**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

# A EDUCAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR DE ESCOLA:

## AVALIAÇÃO DA POLÍTICA IMPLEMENTADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, NO PERÍODO DE 1994 a 2000

JULIO ANTONIO MORETO

Orientador: Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Julio Antonio Moreto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: _____/_____/_____

Assinatura: _____
Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker

Comissão Julgadora:

_____

_____

2002

© by Julio Antonio Moreto, 2002.

**Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Moreto, Julio Antonio.

M817e A educação continuada do diretor da escola : avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000 / Julio Antonio Moreto. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Charles Richard Lyndaker.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação permantente. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação. 4. Escolas – Organização e administração. I. Lyndaker, Charles Richard. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

À **Luizinha**, mãe querida, *in memorian,*
que me ensinou o amor, o a-e-i-o-u e os números de 1 a 10;
À **Gláucia**, querida companheira,
que me ensina a ser marido e companheiro;
À **Ana Luísa**, filha querida,
que me ensina a arte da paciência;
À **Ana Rivarolla**, querida amiga,
que me ajudou a ser sujeito do mundo.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, fonte de Vida e de Inspiração;

Aos meus pais, Luiza, *in memorian,* e Natalino, exemplos de honestidade;

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos, e a minha sogra, queridos familiares;

Ao meu orientador Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker, pela orientação valiosa;

Aos Professores Dr. Cleiton de Oliveira e Dr. James Patrick Maher, pelas contribuições e considerações pertinentes;

Aos profissionais que se dispuseram a abrir um espaço no seu precioso tempo e me atenderam para as entrevistas, em especial às Diretoras de Escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas;

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa das Diretoras do DITEPE que me possibilitaram usar parte do tempo do meu trabalho na SME para atender às exigências do Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP;

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP pela acolhida e atenção; e

À Eliane Bambini Gorgueira Bruno, pela ajuda e incentivo,

Os meus sinceros agradecimentos e gratidão.

Vai alto o dia.  O sol a pino ofusca e vibra.
O ar é como de forja.  A força nova e pura
Da vida embriaga e exalta.  E eu sinto, fibra a fibra,
Avassalar-me o ser a vontade da cura.

A energia vital que no ventre profundo
Da Terra estuante ofega e penetra as raízes,
Sobe no caule, faz todo galho fecundo
E estala na amplidão das ramadas felizes,

Entra-me como um vinho acre pelas narinas...
Arde-me na garganta... E nas artérias sinto
O bálsamo aromado e quente das resinas
Que vem na exalação de cada terebinto.

O furor de criação dionisíaco estua
No fundo das rechãs, no flanco das montanhas,
E eu absorvo-o nos sons, na glória da luz crua
E ouço-o ardente bater dentro em minhas entranhas.

Tenho êxtases de santo... Ânsias para a virtude...
Canta em minh'alma absorta um mundo de harmonias.
Vêm-me audácias de herói... Sonho o que jamais pude
- Belo como Davi, forte como Golias...

E neste curto instante em que todo me exalto
De tudo que não sou, gozo tudo o que invejo,
E nunca o sonho humano assim subiu tão alto
Nem flamejou mais bela a chama do desejo.

E tudo isso me vem de vós, Mãe Natureza!
Vós que cicatrizais minha velha ferida...
Vós que me dais o grande exemplo de beleza
E me dais o divino apetite da vida!

*Plenitude* – Manuel Bandeira

## RESUMO

O tema da educação continuada dos profissionais da educação ocupa espaço nas agendas das Secretarias de Educação, hoje em dia. Isto se deve a partir da idéia que se tem de que uma das formas de melhorar a educação pública brasileira é o investimento em formação dos quadros do magistério, com vistas a uma escola de qualidade.

A pesquisa aqui se limita a qualificar, então, o tratamento que se tem dado à educação continuada dos Diretores de Escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas, a partir de uma avaliação da política implementada pelas administrações ao longo do período de 1994 a 2000, por se entender que este profissional tem papel importante na realização de uma educação inclusiva, não excludente, por ser o catalisador das relações que se estabelecem no interior da Escola Pública contemporânea.

Os assuntos abordados neste trabalho passam pela área da formação profissional, formação inicial, formação em serviço, das políticas educacionais, que estão inseridas nas políticas sociais que por sua vez se inscrevem nas políticas públicas, dentre outros.

O tema da educação continuada dos Diretores de Escola suscita, ainda, muita interrogação, constituindo-se, assim, em vasto campo de pesquisa, pois é uma área da pedagogia que tem sido pouco estudada.

**ABSTRACT**

Currently, Continuing Education of educational professionals has been an important item of Secretaries of Education. They have felt it necessary to invest in the formal professional preparation of its members in order to improve the quality of public education

This research study focuses on the professional preparation of school administrators of the county system of the city of Campinas, São Paulo, Brazil. It looks at the policies implemented by educational administrators between 1994 and 2000. These administrators were chosen because they were seen as being very important members of this process and catalysts of the relationships developed within the current public system of education.

This study looks at the formal professional preparation, initial professional preparation, and in-service training of educational administrators which comes from educational policies that are founded on social policies and larger Brazilian public policies

The area of Continuing Education of educational administrators raises a number of questions since this research has shown that there is so little information within the area. This only points out the necessity of further research on continuing education for educational administrators.

**SUMÁRIO**


RESUMO..... vi

ABSTRACT..... vii

INTRODUÇÃO..... 1

Capítulo 1. A SUSTENTAÇÃO TEÓRICA PARA A PESQUISA
(**Revisão Bibliográfica**)..... 7
- Localizando os referenciais..... 8
- O trato com a educação continuada..... 8
- Formação Continuada ou Educação Continuada..... 10
- Educação Continuada como Processo de Formação..... 12
- A Necessidade da Existência de um *Continuum* na Educação Continuada..... 14
- O Processo de Educação Continuada como Constituição do Sujeito..... 16
- Educador-pesquisador, na construção da pratica educacional..... 19
- O Lugar do Saber na Educação Continuada ..... 23
- Formação Inicial e Educação Continuada..... 25
- Aspectos Organizacionais e de Infra-estrutura na Educação Continuada..... 27
- Com o Olhar ampliado (re)significado..... 30

Capítulo 2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA
(**A Realidade Pesquisada**)..... 33
- O Universo problematizado..... 33
- Política pública, política social, política educacional..... 48
- Nas malhas da história..... 52

Capítulo 3. O FAZER DESTE TRABALHO (**Metodologia**)..... 65
- O universo, período e os “co-autores” da pesquisa..... 66
- A metodologia..... 70
  - A tipologia de entrevista..... 77
  - O modelo de análise..... 82

Capítulo 4. A REVELAÇÃO ATRAVÉS DOS DADOS
(**Análise do Material Coletado**)..... 89
- Historiando o contexto das entrevistas..... 90
- Informando o contexto dos documentos..... 93
  - Produzidos pelas administrações..... 93
  - Produzidos pelos consultores..... 94
- A análise do material coletado..... 95
  - I. Diretor de Escola enquanto sujeito que participa da formação..... 96
    - 1. Constituição do Sujeito..... 97
      - Carreira..... 97

- Diretor de Escola..... 100
- Diretor-Educador..... 104
- Modelo..... 109

2. A formação inicial e a educação continuada..... 111
   - Cotidiano..... 111
   - Prontidão..... 113
   - Composição..... 114
3. Prática cotidiana..... 116
   - Pesquisa..... 117

II. Entendendo a formação continuada dos Diretores de Escola..... 120

4. Conceituação..... 121
   - Preparação..... 121
   - Humanização..... 126
   - *Locus*..... 128
5. Processo – 6. Continuidade..... ..... 130
   - Ruptura..... 131
   - Diferenciação..... 135
   - Realização..... 141
7. Valorização..... ..... 144
   - Obrigatoriedade..... 144
   - Recursos..... 146
   - Signficação..... 148
   - Avaliação..... 152
   - Certificação..... 161

III. Os desafios que se apresentam no cotidiano do Diretor..... 166

8. Projeto Pedagógico..... 167
   - Coletivo..... 168
   - Norteador..... 170
9. Contemporaneidade..... 173
   - Família..... 173
   - Valores..... 175
   - Educacional..... 176
   - Tecnologia..... 177
10. Participação..... 179
    - Vida da Escola e da comunidade..... 180
    - Desconhecimento..... 186
11. Institucinalizado.... ..... 190
    - Descompasso..... 190
    - Grupo..... 192

OS ARREMATES DO TRABALHO (**Considerações Finais**)..... 197

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 207

## QUADROS E FIGURA

### QUADROS

QUADRO 1. Evolução do número de alunos da RME/Campinas..... 35

QUADRO 2. Número de Especialistas em Educação da RME/Campinas... 38

QUADRO 3. Número de Professores da RME/Campinas..... 39

QUADRO 4. Evolução do Número de Funcionários da RME/Campinas..... 41

QUADRO 5. Modelo de Análise – Resumo das categorias e conteúdos..... 85

QUADRO 6. Categorias e conteúdos sobre o Diretor de Escola enquanto Sujeito que participa da formação ..... 96

QUADRO 7. Categorias e conteúdos tratam do entendimento em Relação à formação continuada dos Diretores de Escola..... 120

QUADRO 8. Categorias e conteúdos que compõem os desafios que se Apresentam no cotidiano do Diretor..... 166

### FIGURAS

FIGURA 1. Esquema da atual carreira do Magistério Público Municipal de Campinas..... 45

FIGURA 2. Esquema do conteúdo construído sobre Educação Continuada ... 202

**SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CAIC – Centro de Atendimento Integrado à Criança
CEDI – Coordenadoria de Educação Infantil
CEFORMA – Centro de Formação Continuada da Educação Municipal
CEFS – Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CLAE – Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar
CP – Coordenador Pedagógico
CR – Coordenadoria Regional
DE II – Divisão de Ensino II
DESP – Departamento de Serviços Públicos
DIPPLA – Departamento de Planejamento e Pesquisa
DITEPE – Departamento Técnico Pedagógico
DOM – Diário Oficial do Município
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMPG – Escola Municipal de Primeiro Grau
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
OP – Orientador Pedagógico
PAP – Programa de Ação Político-Pedagógica
PMC – Prefeitura Municipal de Campinas
RME – Rede Municipal de Ensino de Campinas, também chamada de RMEC
RMEC – Rede Municipal de Ensino de Campinas

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SAR – Secretaria de Ação Regional

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEED – Secretaria Municipal de Educação, porém o mais usado é SME

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TD – Trabalho Docente

TDC – Trabalho Docente Coletivo

UE – Unidade Educacional

## DOCUMENTOS

Listam-se, abaixo, os documentos consultados para este trabalho:


- BRASÍLIA – Congresso Nacional – Emenda à Constituição nº14, de 12 de setembro de 1996.
- BRASÍLIA – Congresso Nacional – Emenda à Constituição nº19, de 04 de junho de 1998.
- CAMPINAS – PMC – Decreto nº 13.177, de 29 de junho de 1999.
- CAMPINAS – PMC – Decreto nº 13.178, de 29 de junho de 1999.
- CAMPINAS – PMC – Lei 6894/91 - Estatuto do Magistério Público - Campinas, 28 de dezembro de 1991.
- CAMPINAS – SME – Princípios Filosóficos – [s.d].
- CAMPINAS – SME – Portaria 1163/90 – Dispõe sobre as diretrizes do Projeto Pedagógico da SME. – Campinas, 14 de novembro de 1990.
- CAMPINAS – SME - A Educação em Campinas: Equidade com qualidade, Jan.1993/Jun.1994.
- CAMPINAS – SME – Currículo em Construção – 03 de março de 1998.
- CAMPINAS – SME – Programa de Ação Pedagógica, 1994. 2ª versão
- CAMPINAS – SME - Assessoramento aos Especialistas da Educação – escrito em 1996.
- CAMPINAS – SME - Plano Plurianual 1998/2001 – escrito em 1997
- CAMPINAS – SME – Agindo, Refletindo e Construindo uma Proposta de Trabalho a Partir de um Planejamento Participativo – 1999/2000.

# INTRODUÇÃO

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entretanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.

*O Lutador*, Carlos Drummond de Andrade

Trabalhar com questões relacionadas à Educação Continuada, quer seja participando do programa de formação em serviço, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), na qualidade de participante: como Professor; depois como Vice-Diretor Educacional; algum tempo mais tarde como Diretor Educacional; mais adiante como Coordenador Pedagógico; e como Supervisor Educacional - quando da apresentação do projeto de trabalho para o processo seletivo ao mestrado - faz com que este assunto suscite inquietações, interrogações...; e, quando se trata da proposição do programa de educação continuada (ao se atuar como Coordenador Pedagógico – na carreira do magistério público da SME este profissional é quem lida com as questões da formação em serviço dos profissionais da Secretaria), a sensação é de que tudo está errado, tem-se que fazer diferente do que se vinha fazendo.

Será que é assim mesmo? Esta é a melhor forma? Como é que o processo de educação continuada deveria dar conta ou encaminhar as situações apresentadas pelo cotidiano escolar, observadas pelo pesquisador, exercendo a função de Supervisor Educacional, quando visitava as Escolas de Ensino Fundamental: quer seja em relação à atuação do Diretor; dos outros especialistas (Vice-Diretor e Orientador Pedagógico); a do Professor; e, até mesmo, a do próprio Supervisor?

Pensando assim, surge a necessidade, que se transforma em desejo, de pesquisar, na forma de avaliação[1], a política de educação continuada da SME,

[1] "Nos dias atuais, há acordo quase generalizado que as ações desenvolvidas na área educacional, qualquer que seja a sua natureza, requerem acompanhamento contínuo e avaliação periódica, tanto interna como externa, para identificar obstáculos, localizar avanços, reorientar prioridades e formas de atuação favoráveis à democratização e a qualidade do processo educativo." (WEBER, 2000: 85)

focalizando a que tem sido desenvolvida com o Diretor de Escola (como processo de formação em serviço dos que trabalham com educação), inserida em uma política educacional, a qual, por sua vez se inscreve num dado contexto sócio-político-econômico, no sentido de mostrar onde se pode avançar na busca de resoluções de problemas possíveis que afetam o programa de educação continuada deste profissional, a fim de poder construir um referencial para possíveis tomadas de decisão na área.

E, porquê não, sugerir, após a avaliação, se for o caso, possibilidade de diversos olhares para o modo de fazer educação continuada do Diretor de Escola, que não despreze o que vem sendo feito, mas a partir dele, da sua revisão, amplie o jeito de fazer, considerando o papel que atualmente cabe a esse profissional na gestão[2] da escola pública.

Foi com essas angústias, inquietações, incertezas, vivências... que se pensou realizar esta pesquisa que tem a intenção de subsidiar uma área da educação pública que necessita ser apreciada, objetivando praticar o ato de educar, a partir dos ares da contemporaneidade e não dos modismos; construído a partir do presente, proporcionando aos Educadores serem considerados como tal e se responsabilizarem pela forma como concebem e fazem a educação.

Para a apresentação deste trabalho, a sua organização se dá em seis partes.

Uma primeira, onde se busca tratar da revisão do que se considera fundamental da bibliografia existente, possibilitando assim a construção de um jeito de tratar do assunto proposto, que buscou interlocução com autores que discutem a questão por onde passa esta investigação científica, na constituição de referencial teórico.

A segunda parte procura informar ao leitor a respeito do *locus* da pesquisa, numa tentativa de contextualizar a questão histórico-socio-cultural que

[2]Gestão de escola, aqui empregado, no sentido de ultrapassar, como apresenta LÜCK, "... o de administração escolar, por abranger uma série de concepções (...) a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino." (LÜCK, 2000: 16).

compreende o período estudado, bem como do tratamento dado à área de concentração deste trabalho que é a de Políticas de Educação e Sistemas Educativos, desenvolvido junto ao Laboratório de Gestão Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tratando de avaliar uma política que se inscreve como social, a partir do momento que estuda a educação que, enquanto tal é constituinte de uma dada política pública, pois tem no seu foco a Rede de Ensino Pública, que atende à população do Município de Campinas.

Desta forma, tanto a primeira quanto a segunda parte constituem-se numa forma de procurar sustentação teórica para o que se propôs fazer neste trabalho, pois houve a pretensão de dialogar com autores que tratam das questões por onde caminhou a pesquisa, como afirmado anteriormente, no sentido de trazer para o debate os olhares constituídos de significação.

Passando para a terceira parte, apresentam-se os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa, neste caso as entrevistas e os documentos que se constituem enquanto propostas oficiais de formação, devendo ser dito que se baseou em THIOLLENT (1985 e 1996) para construção de um roteiro semi-aberto de entrevistas; e em BELLONI (2001), no caso da Análise Documental.

Ainda neste momento do trabalho, é tratado do Modelo de Análise desenhado para atender às necessidades especificadas pelo pesquisador, que se baseou na Análise de Conteúdos, a partir da leitura de BARDIN (2000), construindo-se categorias que atendiam à constituição deste tipo de tratamento analítico, na tentativa de dar conta daquilo que fora apresentado na Revisão Bibliográfica.

O fato de que ao se trabalhar com o tipo de análise que busca no seu conteúdo as respostas aos dilemas do pesquisador, achou-se oportuno não formular hipóteses, em princípio, uma vez que num trabalho que tem o caráter de ser também qualitativo, como o que aqui se apresenta, as hipóteses não cabem, uma vez que se desconhece o rumo dado à investigação, pois não se precisam os resultados a serem obtidos, diferentemente de uma análise puramente quantitativa

onde as hipóteses são necessárias para responder à veracidade do que foi quantitativamente estudado.

Na quarta parte, apresenta-se a análise do material coletado, a partir das categorias que foram construídas para darem conta do Modelo de Análise referido no capítulo anterior. As categorias, por sua vez, são constituídas de conteúdos que são enunciados com a finalidade de compor a significação de cada uma delas, aprofundando o seu significado para o trabalho pretendido, como forma de elucidar a avaliação aqui levada a efeito.

Neste momento, teve-se a intenção de já ir construindo encaminhamentos de possibilidades de fatores que podem interferir nos possíveis desenhos de políticas públicas para a área, chamando a atenção da SME para a necessidade de se pensar a inclusão dessas possibilidades ao se elaborar formas de dar visibilidade e conformação à formação do Diretor de Escola, numa dada situação em que se inscreve a educação brasileira, .

As conversas finais em relação ao todo do trabalho são apresentadas na próxima parte, a quinta, onde procuram-se tecer considerações que tratam da trajetória da pesquisa, bem como expressam uma tentativa de apresentar possibilidades de olhares e significados redimensionados a partir da avaliação de uma política implementada para a educação continuada do Diretor de Escola.

As referências bibliográficas citadas no corpo da obra são listadas na Sexta parte, como possibilidade do leitor encontrar a fonte para possíveis incursões no universo dos interlocutores deste trabalho.

Com o corpo da obra delineado, convida-se a uma viagem através das idéias aqui expressas, como forma de conhecer uma pesquisa que buscou tratar de um assunto que se inscreve numa área da educação merecedora de atenção, não em maior ou menor intensidade do que outras possíveis, mas com complexidades que se constituem em desafios a qualquer formulador de política pública de caráter social.

Essa viagem tem nas palavras o seu ponto chave. Na luta com elas (como chama a atenção Drummond), nos seus embates no sentido de encontrar seu significado dentre muitos outros possíveis, sucumbe o escritor, pois é a “luta mais

vã", ao se decidir pela mais adequada naquele momento preciso em que quer manter um diálogo com seu leitor, ou tentar buscar pelo significado mais preciso, uma vez que a cada situação os significados mudam, e mudam as palavras, uma vez que elas se complementam, se completam e se impõem ao pesquisador que é único diante do universo que quer informar ao seu leitor, através dos possíveis significados dados a cada idéia expressa através das palavras.

Leitor este que é convidado a percorrer as páginas deste trabalho, na intenção de entender o seu conjunto, que tratará de auxiliar na construção de uma Escola Pública contemporânea, voltada para as questões que se colocam aos educadores de hoje. Uma dessas questões diz respeito ao jeito como o Diretor de Escola se inclui enquanto educador. Para tanto, a avaliação da política de educação continuada dos Diretores de Escola implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000, é uma das formas que o pesquisador encontrou para elaborar um trabalho descritivo-analítico-exploratório: ao pretender descrever como essa Secretaria trata a questão; explorar os dados obtidos, através de um modelo de análise que aqui se construiu; e com essa exploração proceder a uma analise à luz de uma teoria com a qual o pesquisador dialogou no sentido de informá-lo e formá-lo, a fim de dimensionar esse assunto e poder contribuir com subsídios para desenhos de futuras políticas públicas.

Nesta criação, pois esta pesquisa assim se constituiu, se é invadido por uma sensação de poder sonhar sonhos impossíveis, sentir-se herói audaz, na busca pelo gozo do "divino apetite da vida", apetite este que se traduz numa Plenitude de criação, pois quando se cria se é pleno, inteiro, completo, trazendo à tona o mais íntimo do escritor.

Para que a criação aconteça, pois não se cria do nada, há necessidade de interagir com aqueles que deixaram seu legado, já criaram algo que antecede ao atual, constituindo-se em referencial, que deve ser manuseado, interpretado, questionado, constituindo-se num diálogo com essas fontes de referências. Nesse sentido, o próximo capítulo trouxe para o trabalho uma consolidação da busca de referenciais teóricos necessários à pesquisa – a Revisão Bibliográfica, que não

teve a intenção de esgotar o assunto, dando-o como pronto e acabado, todavia o direcionou para uma forma possível de conceber a pesquisa que guarda em si características inerentes, respondendo, desta forma, pela sua singularidade e pertinência, num dado momento da Educação Brasileira, mais propriamente dita do município de Campinas, através da sua Rede Municipal de Educação, tomando-se por referência as Escolas do Ensino Fundamental.

**CAPÍTULO 1**

## A SUSTENTAÇÃO TEÓRICA PARA A PESQUISA
## (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)

Tudo que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei
nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio
de flauta-percalina eternamente.

*Biblioteca Verde*, Carlos Drummond de Andrade

Buscou-se neste momento apresentar os resultados de um trabalho que teve por objetivo recorrer à produção científica na área da educação continuada, que é o tom deste trabalho, com o intuito de elucidar os conteúdos que pesquisadores têm desenvolvido para aprofundamento e opção pelas terminologias e concepções recorrentes.

Para tanto, este segmento se divide em:

- Uma tentativa de localização de referenciais que tratem da educação continuada de Diretores de Escola;
- A apresentação dos conteúdos utilizados pelos pesquisadores para a demarcação do referencial teórico a respeito do termo educação continuada;
- O esclarecimento em relação à utilização deste termo em detrimento de outros costumeiramente empregados, como formação continuada; e
- As constatações finais sobre a revisão bibliográfica realizada.

A organização desta apresentação seguiu a necessidade que se impunha à pesquisa, no momento em que se buscava por interlocutores que atendessem

aquilo que se propunha a estudar, desta forma não se seguiu um esquema rígido, ou qualquer outro proposto nos manuais acadêmicos.

## LOCALIZANDO OS REFERENCIAIS

A busca pela bibliografia existente a respeito da educação continuada dos Diretores de Escola, fez com que confirmasse uma suspeita: há pouca bibliografia na área. O que pode levar a pensar que não se publica muito daquilo que se faz, ou se faz pouca pesquisa a respeito.

Assim sendo, utilizou-se muito de autores que discutem a formação continuada dos professores, pois mesmo em se tratando de pesquisas envolvendo o fazer dos professores e a sua formação, guarda relação com a de Diretores de Escola. Mesmo quando se buscava pela formação continuada dos educadores[3], esperando que fosse tratada da do Diretor de Escola, por entender este um educador, o que se encontrava eram autores que no fundo discutiam a formação dos professores.

O que vem ratificar a afirmação anterior que se produz pouco na área em que se insere esta pesquisa.

### O Trato com a Educação Continuada

É interessante salientar que a questão da educação continuada daqueles que lidam com educação marca presença na agenda dos governos de uma forma

[3] Educadores aqui é entendido como quem trabalha com educação, em contato com os alunos, mesmo que não seja em sala de aula, desta forma não privilegiando apenas o professor. Ao tratar da formação em serviço dos professores, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – ao indagar sobre quem precisa de formação em serviço, diz que "Para que o projeto pedagógico da escola se concretize, é preciso entender que todos os que nela trabalham são educadores – do diretor à merendeira – uma vez que todas as relações e ações que ocorrem no interior da escola constituem seu currículo." (CENPEC, [s.d.]: 11).

contundente, de alguns anos para cá, como bandeira por educação de qualidade, educação compromissada com um ensino de resultados, voltado para a inclusão e não exclusão dos alunos que por motivos variados não aprendem do modo como os sistemas o querem.

Na elaboração e implementação de políticas públicas

> " ... os planos de educação das secretarias estaduais e municipais de educação alocam significativo volume de recursos financeiros para programas de capacitação de servidores, entre os quais os profissionais do magistério." (MACHADO, 2000: 97)

Esta preocupação com o trato da questão da educação continuada reside no fato de que na educação, uma variável crítica, conforme comprovam pesquisas realizadas, diz respeito à qualificação e motivação daqueles que integram as equipes das escolas, de acordo, ainda, com MACHADO (2000: 97).

Esta perspectiva é, também, condição, dentre outras, para o Banco Mundial agir nas propostas de políticas públicas para o setor, uma vez que a questão da capacitação, principalmente a do professor está presente nos documentos oficiais deste organismo, uma vez que é ele quem dita as regras para a liberação de recursos para os países em desenvolvimento, bem como para a formulação de políticas educativas para esses países. (TORRES, 2000: 182).

Se é a escola o local onde se instituiu que o saber sistematicamente organizado e historicamente produzido é ensinado (PARO, 2001: 72), claro está que aqueles que trabalham com educação têm necessidade de rever conteúdos, ampliar conhecimentos, interagir com novas e diferentes concepções, atualizar repertórios, (re)significar o fazer escolar, como forma de dar conta da hercúlea empreitada que cabe aos educadores, numa sociedade em que a escola está relegada a uma posição de somenos importância pelos governos. A visualização da ênfase em educação continuada daqueles que trabalham neste setor, é uma forma de atender às necessidades da população.

## Formação Continuada ou Educação Continuada

Antes de prosseguir, e com a intenção de esclarecer o leitor deste trabalho, faz-se necessário, explicitar o porquê da opção pelo termo educação continuada, em detrimento a outros como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e formação continuada.

Prosseguindo com a busca de amparo nos pesquisadores, encontrou-se MARIN. Ao se referir ao assunto, diz que o

> " ... uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conteúdo de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão." (MARIN, 1995: 19)

A educação continuada com essa amplitude de "auxiliar os profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca" tem a responsabilidade de conduzi-los na busca de uma atividade que é vital: estarem sempre se informando, se constituindo enquanto curiosos por aprender cada vez mais, na construção de um profissional incluído num mundo em constante mudança, numa mutação que requer daqueles que convivem com a Escola de hoje uma atitude ativa perante a educação tanto pessoal quanto daqueles que têm sob sua responsabilidade.

Ainda a referida pesquisadora, nesse mesmo estudo, quando faz um detalhamento de cada um dos termos apresentados, conclui argumentando que o termo educação continuada, numa atitude menos compartimentada e fragmentária, parece poder englobar os outros, a partir daquilo que é eleito como perspectiva, objetivo específico e aspectos do processo educativo. (MARIN, 1995: 19)

Ao incorporar os outros termos (capacitação, treinamento, reciclagem, formação), a educação continuada se mostra como um jeito de ver e fazer educação que se diferencia dos demais porque traz par si todos os termos e, ao fazer isto, se mostra como uma opção mais abrangente, que pode dar respostas

mais precisas para o que se espera com o trabalho continuado de educar e estar se educando, numa busca de movimentos que ampliem a formação pessoal.

Em defesa do termo escolhido, acorre DESTRO, ao citar LOWE (1977), afirmando que este apresenta uma definição mais ampla dentre outros autores estudados pela pesquisadora, daquilo que se convencionou chamar de educação continuada, pois

> "... é toda e qualquer atividade que tem por objetivo provocar uma mudança de atitudes e/ou comportamentos a partir da aquisição de novos conhecimentos, conteúdos e atitudes". (DESTRO, 1995: 25)

Percebe-se, daí, a amplidão do assunto, pois não se trata somente de aquisição de conhecimentos, realização de cursos, ..., mas de mudanças comportamentais e atitudinais, frente às questões dos fazeres da educação continuada, pois adquirem-se posturas antes não qualificadas para o trabalho.

As atitudes se transformam, numa transmutação de comportamentos que ampliam a forma de encarar o mundo e de estar no mundo, pois outros conhecimentos que até então não estavam eleitos para serem apresentados, vão sendo incorporados; fazendo com que os conteúdos sejam revistos, pois se está numa continuidade de aprender e ensinar que se apresentam com um significado novo, atual, uma vez que cada novo conteúdo apreendido, cada conhecimento incorporado aos já existentes, colaboram na construção de atitudes inusitadas, ou transformam atitudes já estabelecidas em diferentes jeitos de agir perante o mundo, mostrando-se assim a importância da educação e dela ser continuada.

Se não houver preocupação com estas questões, pode ser que se esteja fazendo tudo, exceto um trabalho voltado à educação continuada.

As afirmações anteriores, também encontram eco em BRUNO (1998: 19), pesquisadora esta que se vale do argumento de que

> "... A formação de professores é denominada atualmente de educação continuada, e deve ocorrer durante todo o transcurso da vida do professor. (...) A denominação **educação continuada** é hoje utilizada por pesquisadores e formadores com a intenção de enfatizar o contínuo relativo à formação exigido pelo ofício de ensinar, uma vez que os saberes necessários a esta prática se renovam sempre, na mesma

> dinâmica em que se transformam as realidades social e educacional." [grifo da autora]

Pelo visto, a educação continuada transcende o momento de educar, extrapola suas fronteiras ao se renovar naquilo que é necessário saber para praticá-la. Não se aprisiona em imediatismos, mas liberta das amarras dos instantes sem ligação alguma uns com os outros, se consubstancia em um conjunto de momentos de formação que se conjuga num amálgama de projetos de vida que têm na educação continuada, como instrumento de mudança de atitudes e de comportamento, uma aliada para o fazer diferente, com incorporação das necessidades dos que vivem a vida de hoje, com todas as dificuldades, os avanços das ciências, as descobertas dos cientistas, numa renovação incessante das possibilidades de educação, numa incessante busca por formas diversas e diferenciadas de educar; e ao se educar está se educando a si próprio.

Assim, a educação continuada, como o próprio nome sugere, se apresenta como uma continuação de um processo de formação que não é estanque.

## Educação Continuada como Processo de Formação

Se a educação é continuada, não se esgota num só determinado instante de formação - ultrapassa suas fronteiras, fornece referencial e o incorpora para construir conhecimento a partir de outros momentos de formação - esta concepção vai ao encontro de outros pesquisadores, que tratam do assunto como sendo um processo articulado acontecendo tanto no interior da Escola como fora dela (FUSARI, 1998, citado por BRUNO, 1998: 21);

CHRISTOV (1998:10), também, colabora com esta visão, ao ver a educação continuada como

> "... um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), orientações técnicas, estudos individuais."

Então, não é só de um jeito, do jeito mais certo, com aquela determinada atividade, sempre num mesmo cenário, com os mesmos atores. Antes disso, é um conjunto de momentos que têm a duração que cada momento deve durar, num cenário determinado pelas vicissitudes da vida do educador, que se constrói um processo da sua educação, que por ser processo, é continuada.

Nesse processo contínuo, acrescentam-se novos procedimentos de formação que vão compondo o cenário da educação continuada. Neste cenário, várias situações dão o tom do conjunto. O que importa é que elas sejam interligadas, que haja uma somatória de situações, demonstrando a continuidade que determina o tipo de educação.

Encontrou-se, ainda, referência a esta questão em NÓVOA que assume o conteúdo de educação continuada como um processo e deve se basear num trabalho de reflexão que traz a crítica da prática e constrói, ou até mesmo reconstrói, uma certa identidade pessoal; todavia não é construído por acúmulo quer seja de cursos, palestras, conhecimentos, técnicas (NÓVOA, 1995:25a).

A incorporação daquilo que se aprende nos momentos de reflexão sobre a prática e da teoria que a embasa, caracteriza a educação como ato dinâmico em oposição a estático, em movimento em oposição a parado, através dos momentos citados pelos autores. Nunca um ato de espera, mas sim de ir ao encontro de.

Neste sentido de ir buscar por, de ir procurar encontrar, se apresenta a continuidade da educação. É uma educação que existe dentro de um *continuum* de momentos.

## A necessidade da existência de um *Continuum* na Educação Continuada

A partir das contribuições dos autores citados no tópico anterior, é que se pôde ter a idéia da importância do termo educação continuada e sua abrangência para a pesquisa, ao envolver um *continuum* de atitudes e de posturas que não se esgota com a formação inicial, não dicotomiza com ela, mas é a partir dela que existe sob a forma da continuidade.

Continuidade de ações, de momentos, de instantes de formação com a tarefa de educar; que se sobrepõem uns aos outros com a responsabilidade de dar sentido ao fazer do educador, de dar prosseguimento e sustância às suas certezas, de dar amparo às suas decisões, sustentando sua prática de cidadão do mundo e no mundo que antes de mais nada é trabalhador inserido nas malhas do social, pois como já se verá, adiante, a política educacional está inserida na política social.

A questão da continuidade, mais precisamente de adjetivar a educação de contínua é

> "... fundada em uma noção de sujeito que se constitui no próprio processo em que se constituem conhecimentos e saberes, não dicotomizados nem antagônicos, e pautada (...) pelo reconhecimento da imprevisibilidade e dos acontecimentos, que impedem a determinação do futuro..." (COLLARES, et. al., 1999: 216).

A imprevisibilidade dá uma dimensão à questão da continuidade que é fundamental para se constituir a educação como contínua.

Isto se deve ao fato de que pode-se construir um processo contínuo de educação, organizado através de momentos de formação. O que acontece é que esses momentos, por estarem expostos aos ditames de como o mundo se constitui – enquanto imprevisível, impossível de se saber o dia de amanhã, disposto a mudanças repentinas e desordenadas, sugere acrescentar ao projeto de educação continuada a possibilidade de mudanças no decorrer do processo.

Em assim sendo, aquele que participa de um projeto de formação que tem por objetivo a educação continuada, vai se constituindo enquanto sujeito a partir das vicissitudes, dos impedimentos, dos avanços, dos retrocessos, das mudanças repentinas e das impossibilidades que se apresentam.

Aí reside o fato de a educação continuada incorporar no seu jeito de se constituir, enquanto processo de educação, numa possibilidade de deixar em aberto possíveis construções desse processo que dão a legitimidade para aquele que nele se insere, não havendo como prever um futuro que depende de opções feitas ao longo do caminho, pois a educação continuada como processo depende das escolhas que se faz dos momentos de formação.

O futuro é incerto. O presente tem que ser vivido com as ferramentas e do jeito que se pode viver, a partir de um projeto de vida. Ao contrário da descontinuidade em que a marca fundamental é o recomeço, começa-se sempre do zero, anulando o que já fora construído; em conseqüência, faz perdurar "a eternidade das relações – de poder – atuais". (COLLARES, 1999: 216). Não é um futuro incerto, mas sim um presente certo que dá continuidade a ações que podem compor uma possibilidade de futuro

É de fundamental importância essa adjetivação da educação que aqui se estuda, a continuada. Não se trata de uma continuidade de momentos, mas de se constituir como um *continuum* de ações que traz em si a marca da constituição do sujeito que passa por esse processo de "asujeitamento".

Não é um "asujeitamento" que destitui o sujeito da sua essência de ser sujeito de um mundo dado como o que se apresenta atualmente, mas de um "asujeitamento" enquanto constituição do sujeito pensante, que convive com as possibilidades do real.

## O Processo de Educação Continuada como Constituição do Sujeito

Neste momento se chama para a discussão o pesquisador LARROSA, que trabalha, dentre outras, com a questão da imprevisibilidade dos acontecimentos futuros, ampliando o conteúdo de formação e trazendo para o debate a necessidade de se

> "... pensar a formação sem ter uma idéia 'prescrita' de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. (...) um devir plural e criativo, **sem padrão nem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário** e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado..." (LARROSA, 2000) [grifos do pesquisador]

Pensar nestes termos é uma reviravolta na concepção histórica de formação que se tem na Secretaria Municipal de Educação. Como fazer formação sem um rumo, um norte, uma idéia daquilo que se quer fazer, do seu itinerário, sem um projeto? Não há vida sem projeto, todos têm projetos-de-vida, se não fica sem rumo. Vira profano. E ser profano, não pode? É pecado contra a pedagogia tradicional?

