa de opinião realizada na rede de ensino, no mês de outubro/2000, pela Revista da Educação[24] editada pela APEOESP.

Existe também uma valorização da *gestão centrada na escola* por parte dos organismos internacionais (Oliveira, 1998), o que tem levado os sistemas de ensino de alguns países, através dos seus representantes oficiais, a "sacrificar" as práticas democráticas e participativas nas suas escolas, entre diretores, professores e alunos, agindo com autoritarismo, centralismo e

[24] As reformas educacionais: Com a palavra os professores, in Revista Educação – Publicação Anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – nº13, Abril/2001, p. 17.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

marginalizando os atores educativos para atender as expectativas daqueles, entre elas, a obtenção de altos índices de aprovação de alunos.

No Brasil, a partir da década de 90, surgem as reformas educativas anunciadas, segundo Oliveira (1998), como reformas administrativas introduzindo novos modelos de gestão do ensino público, que, flexibilizando a administração dos recursos e das responsabilidades, colocam a escola como núcleo da gestão:

> "São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola" (Oliveira, 1998:91).

Para Oliveira (1998), a marca da flexibilização desses novos modelos de gestão permite inferir que conquanto eles tragam na aparência conteúdos mais consensuais, na prática efetiva, conservam pressupostos autoritários. A autora fundamenta a importância da gestão da educação no momento atual, pelas tendências de reestruturação do sistema de ensino influindo nos seus objetivos, funções, atribuições, competências e acesso. E conclui que isso se deve, mais que às exigências internas, aos *constrangimentos externos:*

> "(...) é o que pode ser constatado quando se observam as orientações das propostas elaboradas em âmbito federal, estadual e em muitos casos municipal e as comparam *às recomendações dos Organismos Internacionais"* (Oliveira, 1998:96) (grifos nossos).

Diante desses fatos, uma questão importante se coloca que é o interesse por parte da SEESP, através da formação continuada, de "enquadrar" o pessoal que está participando ao seu esquema e ao esquema do sistema. Para isso, transformá-los em *técnicos tarefeiros* a seu serviço, para implantação de suas medidas de reforma e para atendimento de seus interesses voltados para as expectativas dos organismos internacionais.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

3.2- A PRESENÇA DOS MODELOS DA GESTÃO EMPRESARIAL E DA REVOLUÇÃO GERENCIAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NA FORMAÇÃO

Ao fazer a análise do projeto Circuito Gestão busca-se identificar as concepções de *gestão* e de *gestor*, presentes no discurso oficial, que permeiam as políticas educativas da Secretaria de Educação e verificar sua adesão aos princípios, métodos e técnicas da gestão empresarial. Para que essas questões pudessem ser esclarecidas, procurou-se enfocar os *objetivos* da formação continuada conforme explicitados no texto delineado do projeto. Quanto aos objetivos, a implementação do projeto "Circuito Gestão" destina-se a envolver os profissionais de educação responsáveis pela administração, supervisão e orientação das escolas públicas da rede estadual paulista com algumas questões que permeiam a educação brasileira e que se encontram, devido ao contexto globalizante onde se situam, vinculadas às agendas educativas internacionais.

Essas questões encontram-se contempladas no projeto e dizem respeito: à nova organização escolar proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); *aos modernos paradigmas de administração pública introduzidos na educação, envolvendo os conceitos de gestão democrática, autonomia e participação*; à compreensão da Política Educacional desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, fortalecendo as propostas de avaliação qualitativa do ensino por meio da Progressão Continuada e do projeto do Ensino Médio; à disposição de desenvolvimento das características de liderança indispensáveis para lidar com as mudanças e os conflitos inerentes à escola contemporânea; à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para assegurar a qualidade do ensino e da escola e o sucesso de todos os alunos.

O projeto Circuito Gestão traz em seu programa alguns objetivos e, entre eles, o que mais possibilita uma análise que permita identificar as concepções de *gestão* e de *gestor*, que permeiam o discurso da SEESP, é "o envolver *o grupo de gestores, responsáveis pela gestão das escolas públicas* da rede estadual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*: com os*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

modernos paradigmas de administração pública, envolvendo os conceitos de gestão democrática, autonomia e participação".

O fato de a formação continuada pretender "envolver o grupo de gestores com os modernos paradigmas de administração pública" permite identificar, à primeira vista, uma adesão ao novo modelo imposto pela revolução gerencial da administração pública, efetivado no Brasil através da *Reforma Gerencial da Administração pública de 1995,* evidenciando a adoção dos seus princípios, métodos e técnicas pelos órgãos responsáveis pela administração da educação que pretendem aplicá-los na gestão das escolas públicas paulistas.

Os *objetivos* do projeto, "envolvendo o grupo de gestores" de um modo geral, e alguns dos seus *princípios* norteadores, destacando-se a "*visão holística*", caracterizam-se como "marcas empresariais".

3.2.1- A Reforma Gerencial Brasileira De 1995: Idéias E Estratégias Na Formação Continuada

A utilização, durante as aulas do curso em que foi trabalhado o Módulo II – Gestão Pedagógica, de forma explícita pelos agentes capacitadores do IDORT, do texto "*Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995*", de Luiz Carlos Bresser Pereira[25], como objeto de reflexão e análise para os profissionais a serem formados, também complementa a análise, pois suas diretrizes mostram a aplicação das idéias gestionárias gerenciais, oriundas das modernas teorias de administração pública, nas ações administrativas a serem promovidas nas organizações escolares.

É propósito deste trabalho fazer uma análise conteudista do programa de formação "Circuito Gestão", verificando em profundidade algumas de suas temáticas e o texto acima citado se refere a uma delas. Pretende-se, aqui, examiná-lo com o objetivo de identificar algumas de suas idéias que permitam evidenciar a adoção, pelos representantes da administração da educação, em nível

[25] Revista do Serviço Público/Fundação Escola Nacional de Administração Pública. v I. n 1 (nov. 1937) – Ano 50, n 4 (out – dez/1999). Brasília: ENAP. 1937.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

de sistema, visando atingir os profissionais de educação a serem capacitados, das mesmas estratégias adotadas pelo Ministro Bresser Pereira, que segundo sua própria opinião, o levaram a ter êxito na implantação da sua "Reforma Gerencial da Administração Pública de 1995".

A reforma administrativa integra as três grandes emendas constitucionais que foram enviadas ao Congresso, no início do governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo o ministro Bresser Pereira,

> "Ela foi definida, inicialmente, no Plano Diretor do Aparelho do Estado (1995). Nesse documento, após se constatar a ineficiência do serviço público existente no Brasil, se desenvolve um quadro teórico para a reforma, inspirado nas reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde a década de 80 em certos países da OCDE, e particularmente na Grã-Bretanha" (Bresser Pereira, 1999:6).

Não vem ao caso falar aqui das questões que a reforma envolveu, mas é importante fazer algumas referências sobre os "indicadores" que, segundo o Ministro, "mostram que a reforma gerencial brasileira é uma história de sucesso, pelo menos por enquanto" (Bresser Pereira, 1999:7).

Os indicadores de sucesso constituem elementos motivadores suficientes o bastante para serem adotados como exemplos a serem seguidos pelos representantes dos órgãos oficiais envolvidos com a administração pública nos Estados brasileiros, entre eles, a SEESP. Uma análise mais detalhada desses indicadores de sucesso, aos quais se refere o ministro, é necessária a fim de que seja possível levantar quais deles poderiam ser aplicados também com sucesso para efetivar as mudanças pretendidas pela SEESP.

Em primeiro lugar, segundo Bresser Pereira (1999), foram implementados alguns dispositivos necessários para a reforma, tais como a emenda constitucional da Reforma Administrativa, adoção das leis que definiram "as agências executivas" e "as organizações sociais", principais instituições organizacionais da reforma, o estabelecimento de normas dos contratos de gestão, a alteração da Lei do Regime Jurídico único, que estabelecia privilégios e um

unesp

regime trabalhista único para os servidores públicos, uma nova política de recursos humanos; em segundo lugar, a adoção da Gestão pela Qualidade Total, "como principal estratégia de gerenciamento a ser adotada pelas organizações do Estado" (Bresser Pereira, 1999:8); em terceiro lugar, o fato de que a opinião pública, as elites políticas e os altos funcionários de governo estão apoiando a reforma; em quarto lugar, "os estados e as principais cidades estão adotando os novos dispositivos e práticas da reforma gerencial" (Bresser Pereira, 1999: 9); e, em quinto lugar, a adoção das novas idéias e expressões, introduzidas ou enfatizadas pela reforma, que "entraram no vocabulário dos altos funcionários de Brasília e tornaram-se um importante tema nas escolas de governo e de administração pública brasileiras (Bresser Pereira, 1999:9).

Machado (1998), em estudo em que fala sobre as questões que ficaram ocultas nos textos oficiais sobre o Programa de Reforma dos setores onde o governo atua, se refere ao papel do Estado e também às publicações de fundações vinculadas ao governo do Estado, destacando-se o Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE - e a Fundação para o Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP[26], que exerceu influência sobre o desenho da política do Estado. Segundo a autora, em publicações das referidas instituições,

> "a ênfase recai sobre as questões regionais, sobre a crise do planejamento do Estado e apontam os 'Contratos de Gestão' como opção do Governo Paulista e não meramente como mecanismo de administração educacional que viabilizaria a constituição de uma escola com mais autonomia"(Machado, 1998: 110).

No que se refere à adoção dos "Contratos de Gestão", segundo a autora, fundamentada em Ota (1991), "é uma opção do governo paulista e que essa opção mais se identifica com controle de gestão do que com qualquer outra coisa" (Machado, 1998). Existe uma crise do planejamento que se identifica com a crise do Estado e diante da ausência de um planejamento global

[26] Texto: *A nova organização do Estado de São Paulo.* FUNDAP – Fundação Para o Desenvolvimento Administrativo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

para todos os setores de atuação do Estado, o governo lança mão de projetos de reforma específicos, entre eles a reforma educacional.

Silva Júnior (2001), ao considerar "o espaço da administração numa época em que vigora a gestão", se refere à competição entre escolas resultante da *gestão empresarial* que leva à mercadorização dos critérios de ação da *gestão educacional.* Em relação àquela competição, já é possível

> "Visualizar sua presença emergente no horizonte das políticas em execução, às quais freqüentemente se reportam à eficácia dos *'contratos de gestão'*, instrumentos viabilizadores e legitimadores da distribuição diferenciada de recursos, ou seja, da competição pelos recursos" (Silva Júnior, 2001:5. Mimeo) (grifos nossos).

Voltando à questão da reforma administrativa, se tais indicadores evidenciam o seu êxito e sucesso, por que não aproveitá-los como estratégias para a implantação de medidas que visam introduzir na educação a estratégia da "qualidade total" que, segundo o Ministro,

> "(...) escolheu-se, com ampla aceitação, a Gestão pela Qualidade Total (Total Quality Control) como principal estratégia de gerenciamento a ser adotada pelas organizações do Estado. Uma reforma precisa de uma estratégia de gestão. O controle de qualidade total é uma estratégia empresarial particularmente adequada ao gerenciamento público, por adotar vários critérios de excelência além da simples taxa de lucros, que por definição não existe no governo" (Bresser Pereira, 1999:8).

Oliveira (1998) se refere à adoção da *qualidade total* como fazendo parte das orientações administrativas, que integram as novas proposições, que se voltam para novos modelos de gestão a serem implementados em razão das reformas educativas no Brasil, a partir da década de 90. O referencial de tais modelos "é a realidade desenvolvida nas empresas privadas" (Oliveira, 1998). Na

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

gestão da educação pública, a *qualidade total* significa a adoção dos "critérios da economia privada na gestão da escola pública" (Oliveira, 1998).

A adoção da Gestão pela *qualidade total* na educação paulista está explicitamente evidenciada, não só pelo fato da questão da reforma elaborada pelo Ministro Bresser Pereira estar entre os textos indicados para o concurso público[27] de provas e títulos para professores de escola, mas também, porque o texto da Reforma Gerencial Brasileira tem sido utilizado, na formação continuada, para reflexão e até para "justificação" das medidas da SEESP.

Algumas expressões, como *qualidade* e *sucesso,* utilizadas no texto editado do projeto se encontram presentes nos objetivos do projeto Circuito Gestão, especificamente aquele que trata da *"aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para assegurar* ***a qualidade*** *do ensino e da escola e* ***o sucesso*** *de todos os alunos"* e na definição do Projeto Circuito Gestão, *"é o encontro de lideranças educacionais sintonizadas pelo compromisso de assegurar* ***a qualidade*** *da escola e* ***o sucesso*** *do aluno.* Aqui, cumpre ressaltar que as expressões "qualidade" e "sucesso" não estão sendo empregadas com os "significados" que tais palavras adquirem no contexto da "Qualidade Total", pois, são critérios de excelência, que embora utilizados na administração empresarial podem ser adotados no gerenciamento público, pois de forma limitada, " é possível transferir os instrumentos de gerenciamento privado para o setor público"(Bresser Pereira, 1999:8). Ainda, segundo o ministro, "na empresa privada, o sucesso significa lucros; na organização pública, significa o interesse público"(Bresser Pereira, 1999:8).

Em relação ao segundo indicador de sucesso a adoção da "Qualidade Total", está evidenciada em dois de seus princípios norteadores, que são: *"****qualidade*** *do trabalho: identificar os padrões de* ***qualidade****, visando melhoramento, credibilidade e sustentação do programa"* e *"Uso de indicadores: trabalhar com* ***indicadores reais qualitativos*** *e quantitativos na concepção, planejamento, execução e avaliação de processos".* Aqui sim, os significados dos

---

[27] Diário Oficial do Estado de São Paulo: Volume 110 – Número 221 – São Paulo, 18 de novembro de 2000. Site: http://www.imprensaoficial.com.br/jornal/2000 11 18/ex1/e 1 dki 113.htm

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

termos utilizados se ligam diretamente a ela, pois se referem a aplicação de *padrões de qualidade* aos programas a serem efetivados na escola e o *uso de indicadores para o controle de resultados*" da aprendizagem dos alunos, estratégias, particularmente, empresariais.

A estratégia da *Qualidade Total*, como forma de gerenciamento dos órgãos do Estado, passa a fundamentar o discurso de convencimento da SEESP que aproveita o programa de formação continuada dos gestores da escola pública paulista para disseminá-lo.

Em relação ao quinto indicador, a que se refere Bresser Pereira (1999), qual seja "a adoção das novas idéias e expressões enfatizadas ou introduzidas pela reforma", percebe-se que a expressão "*indicadores de desempenho*" entrou no vocabulário não só dos altos funcionários de Brasília, mas também no dos representantes da SEESP, pois, de forma explicita, o projeto Circuito Gestão apresenta como um dos "seus princípios norteadores" o "*Uso de indicadores* reais qualitativos e quantitativos na concepção, planejamento, execução e avaliação de processos".

O caderno "Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano da Escola" apresenta, no prefácio, quatro temas para serem trabalhados durante as aulas do curso e, justamente, o segundo tema é "Potencializando a Gestão Escolar: Indicadores Educacionais e Educação à Distância". Para a SEESP, os novos modelos da Administração Pública "pressupõem desempenho crescente e direcionamento estratégico orientado para resultados". A exigência de desempenho e de resultados "definem um novo perfil do gestor público da educação sendo *o uso de indicadores educacionais* uma competência indispensável". Segundo esse entendimento a SEESP trata dos temas *Indicadores Educacionais* e *Formação Continuada* (p.53-69). O Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica", ao tratar do tema "Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública" se refere ao "uso de indicadores" na Avaliação Institucional[28].

[28] A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo utiliza o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – para avaliação de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, nos diferentes componentes curriculares.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Oliveira (1998), ao se referir aos novos modelos de gestão do ensino público, fundamentados na flexibilidade administrativa, diz que eles estão alicerçados na busca de melhorar a qualidade na educação, "entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos" (Oliveira, 1998:91).

Tudo indica a utilização pela SEESP das mesmas estratégias contidas na reforma gerencial brasileira, para viabilizar as reformas que têm feito na rede de ensino paulista e para a implantação das idéias que pretende veicular através do programa de formação "Circuito Gestão". Entre estas, a introdução de *um tipo de liderança* e de *gestão,* segundo os moldes da Administração Gerencial, com o objetivo de conseguir dos profissionais que estão sendo capacitados a adesão aos seus programas pedagógicos, entre eles, *a Progressão Continuada* e *a Avaliação,* interna e externa, bem como a reforma do *Ensino Médio*[29]. Nesse sentido, o que se busca é o enquadramento dos profissionais de educação, para atender interesses privatistas e neoliberais que ultrapassam o espaço da escola, bem como atender expectativas dos organismos internacionais, cujas diretrizes tendem a uma valorização cada vez maior da gestão (Oliveira, 1998).

Uma análise mais aprofundada parece mostrar que a utilização de tal texto foi muito mais que uma apresentação de estratégias de como se implantou a reforma com sucesso e da sua necessidade face ao contexto brasileiro da época. Após a leitura, o que fica não é só o aspecto do aproveitamento *das idéias contidas na Reforma Gerencial Brasileira de 1995*, na administração da educação, mas também o sentido "instrumental" do texto, no que diz respeito *à utilização das mesmas estratégias de convencimento* utilizadas pelo Ministro para a implantação da reforma:

> "De acordo com minha experiência, a aprovação de grandes reformas depende de quatro fatores: necessidade, concepção e desenho, persuasão democrática e alianças" (Bresser Pereira, 1999:10).

[29] Módulo II: Gestão Pedagógica. Caderno de Transparências. São Paulo: SEE/SP, 2000, p. 49-57.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em relação à persuasão democrática e alianças, a atenção se volta para a fala do Ministro, no que se refere à estratégia de obter o "apoio" do conjunto dos altos funcionários, encarregados de aplicar a reforma:

> "Para tanto, precisava, em primeiro lugar, derrubar um preconceito que ameaçava derrubar o meu trabalho. Segundo os adversários da reforma, eu seria 'contra' os servidores, seria seu 'carrasco'. Como não *'fazia parte deles'* e uma vez que eu queria substituir a administração burocrática pela administração gerencial, eu desdenharia os servidores públicos. (...) não sendo um servidor público, pouco entendia da administração pública" (Bresser Pereira, 1999:19-20) (grifos nossos).

Diante da fala do Ministro, é importante lembrar que, entre os profissionais de educação que atuam na organização escolar, sempre existiu um sentimento de não "fazer parte" da administração da educação o que provocou uma separação entre os "especialistas", que representam o sistema (os que planejam e mandam executar), e os "professores" que atuam nas escolas (os que devem executar as diretrizes emanadas do sistema). Silva Júnior (1993) identifica a constituição de classes entre os profissionais de educação e uma certa animosidade decorrente do conflito de interesses entre as mesmas:

> "Ao longo do Brasil, por outro lado, cresce a disputa e a animosidade entre 'especialistas' e professores. Estes autoproclamados 'proletariado' do sistema escolar investem contra 'a burguesia apontada do sistema: diretores, orientadores, supervisores, coordenadores pedagógicos. Não sem razão argumenta-se contra a 'inchação burocrática'(...)" (Silva Júnior, 1993:65).

Essa disputa ganhou nova força com o aumento dos debatedores contra o sistema ao serem incluídos, entre estes, os diretores de escola e adquiriu nova forma ao colocar todos do mesmo lado contra os representantes da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

administração, guardadas as devidas exceções, referentes aos poucos que estão a seu favor.

A partir da década de 90, a atuação da UDEMO[30], frente ao autoritarismo do sistema, tem se posicionado fortemente contra algumas das diretrizes emanadas dos órgãos oficiais que ferem direitos dos diretores de escola. Estes também participam e sofrem junto com seus professores as dificuldades que enfrentam devido às constantes mudanças de programas, hierarquicamente impostos pelos responsáveis pela administração da educação e, o que é mais grave, sem os investimentos necessários no ambiente escolar, que se encontra desprovido de condições de efetivar tais mudanças. Com isso, colocou a classe de diretores e vice-diretores do "lado de cá", junto com os professores que atuam nas escolas.

Aquela separação, que era apenas entre professores e especialistas, tomou a forma de oposição, criando na escola grupos maiores de resistência às diretrizes do sistema, que devido sua insatisfação, fazem severas críticas às novas regras educacionais que emanam dos órgãos oficiais e, em razão disso, passam a adotar uma política de "faz-de-conta" que as novas diretrizes pedagógicas estão sendo cumpridas, quando, na prática, acontece justamente o contrário.

O que se observa é que se a parte administrativa e burocrática está sendo cumprida, a pedagógica, que é fundamental ao envolver o ato de educar, de ensinar e de aprender, está à deriva e tem levado as escolas e seus alunos ao fracasso.

Diante da estratégia de sucesso apresentada pelo ministro, o fundamental é fazer com que aqueles, a quem interessa o sistema convencer, se sintam "fazendo parte da administração". Num primeiro momento, houve a impressão de que o projeto de formação seria para os diretores, vice-diretores e professores-coordenadores pedagógicos, para aqueles que integram o núcleo de gestão e o núcleo de coordenação da escola. Depois se percebeu que o mesmo envolveria os profissionais que atuam na Diretoria Regional de ensino, principalmente os supervisores.

[30] UDEMO: Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial de São Paulo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A estratégia "do fazer parte da administração" foi adotada na organização do quarto encontro do Circuito Gestão. Em relação aos profissionais participantes, a sistemática que vinha sendo adotada nos três primeiros encontros, de fazer a convocação dos mesmos segundo as funções que ocupam na rede de ensino, foi mudada. No quarto encontro, os profissionais que atuam na escola - diretores, vice-diretores e professores-coordenadores pedagógicos -, passaram a freqüentar os cursos junto com os profissionais que atuam na Diretoria Regional de Ensino - supervisores, assistentes técnicos pedagógicos e assistentes pedagógicos -, exceptuando-se os dirigentes regionais[31], parecendo proposital reuni-los, adotando estratégia semelhante à do ministro, para que se sentissem fazendo parte da administração. Essa a impressão que fica.

Para despertar o sentir "fazer parte" da administração, a SEESP utiliza outras estratégias que podem ser identificadas em três dos seus princípios[32]: *trabalho em grupo*, onde os participantes participam de trabalhos coletivos que favorecem a comunicação, a colaboração e a superação das diferenças; *estímulo à criatividade*, através dos processos de sensibilização envolvendo os participantes em diversas e diferentes atividades, entre as quais estão incluídas, atividades musicais, danças e relaxamento através de exercícios físicos; *a valorização profissional*, através do tratamento dado aos cursistas que se manisfesta na acolhida hospitaleira, respeitosa e alegre, que vai desde a distribuição de *bottons* sugestivos até um *coffee-break* cinco estrelas.

Persuasão democrática e alianças constituem fatores que permeiam as relações entre os representantes da SEESP, os agentes capacitadores do IDORT e os profissionais de educação que estão sendo capacitados.