> "E agora, José?"
> (...)
> José, e agora? (ANDRADE, 1987: 154)

O que fazer? Procura-se pela identidade de uma formação continuada em serviço, como o poeta Drummond procura por si mesmo na poesia *José*. Por onde caminhar se, de acordo com LARROSA, não há caminhos prontos; eles são construídos pelos caminhantes, que aqui se ousa chamar de "caminhantes-errantes"; errantes no sentido de tentarem fazer o seu próprio caminho, construí-lo, percorrê-lo, não no sentido de estar errado, equivocado, ao contrário por exemplo de – certo – mas errantes enquanto constróem o caminho; e fazem o

percurso de forma que mostram a quem concebe e coordena um programa de formação que é através desse caminhar que se tem a constituição do trabalho.

Interessante notar que Larrosa “desconstrói” a crença em um tipo pré-estabelecido de formação, porém, não deixa sozinho aquele que se aventura a segui-lo, quando logo adiante, no capítulo 2 do referido livro, aponta para a constituição do sujeito na formação que se faz durante o processo, no conhecimento de si mesmo, caracterizando esse processo como uma aventura, que é uma viagem que não tem um plano *a priori* construído, mas aberta que vai ao encontro da constituição do sujeito e, por conseguinte não pode ser prevista, planejada com antecedência. (LARROSA, 2000: 51-54)

A formação nesse sentido ganha contornos de um diálogo entre aquele que educa e o educando, entre aquele que ministra e o que recebe, entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Se é um diálogo, ele se constrói enquanto se dialoga, enquanto se caminha com o diálogo, enquanto se vivencia a conversa. Por isso não é previsto. Não está acabado, como se aprendeu a desenvolver os projetos de educação continuada.

É claro que existe um princípio norteador: o fato de se pensar numa necessidade de se educar e que essa necessidade está presente na vida das pessoas, como forma de dar o sentido da continuidade, mas ela se faz caminhando, ela se faz na interação com os outros.

O resultado que se tem desse processo, que deixa de lado um projeto preconcebido é aquele que se incorpora na caminhada, que se vale do princípio norteador para verificar as possibilidades de direcionamento.

Deixa de ser, então, um resultado que considera um ou outro momento desse itinerário da formação, mas um resultado que a partir dele se constróem outras possibilidades de educação continuada.

É pelo tipo de sujeito que interage na formação com o formador que se dá a constituição do trabalho de formação. Nesta interação emerge

> “... a possibilidade de ler de novo o mundo com olhos limpos e de lhe dar de novo um sentido.” (LARROSA, 2000: 54)

Emerge, porque numa concepção de formação que se considera tradicional (tradicional no sentido de estar pronta, com plano definido, procedimentos...), a possibilidade apontada pelo autor não é contemplada pelo fato de que se desconhece sua existência; desta forma ela fica imersa. É necessário, então, que o pesquisador seja instigado a rever suas crenças e se disponha a ler o mundo com aqueles olhos que não são mais isentos, mas informados pelo mundo e no mundo, a fim de lê-lo com um novo sentido, com novos sentidos, com outros sentidos, fazendo emergir o que estava submerso, imerso.

Os "olhos limpos" é a forma como o educador, que estava imerso na sua prática cotidiana sem questioná-la, sem avaliá-la para seu redimensionamento, se apresenta a partir de momentos de formação que constituem-se numa educação que tem por objetivo educar e não informar para formar, e de ser continuada, objetivando aí uma ação que começa e não se sabe o seu fim, pois o futuro é composto pelas opções.

O projeto construído no caminho, direcionando o jeito como se limparão os olhos da mesmice, da insignificância, da inoperância que constituem alguns projetos de formação, que de educação nada têm, marca a forma de encarar a atualidade da formação

Na elaboração do seu próprio caminho de formação, é o processo de formação vivido que se organiza num *continuum*. Amplia este discurso a leitura de coletâneas organizadas por NÓVOA (1995 a, b, c e d), na tentativa de mostrar que o percurso de vida dos profissionais também está marcando a sua educação continuada, ou melhor, a educação continuada marca o percurso de vida dos profissionais da educação, pois se aquela é um *continuum*, como mencionado anteriormente, isto significa acompanhar o profissional ao longo da vida. Um exemplo disto, pode-se encontrar em MOITA, quando a autora afirma que:

> "Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um processo de formação." (MOITA, 1995: 115). [grifos da autora]

Educação, formação, vida, são palavras que têm ligação estreita umas com as outras. Vive-se num processo em que é necessário aprender. Lidar com as coisas faz com que se aprenda a partir delas. A vida se apresenta necessária de aprendizagens, pois só assim se consegue vivê-la.

Perseguir a vida numa constante aprendizagem constitui a dinâmica do modo de viver do ser humano. Para tanto é necessária a constituição de um processo de formação que tem relação com um percurso de formação, no sentido de percorrer o curso da vida, no curso da constituição do processo de educação continuada.

É vida, é vitalidade, é vivência, é processo vivido, se mostrando como possibilidade diferente, na construção do próprio ser humano. Ser humano que busca por conhecimento, por realizações e para tanto necessita estar buscando por momentos de aprendizagem que se amplia em uma continuidade, originando um processo de educação.

A busca por momentos de formação inclui na prática do educador, também, uma questão que é nova, ainda, entre os educadores brasileiros, que diz do jeito como se faz educação.

Para saber desse jeito, é preciso investigá-lo. O novo nisso diz respeito ao educador ser o investigador da sua prática.

## Educador-pesquisador, na construção da prática educacional

O mestre Paulo Freire, no seu último legado aos que se interessam pela educação, ensina que

> "Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador." (FREIRE, 1997: 32)

Esse processo de constituição do sujeito, do educador, discutido no item anterior, se dá, ou assim deveria, na busca do processo de formação constituindo de momentos de reflexão sobre a própria prática e, a partir dessa reflexão, o educador vai se revendo, vai ampliando seu horizonte de profissional da educação, vai se constituindo enquanto educador e, principalmente vai se alimentando naquilo que é o seu próprio fazer.

A partir da sua prática, o educador com olhos para ela busca entendê-la e, nessa busca, faz pesquisa ao entendê-la, ampliando essa prática, (re)significando-a através do pensar e da reflexão.

Isso caracteriza o fazer pesquisa da própria prática. O não se sujeitar a seguir aquilo que outros determinaram como sendo da prática do outro, sem questioná-lo, discuti-lo, mas sim romper com esteóripos de o que é ser Diretor de Escola, aqui no caso desta pesquisa, a partir da constatação pela prática daquilo que deve ser privilegiado, explicitado, tornado público, ao trazê-lo à tona, no fazer desse Diretor, e portanto buscar mudanças a partir da reflexão consciente.

Não dá para dissociar da prática educativa, então, a constituição do educador que engendra a pesquisa daquilo que faz. É da prática cotidiana desse educador que nasce a pesquisa do seu fazer.

Pensar, repensar, avaliar, modificar, (re)significar, ampliar, dar outros contornos são resultados da pesquisa educacional que o educador faz do jeito como pratica educação e a entende.

O modo como se entende educação indica a necessidade de pesquisar a prática do educador, pois é assim que se inclui no fazer educacional o olhar-se para dentro, sua experiência enquanto educador.

O educador tem que tomar para si a necessidade de escarafunchar a sua prática. É imperioso que se sinta sujeito desse ato de desvendar o jeito como faz educação. É necessário aceitar-se como incompleto, precisando de se rever a partir daquilo que faz e do jeito como faz.

Deixar que só os outros façam a pesquisa do jeito como o educador trabalha é incutir-lhe uma atitude que o destitui de sujeito constituído na prática da

educação que se quer continuada, que vê na Escola a possibilidade de as práticas educacionais aflorarem para serem consideradas.

Se se aceitar passivelmente a realidade da Escola como é dada, sem tentar transformá-la, se cai no que frisou GERALDI, *et. al*., ao fazer referência a Zeichner, 1993a; e Zeichner e Liston, 1996a, quando explicitaram que:

> "... Os professores e as professoras, que não refletem sobre seu ensino, aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar" (GERALDI, *et. al*. 2000: 247)

Ao se chamar Zeichner para este diálogo de pesquisadores, está-se assumindo a parte do Professor-Pesquisador e, por conseguinte, porque não, do Diretor-Pesquisador, ao se tratar de educadores. Que, então, se ousa aqui chamar de Educador-Pesquisador (por englobar, também, o Diretor de Escola, e claro que o Professor, também).

O educador precisa olhar o jeito como trabalha, a fim de poder pesquisá-lo, confrontá-lo com a teoria e fazer teoria sobre ele; contudo precisa construir uma rede de interlocução com outros educadores que também por sua vez discutem suas práticas, mediados pela discussão teórica do que seja o ofício de ser educador de Escola Pública brasileira, contextualizada no mundo em que se vive hoje.

Ficar no isolamento olhando só para a sua prática, pensando somente nela de nada adianta, não acrescenta, não soma, impossibilita o crescimento profissional pois imobiliza o educador naquilo que lhe é mais fundamental, ou seja no seu pensar sobre o seu fazer.

Necessário, desta forma, é fazer a indagação da prática educacional por aquele que a realiza, o próprio educador.

Numa constante investigação do jeito de praticar educação, o educador se inscreve nesse espaço educativo como aquele que tem elementos vivos *do modus operandi* da educação. Como a educação se opera, como se faz educação, a

partir do quê, de quais pressupostos, este é o campo investigatório que necessita lançar mão o educador, a sua prática educativa.

Isso não se faz sozinho, isolado, num espaço onde só se conversa num monólogo, mas num convívio com outros. Num diálogo com outros que são interlocutores, por serem, também, educadores.

ZEICHNER é quem nos convida a estar com outros, inclusive com outros educadores de outras realidades, no caso de outras escolas, que vivem com comunidades diferentes e, por isso, enfrentam outros desafios na sua atuação enquanto educadores, nos convida, também, pensar a resistência ao isolamento, no momento em que afirma que

> "Na minha opinião um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interacções." (sic) (ZEICHNER, 1995: 120).

Trocar experiências, trocar práticas, investigar a partir dessas trocas com aqueles que compartilham com o mesmo jeito de educar, por exemplo, numa mesma Escola, é o início desse jeito de fazer educação, partilhando e a partir desta partilha investigando a prática cotidiana da sala de aula.

É importante, também, aprofundar essas partilhas com outros que podem não compartilhar daquilo que se está partilhando.

Aí reside a importância do ato do educador de pesquisar a sua prática.

Quando se partilha com quem compartilha com a prática partilhada é uma coisa.

A outra é partilhar com quem não compartilha, ou entende parte daquilo que se está tentando apresentar.

É mais complicado, mas é a partir dos embates, a partir do universo de possibilidades abertos nesses momentos de conflito que se inserem outras maneiras de enxergar a prática pedagógica e ampliá-la.

Desta forma, esses autores apresentam conteúdos importantes para o trabalho com a educação continuada, marcando processos de vida, ação vital da

construção do próprio educador; ampliando ainda mais o repertório de importância de quando se trabalha com essa questão. Não é meramente tratar de trabalhar com os educadores a sua formação, ao longo da vida, mas, além de tudo, tratar da construção de si próprio e da sua própria vida como pessoa, antes de mais nada.

Pessoa que sabe fazer educação a partir da partilha com outros do seu saber e do jeito como interage com esse saber.

**O Lugar do Saber na Educação Continuada**

Agrega-se a estes conteúdos de formação, um outro, que trata da questão dos saberes que se incorporam ao jeito como cada educador faz educação e ao modo de transmitir esses saberes aos outros; saberes que dão oportunidade a partilhar com os educadores o que se constrói a partir das discussões das construções e das constatações da prática cotidiana do educador.

CHANTRAINE-DEMAILLY é quem trabalha com esse conteúdo.

Na sua argumentação, a formação possui uma

> "... função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer" (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995: 142).

Por vezes, na convivência com educadores, se depara com situações em que é deixado ao educando a tarefa da sua auto-educação, numa leitura equivocada do que se denominou "construtivismo", deixar o educando decidir o que quer aprender e como o quer.

Com a afirmação da autora, o educador assume para si o fazer do seu ofício e o saber-fazer, que é ainda mais importante pois se sabe-fazer, fazendo, a partir da reflexão daquilo que se faz.

Com estes conteúdos, a questão da educação continuada assume caráter de processo de vida, contínuo, permanente, ininterrupto, pois todos os momentos de transmissão de saber a outros e de saber-fazer o que se propõe a fazer são momentos que acontecem sempre na vida do educador.

Não se aprende sozinho. Se aprende com os outros e na interação com os outros, a partir daquilo que se compartilha neste cenário de aprendizagem. Os saberes envolvidos nesta partilha marcam a forma como é que as relações se estabelecem e dão o significado para novos saberes.

Esses novos saberes indicam o jeito como se faz educação.

A sua partilha demonstra o como esses saberes se constituem no saber-fazer que se passa aos que se encontram no momento da partilha. Compartilhá-lo indica um compromisso do educador que tem a sua formação como continuada, numa visão de educação que é um processo formador de saberes que se fazem com outros saberes.

Ainda esta autora chama a atenção para as categorias que compõem as formações, que são duas: Formais - “um estágio de formação contínua” é um exemplo disto; e Informais que podem ser “a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os...” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995: 142).

Entendendo a educação continuada como um *continuum*, como um processo, um percurso de vida, as categorias apresentadas pela pesquisadora se entrelaçam numa relação de reciprocidade e de composição, não se privilegiando uma em detrimento da outra.

Se não há privilégio, não há dicotomia entre aquela formação que se considera inicial e a que se dá de modo continuado, a educação continuada.

## Formação Inicial e Educação Continuada

Ao escrever o projeto para seleção do Mestrado, pensava-se na diferenciação entre a formação inicial e a educação continuada, sendo que uma era continuação da outra e isto bastava para distingui-las, o que não é verdade, pois não há distinção entre elas, não há como dicotomizar (COLLARES, 1999: 213), uma vez que tratam-se de formas complementares de se entender a educação. A Formação Inicial, aqui é entendida como aquela necessária para habilitar o Educador a exercer a sua profissão. No caso específico desta pesquisa, seria o curso de Pedagogia, na habilitação para Administração Escolar. Muito embora se saiba que a formação inicial se dá a partir das experiências proporcionadas pela vida. (PESSOA, 199: 169), fato este que a torna inextingüível.

Inextingüível, ainda, por ser *continuum* e por isto ser um processo e como tal não há razão para questões de se saber da importância da formação inicial em detrimento à continuada, ou vice-versa.

Dicotomizar esta relação só faz descaracterizar a continuidade que dá sustentação ao processo de educação continuada, que se inicia lá com a formação inicial, ampliando o repertório do profissional que procura por uma qualificação do seu fazer, significando-o para si e para os que com ele convivem.

Não será então, a questão de dicotomizar uma formação com a outra, o choque dessas formações, para ver qual sairá vencedora nessa luta de braço, mas achar caminhos para integrá-las, num *continuum* de ações. Ultrapassando a dicotomização cresce em significado e colabora com a prática do educador na Escola Pública. É necessário rever o jeito de trabalhar a formação inicial do futuro gestor escolar - o Diretor - nos cursos de Pedagogia, como também é necessário rever a formação continuada desse profissional, para que juntas tratarem da prática, para a partir dela refletir a teoria que a contém, bem como fazer uma teoria desta, a fim de que se constituam enquanto educação continuada.

Em assim sendo, a formação inicial faz parte da educação continuada. Ela se constitui como um momento desse profissional da educação que se inscreve numa continuidade de momentos, como visto anteriormente.

Desta forma, é impossível se falar em antagonismo. A formação inicial se inclui na educação continuada pois faz parte desse processo de formação do sujeito educador.

SCHÖN, ao discutir a necessidade de se formar professores como profissionais reflexivos, idéia já apresentada anteriormente, mas que ganha novos contornos com esse pesquisador, é quem trabalha, dentre outras, com essa questão da continuidade e mostra que

> "... Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: *Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.* Mas de facto, se o practicum quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias." (sic) (SCHÖN, 1995: 91) [grifos do autor]

Ou seja, a prática do cotidiano de trabalho dos educadores não é chamada à discussão para a partir dela se construir conhecimento significativo e relevante para esse futuro educador, ou para aquele que já está na lida. O que se vê é uma prática de gabinete, irreal, descontextualizada que é colocada para discussão nos momentos de formação (inicial e continuada) e a partir desta privilegiada é que se teoriza sobre o fazer educação.

Outro pesquisador que discute a questão da dicotomia e propõe sua superação é GARCÍA, ao discutir a formação de professores através de perspectivas que têm como eixo norteador saber sobre o pensamento do professor, atentando para o fato de que é importante prestar atenção ao conteúdo de "desenvolvimento profissional dos professores" mais do que aos conteúdos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente. Uma vez que

> "... a noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores." (GARCÍA, 1995: 55) [grifos do autor]

Desta forma não se concebe formação como composição, como já se viu em NÓVOA, mas sim reforçando a idéia de *continuum*, agora ampliado de *continuum* de desenvolvimento profissional.

O profissional que se insere nesse movimento continuado de educação precisa que as suas necessidades sejam respeitadas.

Nesse sentido, agrega-se um conteúdo que tem relação com aspectos de organização e de infra-estrutura desses momentos de educação continuada.

Como sendo um processo, educação continuada necessita que esses aspectos sejam contemplados.

## Aspectos organizacionais e de infra-estrutura da Educação Continuada

Há autores que discutem a necessidade de a formação em serviço estar atrelada à melhoria da qualidade de vida dos profissionais da educação, o que faz com que ao se pensar em políticas para a área, não se esqueçam as questões salariais, de infra-estrutura, da carreira... Isto faz com que não se veja a educação continuada como a redentora dos problemas da educação, contudo outros fatores se associam a ela na busca de resultados para os problemas enfrentados pelos educadores nas escolas.

Em uma série de colóquios promovidos pela Ação Educativa/SP e o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC/SP, o de número cinco, realizado no dia 06.11.96, e publicado numa série de DEBATES pelos órgãos acima citados, tratou da Política de Formação de Profissionais da Educação no Estado de São Paulo, quando

pessoas ligadas à área, como a Professora. Helena de Freitas, falando em nome da ANFOPE[4] diz que:

> "... uma política de formação dos profissionais de educação envolve não só a formação continuada, como a formação inicial, e também as condições de trabalho..." (p.19)

Outra participante do referido colóquio, que também, apresenta a idéia de um redimensionamento, para incorporação de outras questões, ao se falar em educação continuada: a representante da APEOESP[5], Professora Maria Isabel de Almeida, que lembra da necessidade de incorporação da formação em serviço estar dentro da jornada de trabalho, assim como a idéia de carreira e progressão; também, os custeios para a participação em projetos de formação. (p.14).

Questões organizacionais costumam aparecer nos programas, mas aqui elas ganham uma dimensão maior, pois incorporam às de ordem de planejamento, as de estrutura, as de carreira, as salariais, uma vez que não se vive de brisa, muito menos se trabalha por diletantismo. Como trabalhadores, assalariados, os educadores têm necessidades, desejos, anseios, necessitam se alimentar, se vestir, educar os filhos, comprar livros para estudar, enfim: SOBREVIVER. Não é um sacerdócio, é ser trabalhador, como todos os outros o são.

Essas considerações todas trazem para esta pesquisa elementos que dão um rumo para aquilo que se pretende aqui fazer.

Há elementos de análise para avaliação da educação continuada que trazem consigo momentos que são necessários estar considerando, a fim de não se engendrar um modelo de análise que desconsidera aspectos importantes, ao privilegiar outros de somenos importância.

FUSARI faz um levantamento das preocupações que se deve considerar ao trabalhar com avaliação de modalidades de educação continuada. Essas preocupações reforçam as que aqui foram expostas nesta busca pela bibliografia de suporte, pois têm equivalência, vindo colaborar e confirmar o caminho

[4] ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação.
[5] APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

escolhido para a avaliação que se pretende fazer. Neste sentido, o autor apresenta

> "... algumas preocupações que podem orientar os educadores que planejam, desenvolvem e avaliam políticas, programas, projetos e ações direcionadas à formação contínua de educadores escolares, sejam elas no plano do sistema educacional, sejam elas no espaço das unidades escolares (...):
>
> - compromisso claro com o processo de democratização da sociedade, (...) projeto de educação escolar a favor da eqüidade, da justiça, do direito e da convivência com o diferente;
> - (...) atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem, sentidas e verbalizadas pelos educandos, educadores e comunidade:
> - diretrizes menos massificadas e mais personalizadas, dando voz à equipe e às necessidades da comunidade;
> - (...) formação do educador como um processo permanente, composto pela articulação entre formação inicial e contínua;
> - centradas na escola (...) [alternância] (...) universidades, sindicatos, órgãos técnicos do sistema educacional, centros de estudos e pesquisas independentes, entre outros;
> - (...) o processo de formação e desenvolvimento profissional centrado no sujeito/grupo de educador(es) do que nas 'modalidades' de formação contínua;
> - (...) sustentação do Projeto Político-pedagógico da escola como eixo norteador da educação dos educandos e, também, dos educadores da escola;
> - (...) educador como sujeito e produtor de conhecimentos/saberes (...) prática profissional coletiva reflexiva (...) educadores-pesquisadores;
> - (...) concepção de conhecimento que tenha na sua base a articulação entre prática, teoria e prática ou ação pensamento-sentimento e ação;
> - (...) ações de formação contínua (...) como possibilidade relativa de transformação da prática profissional dos educadores;
> - (...) carreira profissional e suas contingências (...) elemento que pode competir com programas de formação contínua, propiciando a formação ou deformação do educador em serviço;
> - (...) gestão escolar democrática (...) aliada do processo de formação do educador em serviço." (FUSARI, 1999:222-3)

Desta forma, a pesquisa ganha importância e significado a partir de um olhar que não se apresenta desqualificado, sem significação. A (re)significação desse olhar é que indica o jeito como a pesquisa se comportará, a partir destas considerações deste capítulo.

**Com o Olhar ampliado, (re)significado**

Esquecer-se destas contribuições, diminui a importância e a constituição do educador e deixa de considerá-lo inserido nesta sociedade de hoje, e por conseguinte exposto às condições de vida sub-humanas, em muitos casos, em que educadores se encontram, devido ao tratamento dado pelos governantes às questões educacionais.

Com esta revisão bibliográfica, entendendo-se a dificuldade em se descobrir pesquisas na área de educação continuada de Diretores de Escola e com a apresentação dos teóricos que discutem políticas públicas, alinhavam-se (para a composição dessa colcha de retalhos que são as crenças dos pesquisadores, no sentido de formar um mosaico) conteúdos que anteriormente não se faziam presentes, por não se conseguir conceber a abrangência dos termos.

Pensando em concluir com este diálogo, que na sua essência não se conclui, mas se renova e se amplia a cada discussão, CANDAU, aparece como uma pesquisadora que tem o que falar numa atitude em que ousa-se chamar de "consolidação de opiniões".

Neste sentido, a referida educadora é contumaz ao dizer da necessidade de algumas certas questões não poderem "deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores", principalmente "num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil de hoje, de clara hegemonia do projeto neoliberal". Questões essas que tratariam do tipo de educação que se quer promover, visando um determinado tipo de sociedade. Aliando-se a isso, a autora reforça a idéia de que são "questões de fundo que não podem estar ausentes do debate cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo propostas." (CANDAU, 1997: 67)

Em relação às novas tendências que fazem repensar a formação continuada de professores, a autora chama a atenção para o fato de que

> "... é necessário também estarmos conscientes dos seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais." (CANDAU, 1997: 67)

A educação continuada, nesta ótica, além de ser um processo de constituição de um sujeito que faz e pensa educação situado num momento social, político e econômico, se vê envolvido com aspectos da educação que dizem respeito à psicologia, uma vez que depende do modo como se encara a educação continuada, se constituirá o caminhar daquele que se forma no caminho; também, pelos aspectos ideológicos que subjazem as discussões de ordem dos caminhos a serem trilhados pela educação continuada.

Ou seja, as muitas e múltiplas facetas da educação continuada apresentam-na para aqueles que se envolvem com ela como uma ação constituída por muitos vieses, e não simplesmente por alguns que já estariam dados *a priori* como fatos consumados. A cada olhar, a cada instante de aprofundamento deste assunto, descobrem-se maneiras e jeitos de se relacionar com ele que demandam investigação e seriedade para com o seu trato; sem o que, estar-se-ia incorrendo num equívoco que poderia simplificar as possibilidades de trabalhar com educação continuada.

É necessário, ainda, lembrar que muitos trabalhos, que se pensava tratarem da educação continuada dos Diretores de Escola, se constituíam mais em relatos do que as Secretarias de Educação e outras instâncias governamentais têm realizado na área, o que não se elegeu em material de referência teórica, contudo sua utilização acontecerá no momento futuro, quando da discussão daquilo que se tem realizado na Secretaria Municipal de Educação de Campinas; ou então tratavam da formação inicial, na habilitação de Administração Escolar, por exemplo, que não é o mote deste trabalho.

O fazer pesquisa assim, ganhando outros contornos, contornos novos, que se mostraram ao se buscar pelas referências nos murmúrios das expressões e dizeres dos teóricos que guardadas na Biblioteca se mantém verde, necessitando

serem tocadas, folheadas, interpretadas para se ouvirem os seus sons tirados numa flauta que aí se constituirá em instrumento de saber manuseado, não mais verde, mas pronto para outras possibilidades de olhar, de interpretação, demonstra a necessidade de se entrar em contato com a teoria que está à espera para ser manuseada, discutida, interpretada, numa interpretação que colabora nas construções de possibilidades de leitura dessa mesma teoria, dependendo do interesse de quem faz pesquisa e de qual pesquisa se faz.

Nesse manuseio, ruma para a necessidade de delimitar os espaços, fazer os recortes necessários do objeto a ser pesquisado, na intenção de dar maior legitimidade e consistência aquilo que será investigado. É isto que se apresenta na próxima etapa.

**CAPÍTULO 2**

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA
## (A REALIDADE PESQUISADA)

Símbolos escuros se multiplicam.

Guerra, verdade, flores?
Dos laboratórios platônicos mobilizados
vem um sopro que cresta as faces
e dissipa, na praia, as palavras.

*Nosso Tempo*, Carlos Drummond de Andrade

Aprende-se, nos manuais de construção da pesquisa acadêmica que o trabalho do pesquisador tem que estar delimitado, deve conter um pano de fundo, conhecido como referencial teórico, onde o pesquisador irá inserir sua pesquisa. Para tanto, este capítulo serve a esses procedimentos. Aqui encontrar-se-ão:

- O *locus* da pesquisa, onde se realizou o presente trabalho;
- Aquilo que se convencionou chamar de Política Pública, ou seja o que pesquisadores esclarecem sobre o assunto, uma vez que o trabalho se insere na questão do público, bem como de política educacional, pois trata de educação, além do que de política social, onde se inscreve a educação; e
- Uma tentativa de contextualizar o período que compreende o estudo, através de uma caracterização sócio-política-econômica da época.

### O UNIVERSO PROBLEMATIZADO

Pensando em esclarecer, com mais propriedade a elaboração desta pesquisa, se faz necessário falar do local em que ela está inserida, ou seja do que é que se está falando.

A pesquisa tem relação com a Rede Municipal de Ensino de Campinas, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que é formada pela Educação Infantil (escolas subordinadas à Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI) e pelo Ensino Fundamental (escolas subordinadas à Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo – CEFS). Na Educação Infantil, as escolas são denominadas por Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) ou por Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), sendo que as primeiras são as chamadas "creches" e as outras de "pré-escola"; e no Ensino Fundamental, por Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), também incluindo os Cursos Supletivos de 5ª a 8ª séries.

A Rede Municipal de Ensino de Campinas passou por transformações desde o primeiro Parque Infantil do município – "Dona Violeta Dória Lins", criado em 1940, no atendimento a crianças de 4 a 12 anos, que tinha por objetivo "... afastar as crianças da criminalidade, integrando-as num ambiente apropriado com atividades saudáveis e educativas..." . (Currículo em Construção, 1998:12-13).

No Ensino Fundamental, que é o foco do trabalho desta pesquisa, como será especificado, mais adiante, foram construídas, entre 1966 a 1968, seis primeiras Escolas Parque, tendo a denominação futura de Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPGs). (GANZELI, 2000: 45)

Dados de 1994, dão conta de que esse número de EMPGs passa para 36 unidades, sendo que os Centros Supletivos, em número de 08, não estão integrados às EMPGs, constituindo-se assim em Unidades Escolares. Perfazendo, desta forma, um total de 44 Unidades Escolares(CAMPINAS – SME – A Educação em Campinas: Equidade com qualidade, Jan.1993/Jun.1994).

Esse número, em 1995 aumenta para 47 Unidades, por conta da criação de mais 3 Centros Supletivos, sendo que "o total de Unidades Educacionais que (...) atendem cursos de Suplência II era em número de onze." (MORETO, 1995: 37).

Atualmente essas EMPGs passaram a ser denominadas de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), de acordo com o Decreto Municipal nº13.177, de 29.06.99; a este, seguiu-se outro Decreto Municipal, o de nº13.178, da mesma data, transformando a denominação de Centros Supletivos em Cursos

Supletivos e integrando-os às Escolas em que estão alocados. Desta forma, a Rede Municipal de Ensino de Campinas passava a contar com um total de 40 Unidades Escolares de Ensino Fundamental.

O número de matrículas no Ensino Fundamental, conforme o QUADRO 1, para o ano de 2000 ficou na casa dos 34.451 alunos atendidos, o que contrasta com o número de 1982, que era de 16.702 alunos; e ,em 1994, por exemplo, era de 27.032 alunos, conforme dados obtidos junto ao Departamento de Pesquisa e Planejamento (DIPPLA), órgão responsável pelo levantamento de dados para pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

**Quadro 1**. Evolução do número de alunos da RME/Campinas.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CATEGORIAS | **1994** | **1995** | **1996** | **1997** | **1998** | **1999** | **2000** |
| Ensino Fundamental | 24.850 | 24.769 | 26.040 | 27.101 | 27.927 | 29.400 | 29.023 |
| Supletivo | 2.182 | 3.201 | 3.986 | 4.178 | 4.763 | 5.011 | 5.428 |
| | | | | | | | |
| Total | **27.032** | **27.970** | **30.026** | **31.279** | **32.690** | **34.411** | **34.451** |
| | | | | | | | |
| Educação Infantil | 20.016 | 18.809 | 19.548 | 21.850 | 21.999 | 25.454 | 25.282 |
| | | | | | | | |
| Total Geral | **47.048** | **46.779** | **49.574** | **53.129** | **54.689** | **59.865** | **59.733** |

Fonte: Dippla – SME
O Ensino Supletivo vem em separado do Ensino Fundamental por exigência do Censo Escolar.

Percebe-se que a partir do crescimento da demanda, houve aumento significativo no número de escolas, passando de 6, em 1968 (GANZELLI, 2000), para 40, em 2000, conforme dados obtidos junto ao Departamento de Pesquisa e Planejamento da SME.

O crescimento do número de matrículas de alunos se deve ao fato de que o Estado, a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 14 (que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF) e da Lei 9.424 se obrigaria a transferir recursos para os municípios, de acordo com o número de alunos atendidos pelas Redes Municipais de Ensino Fundamental, recém-criadas.

Referindo-se à transferência de recursos do poder central para as regiões, MONLEVADE, discutindo a questão da municipalização do ensino explica que:

> "Os recursos do Fundo (...) são distribuídos entre as redes estadual e municipal de ensino fundamental em proporção às respectivas matrículas. Assim (...) ganhou mais quem tinha mais matrícula no ano anterior ou quem tinha um custo médio mais baixo." (MONLEVADE, 1999: 49)

Campinas, como já se viu acima, tem sua Rede Municipal de Ensino, especialmente a do Ensino Fundamental, consolidada desde 1968. Desta forma, outro fator faz com que a população busque, de forma incisiva pela oferta municipal de escola, uma vez que a história da Rede não é tão nova, como em outros municípios, abrigando um jeito que se consolida a cada ano de trabalhar com educação, apesar das vicissitudes por que passam educadores e escolas públicas.

Isso faz com que aumente, então, o número de alunos matriculados, em relação a anos anteriores, mesmo porque, a política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem se desincumbido de oferecer vagas para o Ensino Fundamental, quando o que se constata, de acordo com dados da Diretoria de Ensino Estadual de Campinas Leste-Oeste, é uma diminuição do número de Escolas com três períodos de funcionamento. Na grande maioria das escolas de três períodos, o ensino que ali se oferece é também da modalidade Ensino Médio. Deixando para o município a oferta do Ensino Fundamental, basicamente.

No período delimitado para esta pesquisa (1994-2000), a grande discussão girava em torno da municipalização do ensino, presente na história da educação

brasileira desde há muito, com certa constância, retrocedendo ao século XVIII (GUIMARÃES, 1999, MONLEVADE, 1999 e OLIVEIRA, 1999), contudo ganha força expressiva na década de 80, quando

> "... um fenômeno novo vai acelerar o processo de municipalização: é a chamada 'sobrecarga' do Estado. No Brasil, o processo de crescimento vegetativo da população, associado ao de vertiginosa urbanização, criou um desequilíbrio estrutural: a arrecadação de impostos estaduais, mesmo crescente, não dava conta de atender à demanda explosiva por serviços públicos, em especial nas áreas de saúde e educação. Com este diagnóstico, vários governadores, entre eles o de São Paulo e de Minas Gerais, oprimidos pela sobrecarga e quase exclusividade na oferta de escolas públicas fundamentais, tentaram transferir essas escolas, ou pelo menos parte delas, para os seus municípios." (MONLEVADE, 1999: 47)

Campinas, através das administrações da época, optou por não transformar as Escolas Estaduais em Municipais, não absorvendo, por conseguinte, o alunado daquelas, ... uma forma contemporânea de o senso comum entender que a municipalização é transformar uma Escola Estadual em Municipal (de fato isto é municipalizar, mas não é só isso), inclusive através do repasse de verbas do Governo Estadual para o Municipal, a fim de que ele dê conta de atender aos alunos das Escolas Estaduais.

Inclusive porque em se tratando deste assunto é bom que se registre que a cidade tem uma Rede que é Municipal e atende à Educação de parte do município, que vem desde a década de 1960 em expansão, pelos dados coletados. Atitude que não diminuiu a qualidade dos serviços prestados, uma vez que

> "... o fato de não municipalizar o ensino não significa *menos dinheiro no município e sim menos dinheiro na mão do prefeito*, o que, pela lógica do FUNDEF, mesmo sendo coisas distintas, não faz diferença alguma para a população, já que o dinheiro será repassado de acordo com o número de alunos do ensino fundamental, sejam eles de escola estadual ou municipal, e só poderá ser utilizado para aquela finalidade." (GUIMARÃES, 1999: 57) [grifos do autor]

Pode ter colaborado com esta decisão do governo campineiro, o fato de que a municipalização do ensino, como veio sendo feita no Estado de São Paulo,

indicava uma preocupação, de acordo com alguns aspectos negativos e riscos afirmados num estudo de GUIMARÃES que procurou apontar, a partir da implantação do FUNDEF no Estado de São Paulo, as suas vulnerabilidades, uma vez que se constituíra numa "Indução desordenada ao processo de municipalização, no caso do Estado de São Paulo." (GUIMARÃES, 1999: 63)

Colabora, ainda, com essa afirmação a situação da União não ter cumprido com a legislação, pois em 1998 repassou apenas 25% aos Estados do que era previsto (R$0,5, em vez de R$2,2 milhões) e para 1999 a previsão era que ficasse congelado o *per capita* de R$315,00, quando na verdade deveria ser de R$430,00, pois houve um aumento significativo de 1,8 milhão de alunos (GUIMARÃES, 1999: 62).

Com a intenção de garantir o funcionamento da estrutura educacional, criada para atender ao crescimento da demanda, a organização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas conta, à época desta pesquisa, mais precisamente no ano de 2000 com 387 especialistas em educação, QUADRO 2.

**QUADRO 2**. Número de especialistas em educação da RME/ Campinas, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

| Categoria | **1994** | **1995** | **1996** | **1997** | **1998** | **1999** | **2000** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Supervisor Educacional | 33 | 33 | 35 | 40 | 40 | 42 | 43 |
| | | | | | | | |
| Diretor Educacional | 129 | 132 | 135 | 135 | 135 | 127 | 127 |
| | | | | | | | |
| Coordenador Pedagógico | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| | | | | | | | |
| Vice-Diretor | 115 | 115 | 117 | 119 | 119 | 119 | 119 |
| | | | | | | | |
| Orientador Pedagógico | 76 | 78 | 82 | 82 | 82 | 82 | 82 |
| | | | | | | | |
| TOTAL | **369** | **374** | **385** | **392** | **392** | **386** | **387** |

Fonte: DIPPLA, CLAE, CEFS e CEDI - SME

Houve, como pode se constatar, oscilação para mais ou para menos. Um destes exemplos é a passagem de 1998 para 1999, que de 392 especialistas caiu para 386, voltando a subir para 387, em 2000; ou seja houve decréscimo do número de especialistas, se se comparar aos 369 de 1994, para os 387 em 2000.

Isto causou preocupação na administração pois ocasionou um "inchaço", fazendo com que se procedesse a um "enxugamento" de ocupantes de funções onde poderia ser feito a redução, a fim de se cumprir o que determina a legislação, na atenção aos gastos não mais do que 60% com funcionários.

Tal atitude serviu para que se repensasse o trabalho em determinados locais, aumentando, no caso dos especialistas em educação, que não estavam ligados diretamente à escola, o número de Unidades Educacionais sob sua responsabilidade.

Já o número de professores para atender à demanda da Rede Municipal de Educação é de 1819 professores, no ano de 2000, conforme o que se comprova no QUADRO 3, observando-se então um aumento de profissionais para as salas de aula, pois as classes estavam se transformando, aumentando o número de aluno, sendo necessária a reforma e/ou ampliação de algumas Escolas para atender à demanda, ocasionando a necessidade de se ter um número maior de professores.

**QUADRO 3**. Evolução no número de professores da RME/Campinas

| Categorias | **1994** | **1995** | **1996** | **1997** | **1998** | **1999** | **2000** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ensino Fundamental e Supletivo | 1.505 | 1.842 | 1.330 | 1.539 | 1.862 | 1.683 | 1.819 |
| | | | | | | | |
| Educação Infantil | 985 | 743 | 948 | 971 | 1.086 | 1.095 | 1.064 |
| | | | | | | | |
| TOTAL GERAL | **2.490** | **2.585** | **2.278** | **2.510** | **2.948** | **2.778** | **2.883** |

Fonte: DIPPLA – SME.

A partir dos quadros 2 e 3, pode-se fazer uma comparação que resulta do número de 6.74 professores para cada especialista, em 1994, passando para 7.44 professores para cada especialistas, no ano de 2000; tomando-se o total de professores e o número total de especialistas em educação, fazendo com que a partir da leitura daquilo que GANZELLI[6] afirmara, com os dados aqui apresentados pode-se constatar que houve uma inversão, ocasionando o decréscimo desta relação, ou seja, o número de especialistas está diminuindo, em relação ao número de professores, devido ao que se mencionou anteriormente, em relação à atenção aos gastos com pessoal não ultrapassar os 60% da receita da Prefeitura.

Apesar do número da relação anterior ter diminuído, cresce o número de alunos no período de 1994-2000, num total de 12.685, conforme demonstra o Quadro 01; por conseguinte, ocasionando um crescimento do número de professores, que foi de 393.

OLIVEIRA, num trabalho recente, onde buscou analisar a relação entre formação de educadores e os sistemas municipais de educação, ao tratar das Redes de Ensino no Estado de São Paulo, evidencia que

> "O crescimento da rede municipal pode ser melhor evidenciado se compararmos, considerando apenas o atendimento público no ensino fundamental, seus percentuais com os da rede estadual: em 1996, a rede municipal atendia a 12,52% e a estadual, a 87,48% das matrículas; em 1997, a municipal se encarregou de 18,84% e a estadual, de 81,16%; em 1998, a primeira atende a 21,20% enquanto a segunda, a 78,80%. Portanto, em um período de três anos, a rede municipal aumentou sua oferta de matrículas no ensino fundamental em 40,94%, conforme dados do MEC." (OLIVEIRA, 1999: 82)

Isto comprova o que se vivenciou à época aqui pesquisada, do que se disse em relação ao constatado no Quadro 1.

[6] Em um estudo que tratou da questão do Diretor de Escola da Rede Municipal de Campinas, com dados do período de 1988-1994, quando a relação número de especialista x número de professor, crescia, "...indicando a ampliação da estrutura administrativa em detrimento da atividade fim da escola." (GANZELLI, 2000: 51)

Esse crescimento deve ser olhado com cautela, uma vez que o mesmo autor, chama a atenção para o fato de que a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME-SP)

> "...acertadamente, tem recomendado, em reuniões e seminários, que os municípios devem estar atentos ao criar/expandir suas redes, fazendo-o até o limite proposto pelo Fundo, tendo em vista a transitoriedade de 10 anos da medida, não se sabendo como ficará a situação depois deste prazo." (OLIVEIRA, 1999: 83)

Ainda como forma de dar suporte ao gigantismo da RMEC, se se comparar às outras cidades circunvizinhas, houve aumento no número de funcionários, conforme o QUADRO 4, mostrando uma necessidade de atender ao crescimento de Escolas, bem como de salas de aula para atender ao crescimento do número de alunos.

O aumento do número de servidores, é um efeito originado no aumento do número de alunos: quando um aumenta, o outro, obviamente, também aumenta.

Quadro 4. Evolução do número de funcionários da REM/Campinas.

| ANO | Número de funcionários |
|---|---|
| 1994 | 1.378 |
| 1995 | 1.450 |
| 1996 | 1.505 |
| 1997 | 1.574 |
| 1998 | 1.590 |
| 1999 | 1.699 |
| 2000 | 1.822 |

Fonte: Dippla –SME

Obs: Os funcionários considerados aqui são: Inspetores de Alunos, Ajudantes de Cozinha, Cozinheira, Guardas, Serventes, Auxiliar Administrativo, Agente de Apoio I, II, e Assistente Administrativo.

O número de funcionários aumentou, apesar da terceirização da merenda, ocorrida a partir da segunda metade (1999) do Governo de Chico Amaral. Com esta medida não se sentiu a diminuição do número de funcionários, pois aqueles que trabalhavam na cozinha que eram efetivos e contratados pela Prefeitura foram realocados, ou até mesmo continuaram trabalhando na cozinha.

Apesar da orientação como dito, anteriormente, de se reduzir o número de servidores, tal fato não aconteceu com os funcionários. Isso tende a explicar a necessidade, principalmente de funcionários como serventes, inspetores de alunos, e auxiliar administrativo, pois houve aumento do número de matrículas, ocasionando mais salas de aulas, bem como a criação de mais uma Escola, a EMEF do "CAIC Prof. Zeferino Vaz", em 1995, com 25 salas por período, 3 períodos, totalizando 75 salas de aula a mais.

Percebe-se, então, a partir dos quatro quadros que o número de matrículas que passou de 47.048 alunos, em 1994, para 59.733, em 2000, significando 12.685 alunos a mais, em 7 anos, o que dá um percentual de 26,96%. Já o número de especialistas que era de 369, em 1994, foi para 387, em 2000, o que significou 18 especialistas a mais, representando um crescimento de 4,87%. O número de Professores, também aumentou, foi de 2.490, em 1994, para 2.883, em 2.000, mostrando uma evolução de 393, significando um aumento de 15,78% e o de funcionários de 1.378, em 1994, passou para 1.822, em 2000, representando 444 funcionários a mais, o que dá um aumento de 32,22%.

Destes cálculos, constata-se que houve aumento no número de alunos e por conseguinte o de professores, mostrando a preocupação da SME – ou seja: não superlotar as salas de aula, como acontece com a Rede Estadual, onde chega em certas situações a 50 alunos numa mesma turma. Atitude desta natureza dificulta o trabalho pedagógico, o que acarreta um comprometimento na qualidade do ensino que se quer de qualidade.

Ficou uma indagação, aqui no trabalho, em relação ao aumento do número de especialistas que pode indicar uma despreocupação da SME quanto à importância desses profissionais para com o Sistema de Ensino, mostrando que uma das justificativas para o inchaço da máquina administrativa advém do número

de especialistas que a Secretaria tem em seus quadros; por conseguinte havendo muitos especialistas para o número de Escolas e da população atendida por estas, presenciada pelo pesquisador, enquanto profissional da SME. Contudo, isto não tem significação uma vez que esse número foi o que menos cresceu nesse período.

Desta forma permaneceu a interrogação de que se houve mesmo uma preocupação com a racionalização econômica pura e simplesmente; ou se foi em relação ao fazer desse especialista, a partir do momento em que se diz que o especialista em educação é um profissional formado em generalidades, pois as habilitações não dão conta de tratar do cerne da questão, que é o caso de administrar, orientar, coordenar, supervisionar uma Escola ou um Sistema de Ensino.

Aqui há uma celeuma, que começou a tomar forma já na década de 80, início da de 90, principalmente, entre os estudiosos da educação brasileira, em relação aos especialistas em educação e as tais habilitações.

Nos anos 90, principalmente, ganha força a figura do Professor Reflexivo (muito bem tratado por SCHÖN (1995) e por ZEICHNER (1995); e o questionamento se este necessitaria de um conjunto de pedagogos, especialistas para com ele trabalhar; ou se ele por ser um Professor Reflexivo, teria condições de caminhar muito mais.

É imperioso discutir se o Professor se constitui, atualmente, em Professor Reflexivo, ou é um devir. Os docentes exercem o seu fazer pensando na sua lida, porém, as interrogações, os questionamentos se constituem via de regra num monólogo, ou com um grupo restrito de profissionais (PESSOA, 1999: 170), que poderia ser ampliado a partir do momento em que os Educadores e a SME tenham como projeto desencadear formas para que a discussão do Professor Reflexivo ganhe corpo junto à RMEC.

A interrogação se manteve, como constituinte de um diálogo organizando, sem resposta plausível, havendo divergências sobre a forma de se constituir uma Carreira do Magistério Municipal que dê conta de incorporar essas questões, buscando dialogar, respeitando os Educadores, a Escola Pública e o Aluno.

A discussão política desta questão, dos seus desdobramentos, é pertinente, mas sem se deixar levar pelas paixões político-partidárias, ou inflamado por experiências outras, em momentos distintos do que se vive em Campinas, como forma de transpor para a realidade Campineira uma vivência que deixa de privilegiar, por exemplo, a Carreira do Magistério aqui construída e constituída, a qual não se apresenta, em muitos municípios, até mesmo em capitais de Estados, onde por vezes esses pedagogos são indicados para exercerem a função em cargo de comissionamento, por guardarem relações político-partidárias com os dirigentes administrativos.

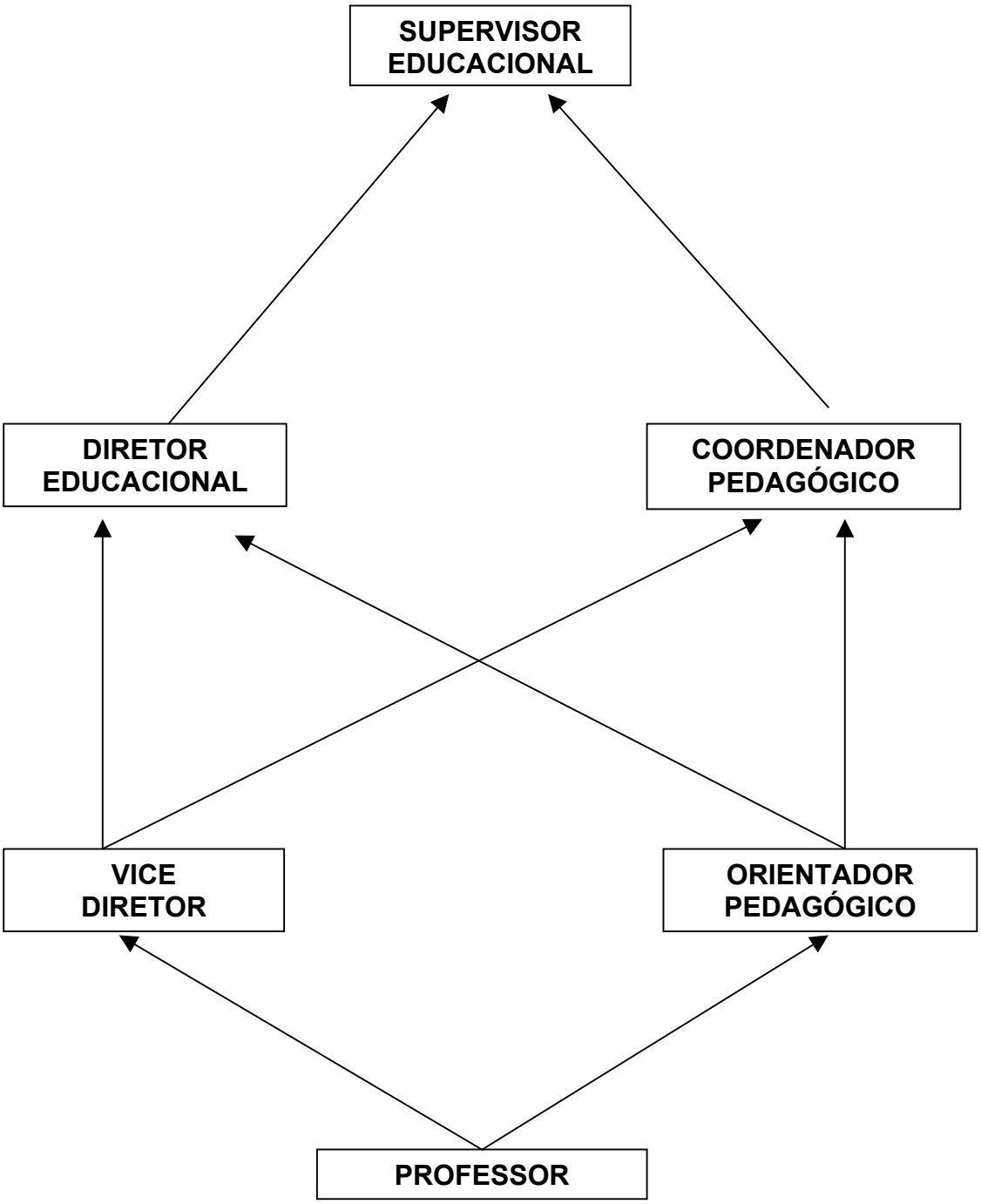
É importante que se discuta e avalie, com imparcialidade e despidos de radicalismos, o exercício profissional dos especialistas em educação, assim como discutir os fazeres dos que trabalham com educação, quando se tem taxas e índices alarmantes de analfabetos-funcionais, renitência, exclusão do convívio escolar. O envolvimento dos Educadores na discussão dessas questões faz-se necessário e inadiável. Devendo ser uma prerrogativa que caminha juntamente com os desenhos de Políticas Públicas para a área Educacional.

Prosseguindo na análise da configuração da RMEC, houve crescimento significativo do número de funcionários, maior ainda do que o de professores, indicando a necessidade de equipar as Escolas com o pessoal de apoio para a realização de um trabalho efetivo; pois se passaram alguns anos sem se contratar ou efetivar servidores do quadro administrativo das Unidades Educacionais.

Mesmo assim, os Diretores de Escola afirmavam que este número não atendia às necessidades das UEs.

Neste momento, é importante pensar na pesquisa que tem como pano de fundo o trabalho com o Diretor de Escola, e salientar a localização do cargo de Diretor de Escola, na organização da Secretaria. Através do Estatuto do Magistério (Lei Municipal nº6894/91), se institui a Carreira do Magistério, iniciando com o cargo de Professor, pelo concurso público de provas e títulos, como pode ser visto na FIGURA 1. A partir daí, através de concurso de acesso, o profissional pode chegar até o cargo de Supervisor Educacional, o último da carreira, passando necessariamente, sempre através do concurso de acesso (que se

**FIGURA 1**. Esquema da atual carreira do Magistério Público Municipal de Campinas




Fonte: Estatuto do Magistério Público Municipal de Campinas

caracteriza como uma promoção, interna, através de um concurso de provas e títulos), aos de Vice Diretor, ou Orientador Pedagógico, que estão no mesmo nível da hierarquia; de Diretor de Escola ou Coordenador Pedagógico, que também se encontram no mesmo nível hierárquico. Não é possível sair, por exemplo do cargo de Vice-Diretor e ir para o cargo de Orientador Pedagógico, ou do de Coordenador Pedagógico para o de Diretor Educacional.

Após a promulgação da Emenda à Constituição de número 19, em 04 de junho de 1998 [7] o concurso de acesso tem sido questionado, inclusive, pelo Tribunal de Contas do Estado, através do Ministério Público. Há um entendimento da lei que diz que no caso de Campinas haveria duas carreiras, ao invés de uma só, como afirma o Estatuto do Magistério (Lei 6894/91); e, desta forma, dever-se-ia aplicar o que diz a Emenda 19, no seu Art.3º, ao tratar da nova redação do inciso II, art. 37 da Constituição Federal "a investidura em cargo público ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou provas e títulos...".

Em assim sendo, por essa interpretação da lei, não poderia mais haver concurso de acesso aos cargos de especialistas em educação, dentro da carreira do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Desta forma, o impasse está criado desde a última chamada para a efetivação dos profissionais que prestaram o concurso de acesso em 1993; chamada esta que aconteceu em meados de 1996, sendo preenchidos os cargos vagos de especialistas efetivos. Após essa época, os que vagaram estão sendo preenchidos com profissionais substitutos, ocasionando assim a interpelação pelo Ministério Público do número elevado de profissionais em caráter de substituição.

É neste cenário que se instala o trabalho que se propõe a avaliar a política de Educação Continuada do Diretor de Escola do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, como apontado na introdução deste trabalho.

É importante esclarecer que a avaliação de que aqui se fala é entendida

[7] Esta Emenda Constitucional "Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências." (Epígrafe da Emenda).

> "... como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento" (BELLONI, I.: NAGALHÃES, H. de & SOUZA, L.C. de, 2001:15).

A fim de organizar a pesquisa com a intenção de obter os resultados esperados, é necessário delimitar o espaço a ser pesquisado, bem como a política pública do município voltada para a questão que aqui se coloca.

## POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICA SOCIAL, POLÍTICA EDUCACIONAL

A atividade pública - e este trabalho se insere numa esfera pública, ao pretender estudar, no sentido de avaliar um programa desenvolvido por um órgão público, no caso a Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas - diz respeito a uma determinada política pública concebida para atender às necessidades de uma dada comunidade. Política esta desenhada de acordo com as influências da ideologia político-partidária da administração pública, bem como do contexto econômico-político-social que registra sua marca sobremaneira no modo como essa política pública é definida, nos seus objetivos, nos resultados que se esperam serem alcançados, a fim de atender, principalmente, à manutenção de uma forma de se conceber política. Ou seja, as interferências das esferas públicas federais, estaduais, e até mundiais, influenciam o jeito de se conceber política pública local.

Não se pode esquecer que há grupos da sociedade que têm mais poder de organização e de influência (pela força institucionalizada nesses grupos que dominam todos os outros – no caso o poder financeiro internacional, por exemplo, institucionalizando uma política de subserviência aos países em desenvolvimento) marcando presença de forma ostensiva para que suas necessidades e ansiedades sejam consideradas e determinantes, desta forma, na hora de se desenhar e implementar uma política governamental ou programa de ação, qualquer que seja o âmbito desta política ou programa (AZEVEDO,1997: 60).

Entende-se por política, a definição que BELLONI utiliza ao chamar a atenção em sua obra para o fato de que as políticas

> "...são entendidas como o conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinados objetivos..." ((BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de & SOUSA, L.C. de, 200l: 10)

O termo política pública está presente em COLLARES, quando a autora nos chama a atenção para o fato de que a qualificação de *público* vem em contraposição a *privado*:

> "Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc.: não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com o seu campo de intervenção. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates..." (COLLARES, 1996: 67).

Aqui, neste contexto que delimita o público em oposição ao privado é que se inscreve a política que se pretende avaliar.

É necessário ressaltar, a título de auxílio na construção teórica que deu sustentação à avaliação que se realizou, que a educação, no campo das políticas públicas, está inserida na política social, assim como a saúde, por exemplo; constituindo-se, desta forma, em parte da política pública, política esta conectada ao que acontece no cotidiano, e à realidade que circunscreve sua ação. Significa incorporar ao que se pretende avaliar o panorama em que estas políticas se instauram, as questões sociais, as possíveis redes e configurações que vão se tecendo com o desenvolvimento de um determinado processo da política social, tendo-se presente

> "... que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descura do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto. "(AZEVEDO, 1997: 67).

Então, cabe aqui reafirmar, na intenção de tornar presente para o leitor, que o objetivo do presente trabalho é avaliar o processo de implementação da política de educação continuada dos Diretores de Escola do Ensino Fundamental

da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, como já constou quando se fez a introdução deste trabalho.

Ainda, na tentativa de definir, no sentido de delimitar a questão do que significa ser considerada como uma política social, encontra-se ABRANCHES, num trabalho sobre política social, pobreza e desigualdade, ao falar da relação prática/teoria, lembra que na política social, vista como uma ação pública, há a correspondência a um sistema de transferência de mão única, unilateral de recursos e valores, sob as mais diversificadas modalidades, não se submetendo, desta forma, à lógica do mercado, que pressupõe trocas recíprocas, e não uma via de um só sentido**.** (ABRANCHES, 1989: 13)

A "unilateralidade" a que se refere o autor diz da característica essencial deste tipo de política - no caso aqui, a social - pois se assim não for, deixa de ser uma política pública estando sujeita aos mecanismos de preços e à avaliação do mercado, alterando desta forma o *status* de social.

Com este esclarecimento do conteúdo do que seja política pública, social, no sentido de dar constituição a um olhar mais apurado a respeito do assunto, já se pode falar do que seja a avaliação que se pretende levar a cabo, contudo alguns esclarecimentos sobre o que significa avaliar uma política pública, se faz importante, prosseguindo na mesma linha de dar sustentação teórica ao trabalho.

Num trabalho recente sobre Avaliação de Políticas, CARVALHO, ao se referir à concepção de avaliação, diz ser

> "...preciso uma concepção totalizante da avaliação que busque apreender a ação desde a sua formulação, implementação, execução, resultados e impactos. Não é uma avaliação apenas de resultados, mas também de processos. Não é uma avaliação que apenas mensura quantitativamente os benefícios ou malefícios de uma política ou programa, mas que **qualifica decisões, processos, resultados, impactos**. (CARVALHO, 1999: 88) [grifos do pesquisador].

Avaliar deixa, desta forma, de ser um ato com o intuito de fazer medição daquilo que deu certo ou não, mas de se ter material para tomar decisões a partir do que foi avaliado, com a intenção de saber dos possíveis impactos dessas

decisões, prevendo os possíveis resultados como forma de qualificar o processo pelo qual se deu a implantação de uma dada política pública.

RUS PEREZ, pesquisador da área, ao discutir a dinâmica do processo de implementação de política educacional, chama a atenção para o fato de que os

> "... modelos mais dinâmicos e processuais pressupõem (...) as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem eles agentes do processo de implementação. Esse conjunto de fatores, que interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas da implementação." (RUS PEREZ, 1999: 72)

Avaliando o processo de implementação desta forma, buscou-se saber dos resultados alcançados e de como foi implementada a política educacional para a área de educação continuada do Diretor de Escola, considerando os possíveis fatores que afetam a sua implementação e execução, bem como o que se esperava alcançar quando se desenvolveu esta política.

O tipo, então, aqui proposto de avaliação, será o de "avaliação *ex-post* que vai trabalhar com impactos e processos", ou seja, aquela que é feita após a execução de um determinado projeto ou programa, em contraposição à *ex-ante*, que é feita anteriormente à execução do programa" como apresentado por LOBO, ao tratar de uma metodologia possível para avaliação de processos e impactos em programas sociais (LOBO, 1999:76).

Optou-se por essa forma de avaliação de processo por entender que a ocasião em que se pensou a pesquisa, o processo já havia sido desencadeado, não cabendo o tipo de avaliação *ex-ante*.

Partindo-se, então, do princípio que a avaliação a qual aqui se pretende engendrar trata da avaliação de uma questão pública, a qual se insere na ordem-do-dia de uma determinada sociedade estruturada sobre preceitos, de uma política maior à esfera municipal, há de se esperar que dificuldades se

apresentaram, como ressalta ARRETCHE, outra pesquisadora do assunto, quando diz que:

> "... os estudos de avaliação já são em si mesmos muito difíceis. A dificuldade de isolar da realidade variáveis efetivamente relevantes; a incerteza sobre os reais objetivos da política avaliada (dada a necessidade de distinguir entre objetivos explícitos e implícitos); as dificuldades de obtenção e adequação de informações..." (ARRETCHE, 1999: 38)

Estas são algumas das dificuldades apontadas pela autora que faz pensar na instigante tarefa daquele que se propõe à avaliação de política pública. O investigador desta área, lembrando o que a autora assinala, tem a missão de estar atento às dificuldades apresentadas, a fim de a partir das suas explicitações, no momento da avaliação, poder defrontá-las no sentido de procurar alternativas para esse intento com o objetivo de evitar o comprometimento do seu fazer.

## NAS MALHAS DA HISTÓRIA

Prosseguindo ainda, no pano de fundo para esta pesquisa, no que diz respeito à política educacional, inserida, como já dito anteriormente, numa política pública, se faz importante chamar à baila o tratamento histórico do período compreendido do trabalho (1994 a 2000), buscando realizar uma retrospectiva da conjuntura sócio-política-econômica da época, situando, desta forma em que momento histórico da vida educacional brasileira se inscreve a avaliação que realizou, bem como o processo avaliado.

Após os anos de vigência do regime autoritário imposto pelo período da Ditadura Militar (1964 a 1984), o país, no início dos anos 80, vive um namoro com a democracia, realizando, desta forma, um processo de transição democrática, que tem seu momento maior, no ano de 1989, culminando com o

reestabelecimento das eleições diretas para presidente da república, quando é eleito para presidente Fernando Collor de Mello, no governo em que tem início um desmonte do aparelho estatal, tido como o responsável principal pelas desigualdades vigentes no país (SAES, 1994: 47).

O debate que se travou em torno da presença do Estado[8] na vida moderna, se delimitava a quase como tentar resolver uma equação do tipo "mais Estado ou menos Estado" . Como se fosse necessária a negação do próprio Estado, de sua atuação, de sua marca, principalmente nas questões de organizações públicas, dos direitos públicos, numa proclamação, pelo neoliberalismo de que o Estado simbolizava o atraso indesejável. Uma outra máxima da época que ganharia a imprensa seria: "menos governo, menos miséria" (NOGUEIRA, 1998: 124)

Esta forma de conceber o Estado encontra respaldo na concepção da ideologia neoliberal, que defende a redução da coisa pública e a ampliação do particular, no atendimento às demandas sociais, favorecendo a especulação e o ganho de capital financeiro internacionais, acentuando a "desnacionalização" e a "desindustrialização" da economia brasileira; incentivando a destruição do nacionalismo perante os grupos econômicos locais (SAES, 1999: 118).

DRAIBE chama a atenção, a quem se propor a pesquisar os impactos do estado liberal, em políticas sociais, uma vez que não obstante

> "... a ortodoxia em matéria de política econômica (com a devida contenção do crédito, a retomada do equilíbrio orçamentário, a diminuição dos tributos e das regulações sobre as empresas), **a proposta liberal significa o corte no gasto social e a desativação dos programas sociais públicos**." (DRAIBE, [s.d.]: 90) [grifos do pesquisador].

Essa autora, ao trazer para a cena a questão da definição do que é o Estado liberal, apresenta situações em que a população no referido período citado

[8] A palavra Estado, neste trabalho, tem a concepção apresentada por ALTHUSSER, quando diz que "A tradição marxista é formal: desde o Manifesto e do 18 Brumário (e em todos os textos clássicos posteriores, sobretudo no de Marx sobre a Comuna de Paris e no de Lênin sobre o Estado e a Revolução), o Estado é explicitamente concebido como um aparelho repressivo (...) o que os clássicos do marxismo chamaram de o aparelho de Estado, que compreende não somente o aparelho especializado (...) e acima deste conjunto, o Chefe de Estado, o Governo e a Administração." (ALTHUSSER, 1992: 62-63)

anteriormente, se viu envolvida com ações que significaram enxugar a máquina estatal, privatizando as companhias, diminuindo os investimentos na área social, delegando aos municípios responsabilidades antes da ordem estadual (como por exemplo a municipalização do ensino), são alguns dos muitos efeitos desta política neoliberal que atende aos mandos do Banco Mundial, por ocasião da ajuda aos países em desenvolvimento, no caso em que se encontra o Brasil.

O governo do Presidente Collor teve vida curta, terminando

> " ... melancolicamente dois anos depois de iniciado, condenado (pela sociedade, pelo Congresso e pela Justiça) por um processo de impeachment inédito na vida republicana, que desbaratou um enorme esquema de corrupção e de manipulação privada da coisa pública." (NOGUEIRA, 1998: 137) [grifos do autor]

Continuando, ainda, a tratar do período Collor, VIEIRA, uma pesquisadora interessada na questão do efeito que o neoliberalismo traz à educação no Brasil, em se tratando de privatização, salienta para o fato de que

> "Contraditoriamente, ao lado da maior intervenção do Estado de que se teve notícia no país na vida do cidadão comum, através do confisco da poupança nacional, o espetáculo da venda de imóveis residenciais da União e de carros oficiais dá o tom burlesco da privatização *à brasileira*. Há, assim, durante o período em questão um conflito entre o discurso da defesa *do Estado social liberal*, o qual expressa uma visão de Estado forte, e a privatização do patrimônio público." (VIEIRA, 1995: 35) [grifos da autora]

Esse período recente da história brasileira, foi um tempo em que se promulgava a ação de um estado forte, voltado às defesas do bem público, da sociedade, quando na verdade o que se vivenciou foi uma época de incertezas, ostentação e desrespeito para com a coisa pública.

Após o *impeachment* do Presidente, assume o governo o seu Vice, Itamar Franco que tem que lidar com uma crise de expectativas – desajustes entre o que a sociedade requeria e como que o governo acenava – suas respostas a essa crise. Isso causou um desajuste entre as instituições e a sociedade, fazendo crescer o custo social. A recessão se arrastava e o governo se via perdido frente à necessidade que se fazia premente de rever a sua racionalidade, eficiência e eficácia, como forma de chamar para si a retomada do crescimento, no momento

em que era necessário arquivar na memória da população o que tinha sido o período de turbulência anterior. O que, se não fosse feito, ameaçava culminar num colapso do sistema presidencial.

> "Caberia a Itamar dar o nome à nova firma pós-impeachment. (...) Assumiria não um Brasil da UTI, mas da Nação de vez destutelada dos sobas, chalaças, espertalhões e herdeiros presuntivos do país perempto. Abria-se pois a um governo adulto, (...) que merecesse o povo e não se constituísse apenas, como interino das presunções eleitorais das novas chapas para 94. (...) Um governo que acolhesse as verdadeiras lideranças das oposições, que construíram o consenso sobre a saída do Presidente insuportável. Um governo que perfilhasse, também, a premissa do desenvolvimento, e do largo prazo, a saltar da barricada cansada do bloqueio à inflação." (MENDES, 1993: 205)

Itamar consegue, isso sim, fazer do seu Ministro da Fazenda o então futuro Presidente, que ao contrário do que se apresentou no início, deu continuidade à entrega do país aos desmandos de uma política que atende aos interesses do capital estrangeiro.

Na segunda metade da década de 90, tem início a era FHC (Fernando Henrique Cardoso), presidente eleito a partir de um plano econômico, quando era então Ministro da Fazenda do Presidente Itamar Franco, conhecido como Plano Real, que institui uma nova moeda, dita "forte" buscando equipará-la ao dólar. A era FHC ultrapassa o final da década de 90, pois continua a partir da sua reeleição para a Presidência da República, ou seja ultrapassando o final do período desta pesquisa.

De orientação neoliberal, os mandatos dos Presidentes Collor e FHC têm a marca da imposição do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), num processo de recolonização dos países e povos com governos submetidos ao capital financeiro externo, principalmente norte-americano. É neste período que se assiste a uma corrida pela privatização das estatais, aumento do dólar, ultrapassando a casa dos 100%, o que comprova que o Plano Real era um plano para atender às necessidades da continuidade dessa ideologia neoliberal no poder.

Uma possível síntese desse período em que se inscreve este trabalho, encontra-se em SOARES, quando esta faz um apanhado das posições assumidas por Collor e FHC, ao afirmar que:

> "... é verdade que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações ,além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas. (...) O governo Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas." (SOARES, 2000: 36-37).

Esses autores, com os quais se buscou dialogar na tentativa de situar a fase político-econômica nacional por onde se desenrola esta pesquisa, são contundentes em afirmar que sérios problemas de ordem econômica se fizeram presentes no cenário brasileiro, a partir do início dos anos 80: altos índices de inflação, excessivo endividamento externo, recessão e desemprego.

É claro que isto teve impacto na forma como o Poder Público tratou a educação pública brasileira; e vem tratando. Além do que, não se pode negar que a vinculação de uma política social aos mandos e desmandos do capital externo provoca uma crise de governabilidade fazendo com que se assista a um "governo que não tem os meios necessários para executar suas políticas e, sobretudo, falta-lhe autoridade para obter aquiescência às suas determinações. Este é um componente central da presente crise de governabilidade" (DINIZ, 1997: 31) por que passa o país, entregue à sorte dos ventos da instabilidade mundial.

Os governos que passaram neste período pela Secretaria Municipal de Educação (1993 – 1996: Gestão do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, numa coligação intitulada de Frente Campinas, que reuniu o PSDB, PST, PPS, PSC, PDC e PL; e de 1997 – 2000: Gestão da Aliança entre o Partido Popular Brasileiro – PPB - e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB) estiveram expostos a esta conjuntura econômico-político-social, marcando

desta forma suas ações e programas, inclusive o de formação continuada que aqui é avaliado.

Na época retratada nesta pesquisa, a cidade de Campinas foi governada por três Prefeitos (dois, na gestão de 1993-1996, do PSDB – pois, em meados desta administração, assume a Prefeitura o Vice-Prefeito, Edvaldo Orsi - após à morte do Prefeito Magalhães Teixeira; e outro Prefeito Chico Amaral, na gestão 1997-2000, do PPB)

Os governantes do PSDB pertenciam a um partido que defendia uma ideologia de centro ou de centro-esquerda, também chamados de Partidos Mudancistas, que defendem um capitalismo mais civilizado, uma classe média menos restritiva, mas ainda excludente. E, nessa orientação político-partidária, há uma tendência à privatização, incluindo-se aí, a da escola pública, porém há um grupo que defende essa escola pública.

Em relação à administração seguinte, (a da coligação PPB-PMDB) assume uma ideologia de direita, também chamados de Partidos Invariantes com uma visão conservadora, vinculando-se à manutenção do capitalismo. A visão de privatizar a escola está presente, também, nesta concepção que tenta adaptar a sociedade à máxima capitalista e à democracia restrita. (FERNANDES, 1994 e GRACINDO, 1994, citados por CONCEIÇÃO, 2000: 122-27).

Magalhães Teixeira assume a Prefeitura propondo a "Descentralização e Gestão Integrada dos Programas: Conselhos Comunitários e Nova Estrutura Administrativa" documento este que propunha que o aparelhamento da administração com a finalidade de realizar intervenções integradas, pois

> "... os problemas das crianças não podem ser divididos em problemas da Secretaria da Educação, da Secretaria da Saúde, da Promoção Social ou da área de Esportes e Cultura da Prefeitura. A Prefeitura precisa e deve caminhar para integrar todas as suas ações em programas integrados, com uma estrutura que esteja preparada para isto, passando por cima da divisão interna da máquina administrativa" (Proposta, 1992, p.30).

Contudo, esta descentralização na esfera da Secretaria de Educação não alcançou a sua totalidade. Apenas alguns setores desta pasta foram descentralizados, ocasionando transtornos para os Diretores de Escola que

tinham que, por exemplo, responder para mais de uma Chefia, no caso a representante da Secretaria, na SAR (Secretaria de Ação Regional) e pela Chefia da Divisão de Ensino II (DE II), depois denominada de Coordenadoria de Ensino Fundamental e Supletivo (CEFS). Faltou, aí, visão para operacionalizar esta descentralização.

Este não foi um governo que teve que lidar com tantos problemas de aceitabilidade como aconteceu com o seu sucessor.

Chico Amaral foi considerado, em anos sucessivos (1999 e 2000) um dos piores Prefeitos do estado de São Paulo, ficando em 73º lugar, em 2000, o antepenúltimo da lista e, em 70º lugar, em 1999. O seu governo teve aprovação de apenas 21,3% dos entrevistados, numa pesquisa publicada pela revista Isto É e no Diário Popular (RANKING, 1995)[9].

As Propostas de Campanha para a área educacional, nesta administração, conforme publicou o Correio Popular de 21.12.97, no Caderno de Política, diziam respeito a:

- "Municipalizar o ensino de 1º grau;
- Administrar melhor a distribuição de vagas;
- Colocar em cada escola uma sala com um computador e um técnico;
- Elaborar novo Projeto Pedagógico para a RME, adequado às exigências da sociedade;
- Estimular o aperfeiçoamento dos professores e dar 'salários compatíveis' com a qualificação. Para isso seria desenvolvido plano de cargos e salários;
- Ampliar o ensino técnico na cidade;
- Criar cursos profissionalizantes noturno e gratuitos para qualquer interessado;
- Ampliar autonomia administrativa e financeira das escolas municipais; e
- Dinamizar o Conselho Municipal de Educação."