Do *segundo objetivo* do projeto, "*envolver o grupo de gestores, responsáveis pela gestão das escolas públicas da rede estadual, com os modernos paradigmas da administração pública, envolvendo os conceitos de gestão democrática, autonomia e participação*, pode-se extrair várias afirmações e deduzir outras tantas. Em primeiro lugar, a SEESP, explicitamente, manifesta a

---

[31] Os Dirigentes Regionais participaram do Circuito Gestão em encontro próprio em que foi desenvolvido um Módulo específico.
[32] *Site*: http://circuitogestão.edunet.sp.gov.br

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

adoção dos modelos da administração empresarial na gestão da educação conforme princípios, métodos e técnicas configurados nas modernas "Teorias da Administração Empresarial", entre eles *a qualidade total, a liderança o treinamento e a valorização das técnicas.* Em segundo lugar, pretende estabelecer um modelo de gestão educacional e de gestão do ensino, em que haja a compatibilização do modelo gerencial da administração pública com uma gestão democrática, participativa e autônoma da escola pública, o que não é possível porque os objetivos do sistema estão voltados para atender outros interesses, que não poderiam ser objeto de uma gestão com as características acima citadas.

Segundo Lima (2000), não existe democratização da organização escolar sem a prévia democratização da administração do sistema educativo. Para o autor,

> "Não é, porém possível admitir uma desarticulação total e uma desconexão permanente entre ambas, conceber uma organização escolar democrática e autônoma no contexto de uma administração centralizada e autoritária ou, ao invés, reconhecer a existência de uma administração democrática, participativa e descentralizada de um sistema educativo composto por unidades escolares de organização e gestão não democráticas" (Lima, 2000: 47).

O discurso da "persuasão democrática" é desarticulado da gestão democrática, pois esta considera "legítimas, a discussão e a negociação, interesses e projectos, tensões e conflitos" (Lima, 2000) entre a escola e os níveis político-administrativos do sistema.

Pode-se deduzir que o sistema educacional paulista, além de adotar padrões burocráticos *werberianamente universais*, não só em termos de racionalidade técnica, mas, sobretudo, em termos de concentração de poder a partir da ação administrativa e gestionária"(Lima, 2000), se alinha com as políticas neoliberais e globalizantes.

Apesar das críticas que a introdução dos paradigmas da Administração Empresarial na educação vem sofrendo ao longo dos anos, apesar do reconhecimento da especificidade da Educação e da Administração escolar,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

encontrada na literatura sobre educação na grande maioria dos países, apesar da luta por uma educação democrática, participativa e autônoma, que faça nascer, no espaço da escola e nas suas inúmeras relações internas e externas, práticas criativas voltadas para as mudanças e inovações que levem ao exercício daqueles ideais e a conseqüente transformação social, ainda, hoje, se assiste, mais do que nunca, uma invasão dos modelos da Administração Empresarial, transmudados pela Reforma Gerencial Brasileira de 1995, no sistema e na escola, utilizados mais para a obtenção de resultados e índices de desempenho das escolas do que propriamente para a verdadeira aprendizagem dos alunos.

No Brasil, no que se refere às políticas educacionais do governo estadual paulista, refletidas nas ações administrativas de reformas e inovações da SEESP, presencia-se a adesão aos novos modelos gerenciais de administração pública, baseados na Reforma Gerencial Brasileira de 1995, fundamentada nos princípios, métodos e técnicas da Administração Empresarial, para a formação continuada dos gestores da educação.

3.3- A *GESTÃO EDUCACIONAL* E A *GESTÃO DO ENSINO*: A NOVA ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA.

Para identificar a *natureza da gestão da educação e do ensino e do perfil do gestor*, adotada pela SEESP, foi feita a análise do texto "*Gestão Educacional: Novos desafios na Administração da Escola Pública*" do Caderno de Transparências "Módulo II - Gestão Pedagógica" e do texto "*Oficina II - Gestão Educacional/Gestão do Ensino*" do Caderno de Oficinas "Módulo II: Gestão Pedagógica". Além desses dois cadernos, escolhidos para serem analisados entre os materiais distribuídos no curso do segundo encontro do Circuito Gestão, em que foi trabalhado o Módulo II: Gestão Pedagógica foram utilizados na análise, o texto editado do projeto conforme vários delineamentos obtidos no *site* da SEESP e, também, os cadernos utilizados nos cursos do primeiro e do segundo encontro referentes aos Módulos I e III. Analisando esses materiais, procurou-se fazer um levantamento dos termos e das expressões que se referem à *administração* e *gestão* do sistema e da organização escolar e ao *administrador* e

gestor da educação e da escola, buscando identificar seus significados para esclarecer as concepções que os permeiam.

Nos cadernos e textos acima especificados e analisados, encontram-se os termos *gestão* e *gestor*, sempre acompanhados das expressões "da rede", "da educação", "das escolas públicas". No texto editado do projeto, encontram-se nos seus *objetivos* as expressões "responsáveis pela *gestão* das escolas públicas da rede estadual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo"; na definição da *meta de atendimento*, a expressão "universo da população de *gestores* da rede; na escolha do *público alvo*, a expressão "os profissionais responsáveis pela *gestão* da rede estadual de ensino", o mesmo quando se trata da operacionalização do projeto através da implantação de "Centros de Formação Continuada para *Gestores* da Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo".

As primeiras indagações que surgem quando se depara com a presença desses termos e expressões são: "A quem se refere o termo gestores?" e "Quem são os responsáveis pela gestão das escolas públicas?". Para responder essas questões, começa-se por observar que o termo *gestor* é utilizado de forma alargada, em que a significação do seu conceito é estendida para alcançar todos os profissionais de educação que estão participando do Circuito Gestão.

Os exemplos, acima citados, mostram que o termo *gestor* é empregado num sentido amplo, abrangendo não só o diretor de escola, mas também, outros profissionais da educação, que atuam na escola e na Diretoria Regional de Ensino, os quais são incluídos conceitualmente como *gestores*, passando a ser considerados como "gestores responsáveis pela gestão da escola". O emprego da expressão "*grupo de gestores responsáveis pela gestão da escola*" refere–se, assim aos profissionais da educação que atuam na organização escolar, tais como o diretor, o vice-diretor, o professor-coordenador pedagógico e àqueles que atuam na diretoria regional de ensino, como o dirigente regional, os supervisores de ensino, os assistentes técnicos pedagógicos e os assistentes pedagógicos. Como são esses os profissionais de educação que estão participando do Circuito Gestão, conclui-se, num primeiro momento, que são esses educadores que a SEESP considera como gestores da escola pública.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No entanto, ao fazer a análise da Oficina 2: *Quem somos nós, os gestores da escola pública na rede estadual de ensino?* , do Caderno de Oficinas "Módulo II: Gestão Pedagógica", percebe-se que o termo *gestores é* empregado num sentido mais restrito, pois a identidade profissional das diferentes funções de *gestão educacional* na rede estadual de ensino se refere somente ao diretor de escola, ao vice-diretor de escola, ao professor-coordenador pedagógico e ao supervisor de ensino.

A análise do texto "Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração Pública" do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica" dá ênfase à "responsabilidade dos diretores" e atribuiu aos dirigentes a incumbência do "gerenciamento da transição" (p.26), isto é, informar todos os profissionais sobre a adoção da revolução gerencial da administração pública na escola pública da rede estadual paulista de ensino.

No entanto, dentro do contexto da *Nova Gestão Educacional*, a ação supervisora é enfocada em um processo de descentralização, ganhando como característica fundamental a "assunção de responsabilidade coletiva" pelo acompanhamento, controle e avaliação do aluno, do uso de indicadores e da avaliação institucional (p.29). O trabalho e a responsabilidade coletiva passa a ser, não só daqueles profissionais considerados pela SEESP como *gestores da escola pública*, "o diretor, o vice-diretor, o professor coordenador, o supervisor e o dirigente regional" (p.29), mas também, dos profissionais educadores que ocupam outras funções em nível de Diretoria Regional de Ensino e que participam da formação continuada. O trabalho e a responsabilidade coletiva de todos, evidencia que os professores também integram o grupo daqueles que devem assumir esses encargos, pois são eles que fazem a avaliação do aluno em sala de aula.

Essas idéias evidenciam que os profissionais educadores que estão participando da formação continuada são elementos multiplicadores a serviço da SEESP, pois devem irradiar para escola as idéias da *Nova Gestão Educacional* e *Gestão do Ensino*, veiculadas nos cursos, principalmente para os professores.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No contexto da nova *Gestão Educacional* e da *Nova Gestão do Ensino*, ao considerar todos os profissionais educadores que participam da formação continuada, como gestores, deixa-se de pontuar o papel de liderança do diretor de escola, para envolver outros profissionais da educação com a administração e gestão da escola e do ensino. Em outras palavras, observa-se uma contradição entre a generalização do "gestor", já que todos são considerados gestores da escola, e a liderança do "diretor".

Atribui-se uma nova responsabilidade aos diretores, aos dirigentes e a todos os profissionais educadores envolvidos com a "gestão da nova administração da escola pública", ao mesmo tempo em que se exige dos mesmos, principalmente do diretor um *novo perfil* e um rol de *recursos pessoais* para desempenhar as novas tarefas exigidas.

O texto "Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública" traz a inserção da transparência "Revolução Gerencial" que enfoca a caracterização genérica dos moldes de administração pública da revolução gerencial de Holmes & Shand (1995). Segundo estes autores, as características gerais compreendem: o caráter estratégico ou orientado para resultados; descentralização; flexibilidade; desempenho contínuo e crescente; competitividade; direcionamento estratégico e transparência e cobrança de resultados.

Considerar como *gestores* todos aqueles que, ocupam funções diferenciadas ao nível da administração e se encontram envolvidos com o ensino, que se efetiva nas organizações escolares, esclarece um dos sentidos do projeto, pois identifica que o mesmo se encontra norteado por idéias gerencialistas, com características da administração empresarial, o que desenha uma concepção privatista e neoliberal de educação, de gestão e de gestor, a adotada pela SEESP.

O conceito de *gestão* aparece, em sua origem, com uma indubitável conotação de "gestão empresarial", seguindo o novo modelo gerencial que norteia a administração pública, o qual aparece permeando todo o texto do projeto Circuito Gestão, cujos princípios são guardados conceitualmente em muitos dos seus termos e expressões.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Em relação ao *gestor*, no que se refere à *"Nova Gestão do Ensino"*, a nova administração da escola pública paulista, fundamentada nos paradigmas da Reforma Gerencial Brasileira de 1995, estabelece para ele o desenvolvimento de um *novo perfil*, isto é, uma nova maneira de atuar na escola e, também, desenvolver novos *recursos pessoais* para se adequar ao novo modelo de gestão da escola.

Em relação ao desenvolvimento de um *novo perfil de gestor*, a transparência *"Perfil do Gestor na 'nova administração'"* do texto *"Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública"* do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica" esclarece que a atuação dos gestores deve estar voltada para: **estimular lideranças**, competir quanto a resultados, possuir visão pluralista das situações, cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade), fundamentar suas decisões, ser pluralista, comprometer-se com a emancipação de seus funcionários, atuar em função dos objetivos e conscientização das oportunidades e limitações (p.27).

Assim, a análise do texto acima citado, deixa transparecer que os profissionais gestores que estão participando da formação continuada precisam, em primeiro lugar, *desenvolver um perfil de liderança* e se tornarem líderes, pois são gestores de pessoas, e em segundo lugar, precisam exercer a liderança e *estimular lideranças*, vale dizer, procurar desenvolver em todos os membros da equipe escolar o potencial inicial de cada um e suas aptidões.

Para *"estimular lideranças"* é preciso construir um perfil de líder e ser um líder eficaz. Isso leva tempo e exige a aquisição de experiência pessoal e profissional, sendo esta administrativa e pedagógica, segundo os teóricos da educação como Teixeira (1997), Nóvoa (1995), Glatter (1995), entre outros. Entretanto, os estudiosos dos comportamentos de pessoas nas organizações, também, entendem que "uma das mudanças mais difíceis de conseguir é a modificação completa do estilo de uma pessoa" (Hersey; Blanchard, 1986); alguns chegam a admitir não ser possível alguém desenvolver *liderança* ou se transformar num *líder eficaz* com apenas pouco tempo de treinamento.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> "(...): O estilo de liderança de uma pessoa reflete a estrutura fundamental de suas motivações e necessidades. Na melhor das hipóteses são necessários uns dois ou três anos de psicoterapia intensiva para se obterem mudanças duradouras na estrutura da personalidade. Conseqüentemente, é difícil imaginar como se poderia mudar, salvo raras exceções, um conjunto de valores fundamentais em algumas horas de aula ou role playing, ou mesmo com um programa de treinamento intensivo de uma ou duas semanas" (Fielder, 1967: 248 apud Hersey; Blanchard, 1986: 173).

O que se percebe é que, quando muito, os cursos que abrangem o Módulo I - Gestão de Pessoas: Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes e Módulo III – Liderança e Tomada de Decisão, serviriam para identificar quais os líderes natos e realçar seus aspectos de liderança, pois entre tantos profissionais de educação ocupando cargos de administração há que se acreditar na existência de vários líderes e ser possível detectar diversos estilos de liderança.

O projeto Circuito Gestão, muito mais que um programa de formação de líderes gestores de escola, se caracteriza como um *treinamento* de pessoas para adotar comportamentos de liderança, em curto prazo, dentro da organização escolar. *Treinados* para serem líderes eficazes, os gestores devem "*estimular lideranças*", isto é, convencer os professores para aderirem às idéias e veiculadas pela formação continuada Circuito Gestão, transformando-se em elementos "multiplicadores" e "tarefeiros" da SEESP, cujo objetivo é efetivar os seus projetos de reformas, implementando seus programas pedagógicos e apresentando um novo modelo de gestão educacional e introduzindo uma nova gestão de ensino, na administração das escolas públicas da rede paulista de ensino.

3.4- LIDERANÇA NA ESCOLA: A SERVIÇO DOS INTERESSES DO SISTEMA OU DA APRENDIZAGEM?

Diante da *liderança* exigida de todos aqueles que, parceiros, contribuem para o sucesso das reformas educativas e da escola, tais como, a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

comunidade local, pais, professores e, principalmente, os órgãos diretivos das escolas, é importante analisar o papel das autoridades oficiais para alcançar esses objetivos.

A questão da liderança foi uma das temáticas que a SEESP priorizou como conteúdo a ser trabalhado nos cursos da capacitação. Sua intenção é desenvolver características de liderança em todos aqueles que atuam na gestão da educação, quer sejam os próprios profissionais de educação que atuam nas escolas, quer sejam os outros profissionais de educação que atuam dentro das diretorias regionais de ensino. Para a SEESP, todos são considerados responsáveis pela gestão das escolas públicas. A força com que a temática da liderança permeia o projeto de formação continuada Circuito Gestão pode ser percebida em um dos objetivos do projeto Circuito Gestão, o *"na disposição de desenvolvimento das características de liderança indispensáveis para lidar com as mudanças e os conflitos inerentes à escola contemporânea"* e pela análise do conteúdo do Caderno "Módulos I: Gestão de Pessoas, Desenvolvimento de lideranças e Organização de Equipes" e do Caderno "Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão". A questão da liderança aparece também no texto *"Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública"* do Caderno "Módulo II: Gestão Pedagógica".

O fato de a questão liderança ser um dos temas destacados na formação continuada, estar incluído em um dos objetivos do projeto Circuito Gestão e ser trabalhado, através de texto para leitura e atividades, em dois - Módulos I e III -, dos seus quatro módulos presenciais realizados até o presente momento, enseja algumas reflexões.

Em primeiro lugar, identificar suas concepções de liderança e de líder da SEESP no contexto da *Nova Gestão Educacional e da Gestão do Ensino,* a partir das concepções de *liderança organizacional, administrativa e pedagógica*, a serem adotadas na organização escolar e propostas por autores como Valerién (1997), Alarcão (2001), Nóvoa (1995), Glatter (1995) e outros, é importante caracterizar o *perfil de líder* e *a natureza da liderança* que a SEESP introduz como saber profissional, a ser aprendido e desenvolvido pela formação continuada. Em segundo lugar, é importante, também, caracterizar o tipo de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

liderança praticada pelos responsáveis pela *Gestão Educacional*, isto é, pela administração e gestão da educação em nível de sistema e pela ação formadora, diante do fato de os profissionais estarem sendo treinados para desenvolverem *um novo perfil* de gestor para atuarem na escola e *recursos pessoais* para efetivarem decisões eficazes e ações assertivas, tais como, estabelecer uma comunicação eficaz, resolver conflitos, praticar a negociação, investir na motivação enquanto implementam os programas da SEESP; diante da utilização de metodologias e de técnicas aprendidas nos cursos, para a sensibilização daqueles que atuam na comunidade escolar, especificamente, os professores; diante do fato dos profissionais estarem sendo treinados para funcionarem como "elementos multiplicadores" a serviço do sistema, na irradiação das idéias propagadas nos cursos para a comunidade escolar, executando a tarefa de convencer os trabalhadores docentes e não-docentes, na adoção das idéias e programas da SEESP.

Em terceiro lugar, se a construção de um perfil de liderança, para os gestores da escola pública, *a toque de caixa*, estaria relacionado com a implantação efetiva das reformas da Secretaria de Educação na rede estadual de ensino, sendo um instrumento para a veiculação da "nova gestão educacional na administração da escola pública", de caráter gerencial e implementação de seus programas, com ênfase na Progressão Continuada[33] e a Avaliação (interna e externa), que está sendo entendida como *promoção automática* e tem recebido muitas críticas, não só de teóricos da educação, mas dos trabalhadores docentes, pais de alunos e sociedade em geral.

A letra dos textos do projeto não expressa o sentido oculto, cujo desvelamento este estudo pretende, mas outro bem diferente, pois sua leitura deixa entrever que o projeto Circuito Gestão tem como objetivo aprimorar o trabalho dos profissionais de educação que ocupam funções ligadas à administração do ensino, nas escolas e nas diretorias regionais de ensino do Estado de São Paulo.

---

[33] A Deliberação do CEE nº 09/97 institui, nas escolas paulistas, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de 8 anos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os responsáveis pela administração da educação paulista entendem que o profissional de educação tem forte participação na melhoria da *qualidade* de ensino, por isso, o desenvolvimento de lideranças estaria vinculado, não só ao aperfeiçoamento do trabalho dos gestores, mas também ao *sucesso* da organização escolar e do aluno. Aos líderes caberia a implementação de mudanças e inovações e a solução de conflitos, enfim de tudo o que possa prejudicar a consecução dos objetivos propostos para e pela organização escolar.

Entretanto, as idéias presentes no texto editado do projeto no *site* da Secretaria de Educação, no material de leitura e de atividades, distribuídos e realizados sob a responsabilidade do IDORT, com o aval da SEESP – Caderno "Módulo I: Gestão de pessoas: Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes" e Caderno "Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão", a sistemática dos encontros, a organização dos módulos dos cursos e a metodologia utilizada nas aulas conduzem a uma outra interpretação dos objetivos e finalidades do Projeto Circuito Gestão.

3.4.1- A Liderança Organizacional - Administrativa e Pedagógica - nas escolas

Devido ao processo de *desconcentração* e *descentralização*, por parte da Administração central, com a conseqüente transferência de tarefas e responsabilidades e de poder de decisão para as instâncias de poder intermediárias ou para o nível local, cada vez mais se assiste a uma ampliação das tarefas e funções do diretor de escola, que passa a ter seu papel e função reforçados. Com isso, dependendo da maior ou menor participação dos atores envolvidos, o poder de decisão fica nas mãos, quase que exclusivamente, do diretor de escola. A liderança se relaciona com o poder de decisão, que deve ser compartilhado com todos que pertencem à comunidade educativa e estejam envolvidos com os interesses da organização escolar.

Vários autores identificam o papel do estilo de liderança dos diretores do estabelecimento de ensino na eficácia escolar (Brunet et al, 1990 apud Nóvoa, 1997). Por isso, reconhecem-se vários estilos de direção. Segundo

unesp

Valerien (1997), a tomada de decisão, dependendo da conduta do diretor, pode originar os seguintes *estilos de direção:* autocrático, democrático, *laissez-faire*, burocrático e carismático.

Independentemente dos estilos de líder ou de direção, *a liderança* assume papel fundamental a ser exercido pelo diretor de escola e por todos aqueles que trabalham pela educação ao nível de sua administração. Para Alarcão (2001),

> "Por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de *líderes*, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base" (Alarcão, 2001:20).

É através da liderança administrativa e pedagógica que os objetivos da organização escolar são alcançados, entre eles o seu bom desempenho e a efetiva aprendizagem dos seus alunos. Isso significa: ministrar um ensino que venha ao encontro da verdadeira aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento de todos que atuam na organização escolar. Segundo Nóvoa (1997), a implementação de mudanças e de inovações no contexto escolar depende de um investimento educativo dos projetos de escola, isto é, investir na formação dos seus profissionais e, segundo Nóvoa (1997), na promoção de práticas autônomas, participativas e colegiais, principalmente, "das práticas pedagógicas em sala de aula" (Nóvoa, 1997:28).

Alarcão (2001), inclui a liderança entre os cinco pilares de sustentação de uma organização, entre elas a escolar:

> "*Liderança*, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana" (Alarcão, 2001:20) (grifos nossos).

Assim, líder é aquele que influencia os atores educativos para a consecução dos objetivos da organização escolar, tais como desenvolvimento organizacional, transformação qualitativa e eficácia e também motiva todos da comunidade educativa para construírem conhecimento, se transformarem e,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

transformando a si próprios, poderem transformar a escola e a sociedade em que vivem.

A existência de uma liderança organizacional, administrativa e pedagógica e de líderes eficazes que conduzam a escola e todos que nela atuam e aprendem, para práticas democráticas, de autonomia e de participação, forma consenso entre os teóricos de educação e educadores. Para Alarcão (2001), em uma escola democrática e participativa, "a iniciativa é acolhida, venha de onde vier", e essa escola, em que se pretende "a abertura às idéias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto" (Alarcão, 2001), traz o enriquecimento e exige o comprometimento de todos.

Nenhuma escola consegue atingir seus objetivos, entre eles o de ministrar um ensino de qualidade e alcançar sua finalidade básica, a aprendizagem dos alunos, sem um mínimo de organização, sem ordem e disciplina, sem um planejamento de metas e expectativas a alcançar e um projeto pedagógico que reflita os anseios da comunidade educativa, sem um trabalho coletivo em que as ações de todos estão direcionadas para os seus objetivos e sem uma gestão centrada na qualidade de ensino e sem a autonomia do diretor e dos professores na gestão da escola, como demonstram Weinstein, R.S. e Good, L.T. (1997), baseados nos trabalhos de Purkey & Smith (1995). Entre essas variáveis importantes para a avaliação da eficácia da escola, os autores se referem à *liderança pedagógica:*

> "b) liderança pedagógica – embora Purkey e Smith mostrem reservas quanto à teoria do "grande diretor", parece evidente a necessidade de *uma orientação que promova e consolide o desenvolvimento pedagógico na escola"* (Weinstein; Good, 1995: 84) (grifos nossos).