[9] Como não foi possível obter o Programa de Governo da administração de Chico Amaral, procedeu-se a uma pesquisa na hemeroteca da Biblioteca Pública Municipal Prof. Ernesto Zink, de Campinas, bem como junto ao Centro de Memória da UNICAMP, a fim de se saber sobre as propostas de governo, bem como do que era noticiado a respeito da referida administração.

Era uma das propostas deste Governo, assumida em campanha política, a municipalização do ensino. Contudo, os embates com os educadores da rede, bem como através de uma pesquisa junto à Secretaria de Finanças, já com o governo no poder, faz com que o Prefeito, então eleito, desista de tocar adiante a sua promessa dos palanques.

Conforme se pôde constatar em uma entrevista concedida para esta pesquisa pela Propositora 2.

> *"porque se o Chico, na proposta dele, ele delineou a municipalização, então ele tinha que ter subsídios muito bem fundamentados para convencer com o Chico que a proposta dele enquanto proposta política não ia poder se concretizar da maneira como havia sido proposto, enquanto campanha." (Propositora 2).*

O Jornal Folha de São Paulo, noticiou em 24.03.97, numa matéria intitulada *Francisco Amaral na teoria e na prática* que "O Secretário da Educação, Paulo de Tarso Soares, descartou completamente a municipalização de escolas de 1º grau, nos primeiros anos da administração".

O que se percebeu na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, na administração de Magalhães Teixeira, foi uma intensificação na busca por uma escola pública de qualidade, com o incentivo à formação em serviço dos seus profissionais, à participação em momentos de formação, com a criação do Centro de Formação Continuada da Educação Municipal (CEFORMA), com iniciativas voltadas aos Projetos das Escolas, bem como aos Programas desenvolvidos na Rede Municipal (Biblioteca, Orientação Sexual, Educação Especial); ainda um incentivo à divulgação daquilo que se vinha construindo, através do lançamento da Revista *Educação e Liberdade* e de boletins como o *Pulsação da Rede* e o *Marcas de Gestão*.

Isto principalmente na segunda metade da administração do PSDB, quando houve a mudança de Secretário, assumindo a pasta um profissional ligado às questões pedagógicas da educação e não simplesmente voltando às pesquisas que buscavam atender aos índices estabelecidos para o ranqueamento de Escolas, numa pseudo construção da qualidade do ensino, então com viés administrativo e burocrático.

GANZELLI, neste sentido diz que

> "A reforma da estrutura organizacional da SME revela uma grande preocupação dessa gestão em relação aos processos de controle e avaliação dos resultados, transformando a SME em uma organização focal, para tanto foi criada a Assessoria de Planejamento e Gestão, com a finalidade de 'desenvolver estudos, pesquisas e/ou ações complementares em áreas de conhecimento fora do domínio das equipes permanentes' e o Departamento de Pesquisa e Planejamento, com a função de 'efetuar pesquisa e estudos estatísticos da situação do ensino no município'(Lei7.721 de 15/12/93)" (GANZELLI, 2000: 204) [grifos do autor]

Nos outro anos, em que a Administração Municipal foi governada pelo PPB de Chico Amaral, o que se assistiu foi uma derrocada dos Projetos e dos Programas, numa tentativa de se esvaziar a formação continuada que, apesar disto, prosseguia aos trancos e barrancos em outros possíveis momentos de formação, porém sem uma diretriz clara para as ações de formação.

O que se modifica a partir da segunda metade do Governo, quando assume a Secretaria uma profissional que fora da equipe do governo anterior e por ali permaneceu, com conhecimento da estrutura de funcionamento da Rede, contando com a constituição de uma equipe do Departamento Técnico Pedagógico que tentou revitalizar as possíveis ações de formação da Secretaria que estavam meio esquecidas, uma vez que se tinha procurado, mesmo com dificuldade dar continuidade, como afirmado anteriormente, ao Programa de Formação Continuada dos governos passados; tentou-se, também, revigorar os ânimos dos educadores, porém por pouco tempo, pois logo terminou a gestão.

É importante salientar que, durante o período de 1994 a 2000, a Rede Municipal de Ensino foi comandada por cinco Secretários da pasta da Educação; dentre eles, uma cientista política da UNICAMP, a Profa. Maria Helena G. de Castro, até 1995; o Prof. Ezequiel T. da Silva, com visão mais voltada às questões da formação continuada, dos projetos, programas ambos da administração de Magalhães Teixeira. Na administração de Chico Amaral, os dois que eram ligados à educação, o Prof. Paulo de Tarso (Professor da Faculdade de Economia da USP), no ano de 1997; e o Sr. Alcides Mamizuka

(sociólogo), em 1998 e parte de 1999. O terceiro, e último, profissional a ocupar a pasta foi a Sra. Therezinha di Giuglio, ligada à área da lingüística.

Nesse período, por vezes, a Secretaria não esteve servida de profissionais que tinham ligação com a educação, enquanto ciência pedagógica, a não ser no caso do Prof. Ezequiel, mas sim com profissionais de outras áreas que traziam sua visão de o que era Educação e de como gerenciar uma Secretaria Municipal de Educação, por vezes até desconsiderando as questões educacionais.

Contudo, a equipe de apoio desses profissionais, nas funções Chefias de Departamentos, Coordenadores de Setores, Assessores, composta na sua grande maioria por profissionais de carreira da RMEC por vezes se colocavam na defesa de um processo de formação em serviço, numa educação continuada, implementando projetos, delineando ações que se voltavam para o profissional educador da RMEC, apesar dos entraves político-partidários, percebendo-se ora avanços, ora retrocesso; ora fragmentação, ora aglutinação, como se poderá perceber das falas das pessoas entrevistadas.

Em relação a esse assunto, FERRAZ reafirma a atitude dos profissionais da de carreira da SME frente às mudanças político-partidárias, pois diz

> "...ter sido também graças ao movimento dos profissionais, que criaram estratégias de negociação e de sobrevivência frente às mudanças político-partidárias, ocorridas a cada mudança de governo ou de Secretário." (FERRAZ, 2001: 164)

Como se pode ver, são cinco pessoas à frente de uma Secretaria da importância da Educação, numa média de praticamente um Secretário por ano, cada qual com o seu estilo próprio de administrar, interferindo e influenciando o modo como se faz educação.

Essa "dança das cadeiras", como numa brincadeira de criança, em que se aposta em quem é que cai primeiro, constrói e desconstrói saberes para poder ao sabor de uma pseudo-continuidade, que apenas continua ações anteriores, mas guardando em si a ideologia do partido que administra a cidade (FERRAZ, 2001:

163), faz diferença porque, mesmo que às vezes o discurso diz que não, o que se constata na ação dos dirigentes é uma descontinuidade que interrompe o curso das ações, conforme constata GANZELI, ao afirmar que

> "A gestão municipal de ensino é constantemente construída, desconstruída e reconstruída à medida em que de tempos em tempos um novo prefeito, um novo partido político, um novo secretário assume a administração da cidade. A cada nova administração municipal surge uma 'nova' concepção de sociedade, de Estado, de educação e de escola pública, invadindo toda a rede municipal de ensino, modificando a sua estrutura e funcionamento. Estas mudanças exigem por parte dos Diretores, que permanecem na rede durante várias gestões municipais, um grande esforço para compreenderem tais alterações." (GANZELLI, 2000: 2-3)

Sob a égide, então de uma política neoliberal, é que se aprovam, durante o período de que trata esta pesquisa, algumas leis importantes para o trato com as questões educacionais, que refletem sobremaneira no modo como se passou a pensar e fazer educação, principalmente para as camadas populares:

- Em 1993, o "Plano Decenal de Educação para todos" que "...praticamente não saiu do papel (...), foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial" (SAVIANI, 1999: 80);
- Em 1996, antes mesmo da promulgação da nova LDB, é aprovada a Emenda Constitucional de nº 14 que cria o FUNDEF.
- Em 1996, é aprovada a nova LDB (Lei 9394/96) que modifica sobremaneira o jeito de olhar e fazer educação, diferentemente do que se vinha fazendo sob a égide da LDB anterior, a Lei 5692/71.
- Em janeiro de 2001, um mês após o término do período compreendido desta pesquisa, é aprovada a Lei Federal nº10.172, que institui o "Plano Nacional de Educação", conforme previa a LDB, tendo sido submetida à apreciação do Presidente da República, o projeto de lei do referido

plano, em dezembro de 1997. Foram praticamente 3 anos de tramitação do projeto antes de se tornar lei. (SAVIANI, 1999: 93).

- Sem se esquecer de contar com a avaliação do Ensino Fundamental (no caso do Estado de São Paulo, o SARESP)

É desta forma, então, que se encontra planificada a educação brasileira, com tantos Planos, Leis de Diretrizes, Fundões, Avaliações, Ranqueamentos, ... para deleite dos mais aficionados neoliberais, uma vez que quem determina a qual projeto a política educacional vai se articular, são as forças de poder dominantes na sociedade onde esta política será implementada, de acordo com o momento histórico e a conjuntura que se apresenta. (AZEVEDO, 1997: 60).

Com o olhar ampliado, resignificado e, portanto, transbordante de significação, a partir da interlocução com os estudiosos do assunto; da localização histórico-temporal; e de uma visão político-econômico-social, numa tentativa de trazer à baila os "símbolos escuros que se multiplicam" na perpetuação de uma sociedade de desigualdades, orientada por uma necessidade de enriquecimento dos cada vez mais ricos, originando uma Guerra, porém com possibilidades de Verdade e de Flores, foi possível pensar com mais propriedade e profundidade uma possibilidade para o trabalho

Isto conduziu à realização da avaliação proposta, apresentando resultados compatíveis com a problemática estudada, não aprisionada num "laboratório platônico" de onde se tenta impor experiências que não guardam relação com a realidade, mas numa atitude de rebeldia, em relação a mecanismos centralizadores e expropriantes, se propôs insubordinar-se a essa situação e com ideais do real, transformar esse laboratório num local de prazer e de construção.

Deixando-se de agir assim, imobiliza-se a capacidade de pensar as palavras, suas possibilidades de signiicados; contudo buscou-se pela sua libertação ao se relacionar com as que têm a capacidade de se dizimar através do sopro que se origina dos seus possíveis significados escolhidos, dependendo de onde se vê o trabalho aqui apresentado, crestando as faces em atitudes de interrogações e interpretações e movendo as pessoas a olharem para a vida numa

atitude de vir-a-ser, de se constituírem enquanto possíveis construtores de significado para a vida; e não numa postura de passividade, de imobilismo, mas de criação e não de subordinação ao já estabelecido, ao dado como certo, contudo muito mais numa atitude de interrogação das verdades em si.

Nesta busca pela possibilidade de vida, de vitalidade, o que segue é o capítulo que trata de como foi possível pensar formas de dar vida a esse trabalho, buscando instrumentos que pudessem concretizar esse desejo – a metodologia, guardando na sua essência uma forma ímpar de se constituir enquanto tal, pois diz respeito a um delimitado campo da pesquisa, com recortes marcados e determinados, com a finalidade de atender aos objetivos propostos na Introdução deste trabalho.

**CAPÍTULO 3**

## O FAZER DESTE TRABALHO
## (METODOLOGIA)

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha um pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

*No Meio do Caminho*, Carlos Drummond de Andrade

Em se tratando de organizar o como é que se realizou este trabalho, aqui apresentar-se-ão:

- o universo, o período e os "co-autores" da pesquisa;
- a metodologia – coleta de dados;
- a tipologia de entrevista; e
- o modelo construído para a análise dos dados.

A forma como se efetivou esta pesquisa que avaliou o processo de constituição da política de educação continuada para os Diretores de Escola da Rede Municipal de Educação de Campinas, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, está baseada num fazer em que o pesquisador não se colocou somente como aquele que busca colher material de análise para um determinado problema delimitado, mas sim como o que ao colher os dados, através de instrumentos que adiante serão elucidados, participou da pesquisa numa forma de ação planejada que tem o caráter de ser educacional, antes de qualquer outra dimensão. (THIOLLENT, 1996: 7)

Esse caráter educacional é aqui tratado, a partir da intenção de se subsidiar a Secretaria Municipal de Educação de Campinas na elaboração desta política e

na sua implementação, como forma de estar retornando os resultados da pesquisa para aqueles que dela participaram como co-autores, quando do momento das entrevistas que serão explicitadas adiante.

## O UNIVERSO, O PERÍODO E OS "CO-AUTORES" DA PESQUISA

O universo com o qual se trabalhou abrangeu os Diretores das EMEFs (que à época da pesquisa era num total de 40), contudo para este estudo consideraram-se apenas os especialistas que participaram dos momentos de formação da SME no período delimitado desta pesquisa.

A escolha pelos Diretores do Ensino Fundamental, em detrimento às outras modalidades de ensino (Educação Infantil, Educação Infantil Particular), baseia-se no fato de que no ano de 1999 reiniciava-se, a pedido do Gabinete do Secretário Municipal de Educação, um estudo de reorientação curricular do Ensino Fundamental, como comprova o Documento 8, ao tratar de um projeto para 2000.

> *Doc.8: "Neste sentido, iniciaram conosco, ao final de 1998, uma discussão acerca de uma ação em vista da reorientação curricular. Esta iniciativa foi mantida, num primeiro momento, através do contato com ... a coordenadora do Ensino Fundamental e Supletivo."*

Por conseguinte, o Diretor de EMEF teria papel importante nesta reorientação, sendo o elemento de aglutinação de toda a equipe escolar para a revisão do currículo, através do que se pode constatar ao tratar de definir o papel desse profissional, na Análise dos Dados, ao trabalhar com o conteúdo de Diretor de Escola, na categoria Constituição do Sujeito.

A escolha pelo trabalho com o Diretor de Escola encontra respaldo em SEVERINO (1992: 88) ao afirmar que é o diretor educador quem,

> "... através de uma ação coerente e lúcida, mantém vivo o processo da Educação no âmbito da Escola..."

e por concordar, também, com COLLARES & MOISÉS (1995: 109) ao verem que o Diretor de Escola tem um

> "... papel preponderante nas atividades da mesma. Quanto mais presente e atuante o diretor, melhores os resultados finais nas atividades pedagógicas e administrativas."

O período a ser pesquisado diz respeito aos anos de 1994 a 2000, uma vez que é a partir de 1994 que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, através do Departamento Técnico Pedagógico, num documento intitulado Programa de Ação Político-Pedagógico – PAP, Documento 1, produzido em sua primeira versão em 1993, deixa explícito o trato à questão da formação continuada não só de professores como também de especialistas, institucionalizando e oficializando a questão da formação continuada de Diretores de Escola. Esse documento será analisado com mais vagar, logo adiante.

Anterior a essa data, a SME se preocupava com a formação deste especialista, porém eram ações isoladas, que não faziam parte de um programa, com continuidade, num processo, como se pode observar pelo documento produzido na gestão do Prof. Enildo Pessoa, à frente da SME, intitulado "Princípios Filosóficos" [s.d.].

Ao delinear as diretrizes para aquela administração, não diz de como trataria a questão dos saberes implícitos no ato de ser Diretor de Escola, apesar de já haver ações de formação, como se pôde constatar pela entrevista da Diretora 4.

> *Dir.4: "Teve sim, de vez em quando, eu me lembro que tinha uma pessoa, eu não me lembro o nome dela. Ela vinha de São Paulo, a cada 15 dias para dar um assessoramento para nós ... [Então na época do Secretário Enildo?] Foi, foi na época dele ..."*[10]

[10] Nos trechos utilizados para ilustrar com as falas das entrevistas, utilizou-se do símbolo [ ] na intenção de informar ao leitor que a fala entre colchetes é do entrevistador/pesquisador.

É bom lembrar ainda, que de acordo com informações contidas na entrevista da Propositora 2, esta relata que, desenvolveu um trabalho com os Diretores de Escola, enquanto atuava como Supervisora Educacional.

> *Prop.2: "Exatamente, em 95, eu era Supervisora, e mediante os interesses e necessidades que foram se delineando nesse caminhar dos Diretores, foi-se apresentando a necessidade de uma capacitação em serviço. Mediante as dificuldades que eles apresentavam no caminhar cotidiano deles, não só da parte administrativa, burocrática, pedagógica, a fundamentação teórica é fundamental para o Diretor se alicerçar, se aprimorar em serviço. Então eu montei, juntamente com uma colega Supervisora, na DRO Oeste, uma proposta para podermos subsidiar os Diretores, enquanto equipe. Essa proposta eu coloco à sua disposição, não é. Foi encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação, foi aprovada..."*

Contudo, como não era um trabalho em que todos os Supervisores estivessem envolvidos, buscando a formação de todos os Diretores, numa atitude educacional de trabalho de educação continuada num processo, com seus educandos, mas somente a necessidade dessa Supervisora, entendeu-se que esse tipo de assessoramento não seria retratado nesta pesquisa, apesar de se constituir em momento de formação.

Trabalhou-se, então, somente com as Propostas de Assessoramento aos Especialistas, enquanto representação de uma Política para a área, construídas pelas administrações que passaram pela SME no período citado da pesquisa, bem como com as propostas apresentadas pelos consultores contratados para ministrarem a formação aos Diretores.

Retornando ao período delimitado para esta pesquisa, em relação ao ano de 2000, a opção por encerrar o período estudado aí, é porque coincide com o término de uma gestão à frente da SME. O período delimitado é um recorte que se faz na pesquisa, pois se se aumentar a abrangência da pesquisa, esta corre o risco de não ser exequível para uma dissertação de Mestrado.

Cabe ressaltar que teve predominância um enfoque qualitativo[11] para a realização do que aqui se pretendeu, que buscou a qualidade do trabalho de educação continuada, uma vez que o foco do olhar do pesquisador esteve voltado

[11] Por isso a questão discutida na Introdução deste trabalho a respeito do levantamento de hipóteses.

mais ao processo, porém o quantitativo auxiliou, quando necessário, pois há autores (LOBO, 1999; e QUEIROZ, 1992) que esclarecem que esta dicotomia qualitativo x quantitativo, não tem razão de ser, uma vez que dependendo do objetivo da pesquisa, do universo a ser pesquisado, da metodologia empregada, poder-se-á fazer uso de uma categoria quanto de outra, tendo-se sempre o cuidado de mencionar a razão pela qual ela foi escolhida; ou seja, as duas categorias qualidade x quantidade podem se casar, num casamento feliz, que trará significado à pesquisa.

GAMBOA, é outro autor que contribuiu com esclarecimentos em relação a esta questão da dicotomia qualitativo x quantitativo, quando ao propor uma visão que vá além do dualismo técnico desta dicotomina afirma que

> "Em relação às categorias quantidade-qualidade, (...) Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra." (GAMBOA, 2001: 105)

Agindo assim, o quantitativo aprece para auxiliar, com seus recursos indispensáveis, no sentido de apontar para uma análise mais apurada, construída sobre uma possibilidade de diálogo e não de monólogo, caso se privilegiasse somente uma das alternativas – quantitativo ou qualitativo. Mas é uma soma: composta, originando um binômio quantidade e qualidade.

O pesquisador contemporâneo marca o seu fazer pela forma como consegue dialogar com o que se poderia considerar, numa visão ingênua, como dicotômico, pois não o é a partir do momento que busca somar, compor ao invés de simplesmente dividir ou subtrair, no sentido de decompor.

**A METODOLOGIA – Coleta de dados**

A Metodologia empregada consistiu na coleta de dados, os quais foram obtidos através de entrevistas e de uma análise documental.

Utilizaram-se os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

**Levantamento dos projetos** de educação continuada desenvolvidos com os Diretores de Escola da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período compreendido da pesquisa, com a intenção de saber, por exemplo:

- o nome da instituição que realizou os encontros;
- a formação acadêmica dos profissionais responsáveis pelos encontros;
- a concepção de formação ali apresentada;
- a qualificação dos profissionais à frente do trabalho;
- os objetivos de cada projeto;
- a análise das possíveis avaliações dos Diretores, diz-se possíveis por não saber se há registros das referidas avaliações, a fim de investigar se o objetivo foi alcançado; e
- outras possíveis questões que aparecerão no decorrer da pesquisa.

**Levantamento do número**

a) dos Diretores que participaram dos momentos de formação, tendo como critérios para a construção do perfil do profissional, a fim de atender ao objetivo da pesquisa:
   - tempo na função (ter atuado enquanto Diretor de Escola por um período não inferior a 5 anos, no período demarcado da pesquisa)[12];

[12] A questão da continuidade, no caso aqui os 5 anos, foi contemplada uma vez que por conta da não realização do concurso de acesso (conforme descrito anteriormente), promove uma rotatividade incontrolável dos especialistas que, na sua grande maioria, a cada ano está numa Escola, ressalvadas algumas exceções. É consenso na SME que não há Projeto Pedagógico que se sustente com essa rotatividade.

- ser pelo menos vice-diretor efetivo[13]; e
- ter trabalhado, no período da pesquisa, em uma mesma escola[14].

b) dos profissionais que atuaram como propositores dos programas, a fim de se saber quantos são os possíveis entrevistados.

c) dos profissionais que atuaram na qualidade de quem ministrou os encontros, a fim de, também, se saber quantos são os possíveis entrevistados.

**Elaboração e aplicação de entrevistas**

Buscaram-se construir categorias (BARDIN, 2000) para a elaboração, aplicação e posterior análise das entrevistas, como forma de auxiliarem a tarefa que aqui se pretendeu dar conta.

A escolha dessas categorias se deu orientada por dois caminhos: um, as categorias puderam ser pensadas a partir da leitura das referências daquilo que se tem produzido na área, apresentado no capítulo da Revisão Bibliográfica, numa forma de atender ao que BARDIN classifica de "procedimento por caixa", conforme tratado adiante; e outro, estas eram, naquele momento, as que tentavam dar conta de responder às inquietações iniciais que se colocavam ao pesquisador, conforme se constata na Introdução deste trabalho. Desta forma, esta avaliação privilegiou inicialmente as seguintes categorias de análise:

[13] Na carreira do magistério público municipal de campinas, conforme o estatuto vigente, é o Vice-Diretor quem substitui o Diretor, contudo, como não houve concurso para os cargos de especialista em educação desde 1993, até o presente, os professores têm assumido a Direção de Escola, após se inscreverem e serem classificados numa escala geral da Secretaria, para tal. Assim sendo o Professor poderá ou não continuar, no próximo ano, como Diretor da Escola, dependendo de sua classificação.

[14] Se isso não for considerado no perfil que se construiu, a pesquisa poderia não atender ao seu objetivo, uma vez que o entrevistado estaria falando de uma "colcha de retalhos" e não de uma realidade vivida com mais intensidade; pois, a partir do momento que se trabalha numa mesma Escola, por um período longo de tempo, podem ser aprofundadas questões e dar continuidade ao trabalho iniciado, o que é importante numa avaliação do fazer da Escola.

- **continuidade** – das políticas, dos programas, das ações a respeito do tema educação continuada, com a finalidade dela ser concebida como um processo de formação;
- **processo** - de educação, de continuidade, de formação; com o objetivo de avaliar até que ponto se privilegiaram projetos que têm uma trajetória e uma ligação com os outros que o antecederam e que vieram após, ou simplesmente se constituíram enquanto ações isoladas;
- **constituição do sujeito** que faz e sabe fazer educação, através do trabalho com o outro, com o seu modelo, com quem ele aprende e a quem ele ensina;
- **formação inicial e educação continuada** como processo de constituição da educação continuada, ou como dicotomia desta; o que se resgata daquela no desenho desta;
- **valorização** dos momentos de educação continuada (certificação, reclassificação na carreira, carreira, remuneração) e a sua contemplação no projeto estudado; e
- **a prática cotidiana** trazida na entrevista como reflexo de uma concepção de educação continuada, daquele que a partir do seu trabalho se questiona, se pergunta sobre os rumos que tem dado ao seu fazer de educador e, ao se interrogar, pesquisa sobre sua prática.
- **Conceituação** do que seja formação continuada para os participantes das entrevistas.

Essas foram as primeiras categorias que se conseguiu elencar, que se achou pertinentes a responder às necessidades iniciais do pesquisador; contudo, a atenção deve recair, no momento da discussão e análise dos dados coletados, sobre outras categorias de análise que surgiram, conforme foram se constituindo

as necessidades de darem vez à discussão de elementos novos que apareceram nas entrevistas, aí se incorporando a este primeiro elenco.

É bom salientar que o que constitui as ditas categorias se chamou aqui de conteúdos. Ou seja, dentro de cada categoria se encontram conteúdos surgidos a partir da análise dos dados, os quais têm a função de fazer valer a importância e a pertinência das categorias para o Modelo de Análise que se elaborou, de acordo com a apresentação no próximo capítulo.

Este assunto será melhor detalhado adiante quando se tratar do Modelo de Análise.

Foram pensados, antes de construir um instrumento de entrevista[15], alguns itens que, a partir das categorias de análise inicialmente escolhidas, pudessem nortear a formulação dos roteiros das referidas entrevistas.

Assim sendo, como forma de poder orientar, com maior clareza o leitor deste trabalho, apresentam-se, em seguida, os tópicos selecionados, para o roteiro de entrevista[16].

**Entrevistas com os Diretores de Escola**

Itens:

1. A trajetória profissional do entrevistado: a fim de se saber como foi que chegou a ser Diretor de Escola, bem como sua prática de Direção.

Foi solicitado, neste item, que o entrevistado falasse da sua vida profissional, até chegar à Direção de Escola, bem como há quanto tempo estava exercendo esse cargo, ou trabalhando nesta função; mais especificamente nesta escola atual.

[15] Os referenciais teóricos utilizados na elaboração das entrevistas estão em: ALVISI, 2001; GERALDI, 1993; e PESSOA, 1999.

[16] Não serão apresentados os roteiros de entrevistas como comumente acontece, num anexo ao trabalho, uma vez que o referido documento serviu para orientar a entrevista, não se constituindo em um rol de questões a serem colocadas ao entrevistado. É mais importante se saber dos pressupostos que orientaram este momento do trabalho e de como foram levados à consecução do que um modelo de perguntas.

Pediu-se, ainda, para que o entrevistado falasse da prática do Diretor de Escola, das suas realizações, dos obstáculos..., assim como em quem encontrava amparo para resolver os problemas do dia-a-dia, que o ajudava na empreitada.

Onde é que o Diretor aprendeu a ser Diretor de Escola e como é que a habilitação de administração escolar colabora com o cotidiano vivido, fez parte de um momento específico da entrevista.

Um outro bloco fazia referência às questões que a escola trazia hoje para o profissional Diretor; e também a respeito do que está em pauta, na ordem-do-dia, atualmente, que é a participação (dos pais, dos alunos, da comunidade, dos conselhos...)

O objetivo aqui foi o de buscar informações para responder às categorias de constituição do sujeito, os saberes da constituição desse sujeito, a formação inicial e da prática cotidiana, a continuidade, o processo.

2. A avaliação dos momentos de formação continuada da SME: o que daquilo que fora trabalhado nos momentos de formação foi aplicado na prática do Diretor (se ele aplica, como aplica; se não, o porquê); a periodicidade e a duração com que a formação acontece; quais os temas trabalhados e como foram trabalhados; a metodologia adotada nos momentos de formação.

O que o entrevistado entendia sobre formação. Bem como em que a sua participação nos momentos de formação tinha contribuído para a sua prática foram pontos tratados neste tópico.

Outro questionamento, dizia respeito à questão da continuidade entre os momentos de formação, assim também, se o Diretor via por parte da Secretaria a valorização desses momentos.

Ao pensar em conversar com o Diretor sobre esses assuntos, pretendeu-se trabalhar com as categorias de continuidade, processo, valorização e conceituação.

**Entrevistas com os Propositores dos programas**

Itens:

1. A trajetória profissional do entrevistado: a fim de se saber como foi que chegou a ocupar um cargo de Chefia na SME.

Optou-se por saber da formação do entrevistado, a fim de que ele pudesse relatar sobre sua vida profissional, para se saber se de fato eram ligados à Educação; o que pode influenciar o trato com a questão da educação continuada.

Quem é envolvido, preocupado e tem uma história de vida na lida com Educação, independentemente da área de conhecimento em que atua, pressupõe-se que tenha vivência, leituras, trabalho, compreensão, entendimentos que podem colaborar no sentido de construir uma proposta voltada mais às necessidades dos educadores.

Ao propor políticas para a área aqui estudada, é importante o reconhecimento e a necessidade da formação enquanto educação continuada, o que é papel dos pedagogos, diga-se de passagem.

2. A avaliação dos momentos de formação continuada da SME: o conteúdo de formação que subjazia à sua atuação; a relação entre a política de educação continuada proposta e a avaliação dos momentos de formação; a atuação dos Diretores de Escola nos momentos dos encontros; a continuidade e/ou descontinuidade na formulação das políticas de educação continuada; a valorização desses momentos pela Secretaria.

Neste conjunto de itens, estava em foco a definição dos pressupostos para o programa de formação dos Diretores; a relação com outros momentos anteriores; enquanto Chefia de Departamento, qual o conteúdo de formação para o entrevistado; a sua participação na elaboração da política de formação; a atuação dos Diretores de Escola em que contribuíram para a realização dos

momentos de formação. Se foi pensado algum momento de avaliação do programa de formação continuada. Com foi avaliado pelo conjunto da Secretaria o referido programa. A valorização desses momentos como aconteceu.

As categorias aqui presentes dizem respeito à continuidade de ações, na constituição de um processo de formação, assim como da valorização dos momentos e de conceituação.

**Entrevista com quem Ministrou os encontros**

Itens:

1. A trajetória profissional do entrevistado

No sentido de poder entender como se deu a participação deste profissional no programa de formação continuada, como quem ministrou os encontros, achou-se importante saber da sua formação, uma vez que pensou-se importante que o vínculo deste profissional com educação deveria ser estreito a fim de poder dar corpo aos momentos em que estivesse em contato com os Diretores.

2. A relação com a SME: no momento da elaboração dos encontros; no entendimento da política de educação continuada.

Neste grupo interessou saber em que bases que se deu o trabalho realizado (quem foi o contato, porque a escolha por este profissional, para assessorar os Diretores, ou por uma dada instituição; como eram explicitadas as intenções da Secretaria para com o trabalho de formação pretendida (havia uma proposta escrita; qual era a relação com o que já havia acontecido com a formação dos Diretores?).

As categorias aqui presentes diziam respeito a continuidade, processo e conceituação.

3. A avaliação dos momentos de formação continuada da SME: o conteúdo de formação que subjazia à sua atuação; a relação entre a política de educação continuada proposta e a avaliação dos momentos de formação; a atuação dos Diretores de Escola nos momentos dos encontros.

Aqui se quis conhecer como foi avaliado o trabalho de formação realizado; a existência ou não de um acompanhamento (quer seja *in loco*, quer seja através de relatórios... da prática dos participantes); como se deu o envolvimento de todos (dos profissionais de fora e os da SME) neste trabalho; o que é formação para este profissional, bem como se percebia a preocupação da SME com a valorização dos momentos de formação.

Aí buscaram-se pelas categorias de valorização, continuidade e processo.

Houve, em alguns momentos um inter-relacionamento de categorias, constituindo relações com os itens de cada um destes tópicos, contudo, numa primeira organização são essas as categorias previstas.

## A TIPOLOGIA DA ENTREVISTA[17]

Uma preocupação que esteve sempre presente durante o desenvolvimento desta pesquisa diz respeito a como seriam encaminhadas as entrevistas, uma vez que delas dependia uma parte significativa, para não se dizer o todo, da coleta de dados para análise a que se propunha este trabalho.

Para tanto, esse momento crucial não deveria simplesmente se constituir num rol de perguntas previamente estabelecidas que deveriam ser respondidas pelos entrevistados, com a intenção de confirmar ou não hipóteses e de responder às inquietações do pesquisador. Assim sendo, as questões foram previstas como forma dos respondentes se colocarem enquanto pessoas que participaram de um processo e nesse caso, então, como sujeitos do processo, tentando pensar para

[17] Buscou-se dialogar, na elaboração da tipologia aqui escolhida, com pesquisadores como THIOLLENT, 1985 e 1996; KANDEL, 1985; TRIGO, 1992; e LÜDKE, 1986.

além do que estava sendo perguntado, para que não se caísse em respostas padronizadas que confirmariam aquilo que é comum para o tema trabalhado

Desta forma, a entrevista previu possibilidades de o entrevistado se colocar frente ao que lhe era solicitado, falar sem se prender a um padrão pré-estabelecido que poderia estar visando exclusivamente repetir chavões, deixando de evidenciar o real vivido pelo entrevistado, apresentando uma situação ideal. O que, se acontecesse, poderia mascarar as respostas influenciando para que se encaixassem nas categorias de análise determinadas no modelo construído pelo pesquisador.

Neste tipo de entrevista, o papel do entrevistador é muito delicado, para não se dizer complicado, pois dependendo de como ele se coloca frente ao entrevistado pode conduzir suas respostas e condicioná-las ao objetivo da pesquisa, o que tornaria este instrumento metodológico irreal e prejudicado no seu objetivo de aplicação, uma vez que não se quer que o entrevistado responda de acordo com o que o entrevistador possa achar mais importante, mas sim que fale de como vê o problema apresentado.

Dessa forma privilegiou-se a construção de um instrumento de entrevista que não se apresentava completo no que diz respeito à sua estruturação, todavia pensou-se em elementos que deveriam estar presentes nas perguntas que pudessem orientar o pesquisador para as categorias eleitas, como forma de subsidiar a análise do universo pesquisado.

Pensando a entrevista nesta perspectiva, instituiu-se o diálogo como ponto de encontro entre entrevistado e entrevistador. Nesta construção, pois o instrumento de entrevista não estava pronto, a base foi o diálogo, como forma dialógica de se obter os dados para serem analisados. Dialógica ainda foi a postura que se adotou nestes momentos, uma vez que ninguém detinha ali a condução da entrevista, ela se construía na inter-relação entre os envolvidos, ambos - pesquisador e pesquisado, se colocaram em construção constante, pois houve por parte do pesquisador-entrevistador uma atitude de procurar descondicionar o entrevistado para a realização da entrevista.

Não havia respostas prontas, mas construídas na interlocução que se constituíram esses momentos que se classificam de aprendizagem. Muito se aprendeu nesse diálogo, desde a sua elaboração, passando pela sua consecução, até a sua análise.

Percebe-se, assim, o quão importante foi este momento de construção da relação entre aquele que pesquisa e quem é pesquisado, o que vem sobremaneira corroborar com a escolha do tipo de entrevista acima mencionado.

A opção pela entrevista esteve associada ao tipo de pesquisa a ser empreendida neste trabalho, a que tem caráter educacional, como dito anteriormente, utilizando-se da forma semi-estruturada que acontece a partir de um esquema básico, que na sua aplicação não é tão rígido; fato este que coloca a possibilidade de adaptações ao decorrer da entrevista.

É importante, ainda, salientar o cuidado que se teve em não divulgar os nomes dos entrevistados, a fim de se resguardar a identidade pessoal de cada um. Assim sendo, forão identificados através de códigos, dentro de cada um dos universos de entrevistas explicitados anteriormente. Para o grupo de diretores, usou-se a sigla Dir, seguida do número do entrevistado – Dir-1, por exemplo. No grupo dos propositores dos programas, Prop, seguida do número do entrevistado – Prop-1; e no grupo daqueles que ministraram os encontros, usou-se a sigla Min, seguida do número do entrevistado – Min-1.

As entrevistas foram gravadas e o próprio pesquisador foi o transcritor, a fim de se atender à recomendação de QUEIROZ, na tentativa de garantir a integridade das entrevistas, pois como foi ele quem realizou as entrevistas, sabe das nuances das falas, dos sentidos que foram dados. (QUEIROZ, 1991: 89-90).

Há uma outra questão que está presente na participação do pesquisador no decorrer de uma pesquisa, que diz respeito ao todo da entrevista: elaboração do roteiro, aplicação, a transcrição e a análise dos dados – que devem estar sob a responsabilidade do pesquisador

ALVISI, nas considerações finais de um trabalho que trata de discutir sobre memórias de vivências escolares, mais precisamente sobre a metodologia

empregada no seu trabalho, refere-se à questão do saber ouvir e do saber olhar, pois

> "A metodologia escolhida para esta pesquisa permitiu-me consolidar uma experiência que atestou o envolvimento entre o *saber ouvir* e o *saber olhar*. Estes saberes dialogam e são construídos num movimento cíclico em que se sustenta o desafio da pesquisa. (ALVISI, 2001: 227) [grifos da autora]

Desta forma, o pesquisador procurou educar o seu olhar, para não só saber ouvir, mas "LER" para além do que foi dito, espreitar cada intervalo de tempo entre uma fala e outra, um respiro, uma parada do tempo, para o reiniciar da "FALA". Pesquisador que se educa na lida com o seu objeto de pesquisa. Não está pronto, mas precisa ser constituído nessa lida.

Estes instrumentos foram pensados como forma de se ter um expressivo universo de material para análise, com a intenção de produzir conhecimento relevante sobre o assunto, uma vez que, como afirma QUEIROZ, ao tratar de relatos orais como forma de coleta de dados, a história de vida

> "...não podia ser utilizada isoladamente, mas devia ser completada e esclarecida por toda sorte de dados colhidos segundo outras técnicas..." (QUEIROZ, 1991: 1)

Num certo sentido, não se utilizou do recurso de história de vida, para esta pesquisa, contudo dentro das entrevistas apareceram estes momentos, que serão tratados no conjunto da pesquisa.

A partir da descrição da metodologia deste trabalho, foi tarefa do pesquisador fazer com que a análise documental a ser realizada desse informações para poder proceder à avaliação da política de formação do Diretor de Escola, que será subsidiada pela interpretação dos dados obtidos com as entrevistas, as quais, após terem sido transcritas, serão analisadas logo adiante, buscando-se encontrar ali os elementos escolhidos para compor as categorias assinaladas para esta pesquisa, como forma de aprofundar ainda mais a avaliação acima mencionada.

Quando se trata de pesquisa para avaliar uma determinada política pública, a análise de documentos é um instrumento metodológico usado na identificação do encadeamento sócio-político daquilo que se propõe e das estratégias de implementação, a partir dos objetivos explicitados (BELLONI, 2001: 55).

Estes autores ainda prosseguem, com a intenção de explicitar ainda mais a escolha pela análise documental, afirmando que

> "a análise do conteúdo de documentos tem por objetivo contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico, buscando esclarecer os significados e implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes, estratégias e linhas de ação da política examinada." (BELLONI, 2001: 55)

O cruzamento dos dados obtidos (análise documental e entrevistas) obedeceram a uma criteriosa investigação, com todas as precauções possíveis, com a intenção de extrair as informações necessárias, para não se ter uma avaliação tendenciosa, o que implicaria em descaracterizar e comprometer a pesquisa.

Neste sentido, é importante salientar o que diz QUEIROZ, quando chama a atenção para o fato de que

> (...) a melhor crítica está em sua comparação com documentos provenientes de outras fontes e versando sobre o mesmo dado, pois as convergências e as disparidades podem reforçar a confiança ou mostrar que as suspeitas estão a exigir novos cotejos. (QUEIROZ, 1992: 26-27)

Cada documentação poderá apresentar características peculiares, que guarda relação com sua linguagem. Dependendo da articulação entre essas fontes metodológicas as informações podem ter, somadas a elas, outras interpretações. Isto vem ao encontro do que ALVISI chama de "complementaridade das fontes e o caráter interdisciplinar" que toma a pesquisa, pois

> (...) os registros escritos, muitas vezes, constituem-se em documentos reconhecidos pela história oficial que, priorizando este tipo de linguagem, pode deixar de considerar outras versões sobre a mesma realidade. Ao passo que os documentos orais permitem o testemunho e análise de quem viveu uma determinada experiência e, desta forma, possibilitam a aproximação de diferentes pontos de vista em relação a um mesmo fato." (ALVISI, 2001: 27).

## O MODELO DE ANÁLISE

Isto posto, o MODELO DE ANÁLISE que foi construído tem como centro as categorias que se elaborou para a análise do material coletado. A partir de cada uma dessas categorias, buscaram pelas falas dos entrevistados, em especial a das Diretoras de Escola na intenção de se saber se as categorias correspondiam ou não aquilo que foi encontrado nas entrevistas.

Num primeiro momento procurou-se trazer para esta correspondência as falas das Diretoras de Escola, constituindo-se assim em centro deste modelo; ou seja, a partir das falas dessas especialistas em educação se construiu toda a análise do trabalho, pois acredita-se que uma vez que os sujeitos que estão na lida do cotidiano da escola, ao ser lhes permitido falar sobre o que vivenciaram, recuperam fatos, emoções, sensações relembram episódios, reconstroem marcas deixadas na convivência com os outros, colaborando na avaliação que se engendrou, resgatando a importância do momento de formação para eles, pois assim sendo se (re)institui a importância do Diretor de Escola como centro do processo de formação que por sua vez origina políticas educacionais para a área .

Há categorias, ou até mesmo alguns conteúdos dentro das categorias que não trazem a fala de outros entrevistados, a não ser a das Diretoras somente. Isto se deve ao fato de que para essa pesquisa, foi mais importante saber da fala das

Diretoras do que de outros participantes[18], numa forma de dar crédito ao que fora dito no parágrafo anterior.

O foco é a fala de quem está na lida, na prática, na Direção da Escola. Não que quem ali não esteja não sabe o que falar ou tem menos importância, mas é quem consegue captar o momento de dirigir uma Escola Pública nos dias de hoje, com a constituição do seu grupo de educadores, das suas igualdades e desigualdades, dos seus medos, das suas necessidades, é aquele que está lá, vivenciando o processo.

Outros podem falar, mas falam de outro lugar, de um lugar que é o de fora, de um lugar que é o de não pertencimento ao grupo da Escola. É claro que as outras falas são importantes, também, pois ampliam o campo pesquisado, significando-o de outra maneira e até mesmo resignificando-o.

Cada uma das categorias se desdobra em conteúdos que compõem o leque de possibilidades para interpretá-las. Em cada um desses conteúdos, o pesquisador elaborou relações com as entrevistas, no sentido de confirmar a pertinência dos mesmos. Ou seja, partiu-se dos constituintes de cada categoria – os conteúdos – para se chegar ao todo da categoria, como forma de dar validade e significado a cada uma delas.

A partir da fala desses sujeitos, analisada através das categorias propostas e outras que foram incorporadas a partir desta análise, pois só aquelas não deram conta de retratar a riqueza de dados, conforme já havia chamado a atenção a Banca de Qualificação, vieram as falas dos outros sujeitos (os Propositores dos Programas e os que Ministraram a formação), na intenção de dar outros olhares à avaliação, olhares de fora do fazer do Diretor de Escola.

Esta metodologia teve por objetivo cuidar para não cair num olhar viciado, comprometido, o que poderia acontecer se se ficasse somente com o depoimento das Diretoras, pelo fato de pertencerem ao quadro de especialistas da SME e usarem desse momento somente para queixas e se esquecerem de possibilidades outras, mas sim num olhar compromissado, ampliado a partir de outros diferentes

[18] Participantes aqui são todos os envolvidos no processo, quer sejam enquanto Propositores, neste caso os Representantes da SME; quer seja enquanto participantes – Diretoras de Escola, ou até enquanto aqueles que ministraram os momentos de formação.

olhares, que ao olharem para a formação do Diretor de Escola contam fatos que expressam atitudes e, no momento em que expressam atitudes emitem opiniões, construindo uma teoria que subjaz à prática do profissional.

Por fim, a análise documental foi pensada como contraponto entre as sensações expressas nas falas que se registraram enquanto olhares, para se ter a visão do documento formal, da formalização, daquilo que é institucionalizado, havendo para isso dois conjuntos de documentos: 1. Os programas, as propostas oficiais da SME; e 2. Os programas, as propostas dos assessores, pessoas convidadas para trabalhar com os Diretores, que não pertenciam à Rede Municipal de Educação de Campinas, com a finalidade de saber se aquilo que estava escrito deu conta de expressar uma Política de Educação Continuada dos Diretores de Escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Cabe ressaltar, ainda, que as categorias, para uma melhor manipulação dos seus conteúdos, bem como dos dados que a elas estavam ligados, constituíram-se em blocos de análise, conforme se constata no QUADRO 5, ou seja: há um primeiro bloco, chamado de I. Diretor de Escola enquanto sujeito que participa da formação, composto pelas categorias de constituição do sujeito, formação inicial e prática cotidiana. Este bloco tem a intenção de enfatizar a questão da relação sujeito e profissional, numa busca pela associação e não dissociação. O segundo bloco, II. Entendendo a formação continuada dos Diretores de Escola, compreende as categorias de conceituação, processo, continuidade e valorização. Aqui o foco está em como é que se entende essa formação e suas relações com o processo vivido pelo profissional Diretor. O terceiro e último bloco, denominado de III. Os desafios que se apresentam no cotidiano do Diretor trata das categorias de projeto pedagógico, contemporaneidade, participação e institucionalizado. Neste momento as categorias têm relação com o conteúdo do trabalho diário do Diretor de Escola.

**QUADRO 5**. Modelo de Análise – Resumo das categorias e conteúdos

| BLOCOS | CATEGORIAS | CONTEÚDOS |
|---|---|---|
| I. DIRETOR DE ESCOLA ENQUANTO SUJEITO QUE PARTICIPA DA FORMAÇÃO | 1. Constituição do Sujeito | Carreira<br>Diretor de Escola<br>Diretor-Educador<br>Modelo |
| | 2. A Formação Inicial e a Educação Continuada | Cotidiano<br>Prontidão<br>Composição |
| | 3. Prática Cotidiana | Pesquisa |
| | | |
| II. ENTENDENDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DIRETORES DE ESCOLA | 4. Conceituação | Preparação<br>Humanização<br>Locus |
| | 5. Processo<br>6. Continuidade | Ruptura<br>Diferenciação<br>Realização |
| | 7. Valorização | Obrigatoriedade<br>Recursos<br>Significação<br>Avaliação<br>Certificação |
| | | |
| III. OS DESAFIOS QUE SE APRESENTAM NO COTIDIANO DO DIRETOR | 8. Projeto Pedagógico | Coletivo<br>Norteador |
| | 9. Contemporaneidade | Família<br>Valores<br>Educacional<br>Tecnologia |
| | 10. Participação | Vida da Escola e da comunidade<br>Desconhecimento |
| | 11. Institucionalizado | Descompasso<br>Grupo |

É importante ressaltar que este modelo construído se baseou na concepção teórica de BARDIN. Para essa pesquisadora, a análise de dados se inscreve numa análise maior que é chamada por ela como Análise de Conteúdo que trabalha esse conteúdo

> "como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". (BARDIN, 2000: 38).

As mensagens aqui são as entrevistas. As falas dos entrevistados se constituem enquanto mensagens a serem decodificadas, na interpretação que busca sentido para o objetivo desta pesquisa, que se inscreve pelas categorias escolhidas.

Essa categorização é componente de um modelo maior que trata dos conteúdos, da Análise de Conteúdos, dando corpo ao trabalho apresentado nesta pesquisa, utilizando-se dos conteúdos para, aos sistematizá-los enquanto elementos tomados como exemplo de comunicação, possa confrontar as mensagens – instituídas pelas entrevistas – numa comprovação da categoria a que pertence.

Entendendo-se por categorização o ato de classificar elementos participantes de um conjunto, através da diferenciação e da reunião desses elementos segundo o gênero, seguidos de critérios estabelecidos *a priori* pelo pesquisador. As categorias aqui são entendidas como unidades de registro – no caso desta pesquisa chamou-se de conteúdos aos registros, agrupados sob um título dado a cada uma das categorias, a partir daquilo que é comum aos referidos conteúdos dentro de uma dada categoria. (BARDIN, 2000: 117)

A fim de se proceder à uma categorização de dados, prossegue a autora, há duas possibilidades, dois processos de operacionalização:

O primeiro chamado de "procedimento por caixas", trata-se de aplicar à organização do material analisado os funcionamentos teóricos, no caso aqui das categorias elencadas como referenciais de análise. Os elementos constitutivos dessas categorias, os conteúdos, bem como as próprias categorias são divididos

da maneira mais conveniente para a pesquisa, conforme vão sendo descobertos na análise.

O segundo, “por milha”, diz respeito à definição do título de cada categoria ser procedido somente ao final da investigação. (BARDIN, 2000: 119)

O que não foi o caso neste trabalho. Aqui se preferiu o primeiro, “por caixas”, uma vez que já se percebiam na busca pelo suporte teórico para o tema os elementos iniciais da categorização.

Assim sendo, a metodologia aqui adotada passou por:

- **Elencar as categorias** – a partir da Revisão Bibliográfica, sendo o referencial teórico BARDIN (2000), para se trabalhar com categorias, assim como também com os conteúdos, na constituição de uma Análise de Conteúdo;

- **Coletar o material** - através das entrevistas, tendo como referencial teórico, THIOLLENT (1985 e 1996), na questão da entrevista não diretiva, pensada a partir de um instrumento semi-aberto; e da análise documental, constituindo-se em referência BELLONI (2001); e

- **Analisar os dados** - quando se procedeu ao levantamento dos conteúdos das categorias, agrupando as identidades das mensagens em conjunto de significação equivalente.

Este foi o constructo de um MODELO DE ANÁLISE que serviu apenas para esta pesquisa, com este *locus*, sobre esses sujeitos, que olham o mundo com esses olhares, que expressam essas sensações ... É claro que quem olhar isto tudo poderá construir um outro jeito, com outros olhos, de outros lugares. Porém, o pesquisador só teve olhares para esse modelo de construir sua pesquisa, na intenção de que ele dava conta de atender às suas expectativas. Jeito inclusive de construir o Modelo de Análise a partir daquilo que fora conversado com os

interlocutores na Revisão Bibliográfica. Nessa interlocução é que pôde-se dar uma forma a esse modelo.

A pertinência deste MODELO DE ANÁLISE será apresentada e discutida no próximo capítulo, através dos resultados das entrevistas, dos documentos utilizados na análise documental, assim como a avaliação proposta neste trabalho.

Validando, desta forma, a escolha aqui feita por essa Metodologia que tem por objetivo atender às especificidades desta pesquisa, neste contexto histórico, social e cultural da Escola Pública contemporânea.

Pretendeu-se percorrer um caminho em que apareceram obstáculos a serem transpostos, alterações de rota, com inclusão de possibilidades que se descortinavam ao longo da trajetória, como por exemplo a construção deste Modelo de Análise, que se constituía enquanto uma pedra no caminho, mas possível de ser enxergada como tal e, ao encará-la de frente, buscou-se a constituição do pesquisador, que ao fazer pesquisa se constitui enquanto sujeito do processo, numa tentativa de passar pela pedras e prosseguir a caminhada, mesmo com aquelas que não consegue retirar do caminho, mas (re)significá-las.

A pedra reaparecia na figura de quem daria o suporte teórico para esse constructo de Modelo de Análise, numa busca por outras pedras que se repetem numa eternidade de situações em que se é chamado a encarar a vida de frente, transpondo os obstáculos, como se constitui o ato da vida.

Vida que tem na sua essência a força de mudança, de alterar significações e até mesmo de mantê-las se assim entendidas como necessárias. É com essa idéia que se passa ao próximo capítulo que tem a finalidade de tratar da essência do que até aqui se apresentou, procurando pela Análise do Material Coletado.

**CAPÍTULO 4**

## A REVELAÇÃO ATRAVÉS DOS DADOS

### (Análise do Material Coletado)

Em tudo estás, nem repousas,
Ó ser tão mesmo e diverso!
(Eras no início das cousas,
Serás no fim do universo.)

*Ubiqüidade* – Manuel Bandeira

A pesquisa nesta fase descortina o cerne do problema apresentado para o pesquisador, pois é na análise dos dados que estão guardadas as possibilidades de relação com o que foi dado a conhecer até agora, uma vez que a partir das idas à bibliografia, à metodologia, ao *locus* em que se insere este trabalho e das vindas às entrevistas e aos documentos é que se teceu os fios desta tapeçaria que representa a pesquisa, pois cada ida e vinda do pesquisador é como a agulha com a linha tecendo o desenho que compõe a tapeçaria; num movimento em que faz a agulha de penetrar no tecido e voltar com uma amarração, a figura é transposta para a prática do pesquisador nestas idas e vindas.

Numa incessante busca de relações daquilo que se viu nos capítulos anteriores com o material coletado, na ânsia de construir essas relações que não estavam dadas, o pesquisador, artesão do seu ofício, entrelaça as linhas que escolheu para compor o desenho.

Para dar início a essa composição, é necessário esclarecer do que se dispôs para o desenho, como forma de instruir a leitura desta parte do trabalho, que guarda em si os desígnios de toda a pesquisa, pois é a partir deste capítulo que vai estar voltado todo o trabalho aqui apresentado:

- A história do contexto das entrevistas; como elas aconteceram no sentido de recuperar esse momento vivenciado pelo pesquisador;
- A informação do contexto dos documentos; como eles estão agrupados, seus conteúdos; e
- A relação das categorias com o material coletado, através da análise desse material.

A título de esclarecimento, ainda, o presente capítulo no que se refere à análise propriamente dita dos dados coletados, está dividido em três blocos, como forma de facilitar a leitura das análises efetuadas, a fim de chamar a atenção do leitor à importância de cada uma das categorias e seus conteúdos, a saber:

I. Diretor de Escola enquanto sujeito que participa da formação.
II. Entendendo a formação continuada dos Diretores de Escola.
III. Os desafios que se apresentam no cotidiano do Diretor.

## HISTORIANDO O CONTEXO DAS ENTREVISTAS

O número de especialistas entrevistados enquanto Diretoras de Escola foi o resultado de um perfil construído como apresentado na Metodologia. Desta forma, não se trabalhou com uma amostragem representativa, porém intencional, com o intuito de atender às necessidades da pesquisa na consecução de seu objetivo delimitado na Introdução desta dissertação.

Assim sendo, previu-se a entrevista com 06 Diretoras, contudo, somente com quatro se conseguiu realizá-la, uma vez que uma pessoa selecionada para tal não quis fazê-la alegando que, como estava se aposentando no período em que foram realizadas as entrevistas (setembro e outubro de 2001) e, também, como estava insatisfeita com os rumos que a atual administração da SME tinha dado para as questões da Escola (ausência do Orientador Pedagógico, demora no início de um programa de formação para os Diretores e por conseguinte a não

realização desse trabalho), sua avaliação seria muito negativa e, então, ela não gostaria de participar; apesar de o pesquisador tentar demovê-la de tal decisão, alegando inclusive que a avaliação negativa também traria contribuição para o trabalho desta pesquisa.

Outra pessoa preferiu que as perguntas lhes fossem enviadas (o que foi feito) e após algumas tentativas de se marcar um encontro para a devolução das respostas e poder conversar um pouco a respeito deste momento, a referida Diretora se esquivou demonstrando assim que não tinha interesse em colaborar com a pesquisa.

Desta forma, foram entrevistadas quatro Diretoras de Escola, das quais três são Diretoras Efetivas, ocupantes de cargo efetivo de Direção e uma é Vice-Diretora Efetiva, substituindo Diretora de Escola há já algum tempo. Todas as entrevistas foram concedidas durante o horário de trabalho dessas profissionais, as quais se prontificaram de imediato em concedê-las, contribuindo desta forma para que se levasse a cabo esta etapa do trabalho.

É necessário salientar o clima de emoção de momentos de algumas dessas entrevistas, quando as Diretoras, lembravam de fatos, passagens que marcaram, tiveram significação na sua trajetória de educadoras, que lhes proporcionavam boas recordações as quais, estavam guardadas na retina dos olhos, contudo emergiam para a luz das lembranças, puxadas pela memória, quando essas entrevistadas eram instigadas a visitar seus registros, os arquivos da vida construída na educação de gerações de educadores, enquanto Diretoras de Escola.

Compôs o universo das entrevistas, também, a fala de duas Diretoras de Departamento, que estiveram à frente do Departamento Técnico Pedagógico. A primeira à época da administração de Magalhães Teixeira e a outra já na administração de Chico Amaral, que abriram espaço nas suas agendas para acolher o pesquisador, numa conversa marcada, também, por recordações que foram reveladoras de o quanto as pessoas se emocionam com as suas falas de educadores porque estão investidas deste poder que tem a educação sobre todos.

Salienta-se, ainda, o fato de que foi escolhida para dar entrevista uma Supervisora de Ensino, já aposentada, que atuou na transição entre as duas administrações como Chefe da Coordenadoria de Ensino Fundamental, pelo fato de que se esperava a visão de quem participou deste momento de troca de gestões, enriquecendo a trajetória descrita pelo Programa de Formação da Rede. Cabe dizer que essa entrevista será computada juntamente com as das Diretoras de Departamento, sendo indicadas como Propositora do Programa, no momento da análise das entrevistas, uma vez que esta profissional, pelo cargo de Chefia que ocupou, ajudou a delinear, acompanhar e avaliar momentos de formação para os Diretores. Em assim sendo, somam-se três Propositoras de Programa.

Duas dessas profissionais são da Secretaria Municipal de Educação – funcionárias de carreira, ambas pedagogas, sendo que uma está na ativa e outra aposentada, como dito acima. A terceira profissional, também ligada à educação, com formação em pedagogia, não faz parte dos quadros da SME.

Em relação aos profissionais que ministraram os momentos de formação, foram entrevistados quatro educadores ligados a outras instituições que não são da RMEC. Dentre eles, dois que trabalham e residem na cidade de São Paulo, para onde o pesquisador teve que se deslocar a fim de poder entrevistá-los em seus locais de trabalho (ligados a organizações não governamentais, que tratam de questões relacionadas à educação, mais propriamente dito de formação de educadores); e dois que trabalham aqui na cidade de Campinas, ambos da Faculdade de Educação da UNICAMP, que concederam as entrevistas durante o seu expediente de trabalho naquela universidade.

Desta forma, os onze entrevistados, nos diferentes segmentos têm ligação estreita com a educação, o que contribui para uma visão mais aproximada das questões que se fazem presentes no cotidiano do Diretor de Escola. Fato este que qualifica as entrevistas de uma forma diferente se não fossem pessoas ligadas à educação, pois sabem do lugar de onde falam e para quem falam.

## INFORMANDO O CONTEXO DOS DOCUMENTOS

Os documentos utilizados nesta análise estão divididos de acordo com as suas especificidades, ou seja, há os do tipo produzidos pelas administrações, ao longo do período estudado; e os produzidos pelos profissionais que ministraram cursos aos Diretores de Escola.

A título de elucidação, relacionam-se os documentos e seus objetivos:

### PRODUZIDOS PELAS ADMINISTRAÇÕES

1. **Programa de Ação Político-Pedagógica** – escrito em 1993.
Durante a gestão da Profa. Maria Helena G. de Castro, à frente da SME, produzido pelo Departamento Técnico-Pedagógico, teve por objetivo "estar estimulando o debate sobre os rumos da política pedagógica da Educação no Município e o estreitamento das relações entre os diversos segmentos da Rede Municipal de Ensino." Para esta análise foi intitulado Doc.1.

2. **Assessoramento aos Especialistas da Educação** – escrito em 1996.
Durante a gestão do Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, à frente da SME, produzido pelo próprio Secretário, teve por meta o eixo 2, da proposta de trabalho do então Secretário, que dizia da "Sistematização dos atuais programas de capacitação dos professores e especialistas" (Educação & Liberdade, 1995). Teve por objetivo "... aglutinar todos os especialistas de educação para a reflexão e aprofundamento de temas relacionados à inovação e mudanças adminstrativo-pedagógicas das escolas." Para esta análise foi intitulado Doc.2.

3. **Plano Plurianual 1998/2001** – escrito em 1997
Durante a gestão do Prof. Paulo de Tarso Soares, à frente da SME, produzido pelo Governo Municipal, teve por objetivo "... o estabelecimento de Programas e

Projetos de largo alcance social em um cenário de limitada capacidade de investimento do Setor Público. Para esta análise foi intitulado de Doc.3.

4. **Agindo, refletindo e construindo uma proposta de trabalho a partir de um planejamento participativo – 1999/2000 –** escrito em 1997.

Durante a gestão do Sr. Alcides Mamizuka à frente da SME, produzido pelo Departamento Técnico-Pedagógico, tendo por objetivo "Parametrizar as ações deste Departamento no ingresso, na permanência e no sucesso do(a) aluno(a) numa Escola Pública de *qualidade*..." (grifo da autora). Para esta análise foi intitulado de Doc.4.

**PRODUZIDOS PELOS CONSULTORES**

5. **Repensando a Gestão Escolar** – escrito em 1995.

Documento elaborado pelo Ministrante 1, na intenção de trabalhar com os Diretores e Vice-Diretores as questões de gestão, de realização de diagnósticos, de apoio ao trabalho desenvolvido nas Escolas, bem como de uma reflexão sobre o Projeto Pedagógico. Para esta análise foi intitulado de Doc. 5.

6. **Assessoria aos Supervisores, Diretores e Vice-Diretores** – escrito em 1996

Documento elaborado pelo Ministrante 3 como forma de trabalhar com os especialistas assuntos relacionados à pratica desses profissionais, as concepções que as embasam e a dicotomia administrativo e pedagógica. Para esta análise foi intitulado de Doc.6.

7. **Assessorameto aos Especialistas da Educação** – escrito em 1996

Documento elaborado pelo Ministrante 2 que trataria de chamar todos os especialistas a refletirem e aprofundarem temas relacionados à inovação e mudanças administrativo-pedagógicas das Escolas. Para esta análise foi intitulado de Doc.7.

8. **O Trabalho de Formação do Educador** - 1997 – 2000

Documento elaborado pelo Ministrante 4 que procura realizar um trabalho de reflexão sobre o papel dos especialistas, juntando a esta uma outra reflexão que dizia respeito ao processo de ensino e da construção da aprendizagem, juntamente com uma concepção de trabalho de grupo. Para esta análise foi intitulado de Doc.8.

## A ANÁLISE[19] DO MATERIAL COLETADO

Para efetivar a análise desse material optou-se por subdividi-la em blocos, a fim de poder aprofundar questões que na sua totalidade talvez não dessem conta de tratar do assunto.

Ainda, porque, cada qual, desdobrado em categorias, que por sua vez se desdobram em conteúdos, têm neste último as possibilidades de leitura que se aglutinados não trariam o resultado esperado pelo pesquisador, uma vez que poderiam se confundir na apresentação, delimitando e diminuindo o valor que cada qual guarda nas suas especificidades.

Em assim sendo, um primeiro bloco de categorias intentou-se mais a responder à questão do Sujeito, da sua constituição, do seu aprendizado (quer seja através da sua trajetória escolar – de formação de educador e na sua prática enquanto profissional da educação).

[19] Vide nota 11 – no capítulo da Metodologia.

O segundo tratou-se de atender à análise de como é que se constitui o programa de educação continuada dos Diretores de Escola, com categorias que tratam do processo, da continuidade, entre outras desse programa.

Já o terceiro, e último, buscou-se falar dos desafios do cotidiano do Diretor, incluindo categorias de contemporaneidade, projeto pedgógico, entre outras.

Com essa disposição está-se analisando o todo das categorias, mas garantem-se as especificidades de cada uma delas, bem como dos conteúdos que as constituem.

## I. Diretor de Escola enquanto sujeito que participa da formação

Para melhor localizar o leitor deste trabalho, apresentam-se no Quadro 6, as categorias e os conteúdos tratados neste bloco.

**QUADRO 6** – Categorias e conteúdos sobre o Diretor de Escola enquanto sujeito que participa da formação

| CATEGORIAS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| 1.Constituição do Sujeito | Carreira |
| | Diretor de Escola |
| | Diretor-Educador |
| | Modelo |
| 2. A Formação Inicial e a Educação Continuada | Cotidiano |
| | Prontidão |
| | Composição |
| 3. Prática Cotidiana | Pesquisa |

Inicia-se a análise do material pela categoria da constituição do sujeito que é a primeira que aparece nas entrevistas quando se pediu ao entrevistado para falar da sua vida profissional.

## 1. Constituição do sujeito

Quais foram os caminhos trilhados pelos Diretores de Escola da SME para chegar até ao cargo ou função que desempenhavam no momento da entrevista. As escolhas profissionais que se tem que fazer (e quando se escolhe uma coisa, deixa-se de escolher outras tantas) nessa empreitada de enfrentar uma carreira de especialista em educação. Estas foram indagações que o pesquisador colocou para si no momento em que se iniciavam as entrevistas com os Diretores.

Desta forma, aparece o conteúdo de Carreira, como forma de organizar o Sistema de Ensino de uma dada Instituição Educacional, como o é a SME.

### Carreira

Nessa constituição do sujeito Diretor de Escola está implícita uma carreira do magistério na RMEC, como dito anteriormente. Todas as entrevistadas prestaram concurso para Professor, que é o início da carreira; algumas como professoras de 5ª a 8ª séries e outras de 1ª a 4ª séries. Trazendo desta forma o olhar da sala de aula para a constituição do especialista em educação.

Não é qualquer profissional que chega, na RMEC a ser Diretor de Escola. É necessário ter sentido como é que se dá a relação professor aluno, vivê-la na sala de aula e acrescentar a essa vivência a experiência de ter sido Vice-Diretora.

Exceto uma profissional que passou da sala de aula para a Direção da Escola, isto antes da vigência do Estatuto do Magistério, as outras todas seguiram aquilo que dita a carreira. Um exemplo disto é a fala da Dir.3, ao enfatizar ser Diretora Efetiva.

*Dir.3: "... Depois eu fiz concurso, que eu acho mais democrático o concurso, não é. O concurso para Vice Diretor. [Por que você acha que é mais democrático?] É muito mais democrático, é muito mais sério do que eleição, ou outra coisa. Eleição é muita política. Não dá certo. Você fica devendo favor para um, querendo agradar o outro (...) Aí fiz concurso para Diretor ..."*

Não é uma carreira que oportuniza acesso aos desprovidos do olhar do Educador, mas constituída pelos olhares desses profissionais. Carreira essa que se faz necessária, não no sentido de ser corporativista, mas de ser constitutiva de educadores. Apesar de se estar discutindo a validade da relação especialistas de educação no comando das Escolas onde se pressupõem Professores Reflexivos, como apontada anteriormente. Apesar disto, a situação apresentada na RMEC é esta: uma carreira constituída de Professores e de Especialistas em Educação, no caso específico da estrutura admitida pelo Estatuto do Magistério vigente.

A forma de provimento adotada pela SME, respaldada no Estatuto do Magistério para os cargos de Diretor de Escola encontra seu contraponto na questão da eleição de Diretor, tanto discutida ultimamente. Neste sentido, MARTELLI, num trabalho em que atrela a questão da Gestão Escolar à eleição de Diretores de Escola, em contraponto com a Administração Escolar e as outras formas de escolha de Diretores, alerta para o fato de que

> "...A eleição é um instrumento de democracia, mas nem sempre é sinônimo de garantia de prática democrática no âmago das escolas, como pudemos constatar analisando a postura de um diretor que mesmo sendo eleito, revela uma concepção centralizadora e autoritária sobre a posição por ele ocupada." (MARTELLI, 1999: 93)

Ainda prosseguindo com a questão da forma de provimento ao cargo de Diretor de Escola: se por concurso, se por eleição, se por indicação da administração, ressalta-se um trabalho desenvolvido por SILVA, onde trabalha com a questão da continuidade ou do continuísmo na reeleição de Diretores de Escolas, constatando que o centro do debate não é a forma, mas a essência do que seja gestão democrática e do como ela deve se dar no interior da Escola Pública contemporânea.

> "A gestão democrática escolar, tão sonhada e desejada pelos educadores progressistas, não será garantida apenas através da forma como o Diretor foi investido em seu cargo. Se tivermos esta crença, *estaremos afirmando a impossibilidade de uma gestão democrática numa escola onde o Diretor não assumiu suas funções pelo voto da comunidade.* E essa gestão desejada é a que possibilitará, além das relações democráticas no interior da escola, o acesso e a permanência do educando na mesma com melhor qualidade de ensino." (SILVA, 2002: 68). [grifos do pesquisador]

Este assunto traz em si vantagens e desvantagens de ambos os lados, sendo necessário um debate amplo, destituído de concepções político-partidárias, mas constituído de participação e direito ao debate dos envolvidos, no sentido de construir um significado para a questão.

É imperioso que as lideranças políticas enxerguem a necessidade da constituição da Carreira do Magistério, que se escreve com maiúsculo, porque é respeito e dignidade.

Em assim atuando, as lideranças políticas favorecerão aos servidores oportunidades de se enxergarem valorizados na sua caminhada de educadores, pois o contrário traria conseqüências desastrosas para todo o processo educacional, como aponta do Documento 1.

> *Doc.1:"O funcionário não confiando nas lideranças políticas, torna-se temeroso, assumindo, por vezes, um comportamento corporativista e defensivo."*

Organizada como está a carreira do Magistério, para se chegar a dirigir uma unidade escolar é necessário que o profissional acumule conhecimentos, que não são só os da sala de aula, ampliando o seu olhar, o seu fazer, pois terá sob sua responsabilidade muitas decisões.

O Diretor de Escola, nesta carreira em que se encontram os ocupantes de cargos e/ou função dentro do Quadro do Magistério, necessita ser visto no seu todo. Para tanto é necessário que se conheça o que é ser Diretor de Escola na perspectiva de uma Escola Pública contemporânea.

**Diretor de Escola**

É interessante notar como se definem enquanto Diretoras. Cabe salientar que não foi perguntado o que é ser uma Diretora de Escola, todavia sentiram a necessidade de falar a respeito do que é ser esse Sujeito Diretora.

> *Dir.1. "... o Diretor é aquele que viabiliza os sonhos, né. A gente na sala de aula, a gente tem muitos sonhos, muito desejo; e se a gente não tiver alguém do outro lado para fazer com que aquelas coisas que a gente acredita aconteçam, não dá certo."*
>
> *Dir.2. "Uma Escola precisa de alguém gerenciando todo esse processo. (...) eu sempre acreditei que você tem que ter uma figura de liderança. Na vida você precisa. A gente tem isso na família da gente, a gente tem isso no trabalho."*
>
> *Dir.4. "Então tem que ter essa paciência com Professor, com criança, com os funcionários. Saber orientar. Porque se o Diretor não souber orientar, fica muito difícil."*

Estão aparentes nestas afirmações colocações feitas por pesquisadores que tentam discutir um perfil para aquele que quer trabalhar como Diretor de Escola: aquele que gerencia, que orienta, que viabiliza os sonhos, que faz acontecer o convívio escolar.

MARTELLI, coloca outros ingredientes neste perfil, ao dizer de "conteúdos chaves" imprescindíveis no exercício da Direção de Escola, tais

> "...como participação, relações horizontais, reorganização da pirâmide hierárquica das funções, resgate do papel do diretor enquanto educador, descentralização, distribuição de poderes..." (MARTELLI, 1999: 89)

É importante que a Secretaria[20] tenha em conta estas características deste profissional, pois daí se extrai a importância que é revestido o fazer desse sujeito que aprende a ser líder, que aprende a tratar com todos da escola que não se constrói com alguns pequenos anos de trabalho que só acontece num viés da

[20] Chama-se a atenção para o fato de que se optou por apresentar conclusões durante a análise dos dados, por se achar mais conveniente, entendendo-se que com o volume de dados a serem tratados, seria mais fácil compreender o caminho percorrido se se fossem apresentando as conclusões, que pode-se chamar de parciais, numa forma de costurar, nesta construção da tapeçaria, as conclusões assim caracterizadas, apresentadas ao longo deste capítulo. Isso não impediu de haver uma seção de conclusões, que se encontra ao final do texto.

educação. Esse fazer se constrói com acúmulo de experiências em situações problemas de coordenação, liderança, gerenciamento.

Nas entrevistas com os Propositores também pode-se observar algumas tentativas de se definir o que é ser um Diretor de Escola. Essas definições vêm somar ao que foi apresentado anteriormente, aumentando assim, a responsabilidade deste profissional, bem como a da Secretaria no tocante à sua educação continuada.

Quando se busca desenhar uma política de formação em serviço, é necessário considerar esses conteúdos, que dizem respeito a ser uma "referência", "articulação".

> *Prop.2. "...de ter, no caso do Diretor, uma gestão democrática dentro da Escola com a sua equipe, saber conduzir essa equipe, porque ser Diretor de uma Escola não existe receita pronta, ele tem que construir com sua equipe, mediante o seu cotidiano, (...) para que ele possa ajudar a sua equipe nos momentos de necessidade dessa equipe que essa equipe recorra a ele e ele tem que (...) dar o respaldo que a situação requer."*

> *Prop.3. "Administradora da Escola, Diretora da Escola, Condutora da Escola. (...) De organizar esses espaços todos e garantir esses espaços todos, de articular (risos), de tentar articular esses espaços todos e de ter essa visão de garantia do aluno."*

É a figura que articula, que traz consigo a responsabilidade de estar gerenciando o processo educacional, claro que com o corpo da escola e com o conselho de escola, mas é sob a responsabilidade do Diretor que recai todas as atitudes que a Escola venha a tomar como um todo.

Esse papel de articular, gerenciar, se estabelece a partir e no conhecimento das práticas vivenciadas no interior da Escola. Isto é enriquecedor na Escola Pública, pois por mais desprovida de recursos que seja a Unidade Educacional, ali pululam práticas, mesmo que consideradas menos progressistas, como se assim caracterizando essas práticas valesse para alguma coisa, a não ser rotular. Tomando para si essa função de articulador, cabe ao Diretor fazer com que todas as práticas escolares se explicitem, sem as diminuírem de importância para, a partir daí construir conhecimento coletivo do grupo de educadores das práticas que têm no objetivo comum da Escola o seu Norte.

O Documento 6 chama a atenção ao papel desempenhado pelo Diretor nestas horas.