Glatter (1995) também destaca a importância da liderança pedagógica, pois no estudo que faz sobre a importância dos aspectos culturais da gestão, na inovação e mudanças na organização escolar, destaca algumas implicações para a gestão escolar. Entre elas, a importância "que os diretores

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

sejam considerados líderes *profissionais* (ou "pedagógicos") e não apenas executivos (Haughes, 1998)" . O autor, baseado em MacGregor Burns, diz que:

> "(...) os melhores líderes combinam uma *liderança de transformação*, isto é, apontando ou sugerindo rumos, com uma *liderança de transação*, isto é, a realização de ações" (Glatter, 1995: 153).

Nóvoa (1995) também se refere aos estudos sobre as características das *escolas eficazes* e, baseando-se nos três trabalhos de síntese (Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1998), mostra o esboço feito por estes autores do *retrato de uma escola eficaz* em que identificam as características dinâmicas das organizações escolares, importantes na construção de sua identidade, entre elas a *liderança organizacional:*

> "A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de *uma liderança organizacional*, efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho" (Chapman, 1990; Rolin, 1992 apud Nóvoa, 1995: 26) (grifo nosso).

Tendo como fundamento o pensamento desses autores em relação às características de liderança organizacional, administrativa e pedagógica que deve estar presente na escola e ao estilo de líder que se faz necessário em todas as esferas educativas, é importante identificar a natureza da *liderança* e do *perfil de líder* que a SEESP pretende desenvolver nos profissionais educadores que estão passando pela formação continuada, a partir da análise dos materiais bibliográficos que se referem a essas temáticas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

3.4.2- Natureza da *Liderança* no Contexto da *Nova Gestão Educacional*

A questão da *liderança,* a ser desenvolvida nos profissionais educadores que passam pela formação, encontra-se relacionada à concepção de um novo *perfil de gestor* adotado pela nova política educacional paulista de *gestão educacional e gestão do ensino.*

Em relação ao desenvolvimento de um novo *perfil de gestor* a transparência *"Perfil do Gestor na 'Nova Administração'"*, do texto "Gestão Educacional: Desafios na Administração da Escola Pública, do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica", se refere às ações para as quais, os gestores devem estar voltados e, entre elas, destaca a de ***"estimular lideranças".***

O Caderno Módulo I: Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes", implicitamente, se refere ao novo *perfil de gestor* e enfatiza que *líder* é aquele que, como gestor de pessoas, desempenha um papel importante no "desenvolvimento de lideranças" (leia-se *"estimular lideranças"*) e no "desenvolvimento de equipes".

A transparência *"Recursos Pessoais Solicitados"* do texto "Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública" do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica" esclarece que esses recursos são*: capacidade de trabalhar em equipe*, capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo, criação de novas significações em um ambiente instável, capacidade de abstração, manejo de tecnologias emergentes, *negociação*, visão de longo prazo, assumir responsabilidades pelos resultados, *comunicação (saber expressar-se e escutar)* e a improvisação (criatividade).

Os *"Recursos Pessoais Solicitados"* para os gestores da escola[34] , importantes na *gestão do ensino,* aparecem reforçados, alguns, de forma

[34] Oficina 2: Quem somos nós, os gestores da escola pública na rede estadual de ensino, do texto "Oficina II: Gestão Educacional/Gestão do Ensino – Novos Desafios na Administração da Escola Pública, do Caderno de Oficinas "Módulo II: Gestão Pedagógica" identifica como gestores da escola o Diretor de Escola, o Vice-Diretor de Escola, Professor Coordenador Pedagógica e o Supervisor de Ensino.

unesp

explícita, e outros, de forma implícita, nos cadernos utilizados no Módulo I e no Módulo III. No Caderno "Módulo I: Liderança e Tomada de Decisão" aparece, explicitamente, *a capacidade de trabalhar em equipe.* No Caderno "Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão" aparecem, explicitamente, *o processo de comunicação* e a *negociação.* Dos textos desses módulos, decorre que ao exercer a liderança, o líder precisa tomar decisões e para que essas não sejam precipitadas, ele precisa lançar mão de *recursos* enquanto gestor de pessoas, tais como, o processo de comunicação, de negociação, a motivação e saber resolver conflitos. Ele precisa se autoconhecer e conhecer os atores da escola, desenvolver *atitudes positivas* e adquirir uma série de *qualidades/recursos,* para exercer *liderança* e ser um *líder* eficaz.

Identificada *a liderança* como um dos *recursos pessoais* a ser desenvolvido pelo gestor do ensino e também como uma das características do que constituem o seu *perfil,* a análise de alguns temas contidos nos Cadernos utilizados no Módulo I e no Módulo II mostrará com maior clareza as concepções de liderança e de líder adotadas pela SEESP.

O conteúdo do Caderno "Módulo I: Gestão de Pessoas - Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes", é constituído de eixos temáticos envolvendo: a questão da liderança e do líder, a formação de equipes eficazes; Vírus do comportamento; Análise estrutural e funcional da personalidade a partir de conceitos da Análise Transacional; o processo de comunicação interpessoal envolvendo eficácia interpessoal, a arte de perguntar e de ouvir e a assertividade; a Teoria dos Conflitos e lidando com o conflito".

Os temas que melhor caracterizam a natureza da liderança e as características de líder adotadas pela SEESP são os que enfocam as questões de líder, de liderança e de equipe. Assim serão analisados, mais detalhadamente os temas: *"O que se espera de um verdadeiro líder"*, "Liderança e *Tipos de Equipes (Peter Drucker)", "O que é um Líder (John P. Kotter)", "Jazz e Liderança (Jonh Kao)", "Liderança como Serviço"* e *"O que é uma Equipe".*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A partir dos autores utilizados pela equipe do IDORT[35], com o aval da SEESP, para fundamentar o desenvolvimento desses temas, percebe-se a ênfase no modelo empresarial de liderança e de líder. O que está, explicitamente, colocado denota a concepção empresarial de líder e liderança adotada pela SEESP, e o fato de algumas idéias das teorias da administração empresarial estarem sendo trabalhadas nos cursos e veiculadas para os profissionais que estão participando da formação.

Basta examinar algumas das definições e idéias dos autores acima citados, extraídas dos referidos tópicos. Assim, John P. Kotter afirma que:

> "Uma das características que diferenciam os grandes líderes das outras pessoas é que, qualquer que seja o potencial inicial, eles continuam a desenvolvê-lo ano após ano" (Kotter apud SEE/ IDORT, 2000: 5).

Segundo as idéias desse autor, presentes no texto, todo *líder* pode desenvolver seu potencial desde que cultive hábitos, tais como saber ouvir, não ser arrogante, ter mentalidade aberta, entre outros. Entre as aptidões necessárias para exercer *liderança* aponta para a capacidade de compreensão dos pontos fortes e fracos da empresa, para isso sendo importante a compreensão do mercado e do ambiente de competitividade (SEE/IDORT, 2000:5).

Peter Drucker faz uma relação entre *liderança* e formação de equipes e cita como modelo ideal aquele tipo de equipe das *bandas de jazz.* O texto traz uma citação desse autor, em que afirma: "Veremos cada vez mais organizações funcionando como *bandas de jazz* na qual a liderança muda de acordo com as circunstâncias e é independente do posto de cada membro (...)" (Drucker apud SEE/IDORT, 2000: 4)

Em "Jazz e Liderança", as idéias de John Kao se voltam para a necessidade de um balanceamento das ações realizadas nos negócios como

---

[35] O Caderno "Módulo I: Gestão de Pessoas - Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes em todas as suas páginas traz assinalado "Realização – IDORT" e SEESP como esclarece o caderno Módulo V – Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o sucesso da escola, na página introdutória CIRCUITO GESTÃO: "Nos módulos I e III, os temas ligados à 'Gestão de Pessoas' foram organizados e executados e executados em parceria com o IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho."

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

acontece na música de jazz. O papel do líder do grupo "é equilibrar o paradoxo central, que é a tensão da "jam session": saber localizar o ponto de equilíbrio entre o sistema já estabelecido e o livre fluir da criatividade individual"(SEE/IDORT,2000:6)

Assim, o que se depreende das idéias acima trabalhadas e veiculas pelos facilitadores do IDORT, é que todos devem atuar, na escola, como membros de uma banda de *jazz*, em que cada um, quando for sua vez, toma a frente, tocando seu instrumento, "se cobrindo mutuamente e se ajustando às forças e fraquezas uns dos outros" (SEE/IDORT, 2000:4). Isso leva a dedução de que a escola como um todo deve ter *a cara de uma banda de jazz*, vale dizer, se organizar e funcionar como uma banda de jazz.

A máxima *a escola deve ter a cara de uma banda de jazz* leva a pensar nos múltiplos participantes que compõem a *banda escola* e nela fazem intervenções, tanto ao nível da organização escolar quanto ao nível da Diretoria de Ensino, e a refletir sobre sua possível aplicabilidade no contexto educativo. Mesmo porque são bem poucos os que nascem com tais talentos ou têm oportunidades de fazê-los desabrochar. Percebe-se uma grande incoerência entre aquele discurso e as ações que têm sido praticadas na escola e o ensino que tem sido ministrado nas salas de aula.

É pertinente lembrar que "(...) *a mudança da cara da escola* não pode por definição, ser realizada *sem* (e muito menos *contra)* a escola" (Lima, 2000), sem a participação "dos atores escolares mais imediatamente centrais à acção pedagógica"(Lima, 2000).

A concepção de escola reflexiva de Alarcão (2001), portanto escola inovadora, confirma que é necessário "mudar 'a cara' da escola". Mas tal mudança não é tão simples assim e se reduz apenas a uma mudança de posições de liderança, num revezamento de funções, conforme enseja a formação pretendida pela SEESP. Nesse sentido com muita propriedade se manifesta Alarcão (2001), citando Paulo Freire (1991):

> "Como afirma Paulo Freire, 'não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário' (1991 p. 35). Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca" (Alarcão, 2001:19).

Estas idéias possibilitam a reflexão se não seria mais pertinente, nessa pretendida formação continuada, ensinar "aprendizagens" que possibilitassem à escola desenvolver os talentos e potencialidades daqueles que nela atuam e dela precisam, educá-los responsavelmente, que, segundo Silva Júnior (1993), "é convencer-se da necessidade de realizar a 'humanidade'de cada um pela construção da 'humanidade' de todos (Silva Júnior, 1984)".

Pensar as escolas como *organizações*, como entendem diversos autores (Nóvoa et al, 1997), significa considerar suas características organizativas (Hutmacher, 1997) e, para aqueles que são responsáveis em dirigi-las, buscar **recursos** para poderem desempenhar suas funções e tarefas.

Buscar **recursos**[36]**,** tais como superar as barreiras à eficácia da comunicação interpessoal, a administração de conflitos, a negociação e a motivação para bem dirigir ou gerir a organização escolar, a realização de reuniões e a formação de equipes eficazes[37], a interpretação dos sentidos do outro, forma consenso entre os educadores e administradores de escola, embora sejam questões que integrem, também, o discurso da SEESP. A literatura educacional está repleta de autores que propugnam esses objetivos. A maioria deles está citada neste trabalho, mas ainda assim a lista não é exaustiva. O que não se coaduna com a escola é o desvirtuamento de seus objetivos e finalidades. Preocupar-se com o desenvolvimento dos seus "recursos" humanos sim, mas utilizar aqueles que nela atuam como *recursos* para atingir interesses neoliberais capitalistas e privatistas, não.

Portanto, são significativas as razões, que evidenciam o caráter de "treinamento" do processo de formação continuada Circuito Gestão, com o objetivo de atender seus interesses: o não-apoio dos representantes oficiais

---

[36] Caderno: Circuito Gestão, Formação Continuada Gestores de Educação, Módulo III – Liderança e Tomada de Decisão, São Paulo: SEE, 2000, p.6.

[37] Caderno: Circuito Gestão, Formação Continuada Gestores de Educação, Módulo I: Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes. São Paulo: SEE, 2000, p.16.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

de educação às escolas, no sentido de provê-las com *os recursos* necessários para o desempenho das ações pedagógicas; o pouco caso com que tratam o pessoal docente na questão dos salários e não assegurando as condições necessárias para a realização do seu trabalho; os programas, hierarquicamente impostos, sem ouvir aqueles que são os principais responsáveis pela ação educativa e que conhecem a realidade das escolas em que atuam, porque nelas vivem e porque fazem parte das suas vidas, uma vez que a escola é um tempo, "Ela é a própria vida" (Alarcão, 2001) e os saberes profissionais impostos sem ouvir aqueles que deveriam, através da reflexão, investigar seus próprios conhecimentos, incorporando a sua experiência, as práticas criativas e inovadoras.

Em sendo assim, o caráter de *treinamento* da formação para o desenvolvimento de lideranças, que a SEESP está ministrando aos profissionais de educação, é incompatível com a formação de uma liderança organizacional, administrativa e pedagógica e com a formação e desenvolvimento de um estilo de líder que se pretende desenvolver ou formar em tempo tão curto, para dirigir e atuar na escola. Embora o discurso da Secretaria de Educação considere responsáveis pela gestão da escola pública todos aqueles que estão participando do projeto de formação continuada, até mesmo os que estão distanciados do seu cotidiano, as escolas, enquanto instituições formativas têm uma meta a cumprir. Não podem prescindir de estilos de líder e liderança que não estejam voltados para a sua função básica, a efetiva aprendizagem dos alunos, e para o cumprimento de seu compromisso e de sua responsabilidade maior, a formação de crianças e de jovens para a conquista de liberdade, desenvolvimento pessoal e inserção social.

A missão de grandeza da escola não pode ser diminuída porque existem interesses outros, que não a realização dessa dimensão educativa. A escola caminha para seu destino apesar da intensidade dos "ventos" que sopram contra ela e teima em manter seu "ponto de referência" e identidade. É o resultado do trabalho de muitos, daqueles que dedicam a vida estudando-a, trabalhando nela ou nela buscam satisfazer suas necessidades de estarem inseridos em um espaço com sentido, pois ali é que se aprende o sentido do mundo e da vida.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A *natureza da liderança que pratica a SEESP enquanto responsável pela administração da educação em nível do sistema e pela ação formadora* se relaciona com os interesses que o sistema visa atender.

A ação formadora deve estar voltada para atender os interesses da organização escolar como um todo. As verdadeiras direções formadoras da ação devem ser os interesses organizacionais, administrativos e pedagógicos da escola. O que se constata pela natureza da *liderança e pelo perfil de líder* que se pretende construir, não é a intenção de desenvolver *lideranças organizacionais* que levem a organização escolar a ter uma transformação qualitativa, ser eficaz, promover mudanças e inovações, favorecer o clima de trabalho, nem o de desenvolver uma *liderança pedagógica,* para animar e motivar professores, valorizando a experiência de suas práticas, a executar uma didática e pedagogia diferenciadas que levem os alunos a serem bem sucedidos na sua aprendizagem e, através de uma formação que privilegie seus talentos e capacidades, conseguirem inserção social na comunidade em que vivem.

A liderança que se pretende desenvolver tem por objetivo apenas fazer o maior número possível de líderes instrumentais, formar *técnicos tarefeiros* entre os profissionais de educação que se transformam em meros *recursos/meios* utilizados pela SEESP, para enquadrá-los aos seus *esquemas*, isto é, obter a adesão às suas idéias, aos seus programas de reformas, atendendo, dessa forma, seus interesses de implantação das reformas e de corresponder às expectativas dos Organismos Internacionais que, através da valorização da gestão da escola (Oliveira, 1997), exigem dos governos dos países em desenvolvimento, para sua inserção no mercado mundial, uma política econômica de ajustes atrelados à reforma dos seus sistemas educativos (Zibas, 1997).

A conseqüência do fato de os profissionais de educação estarem sendo treinados para serem *líderes multiplicadores* com o propósito de divulgação das idéias e programas da SEESP aos trabalhadores docentes e não-docentes da escola, pais, alunos e comunidade, e de adesão destes às idéias e aos programas de reformas, atendendo aos "interesses" do sistema, é a exclusão de milhares de alunos, crianças e adolescentes oriundos das classes economicamente

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

menos favorecidas, que buscam e necessitam dos serviços da escola pública, pela sua não-inserção social, na comunidade e no mundo do trabalho.

Não é essa a *liderança* de que a escola precisa, uma liderança de natureza "competitiva", porque se apóia em lógicas econômicas, uma liderança que pretende, cada vez mais, fazer da escola uma "organização oligárquica", que se baseia em princípios de "racionalidade burocrática", distanciada de uma aprendizagem da democracia no estilo de Paulo Freire (Lima, 2000).

As dimensões organizacionais e administrativas da escola não se realizam em contexto de *liderança* com essas características, meramente instrumental e pela manipulação, contrária a uma concepção de educação para a democracia, para a liberdade e emancipação. É nesse sentido que Lima (2000) faz sua reflexão, fundamentando-se nas concepções de educação de Paulo Freire.

> "A sectarização – 'sempre castradora pelo fanatismo de que se nutre" (ibid.) -, é responsável por práticas de *liderança* orientadas para a conquista e para a criação de burocracias que "corroem a revolução'(ibid. p. 177), por fenômenos de *dirigismo* e de vanguardismo, pela insularização e pela manipulação, em tudo contrários às concepções de acção revolucionária e de educação emancipatória que propõe" (Lima, 2000:34-35) (grifos nossos).

E continua sua análise, apontando as "lideranças vanguardistas", às quais se refere Freire, que pretendem estar inseridas num processo de modernização, mas "são assim incompatíveis com a organização libertadora e com as lideranças democráticas, colegiais e participativas" (Freire: 179, apud Lima, 2000:35).

Percebe-se a incompatibilidade da natureza da liderança concebida pela SEESP e o modelo *ideal* de liderança voltado para a liderança administrativa e pedagógica, aquele que deve efetivamente ser colocado em prática para que a escola seja conduzida para a consecução de seus objetivos e o alcance de suas finalidades.

Chama-se a atenção para a responsabilidade da SEESP, no seu papel de agente da formação continuada de administradores e gestores de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

escola e de outros profissionais de educação, de desenvolver um outro tipo de liderança que atenda os reais interesses da escola e de seus participantes, antes que seus próprios interesses, globalizantes e neoliberais, incompatíveis com aqueles.

Em relação à dimensão pedagógica da escola, o tipo de *liderança* exercida pela SEESP enquanto responsável pela administração da educação paulista, o tipo de liderança que pretende desenvolver em seus trabalhadores de educação, não faz sentido em termos de *um projeto educativo,* quer seja ele da administração ou da escola, no qual se inclui um projeto de formação continuada para os seus educadores.

Para Lima (2000), as lideranças educacionais devem estar alinhadas com os interesses dos alunos, co-agentes que são educadores e alunos do processo de conhecimento, o que interessa realmente desenvolver.

> "Em termos de projeto educativo, uma organização e uma *liderança* pela libertação exigem comunhão e co-construção, e não dicotomia do tipo 'liderança de um lado; massas populares de outro'" (Freire: 179 apud Lima, 2000:35) (grifos nossos).

A liderança que faz sentido na organização escolar é de outra natureza e possui características democráticas e emancipatórias.

Concluindo, pode-se afirmar que a organização escolar necessita e jamais prescinde da liderança, seja daquela exercida no interior da escola e ao nível local, seja a dos seus órgãos intermediários, representados pelas Diretorias Regionais de Ensino, ou seja, a da administração central, representada pela SEESP. O que se combate é a *liderança* que descaracteriza a "organização escolar", pois a "organização verdadeira" tem como finalidade maior a libertação do ser humano de qualquer forma de opressão, dominação e exclusão. Assim a "concepção de organização", democrática, de Paulo Freire à qual se refere Lima (2000),

> "(...) é uma "organização verdadeira", isto é, "em que os indivíduos são sujeitos do acto de organizar-se" (ibid, p. 207), exigindo a liderança mas recusando o dirigismo, o vanguardismo e a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> reificação, implicando *autoridade sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade* (Lima, 2000:36) (grifos do autor).

Num contexto democrático, a ação formadora deve estar voltada para um outro modelo de liderança a ser exercido e efetivado na escola. Assim, uma proposta de desenvolvimento de *lideranças* para atuar na gestão das escolas deve estar orientada e ser dirigida para a democracia, para a participação, para a autonomia, para a libertação e para a transformação de pessoas, devendo ser levado em conta seu "berço" de formação e construção, que se encontra na vida e na própria escola. Embora seus caminhos possam ser outros, face ao mundo que atualmente se apresenta, não há porque desvirtuá-la, desviando-a dos seus objetivos e finalidades fundamentais. Nem maquiá-la com máscaras, ou seja, interesses que a tornem irreconhecível e impraticável.

Tem-se, como conseqüência de uma ação formadora voltada para o desenvolvimento de uma *liderança instrumental*, o comprometimento das práticas de gestão, democráticas, participativas e autônomas, direcionadas para transformação social e para uma pedagogia libertadora e transformadora.

Além de *desenvolver lideranças* com o objetivo de enquadrar os profissionais de educação, que estão fazendo parte do projeto de formação de gestores das escolas, ao esquema do sistema, vale dizer, fazer *tarefeiros* que seriam seus agentes mediadores, na Escola, existe um outro objetivo, *a implantação das novas diretrizes pedagógicas na rede de ensino paulista*, entre elas a Progressão Continuada e a Avaliação.

3.5 – A PROGRESSÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

O programa da Progressão Continuada marca presença no contexto da formação continuada dos profissionais de educação, promovida pela SEESP, via Circuito Gestão, que está voltada, também, para as suas propostas pedagógicas, as quais estão contidas, nos Cadernos de Transparências e Caderno de Oficinas "Módulo II: Gestão Pedagógica", no Caderno "Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas" e Caderno "Módulo V: Gestão do Projeto

unesp

Pedagógico: Alavancando o sucesso da escola", este, referente ao novo módulo presencial que está sendo realizado no presente momento, cujos temas não estão sendo analisados neste estudo.

O programa de Progressão Continuada faz parte do Caderno de transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica" que a ela se refere no texto *"Revendo o Planejamento e A Avaliação Educacional"* e do Caderno de Oficinas "Módulo II: Gestão Pedagógica" através do texto da Oficina III, *"Projeto Pedagógico/Progressão Continuada – "Da exclusão Social à Escola de Sucesso"* e do Caderno "Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano da Escola" que, também, o contempla no texto *"Recuperação da Aprendizagem e Trabalho Diversificado: caminho para a Progressão Continuada"*.

A Progressão Continuada está contemplada também nos Textos de Apoio I e II, distribuídos no curso em que foi trabalhado o Módulo II: Gestão Pedagógica.