> *Doc.6: "Temas a serem abordados: 2. Gestão Democrática – o papel da Direção de Escola como* articuladora, facilitadora *do processo ensino/aprendizagem". [grifos do pesquisador]*

Diretor com mentalidade aberta, competência, agressivo, são outras expressões que aparecem nas definições dos que ministraram a formação.

> *Min.2: "é que a qualidade do trabalho escolar, dependia muito da personalidade do Diretor. Veja bem, hoje se diz assim, o coletivo escolar tem que avançar junto, não é, mas se não tiver um Diretor com a personalidade para a frente, com a mentalidade aberta, com competência na direção, agressivo para brigar pelos seus alunos, pelo seu prédio, etc., eu acho que a Escola pára."*

O Diretor assume assim um papel preponderante, o que já o é, uma vez que é dele que depende o sucesso de toda a Escola, no sentido de estar sob a sua responsabilidade a gestão da Escola.

> *Prop. 1: "... a figura do Diretor era uma figura muito importante, porque esse Diretor se ele não fosse, vamos dizer, ... é ... conquistado, ele poderia ser um elemento impeditivo de todo o processo. Porque onde a ação se desenrola mesmo, que é lá, no fim do processo, na sala de aula, com a criança, quem é o gestor daquela unidade é o Diretor, com a sua equipe ..."*

É Diretor "realimentador do sistema", não no sentido burocrático de subsidiar a máquina administrativa somente com insumos para pesquisas quantitativas de promoção e retenção, por exemplo, mas numa busca pela autonomia da Escola que alimenta o sistema com aqueles insumos, mas traz outros à baila, objetivando o que é necessidade do coletivo da Escola.

Numa proposta de redefinição do papel do especialista, o Documento 1 traça o perfil desses educadores. De acordo com as exigências da Escola Pública contemporânea, esse profissional especialista tem pela frente uma tarefa que é de considerar a Escola como um todo.

*Doc.1: " O Diretor e o Vice-Diretor são acima de tudo, o grande elemento realimentador do sistema."*

É este profissional quem responde pela Escola. Aliar a essa questão a da formação do Sujeito-Educador-Diretor é essencial para se ter sucesso no empreendimento de uma educação para um município, para uma região. Não se pode deixar de lado estas considerações. É importante que se tenha claro o papel deste educador.

Ao se ver com a incumbência de definir, conceituar as coisas com as quais se convive traz em si uma idéia de fechamento, encerramento. Está definido, conceituado; logo está acabado, pronto.

Não é bem assim.

O que se espera é que a partir desta conceituação, se possa trabalhar com maior clareza os limites da ação do Diretor de Escola do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que se trata de um Sujeito que antes de mais nada é um Educador que tem a incumbência de ser o Diretor de uma equipe de trabalho.

O Estatuto do Magistério, no inciso III, do artigo 10, já olhou para a questão do Diretor e definiu a sua atuação dentro da carreira do magistério público municipal.

> "Diretor Educacional – Atua na coordenação do processo de gestão, conjuntamente com os componentes das equipes de trabalho das Unidades Educacionais e da Secretaria Municipal de Educação"

Incorporam-se a esse jeito oficial da SME entender e ver a figura do Diretor, definida ao final da década de 80 e início da de 90, outras questões que hoje estão presentes no papel desempenhado por este profissional que é Diretor de Escola do Ensino Fundamental. Uma delas diz respeito à questão de o Diretor ser Educador, antes de mais nada.

**Diretor-Educador**

Emergiu das entrevistas esse conteúdo que de há muito se tem discutido que diz respeito ao ato de educar implícito na constituição do Sujeito Diretor de Escola.

> *Dir.2: "... eu tenho professores mais antigos; professores que, embora mais tradicionais, conservadores, mas eles têm uma prática que a gente percebe que alcança resultados e a prática do professor de hoje, a gente não vê resultado. Infelizmente a gente não vê resultado. [Triste.] É muito triste. Até ontem a gente estava discutindo no nosso TD, é, a gente começou a discutir a questão dos eixos temáticos e tal, e a gente estava começando pela função da Escola de hoje, e ao ler o jornal de ontem, aquela morte daquele garoto que foi assassinado, a repórter dizia, que a Escola não é mais o lugar da cultura, do saber, então a gente estava refletindo um pouco sobre isso, que Escola é essa de hoje, porque hoje é a Escola da violência, não que a Escola seja violenta, mas é que a sociedade é violenta e a violência está dentro da Escola.*

Diretor-Educador está presente nos momentos de formação da sua Escola, se faz valer da sua situação de educador, perante outros educadores e contribui no coletivo da Escola para com a discussão da realidade escolar.

Ao enxergar as necessidades dos seus educandos, esse Diretor-Educador faz uma leitura do que é necessário trazer à tona para ser aprofundado, para ser inquirido e encontrar caminhos possíveis para dar respostas necessárias às situações postas pelo ato de educar.

> *Dir. 4: ... "E aqui todo ano é uma discussão, não é uma briga, uma discussão para saber se a gente vai mandar a criança para a série seguinte, ou não. Isso não só com as crianças especiais. Não é só com essas crianças. É com todos, porque a gente faz um Conselho muito, muito bem feito. Então se a criança de 1ª série passa com muitas restrições para a 2ª, porque não está, ainda, preparada, a Professora que vai pegar a 2ª o ano que vem, porque aqui ela sabe o que vai pegar, ela concorda, ela sabe o que vai fazer com aquela criança, e ela sabe de onde ela vai partir com a criança ..."*

Esta constituição de ser educador, também aparece na fala dos Propositores, ampliando assim a função do Diretor de Escola e, implicando aí um papel de educador.

*Prop.1. "... resgatar no Diretor a figura do educador, ao lado do gestor, porque o Diretor é, também, um educador, isso era a minha preocupação permanente, porque aquilo inclusive de mostrar a ele mesmo o educador que ele era."*

Nesta linha de raciocínio do Diretor-Educador, o Documento 1, ao tratar da função dos especialistas diz da constituição educacional do Diretor, que por vezes não é exercida por impedimentos.

*Doc.1:" ... De maneira geral, os diretores se queixam do excesso de trabalho burocrático-administrativo e da pouca autonomia de decisão, o que lhes impede de Ter uma ação pedagógica mais efetiva. Neste sentido pretendemos: 1. A otimizar o trabalho com questões administrativas/legais, reduzindo-as ao mínimo necessário; 2. Dar, paulatinamente, maior autonomia de decisão em nível de U.E. ..."*

O burocrata que existe dentro da constituição do Diretor de Escola impede que ele exerça a sua principal função que é a de Educador. As questões pedagógicas devem estar dentro do trabalho deste profissional. Nunca numa visão fragmentária – pedagógico de um lado e administrativo (burocrático) do outro, mas na composição dessas duas necessidades da Escola. É necessário que documentos sejam expedidos pela Escola para que o pedagógico funcione. E as questões pedagógicas são importantes, validadas, possíveis de serem avaliadas porque estão explicitadas em documentos oficiais registrados pela Escola. Daí nasce a composição que elimina a dicotomia.

Esta linha de raciocínio faz com que se encontre no Documento 5, em seus objetivos como no de número 1, uma preocupação com o assunto.

*Doc.5: "1.Discutir a gestão tanto dos recursos humanos, financeiros e de infra-estrutura, como da situação de ensino-aprendizagem das unidades escolares."*

Assim, não se separa uma coisa da outra, tanto uma: recursos humanos, financeiros e de infra-estrutura, quando outra, situação de ensino e aprendizagem têm que estar de mãos dadas nas atividades do Diretor. Ressaltar uma em detrimento da outra é negar aquilo que é primordial no Diretor: coordenar o processo da escola, tanto nas questões de ordem administrativas como pedagógicas. Lembrando-se sempre que não é ele quem faz tudo sozinho.

É necessário delegar e cobrar aquilo que se delegou. É importante ainda que a SME respalde o Diretor nestas atitudes de delegação de competência.

Pela estrutura da SME, há a figura do Orientador Pedagógico nas Escolas, mas é ao Diretor que cabe a tarefa de conduzir o trabalho como um todo da Escola, dividindo com outros profissionais, como já dito, coordenando as atividades escolares.

Não cabe defender que pelo motivo de haver um outro especialista na Escola que trata das questões pedagógicas, o Diretor se desobrigue disto. Pelo contrário. Aí é que ele se implica, ou deveria se implicar ainda mais, no sentido de trazer esse profissional Orientador Pedagógico para estar atento às práticas, às pedagogias, aos modismos existentes na Escola.

Não é porque não se está em sala de aula, lecionando, que se deixa de educar. Professor é aquele que vê a possibilidade de educar em qualquer circunstância, claro que não se pode fazer a apologia de que se dá aula até debaixo de uma árvore. Não é assim. O que se quer dizer aqui é que não existem impedimentos pessoais para se fazer valer da constituição de Professor-Educador, que vai além do ato de ensinar. Extrapola o giz e o quadro e outras parafernálias educacionais, extrapola a sala de aula.

Em assim sendo o Diretor também é educador, pois ao coordenar as ações da Escola como previsto no Estatuto do Magistério, conforme já mencionado anteriormente, ele está exercendo seu papel de Educador.

Isto significa um resgate do papel de educador que se relaciona com o todo da Escola, no dizer de MARTELLI,

> "...Ao retomar o papel de educador, o diretor participa de todas as atividades pedagógicas, no entanto, sua participação não se pauta no controle das atividades, e sim, no conhecimento do processo ensino-aprendizagem, nas dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos professores e pelos alunos, na melhoria material da escola e dos recursos didáticos, objetivando a qualidade da educação e em sua unidade escolar." (MARTELLI, 1999: 90)

Dando maior consistência ao conteúdo aqui tratado dentro desta categoria de Sujeito que faz educação, não importa onde esteja, qual função que ocupe na

Escola, que se transforma dia-a-dia, traz para a educação fatores novos, olhares novos, e essa transformação não se dá sem compromisso daquele que faz educação, do Diretor-Educador.

> *Prop.1: ... "Então é você tem que criar raízes e criar asas ao mesmo tempo, e sempre comprometido. Se você não tem um compromisso interno, enquanto educador, você não é capaz de ser um agente de transformação. Porque então você dança conforme a música, sabe como é que é. Você é levado pelo vento, pelas ondas, ondas teóricas, para lá, para cá, pelos modismos."*

Tem que ter propósitos, saber onde quer chegar. Independe de quem seja o seu educando. No caso do Diretor há mais que um tipo de educando na Escola.

Nessa constituição da educação em que todos são educadores e educandos, é necessário ter claro o que se quer transformar.

Não é, então, somente aquele que gerencia, que orienta, que viabiliza os sonhos, que faz acontecer o convívio escolar, mas um EDUCADOR. Educador que se escreve com maiúsculo, pois apesar de não estar na sala de aula, com os alunos, mas passou por ela, continua nela, quando tem uma relação de educador com os componentes da comunidade escolar, principalmente com o aluno, que é o principal nesta relação toda.

> *Dir.2 "... eu me realizo a partir do momento que eu tenho um maior contato com o aluno. (...) Então a minha realização é essa, viu, Julio: é ter esse contato com o aluno, poder realizar um trabalho de qualidade com esses alunos."*

Relação essa que se inscreve numa atuação mais ampla, de se constituir enquanto referência, enquanto articulador do processo escolar que se constitui no educacional, no administrativo, deixando a dicotomia desse fazer para construir uma parceria entre o fazer administrativo e o pedagógico, resultando num ato administrativo-pedagógico de se constituir enquanto Sujeito Diretor.

É impossível se constituir enquanto Educador, se não se exerce uma atividade crucial que é a de se dedicar a conversar com aqueles que dão suporte às ações dos profissionais, qualquer que seja sua área de atuação. Neste caso,

são os teóricos que descortinam a possibilidade de diálogo com o saber institucionalizado.

Em assim sendo, como se verá mais adiante no conteúdo Pesquisa, da categoria Prática Cotidiana, o Diretor necessita estar sempre estudando, buscando se alicerçar numa teoria que o alimente e o subsidie na discussão do seu fazer, para tomar decisões mais acertadas possíveis. Contudo não é isto que o Doc.8 relata, ao falar no Relatório das suas ações junto aos especialistas da SME, ao tratar da metodologia proposta.

> *Doc.8: "Há uma resistência à execução das tarefas, sempre presente e em graus diversos entre educadores em formação (...) Há queixas freqüentes quanto ao acúmulo de atribuições e solicitações da escola, vistas como responsáveis pela redução no tempo possível para o estudo."*

Há que se pensar em equalizar essa dicotomia estudo/tempo, pois é importante na constituição do Educador que ele se debruce sobre leituras que farão com que suas capacidades intelectuais se expandam, e em se expandindo constituirão ligações e redes de conhecimentos com outros conhecimentos e assim por diante, emergindo um fazer mais educativo do ato de dirigir uma Escola.

Ainda nesta constituição, é interessante a possibilidade de realização dos sonhos, como apontado pela Diretora 1. Essa realização aproxima as pessoas do humano, da personalidade, aumentando a sua constituição de Sujeito que se humaniza, personaliza, faz educação enquanto atitude que soma e não dicotomiza.

Esses são alguns dos muitos saberes que se pode relacionar de uma análise que não está acabada (porque é infinita, cada qual olha de uma maneira) da constituição do Sujeito Diretor de Escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas, que não nasce do nada, não aprende a partir do imaginário, mas a partir de outro Diretor, de outro Educador, de outro profissional que foi seu modelo.

**Modelo**

Outro conteúdo presente nesta categoria não menos importante, pois todos são importantes, não existe uma hierarquização neste sentido, é o modelo, ou seja, enquanto educador se é modelo para os educandos, para aqueles com quem se relaciona no fazer diário do Diretor, ou de qualquer outro educador.

Este conteúdo é muito trabalhado na obra de Madalena Freire e outros pesquisadores, através das publicações do Espaço Pedagógico, Instituição inclusive que ministrou uma parte dos cursos de formação para os profissionais da RMEC.

O sujeito não se constitui sozinho, não vive sozinho, se vive em grupo (família, trabalho, escola, comunidade...), daí se depreende que na interação das pessoas se constrói conhecimento, que não está dado, que está em constante construção, dinâmica, espiralada: no sentido de um vai para a frente e retorna para consolidar o que já estava aprendido; vai para a frente e volta para rever conteúdos e práticas alicerçadas, na construção de um novo.

Nessa visão de constituição do sujeito, as pessoas somam, em somando, se tornam modelos umas para as outras. Modelo este que recupera o que já aprendeu, já sabe fazer, ensina outros que não sabem, ou ainda não sabem, mas podem vir a saber-fazer, pois não se aprende do nada, de uma inspiração divina. Se aprende a partir de um modelo, de alguém que sabe coisas que ainda outros não sabem e desses outros que sabem coisas que aquele alguém que é modelo, também, ainda não sabe e vê no outro o seu modelo.

Desta forma, todas as Diretoras foram unânimes em afirmar que aprenderam e aprendem a ser Diretor de Escola com alguém. Esse alguém é um outro Diretor do grupo de Diretores

> *Dir.2: "...as colegas Diretoras de Escola, não só do Fundamental, do Infantil, também, que têm experiências diferentes, mas que podem na realidade serem associadas à nossa prática do Fundamental. Não dá prá separar, então uma Diretora da Educação Infantil não pode me ajudar. Não, pode sim, porque o que acontece lá, acaba acontecendo aqui, em maiores proporções, em menores, numa faixa etária diferente, mas dá pra gente pegar umas ... sabe, umas orientações e trazer a prática."*

*Dir.4: "... Eu, a Márcia, a Dorotéia, a Mercedes, que éramos novas, íamos atrás da Martinha, da Antonieta, que já eram antigas para elas nos ensinarem a fazer as coisas."*

ou os seus Diretores, enquanto elas eram professoras

*Dir.1: "Tem coisas até que eu via , enquanto professora. Determinadas condutas, determinadas posturas, eu admirava muito e, até mesmo as posturas que eu não concordava, naquele determinado momento, que fizeram com que eu fosse reavaliando, Julio. É um caminho, não é um caminho. Ou até mesmo coisas que eu achava que na hora, uma ... O Diretor tinha tomado uma decisão, e eu achava que tinha sido errado, e mais tarde com a minha experiência, eu falava: puxa vida, não era bem isso. Talvez eu também tivesse tomado aquela mesma decisão, naquela hora. Então eu acho, ... eu acho que a gente aprende a ser Diretor, assim: no dia-a-dia..."*

*Dir.2: " Eu aprendi a ser Diretora com os meus Diretores. Acho que eu sempre fui, Julio, de olhar muito para a Direção da Escola. Eu sempre achei importante a Direção da Escola."*

Sempre se aprende, como pôde ser confirmado com alguém que se constitui enquanto modelo. O educador se constitui enquanto Sujeito que é modelo e aprende com outros modelos.

É necessário salientar que numa elaboração de política de formação, quando se desce ao nível da sua execução, a Secretaria deveria prever momentos em que os educadores estivessem conversando entre si, no sentido de aprofundarem seus conhecimentos a partir das suas práticas, claro que sempre coordenados por um educador. Isso estaria fazendo com que os modelos constituídos e a se constituírem fossem tomando forma, espaço, se fazendo presentes numa educação que se quer continuada dos profissionais Diretores de Escola.

Interligado a esta categoria de Constituição do Sujeito, existem outras duas que aparecem em seqüência que são a formação inicial e a prática cotidiana. Apesar de serem categorias distintas, guardam relação com a que se acabou de discutir. Ou seja, para o sujeito se constituir enquanto Sujeito-Educador-Diretor de

Escola a sua formação enquanto currículo escolar, bem como sua prática enquanto dirigente escolar estão presentes compondo uma trajetória de vida, de experiências, de realizações.

Assim sendo, essas categorias se interligam, umas se misturando às outras, numa inter-relação que forma o Sujeito que se discute neste trabalho.

## 2. A Formação Inicial e a Educação Continuada

As entrevistadas, enquanto Diretoras de Escola, cursaram o curso de Pedagogia, ou fizeram complementação pedagógica (se eram formadas por alguma universidade) a fim de poderem exercer o cargo ou a função que ocupam. No caso, optaram pela habilitação em Administração Escolar, no curso de pedagogia, que é o pré-requisito para prestar o concurso de Vice-Diretor e depois de Diretor na carreira do magistério público municipal, conforme prevê o Estatuto do Magistério. Desta forma, ao falarem da sua formação inicial, elas estarão se reportando a esta formação específica de Administração Escolar; e não da formação que as habilitaram para lecionar, apesar de recordarem do tempo em que trabalhavam em sala de aula como professoras.

Feitas estas considerações iniciais, aparece um conteúdo que se chamou de cotidiano. Esse conteúdo refere-se à fala das entrevistadas em relação ao jeito como aprenderam a ser Diretoras, ou melhor ao lugar de onde aprenderam a ser Diretoras de Escola.

### Cotidiano

É fato que todas são unânimes em afirmar que a universidade não prepara para o exercício da profissão.

> *Dir.1: "A minha formação de Diretora, por isso que eu digo, foi mesmo na prática. Essa intenção de querer estar na direção, foi muito mais na prática do que em termos de formação, digamos assim."*

*Dir. 2: "... A formação na habilitação de Administração deveria ajudar, pouco ajudou. (...) Deveria ajudar e pouco ajudou."*

*Dir.3: "A Faculdade não ensina nada. [A Faculdade, não.] Quer dizer na prática, não é. A prática é tudo. (...) É no dia-a-dia."*

*Dir.4: "Eu acho que a Escola que forma a gente para ser Diretor é o Dom e a vida da gente mesmo. (...) Talvez tivesse que haver uma mudança nessas Faculdades, nas outras, não só na Pedagogia, mas nas outras, também."*

O que prepara mesmo é a prática do cotidiano. O enfrentamento das questões do dia-a-dia, os embates, as conquistas, os retrocessos, os avanços. É uma ilusão achar que após se ter frenqüentado um curso universitário se está apto para dar conta da empreitada de ser educador. Nesse trabalho diário, vai-se constituindo o profissional. Toma forma um jeito de trabalhar com as questões da educação que não é ensinada na universidade. É ensinada na vida, na lida, no ofício de ser Diretor de uma Escola pública, brasileira, que se insere numa dada realidade que é muito diferente das salas de aula das universidades.

É necessário que os formuladores de políticas de formação continuada para os trabalhadores da educação pensem nas questões que a Escola apresenta hoje para os educadores e, a partir daí, desenhem contornos mais claros em relação à execução dessas políticas que atendam às necessidades da mão-de-obra formada nas universidades.

Ou seja, como não se está preparado para enfrentar o mundo do trabalho com a formação que se tem na universidade, uma vez que, em se tratando de educação, as mudanças são muito rápidas, a vida muda muito rapidamente, os alunos não são mais os mesmos de quando os currículos das faculdades foram pensados, a Escola pública atende a uma clientela que não atendia há alguns anos atrás (violência, drogas, DST, desestruturação das famílias...), isso não é considerado e tem que ser pensando no momento em que se pensa uma política de formação em serviço para esses profissionais, a fim de que tenham tido pelo menos contato com a problemática da educação pública brasileira e se preparem para o enfrentamento das questões que se colocam a quem envereda pela

educação. No sentido de estar preparado para considerar esses aspectos. Neste sentido, surge o conteúdo de prontidão.

**Prontidão**

Este é mais um conteúdo que se utilizou dentro desta categoria, para dar conta da análise proposta, que não aparece claramente explícito nas entrevistas das Diretoras, contudo pode-se utilizá-lo a partir da leitura que se faz dessas falas: o não dito, o que está subjacente, que emerge a partir de possíveis outras leituras que não aquela das letras escritas, somente.

O que quer dizer que as pessoas não saem prontas das faculdades. É um engano se pensar que tudo se aprendeu após o último ano da graduação.

> *Dir.2: "Eu aprendo todos os dias, todos os dias*. [A gente nunca está pronto.] *Nunca, nunca.* [A gente está em formação?] *Sim."*

É bom que seja assim, pois a pseudo-prontidão, uma vez que não se está pronto nunca, faz com que sempre se busque mais, por outros conhecimentos, acrescentando outros olhares na formação do Sujeito-Educador-Diretor de Escola.

Não é uma prontidão no sentido de estar pronto, apto a exercer a profissão de Diretor de Escola, mas no sentido de querer buscar por uma prontidão, estando aberto a possibilidades de olhar a educação com olhos interessados.

É importante, também, que as instâncias formadoras, no caso aqui mais específico a SME, se apercebam disto e considerem essa questão no momento em que estão pensando suas políticas de formação.

Isso posto, é necessário salientar que não há uma dicotomia entre a formação inicial e a formação continuada, em serviço. O que faz com que se construa o conteúdo da composição, que não aparece nas entrevistas explicitamente, mas é informado pela revisão bibliográfica e tem relação com a discussão aqui apresentada da formação inicial e da formação em serviço.

**Composição**

Este conteúdo surge a partir da reflexão feita lá na Revisão Bibliográfica que coloca os dois tipos de formação numa parceria, que compõe a formação do educador.

É uma composição de momentos de formação que não se excluem, não se eliminam, nem se indispõem, mas somam, compõem um todo de formação, quando a Diretora afirma que aprende sempre, que se está sempre em aprendizagem; ou deveria compor esse todo de formação (dependendo de como é que se concebe a política de formação), na constituição do Sujeito-Educador-Diretor.

Deve ser esclarecido que este conteúdo vai aparecer mais adiante, quando se tratar da questão da continuidade de formação, da formação como processo.

Desta maneira, ao se pensar que a formação inicial se contrapõe à continuada, se incorre num equívoco que pode inviabilizar toda uma política de formação construída, que ao invés de acrescentar, compor com o primeiro momento, aquele da formação inicial, deixa de considerá-lo, passa a não enxergá-lo, ou ainda, nega, na intenção de construir formação continuada, ou de ofertá-la como forma de suprir carências que possam ser constatadas no curso de graduação.

FUSARI, em estudo a respeito do assunto, argumenta em favor da não dicotomização, mas da composição entre um e outro tipo de formação aqui discutida, dizendo que

> "A formação inicial e contínua dos educadores, dois segmentos de um único processo, deve ser percebida como um dos elementos essenciais para a construção e o aperfeiçoamento da competência dos educadores brasileiros..." (FUSARI, 1997: 186)

Não há como suprir carências de um tempo que já se fez presente, agora é passado, mas pode ser resgatado como forma de redimensioná-lo, pois sempre se aprende e se estuda.

*Dir.4: "...Existem muitas coisas assim teóricas, que a gente estuda e que acha que não vai usar, mas tudo a gente usa, tudo entra na cabeça e começa a fazer parte da vida da gente, mesmo que na hora você não perceba, ah eu mudei de atitude, porque? Porque eu tive alguma informação de que deveria mudar de atitude. Todo o estudo, a gente tem que estudar a vida inteira."*

Seria proveitoso pensar o que do momento da formação inicial é importante resgatar para dar composição a um processo contínuo de formação, de estudo, como afirma a Diretora, acima, que neste caso é educação continuada constitutiva de um Sujeito-Educador-Diretor de Escola.

Resgatar a partir da fala dos participantes desses momentos de formação, o que significa dar voz aos sujeitos atuantes, que se firmam enquanto tal, a partir da consideração que se tem da sua bagagem, que é constituída de momentos e um deles é a formação inicial.

Uma ilustração dessas colocações se encontra num trecho da entrevista da Propositora 3.

*Prop.3: " Então eu, particularmente, continuo negando, já negava enquanto Diretora de Departamento, continuo negando hoje, a formação que é estereotipada, arrumadinha, guardadinha, que traz informações e só as informações. Essas informações elas têm que vir do sujeito, de um jeito, ou de outro, elas têm que vir da pessoa que está ali, sendo formada. Sendo formada para que haja essa transformação. Isso a gente não sabe fazer muito bem."*

Dar voz aos sujeitos e trabalhar com essas informações não é fácil, não se sabe fazer, como foi dito pela entrevistada, mas é a partir dessa metodologia de trabalho, que privilegia a composição, que se vão constituindo os sujeitos implicados na formação dos educadores.

A partir dos relatos dos sujeitos, das vozes dos sujeitos, aparecem as práticas, aparecem os fazeres da profissão de Diretor de Escola. É essa categoria que se explorará adiante.

## 3. Prática Cotidiana

O cotidiano do educador, daquele que lida com a escola, com os afazeres que constituem a profissão, no caso aqui do Diretor de Escola, passa pelas vivências, pelos momentos de reflexão, fazendo com que isto se transforme numa busca por um fazer que não se compõe de estereótipos, mas de modelos de educadores outros que colaboram nesta composição de um Diretor de Escola pleno de contemporaneidade; que se compõe de oportunidades de se constituir enquanto Sujeito-Educador-Diretor de Escola Pública municipal brasileira.

A prática das Diretoras conforme se constata nas entrevistas foi construída através dos anos de vivência – pois estão na lida já há algum tempo - e de convívio com o fazer educação, não numa mera coleção de atividades que deram certo, o que até pode ter acontecido em alguns momentos de suas carreiras, mas numa ação que tem como base a característica de um profissional que procura repensar sua prática, vivê-la na construção com outros Diretores, numa composição de olhares, que não só os seus, como constituinte de uma trajetória profissional, pessoal (pois elas não se separam – o profissional e o ser educador estão imbricados, juntos), que solicita por formação.

> *Dir.2: "Esse ano não existe. Esse ano, nós, enquanto Diretores, ... é ... aos berros e gritos, a gente tenta reservar esse nosso espaço de assessoramento, mas somos nós que trocamos experiências. (pausa). Estou aprendendo com o outro? Estou aprendendo, mas isso não é o assessoramento que a Rede nos proporciona. Nós estamos nos proporcionando, porque é uma briga nossa, enquanto Diretor, olha, a gente vai se encontrar todas as quartas-feiras."*

É na luta por espaços que garantam momentos de reflexão, apesar da Diretora acima achar que não é o assessoramento que a Rede lhes proporciona, que se fortalece a característica da aprendizagem, ou melhor, da busca por aprender coisas novas e até mesmo rever as já aprendidas para poder (re)interpretá-las, num sentido de momentos de estudo. Nessa perspectiva, um conteúdo que se faz presente ao se pensar a prática cotidiana, diz respeito à pesquisa, do ato de educar.

**Pesquisa**

Rever a prática significa encarar uma possibilidade de se constituir enquanto pesquisador da sua prática.

Pesquisar no sentido de se indagar a respeito daquilo que vem fazendo, do modo como vem fazendo ...

> *Dir.2: "Então se o meu pai ainda não sabe qual é esse papel dele de participar, cabe a esse grupo, aqui, à Mônica, Diretora, à Mônica, cidadã, que também não sabe direito como participar e, nem sabe direito como é que é ser democrática. Eu vivo dizendo isso para os meus Professores: por favor, me ajudem a aprender como é que é ser democrática, porque eu ainda não sei. Embora as pessoas falem muito em democracia, essas pessoas, também, não estão me ensinando. [Você acha isso?] As pessoas não estão me ensinando a ser democrática. Eu não sou uma pessoa que eu possa dizer que eu sou democrática. Eu não sou democrática, gostaria de aprender. Eu estou me esforçando muito. Eu até acho que, às vezes, eu faço coisas achando que estou sendo democrática e não estou sendo."*

O saber não está pronto, acabado, mas precisa ser procurado, pesquisado, esquadrinhado, dissecado para que seja incorporado aos fazeres dos sujeitos. Procurado junto aos outros sujeitos que já sabem, constituindo-se em modelos, como tratado anteriormente. Procura que se constitui enquanto pesquisa para aprimorar o fazer deste Diretor.

Pesquisar, então, carrega consigo o ato de informar-se a respeito de alguma coisa. É o que traz a Diretora 4, ao afirmar que

> *Dir.4: "Então com as colegas, nós nos reuníamos até em final de semana, época de férias da gente. A gente ia na casa das colegas, fazíamos reuniões, discutir como é que tinha que fazer o Plano Pedagógico, as reuniões de início de ano com os professores..."*

O Sujeito-Educador-Diretor, nessa visão de constituição da prática cotidiana através da pesquisa, amplia a sua capacidade de entender os meandros da educação, não numa atitude passiva de receber de alguém, mas num procurar por respostas que estão naqueles que vivem consigo o seu dia-a-dia; num procurar que busca entender as escolhas que faz, para a partir disso redimensionar o seu trabalho.

A pesquisa daquilo que se faz, tendo o próprio sujeito que aprende pesquisando sobre o seu fazer, numa busca por respostas , adiciona um ingrediente ao jeito de fazer educação continuada que não é muito usual. É importante que a SME procure ampliar sua forma de ofertar essa formação em serviço, adicionando à política de implementação da formação outros olhares, diferentes, mas constitutivos de um jeito que implica mais seus Diretores de Escola na questão da sua educação continuada.

Entende-se que é impossível fazer pesquisa da própria prática, tentando refletir sobre o seu fazer cotidiano, se não se dialoga com experiências vivenciadas e refletidas à luz da teoria que lhes deram suporte. Assim sendo, é imperioso ao Diretor que se quer se constituir enquanto pesquisador de sua prática a oportunidade de estudar.

Neste sentido, o Documento 8 já apontado no conteúdo Diretor-Educador, da categoria anterior, Constituição do Sujeito, faz referência ao fato de que uma desculpa é o excesso de trabalho burocrático, demandas da Escola, que tomam tempo do Diretor de Escola. Tempo este que poderia ser usado em estudo.

É impossível conceber que um profissional que se quer pesquisador-educador, sem tempo para estudar.

Estudar aqui, adquire um significado que se buscou em GADOTTI, lá no final da década de 70, quando este pesquisador fez algumas reflexões a respeito do ofício de ser pedagogo na educação brasileira, mas que continua atual, pois de muito se persegue o ato do educador se educar como ali registrado.

> "Educar-se para o educador, sobretudo num certo momento, pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante, a educação do colonizador; lutar contra a inculcação e a legitimação de poder que representam os aparelhos escolares e paraescolares." (GADOTTI, 1978: 14)

Essa luta pela busca de armas contra uma ideologia que privilegia outros momentos no fazer do Diretor de Escola, exceto o de refletir sobre a importância da sua prática para a construção de uma Escola Pública de qualidade, implica em

se assumir como Educador que se expõe e ao se expor mostra seu jeito de pensar e fazer educação, enfim, seu lado profissional e pessoal, se mostra no todo.

A SME deveria, como já se falou anteriormente, subsidiar as Escolas no sentido de garantir que o Diretor e os demais profissionais tenham tempo e oportunidade para estudo, revendo horários de trabalho, equipando as Escolas com infra-estrutura adequada, pois não basta só prever esses momentos na jornada semanal dos educadores. É necessário dar condições para que tal se concretize.

As categorias analisadas neste bloco e, por conseguinte, os conteúdos que as constituem buscaram responder à constituição do sujeito que trabalha na SME enquanto Diretor de Escola, encontrando um termo que sintetiza esse profissional na acepção de SUJEITO-EDUCADOR-DIRETOR.

Aprofundando a análise, na intenção de ampliar o campo de visão do problema colocado para esta pesquisa, passa-se ao segundo bloco de categorias que tratarão do Programa de Formação Continuada aos Diretores de Escola da SME.

## II. Entendendo a formação continuada dos Diretores de Escola

Buscando facilitar a leitura e entendimento deste bloco, o Quadro 7 apresentará as categorias e conteúdos que tratam do entendimeto em relação à formação continuada dos Diretores de Escola.

**QUADRO 7** – Categorias e conteúdos que tratam do entendimento em relação à formação continuada dos Diretores de Escola

| CATEGORIAS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| 4.Conceituação | Preparação |
| | Humanização |
| | *Locus* |
| 5. Processo<br>6. Continuidade | Ruptura |
| | Diferenciação |
| | Realização |
| 7. Valorização | Obrigatoriedade |
| | Recursos |
| | Significação |
| | Avaliação |
| | Certificação |

Neste conjunto de categorias, busca-se entender o universo da questão da formação, como educação que tem continuidade em momentos que compõem o seu todo.

Para tanto, a necessidade de se trabalhar, em primeiro lugar, com a categoria que tenta conceituar junto aos entrevistados o que seja formação, não

significa, como já dito anteriormente a ordem de importância que cada categoria tem, mas sim de se iniciar por uma discussão a respeito da sua definição vista nas entrevistas e nos documentos analisados.

## 4. Conceituação

Foi proposta do pesquisador conversar com todos os entrevistados, independentemente da classificação dada à entrevista (participante, propositor ou ministrante) sobre o que entendiam por formação, para se saber qual era a conceituação do termo, assim como compreender o que subjazia à sua prática.

Isto se fez necessário, inclusive, para se saber se aquilo que os teóricos apresentaram nas referências bibliográficas era consenso entre as pessoas que se colocam enquanto educadores e educandos num processo de formação; e ainda para se ter uma idéia de o estado da arte da formação entre esse universo pesquisado.

Um primeiro conteúdo que aparece nesta categoria é o de preparação. Preparar o Diretor para exercer sua função.

### Preparação

Isto se percebe nas entrevistas das Diretoras, através das respostas que deram à pergunta referente ao que era formação.

> *Dir.1: "Esse formação, esse ..., como é que eu digo para você? Esse formar o profissional para estar lá para ser Diretor."*

Esse "estar lá", tem também a constituição de um momento de aperfeiçoamento. Aperfeiçoar conhecimentos, preparando para o enfrentamento do cotidiano escolar.

Preparar o Diretor significa uma prontidão necessária, como discutida no conteúdo dentro da categoria da Formação Inicial, para agir na intenção de

> *Prop.2: "Proporcionar aos especialistas momentos de reflexão da sua prática administrativa e pedagógica, onde ele vai ter oportunidade de se aperfeiçoar."*

É uma preparação, fundamentada na prática cotidiana, como oportunidade de aperfeiçoamento. Não significando passar conteúdos, práticas de experiências fora da realidade do Diretor.

Mas significa incorporar essas práticas cotidianas numa reflexão necessária para, a partir dali emergir concepções do que é ser Diretor de Escola baseada numa prática dialógica com o que já foi construído pelo cotidiano daqueles que vivenciam a Escola.

> *Prop.2: "Essencialmente, mediante a prática do Diretor, no seu cotidiano eles traziam as situações que se delineavam no seu cotidiano e procuravam essa reflexão, procuravam ter subsídios e, até mesmo, se alicerçarem nos fundamentos legais, muitas vezes, então os Supervisores, eu como Supervisora procurava dar a eles subsídios teóricos para que ele pudesse alicerçar a sua prática."*

Percebe-se, desta maneira que esse conteúdo da preparação tem características de prática, de compromisso, de embasamento teórico, num diálogo constante com as formas que hoje se tem de administrar uma Escola Pública como a que se encontra na RMEC.

> *Min.1: " [Você falou numa questão anterior, não é ... é ... a questão da prática, você privilegiou muito a prática dos Diretores. Formação passa por aí?] Passa. Eu acho que passa por aí e passa por alguns daqueles aspectos que eu havia mencionado que é em serviço, acho que hoje é importante a especialização, é importante sair, buscar novas, trazer gente de fora, mas é importante lá, a equipe, o conjunto da Escola pense, também, sobre formação, pense os seus objetivos. O fato da gente ir lá às Escolas era uma forma, também, que os Professores sabiam que os Diretores estavam tendo orientação, alguns vinham e participavam, se tinham disponibilidade participavam, para ver o que estava sendo discutido. Mas poucos, nas Escolas mais ... Porque é um pouco isto, estimular o conjunto da Escola... passa pela prática, passa pela fundamentação teórica, mas enquanto não for aquele grupo, não é, envolvido na Escola, eu penso ..."*

*Min.3 "Então, eu acho que formação de Educadores é um pouco assim: tentar a reflexão sobre a prática deles para ver quais os caminhos que ele percebe para ir reorientando essa prática. [E a teoria entra como?] A teoria vem, ... ela entra e tem um papel importantíssimo, quer dizer, no confronto com a prática dele, é bem Paulo Freire isso, não estou inventando. No confronto com a prática, você faz a mediação de uma outra teoria. Quer dizer, o coordenador, o organizador dessa formação, a teoria para ele é o bolso do colete dele, na hora em que as práticas estão sendo refletidas."*

Então quem vem primeiro, é a prática para depois aparecer a teoria que dará suporte àquela ou é ao contrário: primeiro vem uma teoria que é colocada em prática, a qual tem a intenção de poder referendá-la?

As falas anteriores tiveram o objetivo de poder ajudar a responder a esse impasse, observando-se que o mais sensato é trabalhar as duas não mescladas, uma dentro da outra, imbricadas, confundindo-se na intenção de dar respostas aos problemas vividos pelos educadores, mas num outro sentido, acontecendo simultaneamente, cada uma na sua constituição, mas concorrendo para o mesmo objetivo comum, compondo uma com a outra, não para formar uma nova, mas numa configuração de fazer teoria e prática, fazendo prática e teoria.

*Prop.3: "..... Até porque a gente acredita nessa questão da formação, baseada na reflexão sobre a prática que está sendo vivenciada e nesse contraponto de prática com teoria, nesse movimento de teorizar a prática, que eu acho que até é diferente de tentar acoplar as duas, mas de você fazer teoria daquilo que você está fazendo no dia-a-dia, escrever sobre aquilo, registrar sobre aquilo, estudar sobre isso, não é, sobre o que está se desenvolvendo, sobre o seu trabalho, enfim, ..."*

Por vezes se pensa na junção da teoria com a prática, o que se vê pelo relato acima que não é bem assim. É um movimento de trazer a prática, a teoria e a partir dessas duas constituições do fazer formação em serviço, se pensar em mecanismos em que as duas etapas do trabalho pedagógico se encontrem e caminhem lado-a-lado, mas não mescladas, para descortinar possibilidades de ação, com todas as vicissitudes por que passa aquele que se constitui enquanto Sujeito-Educador-Diretor.

Não é tão simples assim como se pensa, pois aprendeu-se que havia uma teoria que deveria ser posta em prática, testada na prática, nas ações dos educadores. Contudo, o que se vê agora, diz respeito a repensar essa relação, buscando conhecer os dois lados – o da prática e o da teoria e a partir desse conhecimento, que se dá na discussão, no estudo, na pesquisa, pensar formas de poder trabalhar com as singularidades de cada qual, perseguindo a inteireza que deve ser composto o ato de trabalhar com educação.

FUSARI, discute esta questão e evidencia uma prática que da forma como é concebida provoca um distanciamento entre as duas, o que reforçaria a dicotomia; afirma que o que se presencia em um dado momento da formação continuada na SMESP é que

> "...as idéias eram concebidas nos gabinetes e impostas à rede, reforçando no imaginário dos professores a dicotomia entre teoria e prática: quem tem poder concebe, quem não tem executa." (FUSARI, 1997: 178)

Não é uma questão de poder, ou de não poder, de autoridade e de submissão, mas sim de necessidade de reflexão: prática e teoria estão postas na mesa para serem significadas por quem tem a educação como ato profissional.

Está presente no Doc.6 a preocupação com esse assunto, ao apresentá-lo como um dos itens que compõem o seu objetivo. Dando assim a compreensão da sua amplitude, pois não é só a questão de se constatar sua existência, mas de propor uma possibilidade de ação.

> *Doc.6:"3. Diminuir a dicotomia entre o pedagógico e o administrativo, levando a uma ação coletiva e não fragmentada."*

Deixa de ser a negação dessa dicotomia, porém é a partir de sua afirmação que se pode pensar maneiras de agir; e uma delas é diminuir a dicotomia atrelando-a ao trabalho coletivo. Coletivo que responde às necessidades da Escola, na busca por solucionar ou minimizar atitudes que contradizem essa forma acima tratada de lidar com o problema.

Neste sentido da preparação, da busca da teoria com a prática caminhando lado-a-lado, é importante ser salientada a condição de uma educação contínua, continuada, buscando a competência daquele que participa de um processo de formação.

> *Min.4 ":Acho que a formação, até porque primeiro que é impossível a construção de uma competência de uma vez por todas. A competência não é algo terminal. Eu não vejo competência dessa forma. Isso por um lado, acho que é uma questão. E é uma questão que, então, impõe a todos os profissionais, não só da educação, mas sobretudo aos da educação, uma necessidade de permanentemente, de uma reflexão permanente, porque se não a Escola nos escapa pelos dedos, porque se a gente parar de recolher o que ela nos apresenta e pensar sobre tudo isso. Por outro lado, eu acredito que hoje vivemos uma pós-modernidade que define uma velocidade impressionante a tudo, portanto aos saberes, aos fazeres, a tudo, e valores muito indefinidos hoje em dia e isso, estar na Escola numa época, num momento como esse que se desenha é ainda mais difícil do que já foi em qualquer outra época, eu acho. Acho que hoje a gente vive uma mudança absoluta de paradigmas que nos exige um estado de vigília permanente, e acho que isso implica que esse educador, também, estude, e, também, se reuna ..."*

Formação vista aqui como busca de competência, uma busca incessante, que não pára, porque se parar perde o bonde da história, perde os acontecimentos, se embrutalha, em vez de se humanizar, de se tornar educador que na sua formação busca a formação do outro, do seu aluno, do seu igual, enquanto humano.

É a partir dessa constituição do sujeito que aparece outro conteúdo, o da humanização, que pensa a pessoa, o profissional no seu todo.

A Diretora 2 também fala de uma preparação, mas amplia a sua definição, atrelando a essa preparação e incluindo aí a questão da constituição do sujeito, chamando a atenção para a necessidade de se pensar a pessoa do profissional.

> *Dir.2: "O quê que é formação para mim desse Diretor? É você lapidar esse profissional, prá exercer a sua função, conseguindo derrubar os obstáculos e atingindo as suas realizações. É uma coisa utópica, será? Como é que a gente faz isso, né? É só investindo na pessoa, Julio. E a gente tem que investir no profissional, a gente tem que investir no ser humano.*

Investir na pessoa, no profissional, no ser humano, implica em pensar esse conteúdo da humanização.

**Humanização**

Não é humanização no sentido de tornar a pessoa mais humana, pois se acha que ela não o seja. Não é nada disso, mas sim pensar o ser humano na formação. Considerar nessa composição do que é formação, um agente importante que é a questão da humanização das pessoas, considerá-las como tal, com seus problemas, suas limitações, seus defeitos, suas virtudes; num sentido mais amplo é entender que a pessoa é única e a mesma em qualquer lugar, por isso sua constituição (que aqui se chama de humanização) tem que ser considerada. Isto se encontra na fala da Diretora 2.

> *Dir.2: "Essa formação, ela não pode ser vista só do ponto de vista, ah, você precisa capacitar para que ele, realmente dê conta do serviço dele. Não é só capacitar em termos de conhecimento. Você tem que ter, quando você me pergunta em quem é que você sente apoio? Essa parte do apoio, essa parte de você enxergar a pessoa como um ser humano, também muito importante para a formação dele. Na Rede Municipal a gente não é visto enquanto ser humano, pela maioria das pessoas ..."*

Ainda neste conteúdo da humanização, uma característica que assume papel importante tem relação com o compromisso.

> *Prop.1: "Eu acho que tem o viés pessoal, também, eu acho que, porque nesse viés pessoal eu chamaria, também, de compromisso, sabe. Não um pessoal só assim, ah porque é bom para a minha formação cultural, é o viés do compromisso como educador. Se eu sou um educador, se essa é a minha opção, enquanto pessoa, enquanto um agente de transformação, eu sou uma pessoa que me comprometo com esse processo, então a palavra compromisso é fundamental."*

Humanizar o educador, implica em tomar esse educador que tem o compromisso com a educação, a educação que vê no aluno o centro do processo educacional; e não este como um empecilho, um impedimento, é construir uma

possibilidade de relação em que haja possibilidades de troca, de diálogo, contribuindo para a constituição do ser humano, enquanto sujeito que traz para esse diálogo a sua inteireza, sem deixar de lado quaisquer que sejam suas marcas.

A entrevistada é explícita ao afirmar que a SME não vê o profissional como ser humano, como pessoa; e por conseguinte não investe nesse sentido. Um projeto de formação continuada, dentre outras coisas "desenvolvimento profissional e organizacional, (...) transformação de representações, (...) dimensão do domínio de conteúdo" compreende, também, "um programa de desenvolvimento pessoal" (MORAES, 1998: 81)

É necessário que se pense o profissional como um todo, quando se trata de definir políticas para a sua formação em serviço, se se quer uma educação continuada que dê conta de tratar dos problemas que a Educação Pública apresenta hoje em dia para aqueles que nela trabalham.

A forma como se concebe o trabalho de Diretor de Escola marca as relações que terão lugar no cotidiano da Escola. Em assim sendo, MARTELLI chama a atenção para o fato de que

> "...o exercício da função de diretor escolar é muito influenciado pela forma com que o indivíduo que irá desempenhá-la o concebe. Nesse prisma, colocamos *o fator das características pessoais* como um dos fatores essenciais..." (MARTELLI, 1999: 92) [grifos do pesquisador]

Humanização aqui tem a intenção de considerar as características pessoais e a partir delas investir na pessoa como profissional e agente de transformação, que tem no seu modo de conceber a educação sua ética.

A conduta ética, também marcou presença entre os entrevistados, em relação à humanização das pessoas.

> *Min.2: "...Então, num curso que eu proponho, de formação, eu vejo, na verdade, a qualificação, a sofisticação da humanidade, da pessoa, através do encontro educativo. Para mim formação é isso, quer dizer, é uma melhor qualificação do homem, em termos de conhecimento e em termos de conduta social."*

É a pessoa sendo vista como um todo, no sentido de oferecer-lhe condições de se formar em formação, nesta formação que visa a educação continuada da pessoa, antes de mais nada e do profissional em conseqüência disto.

Nesta visão global da pessoa, a humanização encontra MARTELLI, novamente relatando que os depoimentos coletados para o seu trabalho indicaram que

> "Os profissionais também evidenciam as características pessoais dos diretores como o respeito a todos, a ética, o apoio, a sinceridade. Assim, compreendemos que essas são importantes também para o desenvolvimento das funções de administrar uma escola." (MARTELLI, 1999: 86)

Neste sentido, as características pessoais contam na constituição do que é humano, na humanização do educador, no caso do Diretor de Escola. Não basta ser profissional, há que se guardar características de convívio: respeito, ética, apoio, sinceridade.

Já no caso da Diretora 3, a sua resposta foi mais em direção de apontar um local para acontecer a formação, do que propriamente defini-la. Surgindo assim o conteúdo de *locus*, do lugar da formação.

### *Locus*

É uma discussão que está presente hoje em dia, há os que defendem que a formação deve se dar na escola. Ali seria o *locus* privilegiado para a formação. Há os que defendem que ela também pode acontecer fora da escola.

A Diretora 3 partilha da primeira posição.

> *Dir.3: "[Como que você acha que deve ser a formação? O que é formação: é curso, é na Secretaria com todos, é na Escola?] É na Escola. Eu penso assim, não sei. É o dia-a-dia. É a convivência. É o que você pode ... Eu acho que é na Escola. A gente tem que ter um respaldo e a confiança da Secretaria na gente."*

Das entrevistadas foi a única em afirmar que a formação deveria acontecer na Escola. Em outros momentos da entrevista disse que não tinha condições de sair da escola, pois era muito requisitada.

É importante que se considere essa questão da formação no próprio local de trabalho, com a equipe de trabalho, todos juntos buscando caminhos, aprofundando concepções, construindo um trabalho conjunto.

Há algumas indagações a serem feitas nessa metodologia de trabalho que privilegia só a escola: quem coordenaria esse trabalho, só a pessoa que está na escola? Isso poderia trazer uma visão fragmentada do processo educacional, pois a visão daquele que está de fora, também ajuda a construir a escola com outros olhares, às vezes não viciados pelo fazer só de quem está de um ponto do processo. Outro fator a ser considerado é a necessidade de se estar junto com os seus pares. É salutar estar em contato com outras Diretoras, discutindo questões do seu dia-a-dia, no sentido de poder falar, a partir da sua prática de Direção, dos problemas que se vivencia.

Compartilha dessa visão a Diretora 4, ao dizer de que formação é quando

> *Dir.4: "Vem alguém que vem estudar conosco. Assuntos que são do interesse do meu metiê, que no momento eu sou Diretora. Se são assuntos que são só para Professores, eu já não tenho mais interesse, porque eu não sou mais Professora, embora se tiver, eu vou assistir e tentar passar para os Professores, mas o que é específico de Professor deveria ser passado direto para o Professor."*

Contudo, há que se pensar nessa colocação feita pela Diretora, pois às vezes se pensa que o que está se assistindo, ou estudando não tem relação com o cotidiano em que se trabalha, mas até que ponto quando se está imerso num dado cotidiano se sabe o que é o melhor? É importante ouvir outras pessoas, em outros contextos, mesmo que em princípio não se veja relação com o trabalho que se desempenha, pois isso amplia os horizontes, as possibilidades de atuação.

FUSARI, chama a atenção para a questão do *locus*, dizendo que os projetos de formação contínua têm a necessidade de estarem dentro e fora da escola, "atendendo ao mesmo tempo aos diferentes interesses de grupos e

subgrupos que atuam na instituição e à escola como um todo" (FUSARI, 1997: 185)

É necessário ter atenção para essas colocações a respeito da conceituação do que seja formação ao se pensar numa política pública para a área da educação.

Um processo de formação, aqui chamada de educação continuada, deve deixar aparecer momentos de preparação para o exercício do fazer, constituindo-o num ato de repensar a prática e a partir dela procurar formas para dar uma outra dimensão à lida de ser Diretor de Escola; há que aparecer momentos de humanização, pois o sujeito só se constitui enquanto tal, enquanto agente do processo se vierem à tona suas necessidades, suas fragilidades, seus descontentamentos, suas frustrações, suas alegrias, suas incertezas ... enfim o ser humano que é com todos os seus defeitos e acertos; e há que se pensar o local dessa formação no sentido de privilegiar outros espaços que não um só, de um só jeito. Há jeitos e jeitos de se fazer educação continuada.

A formação assim vista tem que passar por um processo contínuo. Continuidade que não se esvazia e nem se acaba, analisam-se, então, as categorias de processo e continuidade.

Neste momento, duas outras categorias são trabalhadas em conjunto pelo teor do assunto, que dizem respeito ao processo de formação, ou seja, a formação vista como um processo de continuidade de ações; e por conseguinte o *continuum* dessas ações que compõem o processo de formação. Elas se apresentam juntas, pois uma depende da outra, não há como dissociá-las, a partir do momento em que a continuidade é elemento constitutivo do processo.

## 5. Processo e 6. Continuidade

Quando se questiona, neste trabalho, sobre o Programa de Formação em pauta, surgiu a categoria de processo que considera a formação de uma maneira mais abrangente, mais plena de componentes de formação, ou seja não se esgota

num momento, ou não é pontual de momentos de formação, mas sim de momentos ligados entre si que constituirão a continuidade que por sua vez originará o processo de formação.

Neste sentido, as falas das Diretoras apontam para uma falta de continuidade de ações, de ruptura entre um momento e outro da formação, não havendo um elo de ligação entre esses diversos momentos.

Com essa informação em mãos, surge um conteúdo que se chamou de ruptura de momentos, de atos constitutivos de formação.

**Ruptura**

O programa não foi pensado com vistas à continuidade de ações, mas sim a momentos pontuais, em que profissionais de fora, contratados e mesmo de dentro da SME trabalhavam com os Diretores, numa dinâmica intitulada de assessoramento aos Diretores, como forma de atender ao que determinava o Estatuto do Magistério.

> *Dir.1: "... a Secretaria fez, Julio, eu tenho muito claro isso, porque ela precisava fazer, não porque ela acreditava naquilo que ela estava fazendo. Ela fez porque está no Estatuto, porque precisa da formação, mas eu não vejo a importância que ela dava."*

Nesta necessidade de atender ao que determinava a lei, corre-se o risco de se esquecer, ou de se privilegiar o que é legal em detrimento das necessidades, ou melhor, de uma visão mais abrangente que constitui um processo de formação. Em assim agindo, expõem-se a ruptura das ações.

> *Dir.1: "Não, cada um que vinha, era ... eu não via uma continuidade em termos de formação ... essa formação como um todo desse profissional não tinha ... eram propostas estanques, Julio, era, cada um vinha com sua proposta, fazia; outro vinha com a proposta e fazia. Eu nunca vi ninguém tentando amarrar nada, com nada, Julio. Eu não tive essa experiência de ver alguém querendo ... avaliar tudo e avaliar essa formação desse Diretor, eu nunca vi isso. [Quer dizer, um não tinha ligação ... um não recuperava o que o outro tinha feito, por exemplo?] Não. Não. Não, de forma alguma."*

É necessário partir de onde se parou num momento anterior, no sentido de recuperar propostas, conteúdos e atividades desenvolvidas, pois não se parte do nada. É justamente isto que propunha o Documento 7.

> *Doc.7": Ao longo de 1995, trabalhamos com diretores e vice-diretores das escolas municipais na implementação do curso 'Planejamento Participativo' (...) reflexões internas com os Diretores da SEED reforçaram a necessidade de um assessormento que não só continuasse o trabalho iniciado em 1995, mas também unisse os especialistas em torno das diretrizes pedagógicas da Secretaria."*

> *Dir.2: "[Você vê, ou via, continuidade entre um momento de formação e outro?] Não. [Uma coisa estanque?] Estanque. [Um não recuperava o que o outro trazia, anteriormente.] Justamente."*

Pode-se observar, então, que por essa fala não havia continuidade de ações de formação entre os assessores; ou seja, a SME não investia junto aos formadores a respeito da necessidade de se conhecer o que já havia sido trabalhado e dar prosseguimento, inclusive para não incorrer no erro de repetir assunto já tratado.

ALVES discutindo a questão ruptura e continuidade, chama a atenção para o fato de que

> "...projetos de educação continuada que se pretendem transformadores devem cuidar de transformar sem destruir, ou seja, de construir o novo superando o velho por incorporação, o que se situa na linha contínua que liga a ruptura à continuidade, voltados para a busca da verdade, mesmo sabendo-a provisória." (ALVES, 2000: 134)

A compartimentalização origina a ruptura de políticas de ações, de encaminhamentos. Isto gera a descontinuidade, ocasionando o desconhecimento daquilo que deveria estar claro para todos: a existência de uma política de formação em que todos se envolvessem e soubessem qual é o seu papel ; desde o guarda que recebe as crianças no portão da Escola, até o Secretário de Educação, a fim de que todas as ações desencadeadas culminassem lá na ponta, no aluno, naquele que é a razão de ser de uma estrutura como a da SME.

Havia inclusive ruptura entre as ações pensadas dentro da própria Secretaria, pois os Departamentos, compartimentalizados, não dialogavam entre si.

> *Min.1: "O que eu acho é assim: nós estávamos ali, discutindo questões importantes do dia-a-dia da Escola, mas nós não estávamos discutindo com os Supervisores, não estavam acompanhando, não estávamos discutindo com os dirigentes que estavam na SAR, naquele momento. Cada um deles chega na Escola pedindo uma coisa. Chegavam, não sei."*

O Documento 8 relata uma série de questões que contribuem para a descontinuidade de ações da SME.

> *Doc.8: "São profundas as questões que entravam um trabalho de continuidade na rede municipal de ensino de Campinas. Há muito não há concurso público e são poucos os técnicos efetivos, quer seja na coordenação pedagógico, orientação, vice-direção ou mesmo direção. A cada ano ocorrem mudanças de função e de unidade escolar em larga escala. Os segmentos técnicos dispõem de tempo para a sua formação contudo, não sagrado e, muitas vezes, não bem utilizado para a realização deste propósito."*

Então, questões que às vezes não se pensa como que poderiam afetar uma continuidade de trabalho, estão aí presentes: continuidade na carreira, ausência de perspectivas – muitas substituições, o que ocasiona a não vinculação com ninguém e com projeto algum. É imperioso considerar e refletir sobre isso no momento de se desenharem as políticas públicas para a área da Educação, em especial para a formação continuada do Diretor de Escola, assim como o trato que deve ser dado à continuidade de concepções de formação, pois se a cada governo, como chamou atenção GANZELLI (2000), anteriormente, há uma ruptura com o anterior, rompem-se, também as concepções de formação e aí compromete-se a continuidade, o processo de formação.

Num estudo das políticas da SME, no período de 1983 a 1996, em relação à educação continuada de professores, FERRAZ (2001) se refere à questão de uma continuidade de concepções de formação que se poderia chamar de aparente, e em assim sendo contribuindo para a descontinuidade ao afirmar que

> "...os governos seguintes optaram por desenvolver suas ações partindo das estruturas existentes, implementando, gradualmente, as novas propostas. Tal procedimento levou a que muitos considerassem que houvesse uma continuidade das ações de formação docente entre as diferentes gestões, mas, na verdade, o que se tem é o uso das mesmas formas, com alteração de conteúdo. Mantinham-se os nomes e, em seguida, inseriam-se, nessa prática, as diferentes visões. Com isso, a maneira de se fazer parecia não mudar, mas na verdade, não se tinha continuidade de concepções." (FERRAZ, 2001: 163)

Uma outra fala, contribui para que se pense como é que a descontinuidade se faz presente nestes momentos de formação.

> *Dir.2: "Olha, Julio, o quê que acontece? É lógico que uma coisa tem que ter ligação com a outra. Você tem que recuperar tudo aquilo que você já viu. Precisa. É a questão da avaliação, da auto-avaliação, que a gente tem que praticar na Escola. Eu vejo as coisas muito apropriadas nesse sentido de que se você avalia aquilo foi positivo, no ano que vem você tem que fazer essa interligação. Olha, o quê que nós vimos no ano passado e a gente vai por esse mesmo caminho? Esse caminho tem a ligação com aquele assunto que a gente já viu? Não pode, não pode ser fragmentado. Nada pode ser fragmentado, Julio. Esse assessoramento ... esses assessoramentos, na realidade, sempre partiram do ponto zero. Isso não pode acontecer. Até porque sempre a gente tem coisas positivas. (...) E as negativas, para a gente corrigi-las, não é?"*

Na comparação que a Diretora faz com as ações da Escola, demonstra a diferença que existe nas ações ali desencadeadas e as que a Secretaria realiza. Numa constituição do jogo do espelho que reflete ao contrário, ao invés de mostrar o real, distorce a imagem daquele que se vê através do espelho.

Contudo, essa mesma Diretora, ao ser questionada sobre a continuidade das ações dentro de um mesmo assessoramento, quer dizer, num conjunto de encontros, com um mesmo assessor, dizia perceber continuidade entre os assuntos tratados. Isto aponta para um outro conteúdo que é o da diferenciação.

**Diferenciação**

De acordo com o local de onde você pensa e faz formação, a constituição de um programa de educação continuada tem um modo de se apresentar. No caso dos profissionais que assessoravam os Diretores, a ótica era completamente outra que a da SME, pois

> *Dir.2: [E nos momentos do próprio assessor, do próprio assessoramento, por exemplo, com uma determinada pessoa, tinha ligação entre uma coisa com outra, com o que foi dito anteriormente?] Tinha, tinha, tinha sim. Isso tinha. As pessoas conseguiam, na realidade. Eu acredito assim, todas as pessoas tinham um planejamento, aquilo que a gente falou no início, que é importante. Então as coisas eram interligadas, um assunto com o outro, a gente via que a pessoa traçava um caminho e ela tinha um início, um meio e um fim. [Mas não tinha ligação com ...] Mas não tinha ligação com o anterior, e assim a coisa sempre foi."*

Ou seja, a preocupação da continuidade estava presente naqueles que vinham de fora, externos aos certames da máquina da SME. Com uma visão que não estava condicionada ao ter que cumprir o que determina a legislação, ao que prevê o legal, mas numa atitude de compor a formação desse profissional que atua como Diretor de Escola.

Seria uma forma de conceber a questão posta aqui da educação continuada que privilegia a constituição de um processo de continuidade de formação que não se esgota num momento pontual, mas avança para outros momentos que tecem os fios desta tapeçaria chamada educação continuada em serviço.

Colabora com essa avaliação, as falas dos profissionais que ministraram esses momentos de formação.

> *"Min.2: "foi esse o trabalho que eu fiz, isso em aspectos históricos anteriores, posteriores, eu confesso a você que eu não acompanhei, mas fiquei sabendo por alto e, cada vez que eu ficava sabendo das coisas que iam acontecendo por lá, eu ia me entristecendo cada vez mais. Principalmente no Governo do Chico Amaral, em que algumas sementes que a gente havia plantado, foram totalmente pisadas e os trabalhos foram muito desprezados ..."*

Vê-se por esse depoimento que o trabalho que uma administração inicia, a outra não dá continuidade, via de regra. A continuidade que se percebe necessária para o alinhavo das ações e de consecução de objetivos.

Contudo, não é essa a avaliação que os propositores dos momentos de formação fazem; ou melhor, há profissionais que atuaram enquanto propositores dos programas que têm uma avaliação de que houve continuidade do processo de formação.

> *Pop.2: [Você acha que essa questão de educação continuada, em serviço, teve continuidade no governo do PPB, do Chico Amaral, porque vocês estavam à frente, vocês mostravam a necessidade para os dirigentes, para o Secretário] "Sem dúvida, sem dúvida, porque a mudança de governo, a transição, ela é feita, não tão repentinamente, então houve respeito ao que estava se caminhando, e nós como coordenadoras, todas fomos respeitadas no nosso caminhar. A equipe continuou a mesma equipe, apenas houve a mudança da Diretora Técnica Pedagógica, mas quem assumiu era da Rede, a Ernesta, e foi dada continuidade porque o currículo se constrói a longo prazo, o trabalho estava sendo desenvolvido, o trabalho que vinha ao encontro dos interesses da rede, havia uma equipe coesa que já vinha delineando todo esse trabalho, houve essa continuidade até mesmo pelo crescimento da própria rede municipal, porque é um trabalho que se constrói independente de qual é a gestão que está na rede municipal. Esse respeito tem que ser mantido, qualquer administração que chega tem que construir o seu caminhar, mas o fundamental tem que ser respeitado."*

Como se pôde ver, não é essa a avaliação que as Diretoras, enquanto participantes do programa de formação continuada fazem. Uma outra profissional, na qualidade de propositora, faz algumas colocações em relação a este assunto e diz da sua avaliação da transição do Governo do PSDB de Magalhães Teixeira para o de Francisco Amaral, na questão da continuidade dos projetos existentes.

> *Prop.1: "... o grupo do PT, quando entrou em seguida ao Magalhães, que teve o Bryan, a Corinta, o pessoal de muita boa informação, não quebraram o que tinha sido feito. Eles deram uma continuidade, com acréscimos, claro, mas vamos dizer mais ou menos o mesmo processo, Julio, que foi interessante, e eles também criaram alguns mecanismo muito bons, que foram os espaços, que nós quando entramos, quando o Magalhães entrou pela segunda vez e eu como Diretora do DITEPE, foram os espaços que o Estatuto lá nos dava para pagar os Professores estudar... [Os espaços que você fala são os Grupos de Formação?] Os grupos de formação os assessoramentos de especialistas ... Porque se você não já tivesse isto previsto no Estatuto, nós não poderíamos ... quer dizer, poderíamos, mas perderíamos muito tempo até propor a lei, legalizar. Então isso foi uma contribuição boa do pessoal que nos antecedeu, (...) Agora eu acho que muita coisa aproveitou, claro que dá tristeza*

*porque podia ter continuado, como a gente veio do Enildo, veio o pessoal do Bryan, da Corinta, depois a gente; poderia ter continuado, então você teria anos, agora quando você começa a ter secções, pelo o que vocês falaram, porque eu não participei do processo, eu me distanciei mesmo e não quis estar ligada a ... porque não acreditava no que eles estavam propondo ..."*

Há um descompasso nas avaliações que mostra a relação que existe entre a Secretaria e a Rede: aquilo que é pensado pela Secretaria e como é executado, como chega até os profissionais da Rede. Pelas falas, as ações aconteciam até com certa propositura, porém na sua implementação, na sua realização havia problemas de ordem de seqüênciação, como apontam as Diretoras de Escola.

Existe, inclusive a informação de uma das Propositoras da inexistência de uma proposta de formação, num dos momentos da administração municipal.

*Prop.3: "Não havia uma política de formação, da Secretaria. Não havia essa preocupação enquanto Secretaria Municipal de Educação. Não havia nada pensado nesse sentido, até por conta de como é que as coisas aconteceram. A gente começou tentar no meio do caminho, fragmentadamente. Na nossa cabeça, lá, era: o quê que o Diretor precisa, o grupo de Diretor; o quê que o Supervisor precisa, grupo de formação, vamos continuar, porque ele não sabe como é que as coisas vão acontecer ... no finalzinho é que a gente começou um trabalho interessante de refletir essa coisa do grupo de formação, do Museu Dinâmico, NTE, reconhecidamente espaços de formação, pelo Departamento."*

No meio do caminho, pensando de forma fragmentada, tentando, são expressões que marcam uma concepção de educação continuada pensada porque tem que dar conta de uma necessidade detectada. Nesse caso, pensando fragmentadamente ocorre o que se constata no Documento 8, pensar ações fragmentadas, que não se juntam, pois deveriam atender às especificidades de cada categoria

No Documento 8 não se fala da inexistência de uma política de formação, mas de linhas gerais dessa política.

*Doc.8: "Não havia definições dos responsáveis pela Secretaria sobre o que desejavam em vista dos rumos da escola municipal. (...) De toda forma cremos ter sido uma falta, para ambas as partes, o fato de não ter sido possível uma maior objetividade nas ações da Secretaria."*

Essa atitude demonstra a existência de uma política e não a sua inexistência, ao passo que esse modo de agir trata de conceber o trabalho com a Escola Pública como sendo desmerecedora de atenção, pensado pelo meio, fragmentadamente, como se na Escola os fragmentos chegariam para dar conta do todo, o que não acontece. Isto se constitui em uma política. É claro que é uma política que não atende às reais necessidades do público, ao serem consideradas como políticas públicas e muito menos ao social, ao serem consideradas como políticas públicas de cunho social.

Na política implementada pela Propositora 3, houve uma equipe de Supervisores Educacionais que trabalhou a formação dos Diretores de toda a RMEC. Estes Supervisores compunham o Núcleo de Formação para Diretores e Vice-Diretores, constituído para este fim.

O objetivo deste Núcleo está delineado dentro do Documento escrito pelos Supervisores e faz parte do Documento 4.

> *Doc.4: "...continuidade da formação recebida nos bancos escolares, visando aprofundamento de estudos; discussão da prática para redimensionamento e mudança; prosseguimento da formação profissional para enfrentamento do cotidiano escola; construção do trabalho coletivo numa visão democrática; atuação destes profissionais de educação dentro de um contexto histórico, frente às necessidades atuais da nossa sociedade; e qualidade de ensino da Escola Pública gerada por uma ação transformadora."*

Percebe-se aqui, a atualidade do trabalho a que se pretendia, que trataria de discutir o que se imagina como a dicotomina formação inicial e continuada, até o enfrentamento das necessidades atuais da sociedade, originando assim um trabalho diversificado na Escola.

Já o Documento 1, não faz referência a um Núcleo específico, mas traz o Programa de Formação Continuada para os Diretores de Escola, dentro de um mais geral que abrangia os especialistas.

> *Doc.1: "Meta I: Melhoria da qualidade de ensino e atendimento. Estratégia 7: Capacitação profissional de professores, especialistas e funcionários; (...) Meta IV: Estabelecimento de novas bases de gestão escolar. Estratégia 6: Capacitação dos dirigentes escolares."*

No detalhamento da Meta IV, encontra-se o seu objetivo específico.

> *Doc.1:" ...Educação de qualidade pressupõe profissionais bem formados e atualizados, sendo da própria natureza do ensino a necessidade de estudo continuado."*

Prossegue, ainda o referido Documento, ao tratar da Proposta de redefinição do papel do Especialista.

> *Doc.1: Direção de U.E. (Diretor e Vice-Diretor) (...) Neste sentido pretendemos: (...) 3. Um programa de formação continuada de diretores e vice-diretores voltado essencialmente para a questão da liderança político-pedagógica."*

Nota-se a preocupação deste Documento com a questão da Direção da Escola, pensando momentos para a sua formação continuada como forma de atender às demandas da Escola.

Em relação ao Documento 3, também se encontra uma menção a um projeto de formação.

Não há explicitação de uma política com objetivos claros, definidos, mas sim dentro de um projeto maior que envolveria os especialistas.

> *Doc.3: "II - Diagnóstico Setorial, Área 01 – Educação – Indicadores para as justificativas dos objetivos – SME (...) 5. Capacitação profissional – Elevação do índice de aprovação; Diminuição da evasão escolar; Melhoria da qualidade de ensino. – Programa: Desenvolvimento Profissional aos professores e especialistas de ensino fundamental e supletivo. – Projeto a) Assessoramento aos Especialistas em reunião semanal de 4 hs/aula, durante 34 encontros semanais."*

Não se tem uma proposta, mas uma intenção de realizá-lo. E, de acordo com informações da Propositora 2, isto aconteceu. Realizou-se um programa de formação continuada, que teve continuidade nas ações do Secretário, recuperando o que estava dando certo nas outras administrações.

Há opiniões divergentes, também, em relação a uma proposta da SME, entre os que ministraram a formação, em relação a existência ou não de uma proposição, de uma política de formação.

*Min.1: "Durante ... Eu conhecia muito bem as propostas pedagógicas e a política educacional da secretaria porque eu estava estudando, já tinha trabalhado com OPs e CPs, então conhecia bem o projeto pedagógico. O PAP da Diretoria Pedagógica. Então, por conta disto, tinha um diálogo muito mais ... que fluía com os Diretores porque eu sabia, eu não estava vindo de fora, embora eu fosse de fora, eu não estava vindo com uma concepção pronta para impor e numa realidade que eu desconhecia."*

Não havia algo escrito, mas falado.

*Min.3 "...Olha tinha, tinha ... Era explicitado pela pessoa que contratou o trabalho de fazer um trabalho com essas Escolas justamente porque estavam empenhados em melhorar o atendimento do Jovem e Adulto (...) [E tinha alguma coisa escrita? Alguma proposta escrita?] Não, olha, nós fizemos várias reuniões, algumas reuniões, no caso com a Diretora do Departamento Pedagógico, onde ela ia explicitando a política de formação..."*

Não havia proposta alguma.

*Min.4: "Na verdade, não havia, embora houvesse uma demanda de um trabalho de formação, não havia uma programação pré-estabelecida..."*

Encontra-se uma lacuna aí nessa comunicação das falas elencadas acima, que merece ser discutida e revista a fim de se poder dar conta de uma educação continuada do Diretor de Escola que privilegie a questão da comunicação.

Além de uma lacuna, há uma questão de se romper os elos que ligam as ações anteriores às que aconteciam no presente de cada administração, apesar de algumas afirmações em contrário, como se constatou.

Isso reflete uma visão de formação, que necessita ser repensada e aprimorada. Há que se pensar em espaços para efetivamente acontecer conversar com quem já estava no caminho, caminhando enquanto educador num processo de formação e aqueles que vêm participar do caminho por algum momento, num determinado espaço de tempo – que são os administradores ligados aos partidos políticos que vencem as eleições municipais.

Existe a possibilidade de um outro conteúdo presente nesta questão da continuidade, que é o da realização. Para a realização de um projeto de trabalho,

a continuidade de ações, a presença das pessoas nestas ações num sentido de se comprometerem com elas, faz a diferença.

**Realização**

A realização de um trabalho está intimamente ligada ao comprometimento do tempo de vida das pessoas na empreitada que têm pela frente. Assim, o fato de o Diretor continuar numa mesma Escola por um tempo maior de anos, do que simplesmente um ano, faz evidenciar um jeito outro de entender a Escola, a comunidade, o seu trabalho enquanto educador, profissional da educação.