Articulando-se a análise de todos os textos acima referidos com a análise de dois dos objetivos do projeto Circuito Gestão, sendo o primeiro: "na compreensão e implantação *nova organização escolar*, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996)" e o segundo: "Na compreensão da Política Educacional desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, fortalecendo as propostas de Avaliação qualitativa do ensino por meio da Progressão Continuada e do Projeto do Ensino Médio", percebe-se a importância da efetivação dessas diretrizes na escola, com ênfase na Progressão Continuada.

É importante analisar o Programa de Progressão Continuada, diretriz pedagógica de relevante importância pela SEESP, e sua efetiva implantação na rede paulista de ensino, devido o mesmo fazer parte do projeto de formação de gestores e pelas conseqüências que dele advêm para os professores, alunos e toda a comunidade educativa, incluindo os pais de alunos.

O regime de *Progressão Continuada* no ensino fundamental com duração de oito anos foi instituído nas escolas da rede de ensino paulista e constituiu uma das principais medidas a ser implementadas na rede pela SEESP, juntamente com a criação dos ciclos e a flexibilização curricular.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A temática da Progressão Continuada foi abordada, primeiramente em conferência proferida Vera Lúcia Wey[38], através da utilização de transparências e, depois, trabalhada durante as aulas do curso, em forma de oficinas, pelos agentes capacitadores do IDORT.

A partir da análise do texto *"Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: a Progressão Continuada em Ciclos"* do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica" percebe-se que a intenção da SEESP foi passar para os profissionais que estão sendo capacitados a situação atual das escolas paulistas, mostrando o seu insucesso, decorrente do fracasso escolar onde repetência e evasão são uma constante, provocando a exclusão escolar. A partir dessa constatação procura estabelecer os requisitos necessários para o seu bom desempenho, considerando a Proposta Pedagógica da escola como um instrumento de trabalho a favor do processo ensino-aprendizagem, colocando para o gestor escolar o desafio de dar condições para que sua equipe efetive propostas pedagógicas que garantam o sucesso escolar. A proposta é garantir o sucesso da escola garantindo o sucesso do aluno. Afirma que todos os alunos são capazes de aprender fundamentando-se na discussão do processo de aprendizagem pelas diferentes áreas das ciências humanas, entre elas, a Psicologia Educacional, a Sociologia da Educação e a Didática, ressaltando a importância de um novo modelo de avaliação centrado no aluno e na aprendizagem. Dentro desse contexto, fundamentada na LDB – Lei de Diretrizes e Bases-, antiga e atual, coloca a *organização da escola em ciclos* como a melhor para garantir a aprendizagem no Ensino Fundamental. Assim estabelece a Progressão Continuada onde a Avaliação Contínua, o Reforço, a Recuperação Paralela e Recuperação nas Férias são seus instrumentos vitais.

A análise desse texto se complementa com a do texto da Oficina III, *"Projeto Pedagógico/Progressão Continuada – Da exclusão Social à Escola de Sucesso"*. Essa oficina apresenta um conjunto de quatro atividades que exigem a reflexão dos profissionais que estão passando pela formação continuada.

A primeira atividade consta do quadro "Educação no Brasil hoje" que sintetiza os fundamentos legais, presentes na CF., na LDBEN e no

[38] Coordenadora da CENP.

CEESP, e apresenta as ações e projetos da SEESP. A partir da legislação federal tiveram origem deliberações/resoluções na instância estadual, assim como projetos da Secretaria, em nível centralizado e descentralizado através das DEs, na instância regional, de forma a assegurar a progressão continuada da aprendizagem para todos os alunos. Seguindo essa seqüência, procurou-se, na instância local que é a escola, definir o papel do diretor, do vice-diretor e do professor coordenador pedagógico em relação às diversas ações, tais como a Progressão Continuada, Avaliação, Recuperação e Aceleração, de modo a concretizar o sucesso da aprendizagem.

A segunda atividade, em grupo, da Oficina III consiste em indicar alguns aspectos – Indicadores educacionais de aprendizagem, Programas de Reforço, HTPC, Espaços de Aprendizagem (salas-ambientes, materiais pedagógicos) e Relação Comunidade/Pais/Alunos - os itens fundamentais que a escola deve garantir na sua organização para obter melhores resultados no seu desempenho.

A terceira atividade, individual, da Oficina III consiste em, após o levantamento dos itens fundamentais da atividade anterior, que os profissionais educadores avaliem em que pontos se encontram os aspectos acima citados no desenrolar do projeto pedagógico das suas escolas, elencando ações a manter, a redirecionar e a iniciar.

A SEESP, explicitamente, dá o norteamento de como deve ser efetivadas na escola a ação pedagógica e a ação administrativa, com o objetivo de assegurar a efetivação da Progressão Continuada, através de exercícios práticos de reflexão monitorada, individual e em grupo.

A Progressão Continuada e a Avaliação contextualizadas em nível de legislação sobre educação, de ações e projetos da SEESP e de ações a serem implementadas nas escolas, se complementa com a utilização, para a reflexão dos gestores, do Texto de Apoio I, *"Quem tem medo da Progressão Continuada? ou melhor, A quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?"* de Rose Neubauer[39] e com o texto *"A avaliação da Aprendizagem e*

[39] Rose Neubauer é ex-Secretária da Educação do Estado de São Paulo e Professora Doutora da Faculdade de Educação da USP.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Progressão Continuada: bases para a construção de uma nova escola" de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira[40].

Temática relacionada com a Progressão Continuada é abordada, também, no Caderno " Módulo IV - Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas", no item 3 *"Recuperação da Aprendizagem e Trabalho Diversificado: caminho para a Progressão Continuada"*, que se divide em duas partes.

A Parte I: *Recuperação: aprendizagem em foco* tem como objetivo a reflexão por parte dos profissionais educadores, que estão fazendo parte da capacitação, sobre suas ações tendo em vista a efetiva aprendizagem de todos os alunos e sobre diferentes propostas de recuperação da aprendizagem. É constituída de três atividades em que os profissionais educadores refletem sobre *a eficácia da aprendizagem na sua escola, a escola e o compromisso moral com a Recuperação dos alunos* e tomam ciência dos *parâmetros legais da recuperação.*

A Parte II: *Diversificação de Atividades* tem como objetivo promover a reflexão dos educadores sobre seu papel priorizando a dimensão pedagógica, tendo em vista assegurar a aprendizagem de *todos* os alunos e sobre a organização do trabalho diversificado em sala de aula, envolvendo a definição de "o que é diversificar atividades", o porquê diversificar atividades, procedimentos e recursos em sala de aula e qual o papel dos gestores no apoio às atividades diversificadas e na utilização dos recursos pedagógicos disponíveis na escola.

A análise do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica" evidencia que a SEESP se preocupou em mostrar os avanços da educação no Brasil, principalmente no Estado de São Paulo, através da apresentação de dados quantitativos de aprovação e de diminuição dos índices de repetência.

Entretanto, apesar do discurso da SEESP, que engloba *a qualidade da escola* e o *sucesso do aluno*, não é bem assim que as coisas realmente acontecem nas escolas. O que se tem é a aprovação em massa sob as diretrizes da progressão continuada, sem que os alunos tenham condições mínimas de cursar as séries seguintes; a falta de condições físicas de a escola promover as

[40] Professora da USP de Ribeirão Preto

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

aulas do *Projeto Reforço*; o grande engodo que é a *Recuperação Paralela*, pois na realidade os professores têm de recuperar conteúdos defasados das séries anteriores, o que na prática é impossível devido às classes numerosas e à jornada de trabalho intensiva dos professores, bem como a tendência crescente do aumento de faltas e licenças-saúde dos docentes; a sistemática da *Recuperação nas Férias*, sob a forma de projeto imposto pela SEESP, que não tem condições de recuperar os conteúdos básicos defasados na aprendizagem dos alunos.

É importante considerar o que pensam os professores sobre as reformas promovidas pela SEESP, principalmente quanto à implantação dos ciclos e progressão continuada e sobre a eficiência das atividades de recuperação e reforço. Em que pese as limitações do instrumento de pesquisa utilizado, tais questões, entre outras, fizeram parte dos 624 questionários de uma pesquisa de opinião promovida pela APEOESP, em várias unidades escolares, com a participação de 10.027 professores da rede[41].

A análise do Texto de Apoio: II, *"A Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para a construção de uma nova escola"*, de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, permite identificar a preocupação da autora com a possibilidade da quebra do vínculo emocional existente entre os alunos com dificuldades de aprendizagem e a turma de amigos, o que ocorreria se esses alunos ficassem retidos. Assim se expressa a autora:

> "Os alunos que precisam de mais tempo para aprender e os com dificuldades específicas não podem ser prejudicados com a perda da turma de amigos que lhe dão apoio emocional" (Oliveira Zilma, 2000:4).

A quebra do vínculo emocional entre estudantes amigos justifica sua progressão nos estudos sem a assimilação dos conteúdos mínimos. O que se estranha é a SEESP promover a quebra de um vínculo muito mais forte, que é o dos alunos com seus professores de série, quando permite a atribuição das

---

[41] Fusari, J. C. et al. II-Opinião dos profesores sobre as reformas promovidas pela SEP e III-A opinião dos professores sobre alguns aspectos da reforma no Ensino Fundamental: síntese dos principais resultados, in: AS reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores.APEOESP. Revista de Educação. São Paulo, n13, abril/2001, p.17-20.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

aulas do Projeto Reforço e de Recuperação nas Férias a outros professores, contratados para essa função, estranhos à escola e desconhecidos dos alunos, que desconhecem em que conteúdos os alunos estão defasados, que desconhecem as fases evolutivas da aprendizagem de cada um, visto que não acompanharam o desenvolvimento de suas aprendizagens durante o ano letivo. Percebe-se das idéias da autora, avalizadas pela SEESP, uma incoerência de propósitos, quando tais idéias são colocadas frente a outras realidades que falam mais alto no contexto de aprendizagem dos alunos. Os argumentos utilizados na defesa da Progressão Continuada traduzem, mais que um propósito sincero em relação aos sentimentos dos alunos, um propósito de circunstâncias, que é a aprovação em massa de alunos, visando a obtenção de índices de aprovação que satisfaçam os olhares exigentes dos representantes dos governos capitalistas e dos Organismos Internacionais que estão a seu serviço.

Diante da imposição de ter de implementar a Progressão Continuada, o pensamento dominante dos professores é promover os alunos para as séries seguintes fundamentados num possível amadurecimento futuro. Os educadores são forçados a deixar a aprendizagem dos alunos ao sabor do tempo, o que só se resolve na presença de condições humanas – jornadas de trabalho menos intensas, melhoria de salários, investimento na formação, formação de quadros de profissionais efetivos comprometidos com o projeto pedagógico da escola, entre outras – e condições materiais mínimas de aprendizagem para os alunos – classes com menor quantidade de alunos, construção de salas para o Projeto Reforço e outras atividades, possibilidade dos alunos serem acompanhados na Recuperação paralela, no Reforço e na Recuperação da aprendizagem nas férias, pelos professores das séries que estão cursando.

O fato da Progressão Continuada e as ações que a constituem estarem sendo trabalhadas em dois dos cinco Módulos que constituem a fase presencial do Projeto Circuito Gestão, até o presente momento, mostra o caráter de *treinamento* que adquire a formação continuada dos profissionais educadores, mais voltada para uma formação/educação profissional nos moldes daquela exigida para a ocupação de cargos de gerência nas empresas, pois visa a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

transmissão de informações, desenvolvimento de habilidades, modificação de atitudes e o desenvolvimento de conceitos (Chiavenato, 2000).

É importante ressaltar que a questão da Progressão Continuada e suas diretrizes formam consenso entre os educadores, mas estes voltam suas críticas para a forma como ela está sendo operacionalizada em nível da organização escolar, fato que deixa entrever o interesse maior da SEESP nos *resultados* do processo ensino-aprendizagem, já que sua preocupação se volta para a utilização de *indicadores educacionais* mais quantitativos que qualitativos, pois a cobrança feita às escolas, via DEs, é a melhoria dos índices oficiais de evasão e repetência.

A ênfase nos resultados constitui hoje a "obsessão" do sistema de ensino. Estes são exaustivamente mostrados nas reuniões de diretores que se realizam na diretoria regional de ensino, tanto para promover o sistema, quando mostram os índices favoráveis alcançados, como para exigir mais empenho dos diretores, quando mostram as defasagens de evasão e repetência de suas escolas.

Em relação à Progressão Continuada que a SEESP está implantando na rede, o que se observa é que, apesar das diretrizes estabelecidas pelo CEESP, que a considera como projeto pedagógico e valoriza a avaliação diagnóstica e formativa, ela não está conseguindo ser efetivamente implantada na rede. Isso se deve a uma série de fatores, entre eles, o excesso de alunos na sala de aula, professores com jornada de trabalho acima dos seus limites, falta de professores coordenadores na rede, dificuldade de acompanhamento da aprendizagem devido ao contrato temporário e jornada diferentes dos professores, falta de recursos didáticos e pedagógicos para as aulas de reforço e recuperação, falta de apoio aos professores para a relação necessária entre estes e os pais, no acompanhamento da aprendizagem do aluno, falta de apoio dos órgãos oficiais nas situações de violência e tráfico de drogas nas escolas.

Diante do não-oferecimento por parte da SEESP das condições de trabalho, acima enumeradas, assim se manifestam os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

autores/professores[42] que integram o Coletivo de Formação da APEOESP – Sindicato do Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, no trabalho "As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores":

> "Diante de tais condições, parece-nos legítimo supor que, para fazer com que a progressão continuada se traduza em medidas capazes de realmente garantir a melhoria da qualidade de ensino, e não simplesmente melhorar os índices oficiais de repetência e evasão escolar, é preciso assegurar condições de trabalho para os professores e condições de permanência e de estudo para os alunos".

A promoção de alunos que está sendo efetivada na rede estadual paulista não se fundamenta na aprendizagem dos mesmos e nem decorre da efetivação, por parte dos professores, das diretrizes para a progressão continuada estabelecida pela LDBEN e CEESP. Em vez de *progressão continuada,* o que se observa é *a promoção automática* de um enorme contingente de alunos que vão para as séries seguintes com grande defasagem de aprendizagem, prejudicando seriamente o desenvolvimento de sua vida escolar posterior. Aqueles mesmos autores, acima citados, entendem que

> "A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao não garantir essas condições, que são de sua responsabilidade, revela que seu interesse restringe-se tão somente à *promoção automática* enquanto índices quantitativos, e não à *progressão continuada*, esta sim, possibilidade de melhor qualificação dos resultados do ensino, condição essencial para uma efetiva democratização da escolaridade".

---

[42] José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta são professores da Faculdade de Educação da USP; Sílvia Maria Manfredi é professora pesquisadora do CEDES – UNICAMP; Roberto dos Santos é coordenador da Rede Estadual de Ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Se couber aos trabalhadores docentes efetivar as mudanças implementadas pelos órgãos oficiais responsáveis pela administração da educação em nível federal, estadual ou de diretoria regional de ensino, fica claro que, através do envolvimento do diretor de escola, do vice-diretor e do coordenador pedagógico com a Progressão Continuada e com a Avaliação, a SEESP estaria, indiretamente, pretendendo que estes profissionais, ao serem formados através do Projeto Circuito Gestão, envolvessem os docentes e, também, os pais de alunos, os alunos e representantes da comunidade com esse e os seus demais projetos pedagógicos. Isso fica evidenciado quando se examina o texto da Oficina III, "Projeto Pedagógico/Progressão Continuada - 'Da Exclusão Social à Escola de *Sucesso*" do Caderno de Oficinas "Módulo II – Gestão Pedagógica", utilizado para o desenvolvimento de atividades, todas, especificamente, direcionadas para a reflexão monitorada dos profissionais educadores, onde se procura definir o papel do diretor, do vice-diretor, do professor-coordenador e *dos professores* em relação às diversas ações que devem implementar na escola no que se refere à Progressão Continuada e seus instrumentos vitais: a avaliação, a recuperação e a aceleração da aprendizagem.

As diretrizes do Projeto Circuito Gestão colocam exigências para o diretor de escola, embora o seu objetivo seja, também, sensibilizar coordenadores e vice-diretores, pois ao diretor, enquanto líder da organização, cabe a decisão final sobre a condução do Projeto Pedagógico da escola. Na realidade o diretor tem grande responsabilidade na implementação e efetivação das ações pedagógicas que devem estar alinhadas com uma educação democrática e uma pedagogia também democrática, voltada para a autoconstrução do conhecimento e para a emancipação dos alunos.

No cotidiano escolar, em que a atuação do diretor adquire relevância maior, devido ao seu papel de líder administrativo e pedagógico na organização escolar, devido às funções de responsabilidade que exerce, caberiam as seguintes indagações: "Até que ponto pode-se exigir do diretor ações no sentido de sensibilizar os professores e toda a comunidade escolar para que adquiram confiança na proposta desses programas pedagógicos de mudanças e, efetivamente, os coloquem em prática na escola? Até que ponto pode-se exigir do

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

diretor minimizar as reações dos docentes de não-aceitação das propostas, vencer suas resistências? Como se exigir do diretor que repita o discurso bem articulado e de convencimento dos técnicos da SEESP e do IDORT, no sentido de levar os professores a serem mero executores de suas políticas educacionais?"

A ingerência da SEESP, na escola, com sua política educacional diretiva, ocupa um amplo espaço no contexto administrativo e pedagógico, não deixando margem para as práticas autônomas e criativas dos diversos profissionais que nela atuam. Hoje, percebe-se que as decisões no campo da educação se colocam entre "o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala de aula*" (Nóvoa, 1997). O autor se refere a um novo conceito de escola em que as questões educativas devem ser decididas com um ganho de autonomia dos professores e dos demais atores educativos. Segundo Nóvoa (1997),

> "É preciso conjugar a 'lógica da procura'(definida pelos professores e pelas escolas) com a 'lógica da oferta'(definida pelas instituições de formação) não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais" (Nóvoa, 1997:31).

Uma questão educativa de relevante importância como a formação continuada dos profissionais de educação, está sendo imposta aos mesmos, de forma autoritária sem o respeito devido às experiências dos profissionais educadores e aos projetos pedagógicos das escolas, que já nascem prontos, moldados em modelos conteúdistas, passados pelos supervisores e assistentes-técnico pedagógicos através das DEs. Fica claro que a opção da SEESP não é a valorização das pessoas e de todos aqueles que lutam e trabalham pela escola, de suas experiências e de saberes profissionais adquiridos com as práticas.

3.6- O PAPEL DA SUPERVISÃO NA *NOVA ADMINISTRAÇÃO* ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO PAULISTA

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Cabe neste trabalho abrir um espaço para analisar a aplicação da formação continuada que a SEESP desenvolve para os profissionais de educação, não só para os que atuam no cotidiano da escola, como para aqueles que atuam na diretoria regional de ensino, entre eles os supervisores escolares. A formação continuada se estende de forma idêntica, isto é, com os mesmos conteúdos e, talvez, com os mesmos propósitos aqui exaustivamente colocados, em relação aos supervisores de escola.

A análise leva em conta o fato de que uma parte dos profissionais de educação que está passando pela formação continuada, mais especificamente, os supervisores de ensino, não exercerem uma *liderança situacional* já que atuam na administração da educação em nível de diretoria regional, tendo suas ações mais voltadas para o cumprimento dos textos legais e das diretrizes neles contidas e pelo fato de se encontrarem em situação de meros "cumpridores de ordens" dos órgãos oficiais.

Diante disso, uma questão se coloca, qual seja: para que desenvolver características de liderança em pessoas que se encontram exercendo funções fora da organização escolar e que muito pouco marcam presença nela, limitando-se a contatos por telefone para cobrar projetos ou dar orientações em questões administrativas quando solicitados? No mais, passar informações nas reuniões de diretores, de coordenadores pedagógicos e de oficiais de escola administrativos.

A análise do texto da Oficina 2: *"Gestão Educacional/Gestão do ensino – Novos Desafios na Administração Pública"* esclarece que o supervisor de ensino ocupa uma das funções que integra a *gestão educacional* da SEESP.

A análise do texto *"Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública"* que faz parte do Caderno de Transparências "Módulo II: Gestão Pedagógica" permite identificar que os supervisores integram o quadro daqueles que têm a responsabilidade pela ação supervisora, de acompanhamento, controle e avaliação do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental obtido através do uso de indicadores e da Avaliação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Institucional (p.29). Esse trabalho e responsabilidade do supervisor de ensino constituem um dos eixos de sua atuação, que é a ação de *fiscalização.*

O *novo modelo de supervisão* idealizado para ser implantado na educação paulista, constituído de dois eixos de atuação, um voltado para a *fiscalização* em nível de Diretoria Regional e o outro, para a *orientação* em nível de escolas, tem deixado a desejar. A *nova supervisão pedagógica* não traz nada de novo que interesse aos projetos educativos elaborados pela própria escola, mas traz sempre "novos projetos" da SEESP para que sejam implementados pelos docentes, diretores, vice-diretores e professores-cordenadores pedagógicos. Os supervisores vão à escola sim, de vez em quando, e quando o fazem é para cumprir obrigações burocráticas ou fazer cobranças para a comunidade escolar.

Na prática, a mediação do sistema *versus* escola, feita pelos supervisores, no que se refere a implantação de programas, é autoritária, pois não deixa margem para o exercício da autonomia dos atores educacionais e da própria organização.

Embora a prática da supervisão atualmente esteja sendo realizada no interior dos gabinetes das diretorias regionais de ensino, e esteja voltada para o atendimento de questões administrativas e burocráticas da escola, mais que nunca elas se encontram descaracterizadas, pois os supervisores foram "rebaixados" a serem meros técnicos a serviço dos interesses burocráticos do sistema.

Os supervisores estão envolvidos com diversos projetos da SEESP e cuidam para a sua implantação pelas escolas supervisionadas, o que demanda uma série de atividades, entre elas, orientação, divulgação, acompanhamento e cobrança. Sem entrar no mérito se as práticas de supervisão funcionam ou não, isto é, se as estratégias utilizadas servem ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, o certo é que elas decorrem de exigências dos próprios textos legais e estão a serviço da implantação das reformas promovidas pela SEESP na rede paulista de ensino. Integra a grande "massa" de trabalhadores de educação que devem se preparar para fazer a grande "fábrica", que é a escola, produzir resultados, com eficiência, eficácia e com qualidade. É preciso "líderes", em todos os setores da área da administração do sistema, que saibam manipular

unesp

toda essa gente, sensibilizando-os através de dinâmicas, de atividades culturais, agarrando-os até pelo estômago se for preciso.

Gestão e *liderança* aparecem estritamente relacionadas no projeto de formação continuada Circuito Gestão. Ao dar ênfase à relação "*liderança e gestor*", ao mesmo tempo em que desloca, em nível conceitual, a administração e gestão e o administrador e gestor da escola da figura do diretor e vice-diretor, para estendê-la aos professores-coordenadores pedagógicos, aos dirigentes, aos supervisores, aos assistentes técnicos pedagógicos, aos secretários e oficiais de escola (chefes de seção), estar-se-ia se pretendendo desenvolver "liderança" e formar tipos de líderes para atender os interesses do sistema. Se os trabalhadores capacitados integram diversas categorias e desempenham diferentes funções administrativas e pedagógicas na rede de ensino, o sentido é desenvolver liderança para efetivar ações que sejam pertinentes a sua área de atuação e cujas competências estão explícitas na legislação de ensino, leis, decretos e resoluções.

A deslocação da função de *administrador* para ser exercida na escola por outros trabalhadores educadores, mas que em princípio são do diretor de escola por ser o principal responsável pela administração e gestão da escola, enseja uma *pulverização* das funções do diretor, pois suas ações, como numa "banda de jazz", poderiam ser realizadas por outros atores educativos. Tendo em vista a legislação que estabelece deveres e responsabilidades para o diretor de escola e, apesar de suas normas determinarem sua relativa autonomia, expressam, também, sua responsabilidade administrativa perante a escola que administra. Diante disso, fica clara a *ingerência* do sistema, através desses profissionais *estratégicos*, como forma de manter *o controle* sobre as escolas e todos os seus trabalhadores.

Para além do desenvolvimento de uma *liderança funcional* e *situacional*, existe um propósito implícito da SEESP em relação ao diretor de escola, qual seja o de diminuir sua parcela de poder nas decisões dentro da organização escolar, ao tentar desenvolver outros líderes que atuam na escola e que partilhariam o poder daquele na organização escolar, no sentido de que também têm "representatividade de liderança" outorgada pelo sistema, via

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

processo de formação continuada e, portanto, com "força" de implementação das políticas educacionais que devem ser objetivos de todos.

Teixeira (1997) dizia que o administrador público precisa de certo "poder" para administrar assim como acontecia e acontece com o administrador particular:

> "Por que será que, apesar de o Brasil ser como é, existe no ensino particular Administração Escolar? A explicação está em que *tem ele poder* um pouco maior do que o do Administrador Público. E, como *não posso administrar sem poder*, sendo maior na escola particular o poder do administrador aí ele pode administrar" (Teixeira, 1997:274-275).

Percebe-se também que outros trabalhadores de educação têm sua cota de poder aumentada, por conta do "dirigismo estatal", o que acaba enfraquecendo o diretor em relação a escolhas e decisões ao nível administrativo e pedagógico. O mesmo não acontece com a partilha de responsabilidades já que a maior "responsabilização" pela gestão da escola continua sendo do diretor, pressuposto encontrado na legislação e na opinião de todos da comunidade educativa. Administrativamente, a ingerência do sistema é muito grande, o que só veio a aumentar com a informatização administrativa da rede pública de ensino. A ingerência agora quer se efetuar ao nível pedagógico com a imposição de vários projetos que "discursivamente" pretendem atender as exigências de aprendizagem e de sucesso para o aluno e para a escola.

É preciso compreender como as políticas educacionais se articulam com os seguintes fatos: a escola ter como função a socialização do ser humano, a transmissão dos saberes historicamente acumulados; as exigências que o capitalismo faz para os sistemas educativos que têm de ser reformulados e com conseqüências para as organizações escolares que devem dirigir suas ações para as mudanças e inovações, sem no entanto perder de vista a condição básica de sua existência que é ensinar os alunos a pensar, conhecer, fazer, conviver e ser. Podemos dizer que esses dois fatos se ligam a interesses daqueles que precisam dos serviços e atendimento da escola pública: o fato de o Brasil ter batido recorde

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

em evasão e repetência e tendo de conviver com o "fantasma", que é o fracasso do aluno.

A par dos interesses daqueles que precisam da escola (os alunos) e dos que nela atuam (os profissionais de educação), existem os interesses dos países, dos Estados, dos Municípios de alinharem suas políticas educacionais com as políticas econômicas internacionais, por exigência dos governos neoliberais que têm a seu serviço os organismos internacionais. Para atender essas exigências, precisam de um discurso de convencimento muito bem articulado, ardiloso, que tem competência para legislar, o que acaba criando um sistema de comunicação que tem como objetivo atingir toda rede estadual de ensino, o supervisor, o diretor, o professor, o aluno, os pais e a comunidade. Esse discurso não pode ser subestimado, mesmo porque as reformas estão "batendo" naqueles que atuam na escola pública.

Percebe-se que no Estado de São Paulo existe um enfrentamento para a implantação das reformas, utilizando-se várias estratégias para veicular o discurso de convencimento, entre elas, as reuniões administrativas na diretoria regional de ensino e os cursos de capacitação de professores que nelas acontecem. Os cursos para a formação contínua de gestores, que envolvem o Circuito Gestão, vêm atender não a formação daquele que implementa ações no sentido da promoção da autonomia, participação e aprendizagem na escola, mas outros interesses bem mais afinados com interesses econômicos, políticos e sociais que compõem a agenda de governos de Estados e dos organismos internacionais.

Para Zibas (1997), todas as reformas educacionais que estão sendo propostas passam "(...) pela crença de que a adoção de mecanismos de mercado será imprescindível para a melhoria do sistema público de ensino" (Zibas, 1997). Referindo-se ao processo modernizador identificado por Juan Casassus, a autora cita, entre as características que compõem sua definição, "a introdução do critério de qualidade na educação identificando responsabilidades e implementando inovações para produzir melhorias e reduzir desperdício" (Zibas, 1997). Segundo a autora, essa agenda de inovações cria diversos consensos, e indaga: "Como criticar a adoção dos critérios de qualidade para orientar as ações

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

dos órgãos centrais e para a avaliação do trabalho da escola?" (Zibas, 1997). Faz outras indagações que não são pertinentes ao tema aqui tratado.

Na mesma linha consensual das colocações feitas pela autora, outras indagações podem ser suscitadas: como ser contra o desenvolvimento de lideranças para a promoção das mudanças e inovações da organização escolar e para a solução dos conflitos que surgem na interação entre seus membros? Como ser contra a Progressão Continuada enquanto projeto pedagógico que deve garantir a avaliação do processo ensino-aprendizagem? Como ser contra os processos de formação continuada de administradores escolares e de ensino?

Os educadores com certeza gostariam de poder pensar sobre a lógica dessas questões e refletir sobre as ambigüidades que elas adquirem no contexto das políticas educacionais paulistas. Para isso, é preciso que os projetos de formação de profissionais de educação sejam norteados para práticas reflexivas. Faz-se necessário resgatar também o aspecto político que deve revestir a ação formativa, que é administrativa e política, pois "política e administração são inseparáveis" (Silva Júnior, 1993); dar o direito de "participação" nas decisões e dar o direito aos educadores de fazer escolhas. Mas isso não basta, pois é preciso formá-los para que tenham condições de exercitar esses direitos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CAPÍTULO IV

ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO: PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO

"Em qualquer obra intervêm três homens: um sonhador, um diretor e um realizador".

Velho provérbio inglês

Na tentativa de articular teoria e prática, importa definir os pontos centrais que farão parte da análise neste capítulo quarto. Assim, este estudo se complementa com a reflexão sobre a formação e as práticas daqueles que administram a escola e daqueles que nela atuam como docentes.

A reflexão sobre a formação e as práticas dos profissionais educadores, que atuam na escola, estará voltada para as ações administrativas e pedagógicas, enfocando o cotidiano profissional, na escola ou fora dela, enquanto contexto de formação de um perfil pessoal de liderança e de administrador e gestor. Perfil construído através das práticas de administração e de docência, tendo como pano de fundo a experiência pessoal, adquirida ao longo da história de vida de cada um.

Enfocará também as práticas dos outros atores educativos em relação à forma como esse projeto de formação continuada está se impondo no cotidiano escolar, ao pretender formar os profissionais especialistas de educação e os que ocupam "postos de trabalho", como o vice-diretor e o professor-coordenador pedagógico. A importância da reflexão sobre a formação e construção das práticas dos profissionais educadores é ressaltada quando se volta, também, para as práticas dos professores em nível de sala de aula, pois é aqui que acabam por efetivar-se ou não, todos os projetos e propostas de reforma. A implantação das políticas educativas e a aceitação das idéias que as norteiam, pelos educadores da rede de ensino, se efetivam através da legislação e dos programas de formação continuada promovidos pelas agências oficiais de formação.

4.1- A ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS

O Projeto Circuito Gestão, enquanto processo de formação continuada, deveria encontrar sua razão de ser na *prática cotidiana* dos profissionais de educação. Por mais que as teorias sobre formação, em todos os ramos da produção, possam iluminar a prática profissional de cada ator educativo ou dar-lhe diretrizes a nortear seus caminhos, é no cotidiano das organizações

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

escolares que a formação se efetiva e se completa continuadamente ao longo da carreira daqueles profissionais educadores.

A prática norteada pela teoria fundamenta a *práxis* dos profissionais de educação que, independentemente das funções que ocupam na administração do ensino, trabalham nas e pelas escolas fazendo com que estejam, através da ação, reflexão, ação, sempre em processo de autoavaliação e, conseqüentemente, de crescimento, de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Entretanto, por mais que a teoria pretenda mostrar rumos para a solução dos problemas da organização escolar e do ensino-aprendizagem, nem sempre estes são visíveis ou são os melhores caminhos a percorrer para que se resolvam os problemas e as dificuldades a serem enfrentadas na vida diária das escolas. Há casos em que a experiência não resolve, quando então se deve dar lugar à criatividade, à intuição e à inovação. Essas capacidades existem em cada um dos profissionais de educação, responsável pela administração e gestão da escola, não importando a função que ocupe, nem em que nível a exerça. É na *prática*, na urgência de tomada de decisões em relação aos problemas e dificuldades que se apresentam, que as capacidades intelectuais e intuitivas dos profissionais educadores se manifestam através de ações competentes, uma vez que resultam de experiências pessoais, da troca de experiências com outros colegas educadores e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, sabiamente utilizados nas ações de decisão.

O fato da perspectiva reflexiva da prática em educação vir ganhando terreno entre diversos teóricos faz com que este estudo ganhe sentido quando a ele se integra a reflexão sobre as funções dos administradores que estão sendo capacitados no projeto de formação continuada Circuito Gestão, escolhidos que são como "instrumento" de irradiação e efetivação das idéias veiculadas pelo projeto nas escolas que administram. O sentido da formação continuada se esclarece, também, ao se analisar suas influências e implicações para as práticas autônomas dos profissionais que exercem a "docência" na escola, professores ou aqueles que ocupam postos de trabalho, bem como os que ocupam funções na administração em nível da Diretoria de Ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

É importante, nesse estudo, pelas razões acima expostas, tratar de questões que se referem à relação da formação continuada com a prática profissional envolvendo as diferentes e diversas atividades dos profissionais de educação, que atuam na escola, de modo geral, e, especificamente, daqueles que nela atuam como diretores.

Todos os profissionais da rede paulista de ensino, que estão participando do projeto de formação continuada "Circuito Gestão" têm de praticar ações, no cotidiano da escola, no sentido de propagar as idéias veiculadas e os temas trabalhados nos cursos da formação continuada e efetivar as medidas implementadas pela SEESP, além de tomar decisões articulando o que é imposto pelo sistema por força da função que exercem e os seus valores pessoais e profissionais, seus ideais.

A perspectiva de formação defendida por Nóvoa (1997) e suas idéias fundamentadas em trabalho de Goodson (1991) trazem um novo foco de atenção na formação dos profissionais de educação, que é conceder uma atenção especial às suas vidas. A experiência e a identidade pessoal se integram ao saber adquirido. Segundo Nóvoa (1997), fundamentando-se em Dominicé (1990):

> "Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu *percurso de vida.* Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. *A noção de experiência* mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica" (Dominicé, 1990:149-150, apud Nóvoa, 1997:25) (grifos nossos).

Através de um processo único e complexo, que Nóvoa (1997) reconhece como um processo de construção da identidade pessoal, cada profissional de educação se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Nóvoa, 1997). As práticas dos profissionais de educação se identificam com o processo de construção pessoal em todas as suas dimensões.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

São práticas, a pessoal e profissional, em construção permanente. Assim, todas as práticas em educação, entre elas a administração e a gestão da escola.

4.2- LIMITES DO ADMINISTRADOR: A LEGISLAÇÃO, O DIRIGISMO ESTATAL E A BUROCRACIA DO SISTEMA.

Qualquer organização seja ela de que tipo for, precisa ser administrada. A escola enquanto organização precisa ser dirigida, encontrando na figura do diretor[43] o responsável pelas ações que ali são desenvolvidas.

O diretor de escola se coloca diante de um verdadeiro impasse, quando depara com a urgência na solução de problemas, implementação de mudanças, até mesmo, inovações, os limites impostos pela *legislação de ensino* que o obrigam a atuar dentro dos limites das suas atribuições, *o dirigismo estatal* que regula a vida da escola impondo, de cima para baixo, diretrizes administrativas e pedagógicas e a *burocracia do sistema*, que provoca a inércia e lentidão na solução dos problemas da escola.

Dentre as inúmeras funções que cabe ao diretor, no seu papel de administrador e de gestor da escola, destaca-se o cumprimento das tarefas administrativas: acatar as leis e fazê-las cumprir, pois é *a legislação* que estabelece as suas atribuições além de permitir "ao diretor encontrar respostas para uma grande quantidade de questões práticas" (Valerien, 1997).

O auxílio fornecido pela legislação é consenso entre os diretores de escola, mas o seu lado perverso limita a atuação dos profissionais dentro da organização escolar, cerceando seus passos na busca de caminhos mais rápidos e eficientes para o enfrentamento dos problemas e busca de suas soluções.

---

[43] Art. 48 – São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem atribuídas por lei, decreto ou ato da administração superior:
(...)
II – em relação às atividades gerais:
a) – responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações bem como dos prazos para a execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades superiores "*Regimento comum das escolas estaduais de 1º grau do Estado de São Paulo: Decreto nº 10.263, de 26 de outubro de 1977*".
Essa mesma competência do diretor é estabelecida, ipsi litteris, no *Regimento comum das escolas estaduais de 2º grau do Estado de São Paulo.*

unesp

O dirigismo do sistema se manifesta, não só através da legislação permanente e recente que expressa suas políticas educacionais, mas também através das idéias veiculadas nos cursos de capacitação promovidos, das diretrizes passadas através dos assistentes técnico -pedagógicos, dos supervisores da escola e de outros agentes educacionais da Diretoria Regional de Ensino com a escola, envolvendo os que estão mais próximos como o secretário de escola, o diretor, o vice-diretor e o professor coordenador-pedagógico. O cotidiano da escola é invadido por essas idéias que acabam ganhando vida ao serem semeadas no terreno fértil da má-formação dos profissionais de educação. Essas idéias *chapas brancas* fazem parte do discurso bem articulado dos representantes dos órgãos oficiais e vêm imbricadas nos projetos que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está implantando na rede pública de ensino.

O diretor, em razão de ocupar um cargo dentro dos quadros do funcionalismo estadual, tem o dever de acatar essas idéias-projetos veiculadas através de decretos e resoluções legais e a responsabilidade de divulgá-los para os professores nas HTPCs, irradiá-los para toda a comunidade escolar e de efetivá-los na prática. O diretor é cobrado, não só através do preenchimento de fichas de alunos, de registros, de portifólios, de relatórios encaminhados para a Diretoria Regional de Ensino, e conforme o projeto, pela sua inserção na rede informatizada, através da digitação, mas também, pela presença na escola dos supervisores e assistentes técnico - pedagógicos – ATPs, que controlam o desenvolvimento de todos os projetos de interesse da Secretaria da Educação.

Dentro da pouca margem de autonomia que resta à escola, bem poucos projetos, mais pertinentes aos conteúdos trabalhados em classe e do interesse dos alunos, dos professores, da comunidade e da escola como um todo, podem ser desenvolvidos.

Esse contexto de relativa autonomia diminui, ainda mais, devido à prioridade que os projetos da SEESP têm dentro das escolas, fato que se deve à legislação das reformas, reforçado pelas determinações e cobranças oriundas da gestão administrativa em nível de Diretoria Regional de Ensino. Entre essas, podem ser citadas: as convocações dos professores, diretores e vice-diretores e professores-coordenadores para os cursos de capacitação que promove,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

quando o objetivo é divulgar os projetos e orientar como desenvolvê-los; o controle feito *corpo-a-corpo*, através das visitas à escola, pelos assistentes técnico - pedagógicos e supervisores responsáveis pelos projetos; a *cobrança burocrática* realizada através de pedidos de remessa de relatórios, portifólios vistoriados e o acompanhamento informatizado dos projetos, que devem ser obrigatoriamente digitados em rede.

Diante desses limites que a realidade impõe, uma questão se coloca: como cumprir, numa tentativa de conciliação, aquilo que os órgãos oficiais esperam que o diretor faça na escola, enquanto articulador das ações naquele espaço, com "o que" pode ser feito, na prática, diante dos problemas que se apresentam, da necessidade de atender às finalidades do ensino e de exercer as múltiplas funções que a escola assume hoje em relação aos seus alunos e à própria comunidade?

4.2.1- Possibilidades Do Administrador Diante De Sua Autonomia Relativa

Apesar da legislação, do dirigismo estatal e da burocracia do sistema, que funcionam como verdadeiros *entraves* para a efetivação de práticas criativas, autônomas e transformadoras na escola, o diretor pode encontrar espaços de decisões que os neutralizem, norteando suas ações para o desenvolvimento da organização, para a aprendizagem e para o crescimento de todos da comunidade escolar. Conhecendo *a legislação* e suas atribuições legais, tem a possibilidade de fazer uma reflexão sobre sua escola e, também, uma auto-reflexão da sua prática, a fim de encontrar uma melhor solução para as situações-problemas que enfrenta. Esse momento de reflexão, em que o administrador da escola passa a olhá-la de forma distanciada, é de muita importância a fim de que possa perceber espaços autônomos de atuação e estabelecer estratégias para fazer mudanças e resolver os impasses existentes. É nesse sentido que Valerien (1997) se posiciona:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> "Essa distância, essa auto-análise é indispensável para permitir ao diretor medir seu 'espaço de liberdade' e sua margem de manobra de forma a ser capaz de enfrentar as situações e saber controlá-las" (Valerien, 1997:14).

Em relação *ao dirigismo estatal*, independentemente das políticas educacionais emanadas dos órgãos de educação, que limitam a atuação do administrador e gestor, este, ao assumir a responsabilidade pela administração da organização escolar, lhe dá um direcionamento para além das diretrizes do sistema, quando busca soluções criativas e inovadoras para os problemas que permeiam e cerceiam as ações dos diversos atores envolvidos no espaço escolar.

Apesar de não conseguir deixar de atender *a burocracia* imposta pelo sistema, *as possibilidades* se descortinam para o diretor de escola quando procura contornar todos os *limites* impostos pelo seu espaço de relativa autonomia e busca o conhecimento decorrente das práticas refletidas, objetivando a inovação e as mudanças educacionais que "são considerados como um dos principais meios para aperfeiçoar o funcionamento da escola e melhorar a qualidade de ensino" (Valerien, 1997).

4.3- LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA ADMINISTRATIVA FACE AO PROJETO CIRCUITO GESTÃO

Uma questão que se coloca é a da autonomia relativa do diretor de escolar, diante do projeto de formação continuada Circuito Gestão e das idéias por ele veiculadas, tendo em vista a imposição da legislação da qual não pode se furtar já que deve cumprir as leis e fazê-las cumprir. Outra se refere à sua identidade profissional, envolvendo a sua criticidade, formação acadêmica se tiver e seus ideais.

Em relação à legislação, o diretor tem como uma de suas funções administrativas precípuas, conhecê-la e aplicá-la. Dentro da margem de autonomia relativa que tem, apesar de estar ocupando cargo dentro do sistema e exercendo uma função que exige o cumprimento de todas as ações contidas nos textos legais, tem o direito, como indivíduo e como pessoa, de pensar diferente. O

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

seu compromisso maior, enquanto diretor, deve ser com as centenas de jovens que freqüentam a escola, que precisam aprender, desenvolver-se e aperfeiçoar-se.

Embora, o diretor não deva adotar uma posição maniqueísta, no sentido da sua análise não ser alternativa e excludente, "ou" isto "ou" aquilo, aceitar ou rejeitar todas as mudanças que estão sendo propostas pela SEESP, entende-se que deva dar às reformas o sentido administrativo e pedagógico que cabe no contexto da escola que administra, sem perder de vista as práticas autônomas, democráticas, para a liberdade e para a transformação daqueles que nela atuam e que nela procuram aprender. Cabe ao diretor, como a qualquer profissional da educação, adotar um estilo próprio de imprimir as reformas e, em muitos casos, apesar delas, conduzir a organização para que se transforme no espaço privilegiado de aprendizagem e formação.

No que se refere à implantação de programas e de projetos, o diretor de escola exerce um papel de mediação entre o sistema e a escola. Desse fato, resultam duas posições a serem assumidas, uma pelos representantes do sistema e outra pelos diretores de escola. Pelo lado dos órgãos oficiais, representantes do sistema, existe a exigência, implícita e explícita, da mediação dos diretores para a irradiação do projeto com suas idéias e programas, a todos os trabalhadores, docentes e não-docentes, responsáveis que são pelo cumprimento da legislação do ensino e em fazer com que todos da escola a cumpram. Pelo lado do diretor de escola, em razão do seu papel de mediação entre o sistema e a escola e devido à "força imperativa" dos textos legais, tem de executar as políticas, os programas e os projetos, emanados dos órgãos oficiais representantes do sistema, que constituem ações que ele deve dar conta de cumprir e assegurar o cumprimento.

Diante desse quadro de reformas e projetos que se mostra à escola de forma autoritária, mais especificamente diante da obrigatoriedade da implementação na escola das idéias de mudanças e programas do Projeto Circuito Gestão, é necessário fazer uma reflexão sobre o papel de mediação do diretor, entre o sistema e os atores da comunidade escolar, sobre sua responsabilidade em cumprir as diretrizes emanadas da SEESP, mas também em fazer com que todos a cumpram, já que tem a responsabilidade, legal e formal, de cumprir e fazer

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

cumprir os regulamentos, a legislação de ensino. Diante das exigências legais, a sua atuação tem limites e possibilidades.

Aqui não se trata de assumir posição de resistência ingênua, de não aceitar as mudanças impostas, mas sim, dentro do que é imposto, o diretor poder utilizar sua autonomia, ainda que relativa, fazendo valer sua liberdade pessoal de decisão e de escolha. Em razão disso, então o que fazer diante da imposição de assimilar a "concepção de gestão empresarial" e adotar "um perfil de liderança" claramente utilizado para transformar os profissionais em meros *técnicos* a serviço do sistema? Como fazer para implementar a proposta administrativa e pedagógica da SEESP, no interior da organização escolar, conseguindo a adesão da comunidade escolar como um todo, principalmente dos professores?

Cada diretor, educador, tem um pensamento político–pedagógico que embasa um perfil de administrador e de liderança construído durante sua vida de estudos, mas que também resulta das experiências pessoais e profissionais, principalmente do magistério e, para alguns, de outras funções ocupadas na área de educação e, para outros, de outras atividades exercidas na comunidade. A questão que se coloca é sobre as *possibilidades* de fazer essa mediação, sem abrir mão do jeito próprio e pessoal de ser administrador, do que foi aprendendo ao longo da sua vida, através de experiências pessoais e profissionais, do que aprendeu durante sua formação acadêmica, resultante do desenvolvimento da sua criticidade.

Aplica-se, em relação aos administradores e gestores de escolas, a mesma leitura que Nóvoa (1997) afirma que se deve fazer da situação de equilíbrio instável dos professores diante do controle de suas vidas e sujeição das mesmas às lógicas administrativas e às regulações burocráticas. Para o autor,

> "A chave de leitura destes equilíbrios encontra-se na definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares" (Carr, 1989; Woods, 1990 apud Nóvoa, 1997: 27).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A leitura que deve ser feita é a de que o diretor deve ter uma postura profissional reflexiva, ser um investigador e conceptor administrativo e a mesma postura deve adotada em relação aos profissionais que estão participando da formação continuada através do Projeto Circuito Gestão, sendo inconcebível defini-los como meros funcionários, técnicos e aplicadores das diretrizes emanadas dos órgãos oficiais.

O profissional educador que se preocupa com as questões da educação, embora ocupando a função pública de diretor de escola, deve se recusar a aceitar essa concepção de gestão empresarial e exercer liderança na comunidade educativa para *fazer cabeças,* atendendo objetivos do sistema, pois a dimensão dos objetivos das suas ações administrativas e pedagógicas, principalmente, é muito maior. Apesar de ter a obrigatoriedade de cumprir leis, decretos e regulamentos e fazê-los cumprir, deve ter a criticidade, uma parcela de autonomia que lhe permite administrar a escola atendendo o compromisso que deve assumir com professores e alunos, com suas aprendizagens, sem necessariamente ser levado forçosamente a "compreender a política educacional da SEESP" [44] ou com ela se alinhar.

A função de administrar não se reduz apenas a executar tarefas de cunho administrativo, como cumprir a legislação e fazê-la cumprir. Quando o diretor exerce suas atividades na escola, existi a mediação da sua criticidade, dos seus valores, das suas crenças, da sua visão de mundo e de si mesmo, um *self* construído na interpretação dos significados obtidos de suas experiências pessoais e profissionais.

Existe um compromisso pessoal que integra o ideal de servir a comunidade em que se vive, contribuindo com ações para que pessoas se realizem e se desenvolvam como membros dela. Ações que correspondem à partilha do conhecimento adquirido e das experiências vividas.

Por isso, o compromisso maior do diretor, que vai além da responsabilidade que decorre do cargo que ocupa ou da função que exerce, é com as pessoas que com ele interagem, no cotidiano da escola, alunos sempre em primeiro lugar, professores, pais de alunos e demais trabalhadores da escola. É

[44] Objetivos do Circuito Gestão, in: Anexo 1- Texto do Projeto Circuito Gestão submetido a tratamento informático.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

nesse espaço que ele desenvolve seu projeto de sociedade, compartilhando com todos acertos e erros, avanços e retrocessos, realizações e experiências, arquitetando sonhos com a esperança e a crença de realizá-los sempre.

Devido às práticas e subjetividades construídas ao longo de uma vida, em que pese a obrigatoriedade das diretrizes emanadas dos órgãos superiores de educação do Estado de São Paulo, o diretor tem o direito de ser e pensar diferente, sem manifestar uma posição excludente a ponto de considerar que tudo o que se apresentou aos profissionais de educação através das reformas e mudanças, nada serve e, mesmo sem ter um olhar favorável pela forma como as mudanças estão sendo feitas, à revelia dos maiores interessados, os trabalhadores da educação, estar sempre procurando fazer do seu jeito, um procedimento pessoal de usar as reformas que acaba sendo a forma que todos deveriam adotar.

4.4- INFLUÊNCIAS DO PROJETO CIRCUITO GESTÃO NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS DOS EDUCADORES

Todos os programas e projetos oriundos da Administração Central devem ser acatados e implementados pela escola, a despeito de serem ou não aceitos pelos atores educativos, principalmente os docentes, os responsáveis, quase sempre, pela sua implantação ao nível de sala de aula. O projeto de formação continuada "Circuito Gestão" traz um conjunto de idéias que precisam ser divulgadas na escola e programas que devem ser nela implantados. Pela amplitude do seu alcance, já que sua meta é atingir toda a rede paulista de ensino, pelo tempo que o processo de formação continuada vem se desenvolvendo na rede, desde final do ano 2000, portanto, há mais de um ano e meio, considerando que algumas idéias divulgadas nas ações formadoras têm efeitos imediatos, embora sendo cedo para avaliar seus *impactos* na escola, é certo que acaba produzindo efeitos, diretos e imediatos, na formação e práticas dos profissionais que estão sendo capacitados e, de forma indireta e mediatos, para os professores, a comunidade educativa, os funcionários e os alunos. Ressaltar as influências e as implicações que a formação continuada nos moldes do Projeto Circuito Gestão possa trazer para formação dos profissionais, que atuam no cotidiano da escola, os diretores, vice-diretores, professores-coordenadores pedagógicos e professores, já

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

que tem a intenção de influenciar suas práticas, é fundamental para entender o seu alcance.

A formação continuada pretendida adquire uma dimensão profissional e pessoal diante da formação das práticas dos profissionais de educação e dos administradores e gestores, pois as novas propostas e idéias causam influências sobre o seu modo de pensar e agir. Aqui se colocam duas questões que merecem ser consideradas. A primeira é que esses profissionais de educação são oriundos do magistério, significando que ocuparam, como função de origem, a de professor, necessariamente passando por ela durante sua carreira profissional, por força da própria legislação que estabelece ser *"a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino*[45]*"*. Considere-se, também, que além de professores são educadores, pois a ação administrativa não se encontra separada da ação pedagógica (Silva Júnior, 1993).

Se considerarmos *a crise de formação* existente nos dias atuais é de presumir-se que uma grande parte desses educadores, ressalvando-se as exceções por ser praxe em toda regra, são vítimas da má-formação profissional. Abre-se uma lacuna na formação pela falta de criticidade profissional do profissional de educação, fácil de ser preenchida por idéias que fundamentam práticas antidemocráticas. Segundo Lima,

> "As práticas iluministas e vanguardistas dos líderes democráticos e do centralismo das elites democráticas, a favor de suas concepções superiores de democracia, tal como Paulo Freire bem esclareceu, redundam em práticas antidemocráticas e autoritárias" (Lima, 2000:50).

Idéias fundamentadas numa "racionalidade, política e técnica" (Lima, 2000), que não respeitam as práticas do diálogo, da discussão e da negociação, não contribuem para a transformação do ensino nem da escola e nem conduzem a posicionamentos democráticos e participativos.

---

[45] Art.67, parágrafo único, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1999, LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Acrescente-se, ainda, que a falta de criticidade que deve revestir toda prática pedagógica e administrativa afeta a essência da *práxis* educacional, destruindo-a à medida que anula a reflexão.

Silva Júnior, ao analisar a história recente da jornada de trabalho do magistério paulista, afirma que:

> "(...) a história recente de nosso sistema escolar registrava de forma crescente a perda do vínculo entre o professor – (o trabalhador) – e a unidade escolar – (o local de trabalho) -, a multiplicação das horas de trabalho e a *degradação da própria formação profissional*. Este último fator explica em parte *a dificuldade de análise* pelo pessoal do magistério público paulista do significado das condições de trabalho em que se encontra" (Silva Júnior, 1993:19) (grifos nossos).

Os profissionais de educação encontram-se presos em uma grande teia que não lhes permite exercer a autonomia, nem a relativa. Teia tecida pela má-formação profissional e pela degradação da formação profissional seja esta em sua origem má ou boa, o que leva à falta de criticidade pela dificuldade de análise apresentada não só em relação ao seu trabalho, mas em relação às propostas oriundas da Administração Central.

A segunda questão é que as informações e as técnicas aprendidas nos cursos do projeto Circuito Gestão, devem ser imediatamente veiculadas e colocadas em prática na escola, pois a própria sistemática do projeto de formação, com intervalos entre os cursos, é estrategicamente adotada para possibilitar que isso aconteça. Assim, ao serem assimiladas pelos educadores, devido à sua sensibilidade e ideal de alguns, que desejam adquirir novos conhecimentos para melhorar sua prática e a maioria desejar "receitas" prontas, faz com que esses profissionais de educação sirvam ao sistema como elementos multiplicadores, atuando para a reprodução de suas concepções e dos interesses que permeiam suas políticas educacionais.

As influências do projeto Circuito Gestão, em primeiro lugar, ocorrem no campo administrativo, trazendo conseqüências para os profissionais

unesp

de educação que estão sendo formados, pois saem dos encontros com as ca*beças cheias* das idéias veiculadas pelos capacitadores e extraídas dos textos utilizados nos cursos. Nesses são manipulados, pois que envolvidos por estratégias de sensibilização, passam por uma espécie de la*vagem cerebral* devido a intensidade dos cursos, terminando por ser reduzidos a meros *tarefeiros* a serviço do sistema, tal o encantamento com as idéias com que voltam para casa e para a escola, o que é pior, onde procuram implantá-las o mais rápido possível. Em segundo lugar, podem ocorrer no campo pedagógico, pois as idéias e programas são repassados pelos profissionais capacitados aos professores mal formados, que na sua grande maioria os assimilam sem nenhuma criticidade, trazendo sérios prejuízos para o ensino e para uma formação de qualidade, comprometendo as práticas autônomas e emancipadoras que devem nortear todo o processo de aprendizagem.

Como um dos pontos a ser atingido é a sala de aula, é entre os alunos, que o projeto, enfatizando e persistindo em alguns programas, entre eles a Progressão Continuada, sem estabelecer as pré-condições para isso, pode apresentar conseqüências mais graves. Os alunos são as verdadeiras vítimas de um ensino mal posto porque dá formação aligeirada sem condições de uma aprendizagem efetiva devido a aplicabilidade desse programa na escola e de outros que deixam a desejar em relação à formação de conhecimentos e de valores, imprescindíveis para a vida pessoal, profissional e comunitária.

4.5- A PRÁTICA ADMINISTRATIVA REFLEXIVA E O SABER TÉCNICO DA FORMAÇÃO

Nas agendas educativas atuais, cada vez mais, ocupa lugar a idéia de uma formação do tipo reflexivo, somando-se estratégias promotoras do seu desenvolvimento, vale dizer, estratégias para desenvolver nos professores e, por analogia, também em todos os educadores, a atitude e a capacidade reflexiva a fim de que possam desempenhar seu papel de formação em relação ao desenvolvimento de alunos autônomos e reflexivos também.

É dentro de uma perspectiva reflexiva da formação que fundamenta os estudos de vários autores - entre eles Schön (1997), por sua vez fundamentado em estudos de Dewey, Alarcão (1996; 2000) que tem seus estudos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

fundamentados no pensamento de Schön (1997) e Zeichner (1997), entre outros - que se pretende fazer a crítica ao tecnicismo que reveste o projeto de formação continuada Circuito Gestão.

Em todos os estudos realizados por esses autores há uma valorização epistemológica da prática e uma revalorização do conhecimento que decorre da prática inteligente e refletida. Em Schön (1997), a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, segundo Alarcão (1996),

> "(...) desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais, heurísticos corretos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema" (Alarcão, 1996: 17).

A concepção epistemológica da prática enseja que os novos saberes que decorrem da prática e da experiência possam ser construídos, no contexto escolar, quando os profissionais de educação, não importando que funções exerçam, nem em que nível refletem durante e sobre suas práticas. Alarcão (1996) esclarece ser essa a prática que Shön (1997) defende:

> "Por detrás da epistemologia da prática que Shön defende está uma perspectiva do conhecimento construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico" (Alarcão, 1996: 17).

Portanto, uma formação continuada nos molde do Projeto Circuito Gestão, que faz uso de técnicas e métodos utilizados na formação de recursos humanos para as empresas, é incompatível com uma formação fundamentada numa prática reflexiva e que pretenda formar profissionais reflexivos, sejam professores, administradores de escola, supervisores ou qualquer profissional docente que esteja a serviço do ensino atuando em outras funções.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Nóvoa (1997) já havia se referido "à intervenção de especialistas científicos" na formação de professores, reforçando as características técnicas do trabalho docente, "provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens de autonomia profissional" (Nóvoa, 1997). É o que acontece no Projeto Circuito Gestão, quando os gestores que estão passando pela formação continuada, vêem seu trabalho norteado por técnicas e métodos, sendo obrigados a apoiar-se nos especialistas que as utilizam no processo de formação. A conseqüência é a instalação e intensificação de um processo de desvalorização da experiência e das capacidades adquiridas ao longo de toda sua carreira de administrador e gestor da escola.

A formação de administradores educadores, enquanto profissionais da administração e do ensino, portanto docentes também que são, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que para Nóvoa "deve fornecer os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (Nóvoa, 1997). Assim, na formação contínua deve ser diminuída a ênfase numa formação tecnicista, estratégica, que antes de formar pessoas visa a sua manipulação para atingir objetivos incompatíveis com uma formação verdadeira, que seja, ao mesmo tempo, pessoal e profissional. Assim,

> "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexidade critica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência* (Nóvoa, 1997:25) (grifos do autor)".

Para Nóvoa (1997), a teoria fornece aos profissionais de educação em serviços indicadores e temas para leituras, mas o saber que os mesmos adquirem ao longo da vida e guardam está ligado à sua experiência e à construção de sua identidade:

> "Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica" (Dominicé, 1990:149-150 apud Nóvoa, 1997:25).

Diante de tudo que foi aqui apresentado e relatado, pode-se dizer que o projeto de formação continuada Circuito Gestão tem se utilizado de estratégias de formação orientadas por um *modelo de racionalidade técnica* que Donald A. Shön afirma estar "na base da 'atual' crise das profissões" (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) e que muito se distanciam das estratégias adequadas a um paradigma reflexivo. Segundo esse modelo, a natureza da profissão educacional passa a ter um caráter instrumental e "os resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação na prática" (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Segundo esses autores, sempre fundamentados em Shön (1997), muitos problemas do cotidiano das escolas desafiam "soluções técnicas" e que para lidar com eles o modelo da racionalidade técnica não apresenta caminhos.

É importante ressaltar a *natureza da reflexão,* isto é, a relação teoria e prática, que a SEESP pretende que seja adotada pelos profissionais educadores que estão participando da formação continuada, nas suas práticas cotidianas no contexto escolar. A "metodologia" utilizada no projeto, está centrada no *refletir* e aprender no *fazer* e vem imbricada na sistemática dos cursos. Ela propõe "a continuidade do curso e do trabalho, alternado curso, trabalho e curso, possibilitando "a reflexão, ação, reflexão". O objetivo é fazer com que os profissionais, voltando à escola após os encontros, imponham a ela uma nova realidade devido à veiculação das idéias sobre os temas trabalhados, à leitura dos textos e à troca de diversas experiências para os demais integrantes da comunidade escolar, especificamente os professores.

unesp

Ao direcionar a reflexão, para aplicabilidade e extensão aos professores, das dinâmicas, técnicas e diretrizes das propostas temáticas, a serem levadas pelos profissionais que estão participando da formação continuada, a SEESP adota um tipo de reflexão, voltada mais para a articulação teoria e prática e não para a reflexão nas e sobre as práticas administrativas.

O objetivo de dar um tempo de intervalo entre um curso e outro é possibilitar que os profissionais de educação tenham um tempo para colocar em prática, no cotidiano da escola, os saberes profissionais (leia-se as técnicas de gestão empresarial, as idéias da reforma gerencial e projetos da SEESP) aprendidos nos cursos de capacitação. A proposta é estar trazendo, no curso seguinte, os resultados das experiências bem sucedidas, após introdução daquelas técnicas e idéias na escola, principalmente nas atividades em sala de aula e nas HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Ainda que, em seu discurso, a SEESP se refira a essa alternância de "curso, trabalho e curso" como sendo um momento para reflexão, esta na realidade não é o tipo de reflexão que deva ser adotada na formação continuada de profissionais de educação. Muito menos ser considerada como uma simples "metodologia", pois a reflexão sobre as práticas tem outra dimensão no contexto educativo.

Educar é preciso. Formar o educador também. Ajudar os profissionais de educação em formação é valorizar a experimentação e a reflexão que promovem sua autoformação com vistas a práticas autônomas, emancipatórias e de desenvolvimento do seu potencial humano. É preciso desenvolver neles uma postura investigativa para que não sejam apenas consumidores dos *saberes profissionais* e se transformem em meros i*nstrumentos* nas mãos ou a serviço daqueles que defendem princípios privatistas e neoliberais em educação, que querem fazer das escolas verdadeiros "mercados de educação", onde se trocam *discursos* de qualidade, de sucesso, de democracia, de cidadania e de participação, por promoção automática, insucesso e despolitização.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CONCLUSÃO

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.
Muda-se a confiança. Todo mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades".

Camões

De uma forma geral, conclui-se a propósito deste estudo, que existem outros sentidos, que puderam ser *inferidos,* sob o discurso que propaga uma formação continuada norteada pelos princípios d*a descentralização de responsabilidades*, d*a autonomia da escola,* que pressupõe a autonomia de todos que nela estão ensinando ou aprendendo, e d*a gestão democrática, participativa e institucional.*

Da análise dos Módulos I, II, III, IV, e de algumas referências, extraídas do Módulo V, que integram *a fase presencial* do projeto de formação continuada Circuito Gestão, até o presente momento, conclui-se que:

1. Sob o pretexto de formação continuada, existem outros interesses por trás dos projetos e dos programas de reforma da Secretaria de Educação. Percebe-se a introdução de mecanismos de controle e de dominação, através de estruturas organizacionais e modos de gestão que ela pretende por em prática, com o intuito de "viabilizar": sua *proposta educacional,* isto é, *a nova Gestão Educacional e Gestão do Ensino,* seguindo os parâmetros traçados pela Reforma Gerencial Brasileira de 1995, fundamentada num novo modelo para a administração pública, e adotando alguns princípios, métodos e técnicas das modernas teorias da Administração Empresarial; sua *proposta pedagógica* com ênfase no seu projeto central, *a Progressão Continuada e a Avaliação e o Novo Ensino Médio.* A cobrança por desempenho crescente e o direcionamento estratégico orientado por resultados, bem com implantação dessas propostas de caráter reformista de forma efetiva na rede de ensino paulista, permite que a SEESP, representando a Educação, esfera estratégica do governo neoliberal, colabore no atendimento às expectativas dos Organismos Internacionais que, através da valorização da Gestão, pretendem alavancar a educação por considerá-la condição para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, afim de que os mesmos possam se inserir no mercado internacional.

2. A formação continuada proposta é norteada pelo modelo da racionalidade técnica, fundamentado na natureza instrumental da profissão e na aplicação do conhecimento científico nas práticas. Norteada pelos *princípios e critérios de racionalidade técnica,* a formação continuada privilegia os conhecimentos das teorias da administração de empresas ao adotar seu conceito

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

fundamental, a *Qualidade Total*, quando exige *padrões de qualidade* no trabalho dos educadores e que trabalhem com *indicadores reais qualitativos e quantitativos, na concepção, planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.* Assim, introduz na formação princípios, métodos e técnicas utilizadas na administração de empresas caracterizando-a como um *treinamento* dos profissionais de educação. O caráter de treinamento da formação se evidencia, através dos objetivos que a ação formadora visa alcançar, pois os agentes formadores têm o intuito de mudar comportamentos: pela *transmissão de informações* sobre suas políticas educacionais, principalmente sobre a Progressão Continuada e a Avaliação e o Novo Ensino Médio, sobre a Nova Gestão da Escola e sua organização; *pelo desenvolvimento de habilidades,* que incluem uma série de *recursos pessoais* necessários ao desenvolvimento de um novo perfil de administrador/gestor, ou seja, aprender a exercer liderança para: organizar equipes eficazes, solucionar conflitos, exercer a comunicação, motivar, negociar, e tomar decisões na escola; provocando *modificação de atitudes* nos trabalhadores que estão passando pela formação; e *desenvolvendo idéias*, referentes às novas concepções de gestão e de gestor, ao *sucesso* do aluno e da escola e à *qualidade* do ensino e da escola, contidas na Nova Gestão Educacional e do Ensino, fundamentadas na " Reforma Gerencial Brasileira de 1995", e concepções *de liderança e líder* da administração de empresas, na prática administrativa e gestora.

Ao adotar a concepção gerencial de *gestão e* de *gestor*, a formação continuada proposta pela SEESP, privilegia somente o aspecto técnico da formação, envolvendo o "treinamento" para o desenvolvimento de um novo perfil para os responsáveis pela gestão do ensino, a organização da escola e a implementação de programas de reformas, esquecendo-se dos ideais educacionais formativos e dos atores educativos que nunca são ouvidos ou participam das decisões e desconsiderando o valor das suas práticas e experiências.

3. O *desenvolvimento de lideranças* tem o objetivo de enquadrar os profissionais da rede ao esquema do sistema, com o objetivo de veicular suas idéias gerencialistas para os demais trabalhadores docentes e não docentes, através dos profissionais que estão participando da formação

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

continuada, e implantar suas propostas e projetos de reformas nas escolas públicas da rede paulista de ensino, entre elas a Progressão Continuada e a Avaliação e o Novo Ensino Médio. Esses objetivos se esclarecem diante das seguintes constatações: a formação se voltar para *o desenvolvimento de lideranças*, como a principal característica do perfil do gestor, fundamentando-se em técnicas utilizadas para a capacitação de recursos humanos para empresas, adotando parceria com o IDORT para essa finalidade; se omitir em relação à verdadeira liderança organizacional, pedagógica e administrativa, que deve ser construída no cotidiano escolar com a interação e participação de todos os atores educativos, e ser entendida como um processo que se desenvolve ao longo do tempo, através da experiência e da prática; *a natureza da liderança e do perfil de líder* que a formação pretende desenvolver; a característica de *treinamento da formação continuada.*

4. Diante da análise dos aspectos mais relevantes dos conteúdos que constituem os Módulos presenciais, percebe-se que o material utilizado tem visão conservadora, apesar da contribuição dos resultados das novas teorias educacionais decorrentes da evolução e do crescimento das investigações na área de educação. Ao utilizar o IDORT como parceiro para a capacitação dos profissionais de educação, ao utilizar a Análise Transacional, método de análise e compreensão do comportamento desenvolvido por Eric Berne, ao privilegiar os saberes profissionais fundamentados no modelo de racionalidade técnica, a SEESP caminha para trás, pois em pleno limiar do Século XXI – anos 2000, 2001 e 2002 - ainda convive com a realidade dos anos 70. O discurso vanguardista, mas de caráter conservador da SEESP é incompatível, na prática, com a necessidade de reformas e de mudanças para atender a necessidade de aquisição de novos saberes educacionais, de novas competências para aprender e ensinar, para a formação do homem moderno, seu crescimento e sua evolução. Ele se volta para atender, apenas, os interesses do sistema que se enquadram no contexto político do neoliberalismo e no contexto econômico da globalização da economia. Interesses que se afinam com o dos governos hegemônicos, que têm a seu serviço os Organismos Internacionais que acabam ditando as regras para os países em desenvolvimento, principalmente, os da América Latina.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O projeto de formação continuada Circuito Gestão define-se por uma visão equivocada do papel da gestão, do significado do perfil de liderança educacional e de uma prática pedagógica democrática.

5- Numa configuração mais ampla do projeto de formação continuada "Circuito Gestão", conclui-se que ele marca a existência de um processo de dupla redução, que se desenvolve no campo da educação, mais especificamente, na administração da educação e do ensino, qual seja, a Administração Educacional reduzida à Administração Pública e esta reduzida à Administração Empresarial. O processo de redução se estabelece quando os princípios, métodos e técnicas da Administração Empresarial são adotados pela Administração Pública, passando, alguns, reconceptualizados, desta, para a Administração da Educação. A mediação exercida pela Administração Pública faz com que as idéias e as concepções oriundas da Administração Empresarial continuem presentes e a orientar a construção de modelos no campo da educação.

6- A análise dos Módulos e dos textos que os compõem, colocou em evidência a "desarticulação" existente entre os textos do Circuito Gestão, em razão da forma como as temáticas foram apresentadas e trabalhadas.

Os processos de formação *engendrados* em gabinetes, distanciados da realidade da escola e do verdadeiro significado do "ato educativo", em vez de melhorar a qualidade do ensino, acabam por não contribuir para a efetiva *formação* do administrador e gestor da escola e dos demais educadores que dela fazem parte e nela atuam. A formação é um processo que leva tempo e, tal qual o processo de conhecimento, se constrói ao longo da vida. É mais que treinamento, técnicas ou métodos que se "aprende" a aplicar, oriundos de modelos de formação concebidos pelas ciências aplicadas e fundamentados em princípios de racionalidade técnica. O que faz sentido em educação é a formação, inicial ou continuada, fundamentada numa concepção de aprendizagem cognitiva e numa perspectiva reflexiva das práticas.

Este trabalho não é conclusivo porque o Circuito Gestão é um programa de formação em continuidade. Após a fase presencial, inicia-se a fase de formação continuada à distância.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Diante do que foi exposto e analisado em relação à fase presencial do Projeto Circuito Gestão, a expectativa é a de que esse projeto não feche a questão da formação continuada daqueles que são responsáveis pela administração e gestão da escola. Embora as diretrizes estejam aí postas para serem seguidas pelos profissionais de educação, elas podem ser repensadas, redirecionadas para que sejam atingidos os objetivos e finalidades fundamentais da escola.

Nenhum projeto de formação continuada é autoritário a tal ponto que não permita, nem seja passível de mudanças, principalmente, quando as ações que pretende, podem ser efetivadas no presente e se reportam para o futuro.

A vida é dinâmica. O movimento permeia e caracteriza as ações humanas, por isso, mudam os governos e suas políticas educacionais, os sistemas educativos e as escolas. Mudam os administradores, os professores e os alunos. Os contextos de vida, da profissão e da organização escolar sofrem transformações, por conta da investigação do conhecimento e da própria experiência possibilitando o surgimento de novas práticas.

Os educadores têm diante de si o descortinar de uma nova racionalidade, que se define por um novo modo de Ser e *Estar* em Educação. Diante de novas perspectivas de formação, espera-se dos educadores uma nova postura perante a comunidade educativa, o aluno e a escola. Diante da *transitoriedade* que permeia os fatos e ações humanas, nada permanece o mesmo, por isso é preciso acreditar no sonho possível, que espera por realizar-se.

A expectativa de esse vir ***a ser*** em educação se consubstancia na realização do sonho da escola democrática, participativa, autônoma e libertadora, sonhada por Paulo Freire e que passa a ser o sonho de todos os educadores brasileiros. Um sonho material, porque realizável num espaço e num tempo, em que consiste a escola e o seu cotidiano. Um sonho imaterial, porque se traduz em valores democráticos, de participação, liberdade, justiça, igualdade e cidadania.

A análise crítica do Projeto Circuito Gestão significa apenas um passo na direção da realização da escola reflexiva, dos seus profissionais e alunos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

_____. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, M. J. ; MOREIRA, M. A. ; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.

APEOESP. Progressão Continuada ou Promoção Automática. *Revista da Educação*, São Paulo, n. 13, abril/2001.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. Para Uma Abordagem Teórica Da Reforma Da Administração Escolar: Distinção entre "Direção" e "Gestão". *Revista Portuguesa de Educação*, v.8, n.1, p. 33-56, 1995.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público/Fundação de Administração Pública* – v 1. n 1 (nov. 1937) – Ano 50, n 4(out-Dez/1999). Brasília: ENAP, 1937.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000. (Edição Compacta.)

_____. *Introdução à teoria geral da Administração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COÊLHO, I. M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade, in: *Formação do Educador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. V. 4. p. 17-43.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. IN: *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote: Instituto de inovação Educacional, 1997. p. 139-158. (Nova enciclopédia, 39).

DRUCKER, P. F. *Administrando para o futuro.* 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

_____. *Introdução à administração.* 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ENGERS, M. E. A. (Org.) Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para reflexão. In: *Seminário de Pesquisa Educacional do Curso de Doutorado do Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS.* 1996. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

GLATTER, R. A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As Organizações Escolares Em Análise.* 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 141-159.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. *Psicologia para administradores de empresas:* a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU, 1986.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: *As organizações escolares em análise.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 45-76. (Nova enciclopédia, 40).

LICÍNIO, L. *Organização Escolar e Democracia Radical:* Paulo Freire e a governança democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.(Guia Da Escola Cidadã, v.4).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

MACHADO, L. M. Plano de carreira do magistério: virtudes e virtualidades. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional*: organização da escola e o trabalho pedagógico. São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. 3, p.137-170.

_____. *Teatralização do poder*: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

_____. *Administração da educação em Anísio Teixeira*: realismo e utopismo. 2001. 186f. Tese (Livre-Docência em Administração Escolar) – Faculdade de filosofia e Ciências, UNESP, Marília.

NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações Escolares em Análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Nova enciclopédia, 40).

_____.*Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OLIVEIRA, D. de A. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão, In: OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da Educação:* desafios contemporâneos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.64-104.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para a construção de uma nova escola, In: *Módulo II: Gestão Pedagógica - Textos de Apoio*: Texto II, São Paulo: SEE, 2000.

PACHECO, D. de C. Profissionais da educação: interesses da categoria, In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional:* organização da escola e o trabalho pedagógico. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. V. 3, p. 151-170.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

PARO, V. *Administração Escolar*: introdução crítica. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PENIN, S. T. de S. Articulação entre a universidade e o ensino de 1° e 2° graus, In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.).*Formação do educador:* dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. v. 2. p.171-181.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação:* gestão de pessoas – desenvolvimento de lideranças e organização de equipes. São Paulo: SEE: IDORT, 2000. Módulo I.

_____. *Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação*: gestão pedagógica. São Paulo: SEE, 2000. Módulo II.

_____. *Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação:* liderança e tomada de decisão. São Paulo: SEE: IDORT, 2000. Módulo III.

_____. *Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação:* gestão educacional no cotidiano das escolas. São Paulo: SEE, 2001. Módulo IV.

_____. *Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação.* Gestão do projeto pedagógico: alavancando o sucesso da escola. São Paulo: SEE, 2002. Módulo V.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Os saberes implicados na formação do educador, In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador:* dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. v. 1. p. 145-155.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de inovação educacional, 1997. p.77-92. (Nova enciclopédia, 39).

SILVA JUNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1993.

_____. *O espaço da Administração no tempo da gestão*. UNESP, 2001. Mimeo.

TEIXEIRA, A. O que é administração escolar? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, v. 13, n. 2, p. 273-278, jul./dez. 1997.

VALERIEN, J. *Gestão da escola fundamental*: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. Tradução de José Augusto Dias. 5. ed. São Paulo: Cortez: Unesco: MEC, 1997.

WEINSTEIN, R.S. e GOOD, L.T. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: *As Organizações Escolares em Análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Nova enciclopédia, 40).

WEY, V. L. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEESP. In: *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. V. 2. p. 227-247.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o p*racticum:* uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de inovação educacional, 1997, p.115-138. (Nova enciclopédia, 39).

ZIBAS, Dagmar M. L. Escola pública X Escola privada: O Fim da história? *Cadernos de pesquisa - FGV*, São Paulo, v. 100, p. 57-77, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTO EDITADO DO PROJETO CIRCUITO GESTÃO SUBMETIDO A TRATAMENTO INFORMÁTICO[46]

Para a compreensão do Projeto Circuito Gestão, objeto de estudo deste trabalho de pesquisa, é importante levantar as principais características que o definem e que lhe dão formato. Com esse intuito, buscou-se na Internet, a página "Circuito Gestão" do *site* da SEESP e procurou-se levantar uma série de informações sobre o projeto: o que é, de quem é a iniciativa, sua finalidade, seus objetivos, o público alvo, sua meta, os cursos constituídos de módulos presenciais e à distância, os temas abordados em cada Módulo, sua operacionalização, a metodologia utilizada, os princípios norteadores, a equipe de trabalho e as parcerias estabelecidas pela Secretaria.

O Projeto Circuito Gestão é uma *ação* de educação continuada proposta pela SEESP, efetivada através de encontros, realizados em nove pólos regionais para capacitação, com a finalidade de aprimorar o trabalho de todos os gestores educacionais. É pensamento dominante, entre os representantes oficiais, responsáveis pela administração da educação paulista, de que o profissional da educação tem forte participação na melhoria da qualidade de ensino e, por isso, pressupõe-se a articulação entre formação do professor, condições de trabalho e formação continuada.

Iniciativa do governo Mário Covas, em agosto de 2000, o projeto está sendo implementado pela Secretaria de Educação do Estado, tendo à frente a secretária estadual de educação, Rose Neubauer, e como coordenadora geral a Professora Raquel Volpato Serbino. Devido ao afastamento da Secretaria

---

[46] Este texto devido a tratamento informático, através do *site* http://circuitogestão.edunet.sp.gov.br é constituído de informações dele extraídas, a partir de 14 de agosto de 2001 e complementado com novas informações colhidas nas atualizações de suas páginas, sendo a ultima em 06 de julho de 2002. Foi submetido a uma preparação material e formal, que se caracteriza no delineamento acima citado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

da Profa. Rose Neubauer, o projeto tem continuidade, através do novo Secretário de Educação, Profor. Dr. Gabriel Chalita. A equipe de trabalho é composta pelos gestores da rede estadual, responsáveis pelos órgãos centrais e consultores de universidades e se subdivide em duas, uma equipe de coordenação e outra de apoio. A primeira composta pelos seguintes membros: Heloísa Aparecida da Costa Lopes, Jacy Yeda de Souza, João Fernando Martins Moreira, José Roberto Iamundo, Raquel Volpato Serbino e Suely Aparecida N. Mascarenhas. A segunda é composta pelos membros: Fernando Augusto Passos Nieri, Fernando Oliveira Pucinelli, Janaína Nunes Boato, Maria Antonieta Pedroso e Raquel Cristina Freitas. Conta ainda com o apoio de dois órgãos e de uma empresa, através de participação e convênios: Fundo de Desenvolvimento Do Estudante – FDE-, Fundação para o Desenvolvimento da Administração Pública – FUNDAP - e Instituto de Desenvolvimento de Organização Racional de Trabalho - IDORT.

A partir do terceiro encontro, no ano 2001, com o falecimento do governador Mário Covas, o projeto tem continuidade no governo de Geraldo Alckimin, com a mesma equipe de trabalho. Houve alteração na Equipe de Coordenação, que de seis passa a ter três membros: Heloísa Aparecida da Costa Lopes, João Fernando Martins Moreira e José Roberto Iamundo. O mesmo ocorre com a Equipe de Apoio com a substituição de três membros por outros novos, ficando assim constituída: Janaína Nunes Boato, Leonardo Nobre Mascarenhas, Lúcia Helena Menegon Basso, Maria Antonieta Pedroso e Raquel Cristina de Freitas.

O Caderno de Transparências utilizado no Módulo II apresenta a definição do Projeto Circuito Gestão sob duas dimensões, uma *simbólica e subjetiva* e outra *formal e objetiva.*

Numa dimensão simbólica a SEESP define o Projeto Circuito Gestão como:

caminho

energia

sintonia

choque

qual a idéia correta

não importa
expressão forte
lembra movimento
ação
dinamismo
exige participação,
envolvimento
pressupõe compromisso,
responsabilidade,
transformação
é a isso que ele vem
um novo olhar sobre o mesmo trajeto
tantas vezes percorrido.

Numa definição objetiva, o Projeto Circuito Gestão é "o encontro de lideranças educacionais sintonizadas pelo compromisso de assegurar a qualidade da escola e o sucesso do aluno".

Em relação ao *público alvo*, participam do Projeto Circuito Gestão os profissionais de educação responsáveis pela gestão da rede estadual de ensino. Da Diretoria de Ensino, os dirigentes regionais, os supervisores de ensino e os assistentes técnicos pedagógicos - ATPs e os assistentes pedagógicos – APs ; da escola, os diretores, vice-diretores e os professores-coordenadores pedagógicos - PCPs.

Para os secretários de escola, que participaram de encontros, separados dos profissionais educadores, foi desenvolvido, no Módulo I, o tema *Gestão no Trabalho,* sendo que o Módulo II e o Módulo III integraram o Circuito de Informática, extensivo também aos oficiais de escola.

No início do projeto, *a meta* de atendimento se referia ao universo da população de gestores da rede: atingir 89 dirigentes, 1596 supervisores, 5100 diretores, 4935 vice-diretores, 6921 professores - coordenadores pedagógicos - PCPs, 889 assistentes técnico-pedagógicos - ATPs, 89 assistentes pedagógicos - APs e 280 chefes de seção. Isso significa atingir 20,5 mil gestores da rede estadual.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

No momento o *público alvo* é composto de 21.000 gestores: população total dos diretores, vice-diretores e professores-coordenadores das escolas, além dos supervisores e dos assistentes técnicos das Diretorias de Ensino da SEESP[47] Entretanto, houve uma variação no quadro de participantes por categoria, no decorrer do desenvolvimento dos cinco módulos[48], conforme quadro abaixo.

Os dados apresentados no *site*[49] do Projeto Circuito Gestão mostram 21.219 profissionais de educação da rede paulista de ensino compondo a clientela dos encontros: dirigente – 89, supervisor – 1514, assistente técnico-pedagógico – 1701, diretor – 5303, vice-diretor –5834, professor- coordenador – 6778.

A capacitação dos gestores é promovida através de *cursos presenciais:* Gestão de Pessoas, 20h e Gestão Pedagógica, 20h; e de *cursos à distância*: articulação entre os módulos presenciais por meio de atividades monitoradas, 20h. Ao término do quarto módulo, os participantes acumularam 104 horas de formação continuada[50].

Para a operacionalização do Projeto Circuito Gestão, foram instalados Centros de Formação Continuada para Gestores da Educação – CENFORGEST - da SEESP. Eles constituem nove pólos regionais, *pontos* estrategicamente distribuídos por todo o Estado, que formam a estrutura do programa e abrangem cidades do interior (Porto Ferreira, Bebedouro, Monte Aprazível, Ilha Solteira, Osvaldo Cruz, Registro, Santa Cruz do Rio Pardo, São Vicente) e uma Coordenação Geral, em Botucatu.

No que se refere aos seus *objetivos*, a implementação do Programa de Formação Continuada "Circuito Gestão", destina-se a envolver o

---

[47] CIRCUITO GESTÃO, Caderno "Módulo V: Gestão do projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola".
[48] Quadros de Participantes por categoria/CENFORGEST, dos Módulos I , II, III, IV e V, texto editado do *site*: http://circuitogestão.edunet.sp.gov.br/módulos_programação.htm , atualizado em 06/07/2002.
[49] SEE (14/08/01).http://circuitogestão.edunet.sp.gov.Br/princ/inicial/html
[50] CIRCUITO GESTÃO, Caderno "Módulo V: Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola"

unesp

grupo de gestores, responsáveis pela gestão das escolas públicas da rede estadual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

- na compreensão e implantação da nova organização escolar (Lei nº 9.394, de 20 proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996);
- com os modernos paradigmas de administração pública, envolvendo os conceitos de gestão democrática, autonomia e participação;
- na compreensão da Política Educacional desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, fortalecendo as propostas de avaliação qualitativa do ensino por meio da Progressão Continuada e do Projeto de Ensino Médio;
- na disposição de desenvolvimento das características de liderança indispensáveis para lidar com as mudanças e os conflitos inerentes à escola contemporânea;
- com a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para assegurar a qualidade do ensino e da escola e o sucesso de todos os alunos.

O Projeto Circuito Gestão apresenta também alguns princípios norteadores:

- *formação de novos líderes:* a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o processo de descentralização de responsabilidades, o desenvolvimento da autonomia da escola, a gestão democrática, participativa e institucional, faz-se necessário o desenvolvimento de lideranças capazes de lidar com as mudanças deste novo milênio, bem como as situações de conflito inerente ao processo democrático;
- *visão holística do homem:* promover ações que tenham como eixo o ser humano total (mente, corpo, espírito e emoção), historicamente situado e nas suas relações com o mundo;
- *respeito aos valores individuais e coletivos*: estabelecer convivência harmoniosa entre todos os envolvidos no projeto Circuito Gestão, levando em consideração as necessidades humanas e cultivando sentimentos positivos como alegria, amor, liberdade, colaboração e esperança;
- *integração do saber*: integrar o saber da teoria com o saber da experiência;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- *acompanhamento sistemático*: acompanhar os processos através de avaliações internas e externas e propor ações de melhoramento;
- *trabalho em grupo*: motivar as lideranças para o trabalho coletivo, desenvolvendo habilidades para comunicação eficaz, colaboração e superação de conflitos;
- *estímulo à criatividade*: utilizar processos de sensibilização através do acervo cultural e artístico. Colher dados e elementos, ler, anotar, colecionar, consultar e estabelecer relações e fusões, considerando o acervo cultural, iniciando a "nova idéia" analisando, julgando, testando e adequando à realidade;
- *utilização de metodologias múltiplas e diferenciadas*;
- *valorização profissional*: tratar os cursistas de forma hospitaleira, respeitosa e alegre, para que, através dos detalhes da organização dos cursos, sintam-se valorizados e prestigiados pelo Sistema e possam reproduzir o tratamento recebido em suas áreas de atuação;
- *uso de indicadores:* trabalhar com indicadores reais qualitativos e quantitativos na concepção, planejamento, execução e avaliação de processos;
- *qualidade do trabalho:* identificar os padrões de qualidade, visando ao melhoramento, credibilidade e sustentação do programa;
- *fidelidade aos princípios:* fortalecer o projeto Circuito Gestão, através do respeito aos princípios;
- *ética profissional:* manter sempre postura de respeito ao bom desenvolvimento das atividades e das relações interpessoais;
- *assegurar a participação dos gestores:* através do Licenciamento periódico remunerado (artigo 67, inciso II, da LDB), da ajuda de custo antecipada para transporte, alimentação e hospedagem e da distribuição gratuita do material pedagógico de apoio.

O Projeto Circuito Gestão integra o Programa de Educação Continuada - PEC, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas - CENP e todas as decisões são tomadas com as Coordenadorias de Ensino, Coordenadoria de Ensino do Interior - CEI e Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo - COGESP, conta com a colaboração das Diretorias de Ensino.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A *metodologia* utilizada está centrada no refletir e aprender no fazer e imbricada no curso através: 1. da organização dos módulos: que são presenciais, com o objetivo de afastar o educador do seu ambiente de trabalho; 2. da organização do ambiente: que é "ecologicamente" organizado para potencializar a reflexão; 3. da continuidade do curso e do trabalho, alternando curso, trabalho e curso, possibilitando a reflexão, ação, reflexão; 4. do ensino à distância para o aprofundamento teórico de temas específicos e desenvolvimento de projetos relativos ao cotidiano das escolas, enfocando avanços e dificuldades da implantação das políticas da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo; 5. de assegurar a palavra ao participante com: oficinas de trabalho centradas em situações-problema, possibilitando a troca de experiências, em estudos de casos e exposição de experiências bem-sucedidas, oralmente ou em murais; 6. da palavra dos especialistas, mediante palestras e conferências; 7. do material de apoio fornecido: textos (estudos teóricos selecionados), textos provocativos (especialmente elaborados), caderno de oficina, caderno de transparência (síntese da teoria).

O curso se desenvolve dentro de uma rotina de trabalho constituída por conferências, oficinas temáticas, apresentações culturais, oficinas de sensibilização (música, pintura e dança) e exercícios de alongamento.

Os *temas* trabalhados nos cursos abrangem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Ensino Médio, Gestão Educacional, Gestão Financeira e de Materiais, Progressão Continuada, Projeto Pedagógico, Desenvolvimento de Lideranças e Trabalho em equipe, Administração Pública e Informática, Convivência Democrática, Indicadores Educacionais, Educação à Distância[51].

Esses temas foram trabalhados nos módulos presenciais, desenvolvidos em cinco encontros de gestores e se encontram neles assim distribuídos:

[51] Os temas Convivência Democrática, Indicadores Educacionais e Educação à distância, entre outros, trabalhados no quarto encontro não se encontram incluídos no *site* do Circuito Gestão até a página disponível no dia 25.02.02.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- Módulo I - Gestão de pessoas. Desenvolvimento de lideranças e de Trabalho em Equipe com atividades para o autoconhecimento e engajamento dos participantes no processo de mudança, envolvendo o estudo de textos sobre liderança, a reflexão sobre os novos conceitos de liderança, os fatores de credibilidade para uma liderança eficaz, a interligação de liderança e trabalho em equipe, o autoconhecimento a partir da Análise Transacional, a Teoria dos Conflitos e da Assertividade, os impulsores do comportamento, o trabalho em equipe, a administração dos materiais e almoxarifado e o Plano de Ação.
- Módulo II - Gestão pedagógica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a reorganização da educação e os desafios para a administração pública comprometida com a progressão continuada da aprendizagem.

Foram desenvolvidos os seguintes temas, através de conferências: "As Diretrizes da Educação Nacional, a Qualidade da Escola e o Sucesso do aluno", pela profª Raquel Volpato Serbino, e "Ensino Médio e Terminalidade na Educação Básica", pela profª Ghisleine Trigo Silveira e a "A Dimensão Pedagógica da Gestão Educacional na SEE/SP".

Foram desenvolvidos os seguintes temas através de conferências e oficinas[52]: "LDB: Processo de sua Construção", pela Profª Lúcia Helena Lodi, "Gestão Educacional: Novos Desafios da Administração Pública" e "Revendo o Planejamento e a Avaliação Educacional: a Progressão Continuada em Ciclos", pela profª Vera Lúcia Wey.

Módulo III: Liderança e Tomada de decisão. Esse módulo foi desenvolvido através dos temas: a realização de reuniões, a administração de conflitos, o processo de comunicação, negociação e motivação.

Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas. Os temas desenvolvidos em quatro oficinas de trabalho foram: 1- Desafios da Convivência na Escola, 2- Potencializando a Gestão Escolar: Indicadores Educacionais e Educação à Distância, 3- Recuperação da Aprendizagem e Trabalho Diversificado: Caminhos para a Progressão Continuada, e 4- Autonomia e Gestão de Recursos Financeiros nas Escolas.

---

[52] Ver: Módulo II: Gestão Pedagógica – Caderno de Oficinas, São Paulo: SEE, 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Módulo V: Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola.

Outras atividades compõem os quatros primeiros módulos: *atividades físicas* com o objetivo de proporcionar exercícios de alongamento aos participantes que permanecem por longos períodos em sala de aula; *atividades de sensibilização*, com oficinas de dança e música e *atividades culturais*, através da recepção aos participantes com apresentações de escolas locais e momento musical.

Em relação ao *tempo de duração*, os encontros têm sido realizados em três dias, perfazendo um total de vinte horas cada um.

O primeiro e o terceiro encontro, tiveram aulas programadas para cada dia e período do dia, após *coffee-break*, antes do almoço e após o almoço, com intervalo para o café da tarde. Foram semelhantes no que se refere à organização do evento, ao cronograma do curso e à sistemática das aulas. Foram diferentes em relação aos temas trabalhados nos módulos. No primeiro encontro foi trabalhado o Módulo I: Gestão de Pessoas: Desenvolvimento de lideranças e Organização de Equipes, no terceiro encontro foi trabalhado o Módulo III - Liderança e Tomada de Decisão.

Os conteúdos das aulas, constituídos de temas e subtemas, foram desenvolvidos em atividades separadas, sendo estabelecidos para cada uma delas, um objetivo, uma metodologia, recursos instrucionais e tempo de duração[53].

O segundo encontro, realizado no pólo de Botucatu, alterou a rotina de trabalho dos cursos, pois, além das oficinas temáticas em número de três (atividades em sala de aula) seguindo a programação do dia com os intervalos de almoço e café da tarde, foram realizadas conferências sobre os mesmos temas trabalhados nas oficinas I, II e III, exercícios de alongamento e oficinas de sensibilização – música, pintura e dança. Os temas trabalhados no Módulo II: Gestão Pedagógica foram: LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Progressão Continuada e Avaliação, Ensino Médio e Gestão Educacional.

---

[53] *Vide* Anexo 2: Plano de Aula: Circuito Gestão/Liderança e Trabalho em Equipe, do primeiro curso – Módulo I: Gestão de Pessoas – Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Esse encontro aproximou os profissionais de educação envolvidos com a coordenação do Projeto Circuito Gestão, entre eles, a coordenadora geral do projeto Raquel Volpato Serbino e alguns dos consultores do projeto, as conferencistas Ghisleine Trigo Silveira e Vera Lúcia Wey.

O quarto encontro do Circuito Gestão foi programado para o final de 2001 e início de 2002 e realizado no pólo de Ilha Solteira. Em relação aos profissionais participantes a sistemática, que vinha sendo adotada de convocar para os encontros os trabalhadores de educação de acordo com as funções que ocupam na rede de ensino, foi mudada. Agora se misturam nos cursos e freqüentam as aulas, juntos, os diretores, os vice-diretores, os professores-coordenadores pedagógicos, os supervisores e os assistentes técnico-pedagógicos e demais profissionais de educação que exercem outras funções na Diretoria Regional de Ensino. Neste, o tempo de duração dos cursos foi alterado, de três para cinco dias. Foi trabalhado o Módulo IV: Gestão Educacional no cotidiano das escolas.

A fase presencial do Projeto Circuito Gestão ainda está sendo realizada através de mais um encontro, o quinto, iniciado a partir do dia 08/05/2002, em que está sendo trabalhado o Módulo V: Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola. Este módulo está sendo realizado, no início da gestão, à frente da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, do Prof. Dr. Gabriel Chalita[54], em virtude do afastamento da Profa. Rose Neubauer[55].

O Módulo V tem como objetivo sintetizar os quatro Módulos anteriores na elaboração de um plano de **AtuAção** focado na melhoria da escola, a partir de diagnóstico situado e da reflexão sobre novos paradigmas curriculares. Os participantes retomam a leitura e a discussão dos quatro Módulos anteriores, através de uma síntese elaborada e da utilização dos Cadernos específicos de cada Módulo.

---

[54] Gabriel Chali ta, 32 anos, é doutor em Direito e Comunicação Semiótica, professor da Puc-SP e Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

[55] A Profa. Rose Neubauer foi Secretária de Estado da Educação em São Paulo, de 1º janeiro de 1995 até 05 de Abril de 2002.. O Projeto Circuito Gestão foi idealizado na sua gestão à frente da Secretaria.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

É constituído de três oficinas "EM DIREÇÃO À ESCOLA DE SUCESSO": Oficina 1 – Estabelecendo Metas, Oficina 2 – Priorizando os fatores para a mudança, Oficina 3 – Definindo Ações e de uma quarta oficina, de sensibilização, intitulada "TECENDO ATUAÇÃO".

O projeto Circuito Gestão terá continuidade com módulos não presenciais, através de módulos de Educação à Distância.

ANEXO 2

PLANO DE AULA: CIRCUITO GESTÃO/ LIDERANÇA E TRABALHO EM EQUIPE, DO PRIMEIRO CURSO – MÓDULO I: GESTÃO DE PESSOAS: DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇAS E ORGANIZAÇÃO DE EQUIPES.

CIRCUITO GESTÃO / LIDERANÇA E TRABALHO EM EQUIPE
Plano de Aula / Primeiro Dia/ Primeiro Período

CONTEUDO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSOS INSTRUCIONAIS	TEMPO
Apresentação do Consultor X IDORT X Projeto	*-Proporcionar identificação com o grupo*	*-Exposição dialogada*	*-Não há*	*-10 minutos*
Conhecer o outro	*-Promover a descontração entre os participantes*	*-Atividade em grupo: dinâmica dos círculos*	*- Uma carteira para cada participante*	*-20 minutos (variável em função do número de participantes)*
Apresentação formal dos participantes	*- Conhecer melhor um ao outro (de onde vem, qual atividade profissional, formação cultural, etc.)*	*- Cada participante apresenta-se aleatoriamente*	*-Não há*	*-20 minutos (variável em função do número de participantes)*
Estabelecimento do Contrato	*-Estabelecer vínculo como os participantes -(cooperação, solidariedade, respeito, cumprimento de horários, etc.)*	*-Trabalho em grupo: dinâmica do novelo*	*-Um novelo de lã ou rolo de barbante*	*-10 minutos*
Conceito de Liderança	*-Proporcionar aos participantes o contato com os novos conceitos de Liderança*	*-Trabalho em grupo:formar 4 grupos para a discussão de 4 frases(uma por grupo) e Levantamento de expectativas(com registro na folha de flip chart*	*-4 frases(Peter Drucker, John Kotter, John Kao e Willian Pollard) -4 filhas de flip charp*	*-90 minutos*
Pausa para o café				*-15 minutos*

Primeiro Período (pós - cofee break).

Autoconhecimento a partir da Análise Transacional - PAC	*- Promover a reflexão a partir da Teoria de Estados de Ego*	*- Atividade individual: realizar o "Exercício Inicial"(sem tabulação dos resultados) – Exposição dialogada*	*-Folha do exercício - Transp. 1,2,3 e 4*	*-90 minutos*
Autopercepção dos Estados de Ego	*-Levar o participante à percepção dos seus E.E.*	*Atividade individual: tabulação do "Exercício Inicial" -Discussão recíproca (aos pares) do Egograma -Filme e discussão -Confecção de Egograma (do personagem principal do filme, dos colaboradores e de algum político – ex.: Paulo Maluf)*	*-Folha de tabulação - Folha de tabulação de cada participante da dupla - Fita do filme "Corredeiras da Morte" - Folha de análise de cenas do filme*	*45 minutos*
Pausa para o almoço				*-75 minutos*

Plano de Aula / Primeiro Dia

Segundo Período (pós-almoço)

Relação de Confiança	*Despertar no participante do fator confiança na relação Líder X Liderado*	*-Dinâmica: Guia e Cego -Exposição dialogada*	*- Vendas pretas -Transp. 5 e6*	*-90 minutos*
Estilos de Liderança	*Proporcionar ao participante o contato com os diferentes estilos de liderança*	*-Exposição dialogada com interação da sala*	*-Tranp. 7. 7ª. 8. 9 e 10*	*-90 minutos*
Pausa para o café				*-15 minutos*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Teoria dos Conflitos	*Levar o participante a refletir, interpretar e lidar com situações conflituosas*	*-Trabalho em grupo: formar 4 grupos e distribuir frases (aleatoriamente) que trazem afirmações sobre o tema conflito, solicitando que as mesmas sejam classificadas em Verdadeiras ou Falsas. Em seguida, fixa-las na parede.* *-Exposição dialogada* *-Exercício individual*	*- Frases* *-Tranp. 11, 12, 13 e 14* *- Folhas de exercício*	*-90 minutos*
Teoria da Assertividade: Prática eficaz no exercício da Liderança	*Levar o participante a identificar, interpretar e agir, nas situações conflituosas, de maneira assertiva*	*-Atividade individual: Auto-avaliação do comportamento assertivo* *-Filme e discussão (buscando identificar os E. E. presentes)* *-Trabalho em grupo: propor que os grupos dramatizem duas situações – uma assertiva e outra não assertiva* *-Exposição dialogada*	*-Questionário* *-Fita do filme "Uma Luz da Escuridão"* *-Recurso da sala* *-Transp. 15 e 16*	*-90 minutos*
Resgate do dia	*Proporcionar ao participante a realização de um balanço do dia*	*-Trabalho em grupo: discutir e listar os pontos que mais foram assimilados e, em seguida abrir para exposição geral*	*-Sulfite e caneta*	*-15 minutos*

Plano de Aula / Segundo Dia

Primeiro Período

CONTEÚDO	*OBJETIVO*	*METODOLOGIA*	*RECURSOS*	*TEMPO*
Resgate do dia anterior	*Levar o participante a entrar em contato com os conteúdos tratados no dia anterior, proporcionando aquecimento específico.*	*-Atividade individual: dinâmica do desenho da mala de viagem* *-Atividade em grupo: trocar os desenhos com os colegas – várias vezes* *-Exposição dialogada a cerca dos conteúdos: refletindo, elaborando e devolvendo*	*-Sulfite e caneta*	*-60 minutos*
Impulsores do Comportamento (VIRUS)	*Levar o participante a reconhecer os padrões de comportamento mais nocivos*	*-Atividade individual: Questionário de Avaliação dos Impulsores* *-Exposição dialogada: explicar o que são vírus/impulsores e a forma de tabular e interpretar o resultado* *-Atividade em grupo: em duplas, comparar os resultados e interpretações obtidas, buscando o contato com outros estilos e maneira de ser*	*-Folhas de questionário* *-Flip Chart* *-Tranp. 17 e 18* *-Folha individual de questionário*	*-60 minutos*
Pausa para o café				*-15 minutos*

Plano de Aula / Segundo Dia

Primeiro Período (pós-coffee break)

Impulsores do Comportamento (VIRUS)	***Levar o participante a reconhecer os padrões de comportamento mais nocivos***	***-Atividade individual: Questionário de Avaliação dos Impulsores*** ***-Exposição dialogada: explicar o que são vírus/Impulsores e, a forma de tabular e interpretar o resultado*** ***-Atividade em grupo: em duplas, comparar os resultados e interpretações obtidas, buscando o contato com outros estilos e maneira de ser***	***-Folhas de questionário*** ***-Flip Chart*** ***-Tranp. 17 e 18*** ***-Folha individual de questionário***	***-30 minutos***
Combatendo os Impulsores (VACINAS)	***Levar o participante a desenvolver recursos (próprios) no combate aos comportamentos nocivos***	***-Exposição dialogada*** ***-Atividade individual: identificar as vacinas necessárias***	***-Não há*** ***-Apostila: da pg.18 a 24***	***-90 minutos***
Pausa para o almoço				***-75 minutos***

Plano de Aula / Segundo Dia

Segundo Período (pós - almoço)

Conceito de Equipe	*Proporcionar ao participante a reflexão sobre a importância e os benefícios do trabalho em equipe*	*-Exposição dialogada, permitindo intervenções da sala*	*-Não há*	*40 minutos*
Trabalhando em Equipe	*Proporcionar aos participantes a vivência em equipe*	*-Atividade em grupo: dinâmica do painel* *-Depoimento dos grupos* *-Exposição dialogada*	*-Envelopes com kits*	*-90 minutos*

Pausa para o café				*15 minutos*
Resgate dos atributos de um Líder	*Levar os participantes à sedimentação do aprendizado adquirido*	*-Filme* *-Atividade em grupo:discussão do filme a partir da análise dos E. E.* *-Exposição dialogada: buscando criar clima motivacional*	*-Fita do filme "Mudança de Hábito"*	*-60 minutos*
Fechamento	*Proporcionar aos participantes o contato com o clima percebido, sentido e vivenciado durante todo o evento*	*-Atividade em grupo: dividir a sala em 3 grupos e propor uma psicodramatização que signifique e represente o resultado do encontro* *-Atividade em grupo: formar um corredor humano e, nele fazer passar cada integrante do grupo - um por vez – sendo chamado pelo nome e aplaudido*	*-Não há*	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1

Textos Selecionados Para análise

CURSOS/NATUREZA	MATERIAL ANALISADO	AUTORES
Módulo I Gestão de Pessoas.	Caderno "Módulo I: Gestão de Pessoas - Desenvolvimento de Lideranças e Organização de Equipes".	SEE/IDORT, 2000.
Módulo II Gestão Pedagógica. Oficinas	Caderno de Oficina I: A LDBEN e a Reorganização da Educação Nacional. Caderno de Oficina II: Gestão Educacional/Gestão de Ensino. Novos Desafios na Administração Pública. Caderno de Oficina III: Projeto Pedagógico/Progressão Continuada. Da Exclusão Social à Escola de Sucesso.	SEE, 2000.
Conferências	Caderno de Transparências: Circuito Gestão. – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Reorganização da Educação Brasileira. – Gestão Educacional: Novos Desafios na Administração da Escola Pública. – Revendo o Planejamento e a avaliação Educacional: a progressão Continuada em Ciclos. – O Novo Ensino Médio. O que muda? O que já avançamos? O que vamos fazer?	SEESP, 2000.
	Textos de Apoio Texto I Artigo: Quem Tem Medo da Progressão Continuada? Ou Melhor, a Quem Interessa o Sistema de Reprovação e Exclusão Social?	Autora: Neubauer, Rose, 2000
	Texto II Artigo: Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para a construção de uma nova escola.	Autora: Oliveira, Zilma de Moraes Ramos, 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

	Artigo: Razões e Elementos para uma Revisão do Projeto Pedagógico de Escola	Autor Menezes, Luiz Carlos, 2000.
	Artigo: O sucesso do Aluno é o Sucesso da Escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno.	CENP, 2000.
	Texto III Artigo: Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995.	Pereira, Luiz Carlos Bresser. In: Revista de Serviço Público. Brasília, ano 50 n.4, out./dez. 1999. p. 5-30.
	Texto IV Artigo: Autonomia da Escola, um Reexame.	Azanha, José Mario Pires. In: Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p 131-147.
	Artigo: Melhoria do Ensino e Autonomia da Escola.	Azanha, José Mario Pires. In: Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 19-30.
	Texto V Artigo: Interioridade, Gestão e Organização da Realidade Psíquica como fundamento da gestão.	Lapierre, Laurent.
	Artigo: Estado e Direito na Perspectiva da Modernização das Relações de Trabalho.	Heloani, J. Roberto; Silva, Walküre Lopes Ribeiro da.
Módulo III Liderança e Tomada de Decisão	Caderno "Módulo III: Liderança e Tomada de Decisão". Temas: Comunicação – Conflitos – Negociação – Análise e tomada de decisão – Reuniões – Motivação.	SEE/IDORT, 2000.
Módulo IV Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas	Caderno "Módulo IV: Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas". Temas: Desafios da Convivência na Escola – Potencializando a Gestão Escolar: Indicadores Educacionais e	SEE, 2001.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

	Educação a Distância – Recuperação da Aprendizagem e Trabalho Diversificado: Caminhos para a Progressão Continuada – Autonomia e Gestão de Recursos Financeiros nas Escolas.	
Módulo V Gestão do Projeto Pedagógico **Oficinas**	Caderno "Módulo V: Gestão do Projeto Pedagógico – Alavancando o Sucesso da Escola". Oficinas "Em Direção à Escola de Sucesso (Oficina 1: Estabelecimento de Metas, Oficina 2: Priorizando os fatores para a mudança, Oficina 3: Definindo ações) e a quarta oficina: Oficina de Sensibilização – Tecendo AtuAção.	SEESP, 2002.
Catálogo	IDORT – Qualificação profissional e competência empresarial - Programa de Desenvolvimento para o terceiro milênio	IDORT, 2001.

QUADRO 2

Quadro de participantes por categoria

Módulo I:

Desenvolvimento de Liderança e de Trabalho Coletivo.

QUADRO DE PARTICIPANTES POR CATEGORIA / CENFORGEST

	Categoria Funcional	CENFORGEST									
		BE	BO	IS	MA	OC	PF	RE	SC	SV	TOTAL
Módulo I 20 h	D.R.	---	84	---	4	---	---	---	1	---	89
	S.E.	---	1.413	5	5	2	19	---	3	5	1.452
	D.E.	1.343	246	40	843	1.156	99	---	865	1.026	5.618
	V.D.	331	1.298	860	883	144	799	---	995	906	6.216
	P.C.P.	1.211	823	768	1.208	1.319	1.107	---	923	810	8.169
	A.P.	53	79	63	110	77	67	---	80	1.013	1.542
	FDE	---	---	---	---	---	---	---	---	3	3
	S/Função	---	93	---	---	198	176	---	---	1	468
TOTAL COM 20 h		2.938	4.036	1.736	3.053	2.896	2.267	0	2.867	3.764	23.557

Módulo II:

Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: a reorganização da educação e os desafios para a administração pública comprometida com a progressão continuada da aprendizagem.

QUADRO DE PARTICIPANTES POR CATEGORIA / CENFORGEST

	Categoria Funcional	CENFORGEST									
		BE	BO	IS	MA	OC	PF	RE	SC	SV	TOTAL
Módulo II 20 h	D.R.	---	82	---	6	1	---	---	4	---	93
	S.E.	---	553	218	282	256	13	---	2	4	1.328
	D.E.	26	4.980	38	66	71	101	---	64	30	5.376
	V.D.	1.631	1.443	944	204	827	179	---	148	93	5.469
	P.C.P.	132	2.236	1.450	1.395	1.334	227	---	244	110	7.128
	A.P.	53	524	363	291	254	67	---	57	53	1.662
	FDE	---	---	---	---	---	---	---	---	2	2
	S/Função	---	---	---	---	---	2	---	---	---	2
TOTAL COM 20 h		1.842	9.818	3.013	2.244	2.743	589	0	519	292	21.060

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Módulo III:
Liderança e Tomada de Decisão.

QUADRO DE PARTICIPANTES POR CATEGORIA / CENFORGEST

	Categoria Funcional	CENFORGEST									
		BE	BO	IS	MA	OC	PF	RE	SC	SV	TOTAL
Módulo III 20 h	D.R.	---	---	---	4	---	---	---	1	---	5
	S.E.	499	8	5	289	267	145	---	3	5	1.221
	D.E.	1.117	536	40	66	68	1.391	---	1.238	713	5.169
	V.D.	703	777	800	471	498	680	---	914	693	5.536
	P.C.P.	1.267	1.519	820	552	599	1.126	---	940	112	6.935
	A.P.	53	348	63	221	188	67	---	80	343	1.363
	FDE	---	---	---	---	---	---	---	---	3	3
	S/Função	---	---	---	---	---	2	---	---	1	3
TOTAL COM 20 h		3.639	3.188	1.728	1.603	1.620	3.411	0	3.176	1.870	20.235

Módulo IV:
Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas.

QUADRO DE PARTICIPANTES POR CATEGORIA / CENFORGEST

	Categoria Funcional	CENFORGEST									
		BE	BO	IS	MA	OC	PF	RE	SC	SV	TOTAL
Módulo IV 40 h	D.R.	---	114	---	1	---	2	---	---	22	139
	S.E.	230	221	239	131	87	107	66	89	214	1.384
	D.E.	910	957	789	591	522	532	180	539	587	5.607
	V.D.	870	816	837	467	437	490	276	543	485	5.221
	P.C.P.	1.076	1.105	1.039	674	609	680	238	669	530	6.620
	A.P.	216	234	331	129	164	105	98	107	139	1.523
	FDE	---	---	---	---	---	---	---	---	8	8
	S/Função	---	27	153	2	---	17	---	3	3	205
TOTAL COM 40 h		3.302	3.474	3.388	1.995	1.819	1.933	858	1.950	1.988	20.707

Módulo V:
Gestão do Projeto Pedagógico.

QUADRO DE PARTICIPANTES POR CATEGORIA / CENFORGEST

	Categoria Funcional	CENFORGEST									
		BE	BO	IS	MA	OC	PF	RE	SC	SV	TOTAL
Módulo V 20 h	D.R.	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0
	S.E.	92	172	136	---	---	---	79	---	---	479
	D.E.	557	820	574	---	---	---	567	---	---	2.518
	V.D.	23	77	47	---	---	---	33	---	---	180
	P.C.P.	832	1.150	726	---	---	---	754	---	---	3.462
	A.P.	34	71	57	---	---	---	21	---	---	183
	FDE	---	---	---	---	---	---	---	---	---	0
	S/Função	---	---	---	---	---	---	1	---	---	1
	Prof. Port.	906	809	907	---	---	---	678	---	---	3.300
TOTAL COM 20 h		2.444	3.099	1.843	0	0	0	2.133	0	0	10.123

CURSO INTERNET	TOTAL POR CENFORGEST								
	BE	BO	IS	MA	OC	PF	RE	SC	SV
8.809	14.165	23.615	12.312	8.895	9.078	8.200	2.991	8.512	7.914
TOTAL GERAL								**104.491**	