Realização aqui tem o sentido de efetivação de um trabalho profissional, a partir de um pertencimento a uma determinada comunidade escolar, que se dá através da permanência do Diretor numa dada Escola por um período de tempo que seja considerável. Não tem aqui a pretensão de discutir a questão da realização da formação em si, o que será tratado quando se apresentará o conteúdo de significação, dentro da categoria Valorização.

Nesse sentido, colabora com a avaliação dessa política de formação, o fato de o Diretor de Escola permanecer numa determinada Escola além de um ano escolar, mas por um período que se constituirá em momentos de ações que se somam, constituindo a formação do Sujeito-Educador-Diretor, num processo de continuidade que visa fins objetivos e concretos.

> *Dir.3: "A continuidade é ótimo. Tem que ter continuidade. (...) Começa hoje uma coisa, dá para continuar o ano que vem. (...) Dá para você fazer um serviço, um trabalho, não é. E as Professoras que permanecem, também, com a gente, o trabalho pedagógico delas também dá continuidade. Eu acho muito importante. Então eu falo para as meninas, vamos entrar num acordo, e elas concordam: quem está com a primeira série hoje, vamos escolher a segunda o ano que vem. E todas querem, todas gostam, continuam com os alunos na segunda série, que é a base, depois voltam para a primeira. Elas adoram e dá certo."*

A Diretora acima está nessa mesma Escola, enquanto responsável pela Direção, como efetiva no seu cargo, há dez anos produzindo um trabalho que

pode avaliar como contínuo, programado, junto com os outros profissionais, como se pode observar da que está há 18 anos na Escola, como Diretora Efetiva.

> *Dir.4: "Eu estou aqui há 18 anos (risos). Desde 83, 83 eu vim para cá. [E faz diferença?] Ah, faz. Porque aqui, a gente ficando mais tempo, a gente vê aquilo que a gente fez. Eu acho que não devia poder entrar numa Escola e sair. [Tem que ficar um tempo?] É. No mínimo três anos. Porque se não atrasa demais o trabalho pedagógico da Escola, o trabalho de relacionamento, o trabalho ... a parte física da Escola, você também não consegue fazer nada se você não fica na Escola. Essa permanência faz com que as pessoas que trabalham na Escola acreditem na gente."*

Então não é simplesmente ficar por ficar numa determinada Escola. É ficar no sentido de construir relacionamentos, construir um trabalho pedagógico de continuidade, de se constituir enquanto referência para a comunidade escolar.

> *Min.2: ". Um segundo problema, também, que tinha na Rede, que eu acho que é importante dizer, é a rotatividade do especialista. A falta de enraizamento do Diretor, do Vice-Diretor e do corpo administrativo, também, fazia, gerava muita coisa negativa na Rede. A rotatividade era muito grande, por falta de concurso."*

A referência construída não por intervalos de tempo de mudança de pessoas que dirigem a instituição escolar, mas aquela construída num período de tempo prolongado, que a partir daí consegue constituir essa referência que é conhecida, que passa a ser respeitada e respaldada.

> *Min.1: "[E a questão da rotatividade, eles falavam nessa época?] Nossa, o tempo todo. Porque mesmo ... durante o semestre, rodou. Mudou. [Ah, é, em 96, no meio do ano teve uma chamada para efetivar os especialistas.] Mudou. E alguns estavam numa Escola e, durante o nosso curso, tinham mudado de Escola, também.*

É possível a construção de identidade solidificar-se numa descontinuidade?

Em que uma somatória de vários dirigentes escolares poderá agregar ao que a Escola deveria se constituir ou representar para a comunidade escolar a não ser em momentos de mudança, de se iniciar novamente o processo?

A composição de um processo de descontinuidade, atende a quais interesses, se não proporciona a ninguém em se constituir enquanto referência ao processo educacional da escola?

Tentar responder a essas questões faz parte do trabalho de um propositor de políticas públicas para a área educacional, que tem o caráter social, uma vez que a Escola se insere numa dada comunidade. E, em assim sendo, é imperioso que a SME construa conhecimento a partir destes questionamentos.

Percebe-se uma preocupação pela Secretaria no tocante à rotatividade dos profissionais, pois no Documento 1, se constata a existência de estratégia que trata do assunto, o qual está ligado a uma escola de qualidade.

> *Doc.1:" Meta I: Melhoria da qualidade de Ensino e Atendimento. Estratégias: (...) 11. Estabelecimento de formas de permanência do corpo docente e de especialistas nas Ues por tempo suficiente; ..."*

É fato, então essa preocupação, somente que a descontinuidade continua e se faz cada vez mais freqüente, pois inexiste uma política clara de alocação de pessoal, ou se existe está na intenção que ainda não se transformou em ação. Necessitando para tanto que providências sejam tomadas a favor da continuidade de ações daqueles que estão atuando como educadores.

A SME necessita repensar, ou se já pensou, colocar em prática suas ações buscando um programa de educação continuada de Diretores de Escola que contemple esses aspectos, numa tentativa de redesenhar o modelo que aí está, para incluir outras variáveis que somarão momentos de continuidade na constituição de um processo que busca formar o educador para exercer com dignidade o seu papel, valorizando essa constituição de processo, de realização de trabalho prolongado.

Em se referindo à valorização, essa categoria também está presente como constituinte da análise dos dados coletados.

## 7. Valorização

Os momentos de formação que compõem o Programa de Educação Continuada da SME têm um valor para os que deles participam quer seja para a constituição desse educador, e, ainda, para se poder ascender na carreira profissional, através da pontuação dada à certificação desses momentos, como forma de incentivo à busca de novas oportunidades de olhar para sua prática de Diretor de Escola, bem como no incentivo à construção do processo de constituição desse Sujeito-Educador-Diretor.

Um conteúdo que aparece aqui trata de uma discussão que já há muito perdura na SME, dizendo respeito ao modo como se participa da formação. Em se tratando de estar prevista na jornada dos especialistas, chamou-se de obrigatoriedade para com o programa, os encontros.

### Obrigatoriedade

Os profissionais da SME não são convocados para os momentos de formação. A não ser os Orientadores Pedagógicos que, por constituição do próprio grupo, na sua necessidade de estar se aperfeiçoando se organizou enquanto tal e instituiu-se que semanalmente estariam se reunindo para sua formação em serviço, já há quase dez anos. Os outros profissionais são convidados para os momentos de formação.

A questão de a Secretaria realizar um chamamento (convocação) das Diretoras para a garantia desses momentos de formação não aparece claramente nas falas das Diretoras, contudo, pode-se inferir, a partir da interpretação de algumas das entrevistas que elas sentem a necessidade de a SME valorizar esse momento, com um chamamento mais contumaz, mais incisivo.

> *Dir.1: "(...) A própria ... a própria Coordenadora também ela, também ela não valorizava essa história de formação, [Coordenadora da?] Coordenadora da CEFS. [Da CEFS.] É. Não via assim como ... [O papel da Coordenadora não era o de valorizar?] É. Eu acredito que não, porque se não dava para dar puxão de orelha, ... dava para incentivar com que as pessoas fossem. E de repente o volume de dinheiro era grande, era usado naquele momento e até muito mal usado.. Eu acho que*

*também não havia um empenho muito grande da própria Secretaria para que esse Diretor participasse."*

*Dir.2: "O que não contribui com a minha formação, é o que não existe. Como esse ano, não existe. Então não tem como contribuir para a minha formação. [Ah, esse ano não existe?] Esse ano não existe. Esse ano, nós, enquanto Diretores, ... é ... aos berros e gritos, a gente tenta reservar esse nosso espaço de assessoramento, mas somos nós que trocamos experiências. (pausa). Tô aprendendo com o outro? Estou aprendendo, mas isso não é o assessoramento que a Rede nos proporciona. Nós estamos nos proporcionando, porque é uma briga nossa, enquanto Diretor, olha, a gente vai se encontrar todas as quartas-feiras."*

Por esse depoimento se vê a importância que tem a formação para essa Diretora e para aqueles que continuam se reunindo, conforme já se constatou no conteúdo de preparação, da categoria Conceituação. Mesmo num momento em que a Secretaria não apresenta uma proposta de formação em serviço para esses profissionais, como diz a Diretora elas se reúnem porque acham importante. Isso quer dizer que tentam manter um espaço de estudo - não é só ela, mas um grupo organizado - apesar de não ter sido apresentada proposta alguma da parte da SME para o referido período.

Contudo, uma Diretora se diz contrária a uma convocação, obrigatoriedade

*Dir.3: "[Você tem uma avaliação desses momentos de formação?...] Olha, se não for obrigado, a hora que a gente puder participar, participar, eu acho que é viável. Mas não obrigar a gente a ir. [ Então a avaliação sua é essa?] A avaliação minha é essa. Não obrigar a gente como fomos obrigados. Você lembra, Julio, a gente era obrigado porque eles pagavam uma pessoa, um dinheirão, de fora, chegava lá não resolvia nada, porque aquilo não me acrescentou nada."*

Parece que a melhor forma, também, não é essa de deixar ao acaso, a hora que puderem participar, participam. É necessário que exista uma continuidade de formação, um processo, como já se viu de momentos de formação que se somam.

Vem contribuir com essa afirmação, a fala de quem participou do processo de formação como quem ministrou um dos momentos e ao se referir à questão de a SME convidar os Diretores diz que

*Min.4: "Os Diretores eles trabalharam com outros docentes do Espaço, e me lembro bem que os Diretores não eram convocados. Eles eram simplesmente convidados. Durante todo o período em que houve esse trabalho de formação, embora nós não concordássemos com isso, porque esse convite abria uma brecha enorme às ausências e o descaso um pouco com o trabalho."*

Há que haver uma sedução, uma contaminação, uma dissipação para a necessidade de o Diretor estar revendo sua prática, através das discussões, ampliando o seu horizonte de possibilidades de ação dentro da Escola Pública, aproveitando os momentos de formação oferecidos, estudando, lendo.

Enquanto servidor público, que está a serviço da comunidade, da população, o Diretor tem que dar conta dos seus atos; e um desses atos é estar se informando, se instruindo, se atualizando, saindo do seu casulo – que é a escola – entrando em contato com outros Diretores, nessa constituição do Sujeito-Educador-Diretor ; dar conta dos atos, inclusive participando da avaliação dos momentos de formação, se não achar condizente com o que acredita ser a sua necessidade diária, uma vez que o dinheiro público empregado era considerável, como se pode perceber, é necessário propor outras formas.

Um outro conteúdo, então, aparece em duas entrevistas das Diretoras, ao falarem do gasto que se tem com a formação.

**Recursos**

Pode-se afirmar que através das falas das Diretoras se percebe que foram empregados recursos que aqui se referem à verba investida nesta formação. Não foi objeto desta pesquisa saber do seu montante, mas pelas entrevistas de duas das Diretoras pode-se inferir que houve recursos. Uma das passagens faz alusão a esse conteúdo

*Dir.3: " ... eles pagavam uma pessoa, um dinheirão, de fora..."*

E mesmo uma outra entrevistada fala a respeito

*Dir.1: "E de repente o volume de dinheiro era grande, era usado naquele momento e até muito mal usado."*

Percebe-se, então, que a Secretaria previa recursos para a realização da formação em serviço; inclusive em relação aos participantes dos encontros, a SME realiza os encontros sempre dentro da jornada de trabalho do especialista em educação.

Cabe ressaltar, a título de esclarecimento que todos os especialistas quando participam de um momento de formação, este faz parte da sua jornada semanal de trabalho. No caso do Professor, eles ganham para isso, pois a formação está fora da sua jornada de trabalho..

Esta disponibilidade de um tempo da jornada para a formação está prevista no Estatuto do Magistério, pois quando o Estatuto foi elaborado se previu para garantir que as pessoas pudessem participar e que a SME tivesse obrigação de oferecer.

Contudo na avaliação das Diretoras entrevistadas se percebeu que apesar de haver recursos não havia valorização desses momentos.

Por outro lado tem que se buscar recursos internos da própria pessoa para participar de um momento de formação, recursos internos que passam pela disposição, vontade de estar se atualizando; passa pelo significado, o que significa para cada um estar junto com outros se aperfeiçoando; passa ainda por sentir a necessidade de se constituir enquanto profissional. Desta forma independe de valorização de Secretaria ou de quem quer que seja.

Claro que isto ajuda, porém se não há essa contrapartida por parte de quem participa, no caso do Diretor, não há milagre que dê conta.

O Documento 8 trata desta questão ao se referir ao tempo dedicado ao estudo.

*Doc.8: "As solicitações existentes no interior de cada unidade e aquelas vindas da secretaria, somadas ao número não pequeno das demais tarefas cotidiana, foram sempre justificativas à não realização das tarefas. Chegamos a enfrentar 'ameaças' de desistência se o compromisso de estudo reflexivo excedesse as 'possibilidades'."*

É claro que aqui se fala da não realização das tarefas justificadas pelo excesso de demandas, por outro lado atrelar a não participação a uma excessiva carga de tarefas solicitadas pelos professores coordenadores dos grupos de estudo, está longe de se constituir enquanto justificativa plausível, pois eles sabiam do contexto de trabalho do Diretor e não solicitariam além do que fosse possível realizar.

Surge, dessa análise um conteúdo que diz do significado da participação nos momentos de formação, enquanto educação continuada, do valor que essa participação tem. Neste sentido foi denominado de significação, por se entender que se dá significado através do valor que isso representa.

**Significação**

Nessa categoria da valorização, surgem momentos das entrevistas das Diretoras em que pode-se ler a respeito do valor que a Secretaria dá à educação continuada dos Diretores de Escola. O conjunto de valores que compõe a valorização desses momentos, do programa, da política de formação.

Ao serem questionadas sobre a valorização, o valor que a SME dá, as Diretoras dizem que isso não existe.

> *Dir.1: "[Você acha que a Secretaria valoriza os momentos de formação?] Não, do Diretor ... [Deveria?] Deveria, mas do Diretor nunca valorizou. Nunca. [O que é que você chama de valorizar?] Valorizar de se preocupar, de ... de ... de trazer uma proposta ... Eu sinto que era um tapa-buraco, Julio, olha é tão triste falar isso, né?"*

> *Dir.2: "Não, a Secretaria não valoriza, a Secretaria não investe, a Secretaria não percebe que ela poderia contar com um grupo de profissionais, ... muito melhor do que tem. Não valoriza, porque falei prá você que eu considero o aspecto humano muito importante. Eu não sou vista, eu não me deixo ... eu não consigo enxergar com que as pessoas falem: Não, aquela é uma pessoa e aquela pessoa precisa de um tratamento adequado. Então, o assessoramento da Prefeitura, eu posso dizer que a Prefeitura não investe, as pessoas têm que pedir pelo amor de Deus, prá que eles aconteçam, e quando as coisas estão acontecendo, as coisas são positivas, as coisas são retiradas(...) [O que seria valorizar, para você? Que ações a Secretaria deveria tomar, fazer, ter, prá valorizar o assessoramento ... a formação, aliás?] A formação, né."*

*Dir.3: "Não, não valoriza. [Deveria valorizar?] Se ela valorizasse, todo mundo participaria, não é?*

*Dir.4: "[Você acha que a Secretaria valoriza mesmo esses momentos de formação?] Eu acho que não. [O que é valorizar?] Valorizar é que eles oferecessem mais ocasiões dessas para a gente. Agora, se a Escola está mal aparelhada, com número de funcionários não suficientes. (...) não adianta eu pegar aquela lista enorme de grupos que eles estão fazendo agora. Momentos Culturais. Aquele que interessasse para a sua prática, não tem como, porque o meu serviço fica por aqui. (...) Agora, se a Escola estivesse melhor aparelhada, se tivesse OP, por exemplo, ah, não sei, porque no meu caso seria só OP, eu acho que teria mais tempo de ir nesses Momentos Culturais.*

Esses trechos mostram a dimensão do valor que a Secretaria dá ao programa de educação continuada dos Diretores de Escola, quer dizer a dimensão do valor que ela não dá. Há unanimidade entre as Diretoras na negação da Secretaria em valorizar esses momentos. Essa postura é reforçada pela ausência de continuidade de processo que colabora significativamente para que as políticas de educação continuada sejam desenhadas com a finalidade de atender a interesses outros, que não os da formação em serviço do Sujeito-Educador-Diretor de Escola do Ensino Fundamental.

Contradizem essas falas, as das Propositoras e dos que Ministraram a formação ao afirmarem que a Secretaria valoriza os momentos, de diferentes maneiras.

Enquanto espaço criado, ou mantido:

*Prop.1: "se você não criar os espaços dentro da própria estrutura, a pessoa é humanamente impossível por mais boa vontade e compromisso que tenha, então é responsabilidade do próprio sistema, por isso que eu falo que foi uma contribuição boa que a gente encontrou, aquilo pode haver mudanças e tudo, mas esses espaços criados foram importantes, porque é um respeito, é uma valorização, você tem um tempo dentro da jornada para refletir a sua própria prática, para você ter o espaço de enriquecimento, de aprofundamento teórico, para poder transformar aquilo numa prática melhor, numa prática de trabalho."*

*Min.1: "Eu acho que era explícita. Porque estava dentro da jornada do Diretor, havia um espaço para isso, atribuía uma pontuação( ...) Ela sempre valorizou. Sempre garantiu aquele dia, aquele encontro, às vezes coincidia com algumas outras atividades, acumulava, mas procuravam evitar sempre que naquele dia ... sempre nas sextas-feiras... sempre aquele dia outras atividades não aconteciam ao mesmo tempo."*

Colabora com esse afirmação a que diz da essência de uma valorização da que aqui se discute.

> *Prop.3: "... Eu acho que a valorização ela está na criação da possibilidade daquilo acontecer (...) Então a essência o quê que é? É criar o espaço? Ou possibilitar que esse espaço seja criado?"*

Enquanto crescimento profissional:

> *Prop.2: Formação não acadêmica, mas tanto quanto uma acadêmica, porque ele estava se atualizando. Estava cada vez se capacitando mais para estar atuando sempre de uma maneira moderna, atual, caminhando, mediante as inovações necessárias. Enriquecendo o seu currículo."*

Enquanto construção da diferença:

> *Prop.3: "...Eu acho que foi feito a diferença para algumas pessoas, as pessoas construíram a diferença dentro de si."*

No Documento 4, nos Objetivos Específicos e nas Ações do DITEPE, é clara a preocupação com a Formação Continuada, tanto que há um item específico para tal, o que faz pensar que existia uma vontade (que se transformou em proposta, apresentada e implementada, durante o ano de 2000, pelo Núcleo de Formação de Diretores e Vice Diretores, coordenado pelos Supervisores Educacionais).

Nos Objetivos Específicos acima referidos, encontram-se:

> *Doc.4:" Acompanhar, avaliar, e revitalizar as ações de "*formação continuada*" da Secretaria Municipal de Educação, valorizando e garantindo a realização do que já se tem de positivo neste sentido e criando novas propostas que venham ao encontro da proposta de trabalho afirmada por este Departamento, centrada na busca da identificação de <u>cada profissional</u> enquanto sujeito de sua ação. (...) Ações: (...) Implementação do Projeto de Formação Continuada para Diretores Educacionais e Vice-Diretores, visando associação entre teorias e práticas do processo educativo, buscando uma gestão democrática."[grifos da autora]*

É nas ações elencadas no referido documento que se vê a explicitação da vontade de se ter um projeto implementado.

Esse desajuste que há da parte das Diretoras e das que propuseram a formação, demonstrada através da negação da valorização, de um lado; e da afirmação da valorização de outro, através da manutenção e/ou criação de um espaço, do valor enquanto crescimento pessoal e da construção da diferença indica para esta análise duas possibilidades que têm relação com a comunicação, já tratada em outra categoria: não se pergunta para aqueles que estão participando do processo de formação, enquanto educação continuada, das suas necessidades, são desconhecidos os interesses dos participantes, ou a proposta não está clara, explícita, enquanto política de formação.

Ampliando essa constatação que aqui se faz em relação à chamar para a discussão, também os que estão no processo enquanto participantes, FERRAZ (2001: 167), faz observações que são muito pertinentes e dão um significado ainda mais amplo a esse assunto, ao concluir o seu trabalho, referido anteriormente, dizendo crer numa transformação dos profissionais da educação em produtores do processo que formula e implementa políticas de formação e que todos os envolvidos devem ser considerados enquanto implementadores de políticas, chamando-os de "viabilizadores de uma política – articuladores dessa política", construída por esses mesmos agentes, resgatando a história, num processo participativo chamando a todos os profissionais para "pensar a melhor maneira de realizar a capacitação".

ALVES também trata desse assunto, pois diz que:

> "...Os profissionais da rede, que 'estão com a mão na massa', dificilmente são envolvidos na formulação, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de atividades de capacitação..." (ALVES, 2000: 135)

Pensar a participação dos que fazem educação no momento de elaborar as políticas, as diretrizes, é uma necessidade apontada por estas pesquisadoras. Isto faz com que os educadores se sintam responsáveis e participem com mais

propósito, pois estão sendo considerados no diálogo, na implementação da política educacional (GAZELLI, 2000: 207).

Estas constatações remetem para as necessidades de ajustes através de avaliação contínua do processo de formação. Os Propositores deveriam dialogar com os Diretores no decorrer do processo de formação (como visto, desde a sua elaboração) a fim de ouvir se a formação proposta atende ao que é esperado desses momentos.

Interessante, ainda, o conteúdo que as entrevistadas, enquanto Diretoras de Escola, têm sobre o que é valorizar os momentos de formação. Numa leitura geral das informações contidas nas falas acima, pode-se afirmar que essa valorização passa inicialmente pela necessidade de se ter claramente dimensionada uma política de formação, que estaria representada numa proposta (Dir.1); passa pela própria formação (Dir.2); e passa inclusive por mais momentos e pela questão de infra-estrutura das escolas (física e humana).

Na intenção de pensar a importância dessa valorização, a questão da avaliação que os participantes fazem dos encontros dão a amplitude do que acontece na SME.

Assim sendo, surge o conteúdo de avaliação que tenta dizer como é que as pessoas avaliam os momentos de formação, através da sua participação.

**Avaliação**

Neste conteúdo, procura-se discutir a preocupação da Secretaria quando pensa em avaliar o programa.

A Secretaria não pensa, não sabe o que está fazendo:

> *Dir.1: "Eu sinto que a Secretaria, ela nunca pensou na formação, enquanto formação. (...)Eu não sei nem se a Secretaria consegue enxergar a importância dessa formação em serviço, Julio, do que isso pode repercutir lá na ponta."*

Por não saber o que está fazendo, ela não sabe o profissional que quer, e por não saber o profissional que quer, não sabe o que fazer:

> *Dir.2: "... mas a Secretaria nunca teve, acho, que proposta interessante e objetivo definido. Minha grande, não posso dizer raiva, né, mas acho que a minha grande mágoa da Prefeitura, é que a Prefeitura não sabe que profissional que ela quer. Talvez ela tenha idéia do profissional que ela tenha, mas do que ela quer, ela não sabe. Talvez ela tenha idéia do profissional que ela tenha. Olha, e isso é ainda bem talvez. Eu gostaria de afirmar que ela sabe o profissional que ela tem, mas não o profissional que ela gostaria de ter. Isso está muito distante da Rede."*

Por não saber o que está fazendo, nem o profissional que quer, os encontros do programa de formação em serviço começam a hora que der para começar:

> *Dir.4: "Eu acho, ou começa junto com as aulas, ou então não adianta começar mais, gente; e terminar antes, antes do final do ano, porque para a Direção da Escola, tanto a Diretora como a Vice-Diretora, depois do dia 15 de outubro, até o final de dezembro, é muita, muita, muita coisa que tem que fazer, papelada: é remoção, é inscrição para isso, para aquilo, é aluno que quer ir para o colegial, é tudo a gente que faz, é matrícula, é renovação de matrícula, então muita gente pára de ir aos assessoramentos, quem se importa com as coisas, pelo menos, não é, lá pelo meio de outubro, porque sabe que se não não dá tempo. A gente não tem tempo para ir, porque falta funcionário na Escola, é muito serviço, não dá."*

Por todos esses "não-saberes" listados acima, pode-se concluir que a Secretaria assim agindo se exime de responsabilidades, fato este que reflete nos projetos das Escolas bem como na continuidade da ação pedagógica, pelo menos é o que constata GANZELLI, em relação a um período determinado de uma administração passada, em um estudo que realizou, mencionado anteriormente, quando diz que

> "A implementação de projetos e nas unidades escolares ocorreu mais pela ação voluntária de diretores, professores, funcionários, pais e alunos, pois *não havia clareza sobre as responsabilidades da SME nesse processo*, o que gerou descontinuidade da ação pedagógica." (GANZELLI, 2000: 195) [grifos do pesquisador]

Ainda sob a égide dos "não-saberes", a SME, através dos Propositores, delega aos Ministrantes (pessoal de fora da RMEC) uma formação que ela não tem clareza do que seja necessário. Em assim agindo, não assume o conteúdo, a metodologia dessa formação, delegando a outrem.

É importante que a SME tome para si as responsabilidades (no plural pois são muitas) em relação à formação continuada, pois, se assim não for, ao delegar responsabilidades, a SME poderá entrar em contato com profissionais que atuam como assessores e consultores que podem ter uma atitude de

> "... chegar aos professores, aos supervisores de ensino, aos diretores de escola, aos coordenadores como analistas de sua prática docente, abordando-os com uma postura de donos da verdade, afirmando que tudo o que fazem está errado, fazendo críticas contundentes ao seu trabalho, abalando sua auto-estima." (ALVES, 2000: 134)

Esse tipo de atitude não contribui para a formação do profissional Educador, antes o afasta do momento de formação, contribuindo para formar uma atitude que tem duas vertentes: a primeira é se assumir enquanto incompetente; e a segunda é fugir dos momentos de formação. Mas há momentos e foram muitos, de acordo com a avaliação das Diretoras em que era prazeroso participar da formação em serviço da SME, como se vê pelas falas elencadas no corpo deste trabalho.

No caso do Ministrante 2, enquanto Secretário da Educação do Município, ele tomou a frente do trabalho, foi diferente.

> *Min.2: "... porque essa chance de ter o Secretário e, ter ao mesmo tempo, o professor deles, eu acho que foi bacana, que foi legal, e as avaliações mostraram isso que eles consideraram produtivo: não só o conteúdo do curso, mas, também, aquela necessidade que estava sendo atendida – de pelo menos ver quem era esse Secretário, ver quem era esse cara, que é uma pessoa de carne-e-osso, não um extraterreno..."*

Essa atitude tem importância na análise feita por GANZELLI, pois aproximou o Secretário dos Especialistas, uma vez que

> "...garantiu-se de forma direta, a discussão da política educacional implementada, bem como, possibilitou um ambiente diferenciado, mais aberto do que aquele presente nas reuniões de rotina da SME." (GANZELLI, 2000: 205)

Parece, todavia, que há uma forma de se fazer diferente: diálogo, discussão direta com quem estava no comando de uma política educacional, dá origem a uma relação de pertencimento aos que não opinam sobre as políticas impostas, ao passo que na lista dos "não-saberes", não importa a necessidade dos Diretores, o importante é fazer. Isto parece que está claro na fala dessas Diretoras, segundo a avaliação que fazem desses momentos de formação.

Não se sabe quem se é, não se sabe quem se quer ter como servidor público, mas é imperioso saber que se tem que ter um trabalho de formação em serviço, como o que se vê pelas falas das Diretoras.

Olha, não importa enquanto Secretaria saber o que se quer. A gente tem que fazer formação de qualquer jeito, argumentam as Diretoras na sua avaliação de como vêem a Secretaria nesse projeto de formação.

Nesse descompasso de quem faz o quê, quem sabe o quê, o que é que se quer, FUSARI, num estudo sobre a SME de São Paulo, argumenta que

> "À Secretaria de Educação caberia coordenar, acompanhar e financiar os programas e projetos (...) a obrigação do Estado de se responsabilizar pela instituição de políticas públicas que garantam, orientem e dêem impulso à elaboração de programas e projetos dirigidos ao desenvolvimento profissional dos educadores" (FUSARI, 1997: 180-2)

Está aí uma boa pedida para a SME de Campinas. Não seria interessante investir no que este pesquisador propõe? Assumir o papel que cabe ao Estado, aqui representado pela SME? A indefinição expressa uma ausência de avaliação dos momentos de educação continuada, para redefinir rumos.

Encontram-se evidências dessas afirmações da inexistência de avaliação e até mesmo de acompanhamento do processo como um todo, ao se retornar a FERRAZ que falando em relação à avaliação de políticas públicas,

> "...ressalte-se que, nesse processo, a Secretaria não realizou, em nível institucional, o acompanhamento efetivo das dinâmicas implementadas e do processo como um todo; não existe sequer avaliação do impacto dessas ações. É possível, por fim, afirmar que experiências tenham sido interrompidas sem que tivessem sido avaliadas e os atores envolvidos, consultados. (FERRAZ, 2001: 166)

Em relação à questão da burocracia, expressa na fala da Diretora 4, também é encontrada junto ao grupo daqueles que ministraram a formação, como uma crítica feita em relação ao trabalho administrativo estar impedindo a participação junto aos momentos de formação.

> *Min.4: ". Os Vices chegavam na aula dizendo: olha, hoje não vem Fulana, Fulana e Fulana porque estão enlouquecidos com trabalhos, com papelada para entregar, porque eles têm prazos e ainda não conseguiram acabar. E as Vices me informavam, assim: Ah, a Diretora não pôde vir, não pôde se ausentar da Escola, porque nós estamos num processo muito, com muita ... Quer dizer, eu ficava vendo aquilo como uma história muito conhecida que é essa dimensão do burocrático perpassando todo o resto e sendo de fato a grande prioridade da Escola, quer dizer, responder às solicitações de ordem burocrática."*

Existiu, por parte da Secretaria, uma preocupação, pelo menos escrita, como se pôde observar no conteúdo Diretor-Educador, dentro da categoria Constituição do Sujeito, que a SME estava preocupada com a questão da burocracia, tanto que no Documento 1, quando se refere à redefinição do papel dos especialistas em educação, citar que pretendia, a partir de uma queixa dos Diretores rever essa questão.

> *Doc.1:"... De maneira geral, os diretores se queixam do excesso de trabalho burocrático-administrativo (...) pretendemos (...) otimizar o trabalho com questões administrativas/legais, reduzindo-as ao mínimo necessário..."*

Contrasta a idéia de que não houve avaliação, a que se expressa através das profissionais que atuaram na proposição dos programas de formação.

Avaliar para valorizar, para dar valor, diz de opiniões contrárias àquelas expressas pelas Diretoras.

> *Prop.1: "A gente fez avaliações, ao final dos cursos a gente tinha ... e depois teve uma avaliação mais sistêmica, aqueles relatórios todos, foi feita uma triagem, há preocupação com a avaliação sim, para você ver o acerto ou não, o redirecionamento de rumos, onde poderiam estar os vazios, as falhas, onde aprofundar mais ou não, porque se você não tiver uma avaliação feedback, fica meio solto."*

Constata-se através dessa fala que houve avaliação para redirecionamento, no sentido de saber onde se apontaria mais. Contudo não é assim que se avaliou nas entrevistas com as Diretoras de Escola.

> *Prop.2: "Todo o curso ministrado aos especialistas, como outros cursos também, a todos os participantes, no término desse curso, ele é avaliado pelos participantes: o que faltou. Se atingiu os objetivos. Se esse, devemos dar continuidade aquele curso, porque às vezes não se esgotam todos os temas, todas as propostas nesse período. A partir desta avaliação, às vezes feita em equipe, às vezes individualmente, então é o candidato que faz a opção como é que ela chegaria às minhas mãos. A partir dessa avaliação, que às vezes pode ser de uma forma oral, importante é ter essa avaliação que é o feedback do curso em si. A partir dessa avaliação, também, enquanto coordenadora, eu convidava os assessores para retornar para nós podermos dialogar sobre o aproveitamento desse curso. O que também eles notaram dos participantes, que pudessem abrir os horizontes, para nós enquanto da Secretaria, o caminhar da rede. Esse caminhar é importantíssimo, porque é em cima dele que preparávamos o ano seguinte. Os assessores, também, faziam a avaliação deles, desse caminhar desse curso, porque havia no início do curso uma proposta definida e é a partir dessa proposta definida, essa avaliação ia ser o nosso parâmetro para saber se aquele assessor correspondeu à proposta inicial. E a Secretaria, a partir dessa proposta ela decidiria, para o próximo ano, para o mesmo ano, para uma etapa seguinte, a continuidade dessa capacitação em serviço. [Tinha momentos em que você conversava com os Diretores a respeito do assessoramento que eles estavam tendo, a avaliação deles?] Sim. Além de nós estarmos em constante contato, porque ... diversos momentos, no transcorrer dos cursos, já se avaliavam esse curso, porque os comentários são fundamentais, às vezes você tinha que suspender um curso em transição, porque não estava correspondendo às expectativas que foram apresentadas, então no momento que você ... avaliação não é um momento estático. Ela tem que ser numa forma ... também durante a trajetória do curso, também no final do curso, porque é esse feedback que vai te dar a continuidade do seu trabalho."*

Aqui também se encontra a avaliação como um momento para dar um *feedback* às ações de formação. Amplia essa consideração o fato de ser pensada a avaliação com todos os envolvidos: quem participou – enquanto os Diretores, quem ministrou – os Assessores; e assim como a Secretaria.

Os profissionais que estão atuando na Escola não perceberam a existência de uma avaliação para redirecionamento, uma vez que apontam uma inexistência de proposta de formação. Assim como a Propositora 4 afirma, anteriormente.

Se inexiste uma proposta, como é que ela foi avaliada para corrigir rumos?

Essa questão fica como pano de fundo de uma preocupação para com essas atitudes de formação da Secretaria: a clareza da proposta; a discussão com

os envolvidos; o desenvolvimento dessa proposta. São pontos que necessitam estar sendo discutidos com aqueles que participarão do processo de formação, ou minimamente apresentados a essas pessoas como forma de saberem avaliar o que está em processo.

Percebe-se que as questões não ficam claras na SME, a partir da análise das entrevistas. É aquilo que antes se apontava, um problema de comunicação. Há que se clarear as intenções da SME.

As Escolas necessitam estar informadas com clareza dos objetivos do trabalho que será feito, qualquer que seja a sua natureza (formação, avaliação, proposta filosófica).

Aos profissionais que ministraram a formação, foi pedido que falassem a respeito da avaliação feita nos seus cursos.

Avaliação e prática:

> *Min.1: "Bom, só houve uma avaliação, que eu fiz. Uma avaliação coletiva, cada um expôs, no geral foi positiva, levantavam os ponto negativos e questões, muitas vezes, confundiam por eu estar assessorando que eu era da Secretaria e que aquilo que a gente estava discutindo teria que de fato acontecer na prática. Porque muitas coisas que a gente achava que seria importante acontecer, mas não ia acontecer porque não era a política da Secretaria, não é. Esta é uma questão importante como lição, não é. A assessoria tem que estar muito ligada aos decisores, não é, quem está com os cargos postos, que estejam integrados e estejam dialogando, também, com quem está dando assessoria, porque, também, vai incorporando na prática toda da Secretaria e vai rebatendo lá no Diretor. Porque se não eles não sentem a mudança. Nós discutíamos, eles traziam muitas coisa, porque estabelece um ... o fato de estar trabalhando com a prática, você estabelece uma relação de confiança. Agora eu não podia chegar com a coordenação mais geral e dizer, olha está acontecendo isso, isso. Porque eu não era um entregador de coisas. Acho que isso foi uma falha, um aspecto que poderia produzir mais concretamente mudanças no dia-a-dia da Escola."*

Interferências próprias:

> *Min.3: "Eles deram vários retornos, que tinha sido interessante, agora o que todos, como eu te falei, o nosso projeto era uma ... era um pedaço importante, mas tinha outras coisas acontecendo de modificações que demandavam desses Diretores muito trabalho, muito empenho e eles se queixavam muito desse muito trabalho. Quer dizer, nas falas deles, toda hora eram permeadas por isso, não do nosso projeto em sim, não deu para fazer tal coisa, ... a gente dava ... de vez em quando a gente dava uma tarefinha, assim, alguma coisa para eles estarem trazendo para a gente fazer uma reflexão em cima ou caracterizando alunos, ou trazendo alguma ... não deu para fazer porque nós estamos cheios de trabalho, porque está assim, a Secretaria está*

*abarrotando a Escola de demandas, não foi possível ... tinha essas questões, mas de modo geral achei que responderam muito bem ao projeto. Achei que aderiam, achei que nós tivemos uma freqüência boa, até o final, pouquíssimas desistências. Foi um processo longo, vários encontros ..."*

Momento de diálogo:

*Min.4: "...o que eu me lembro, bem, junto aos Diretores, é que o próprio fato de ter um momento a mais, e nesse caso organizado e ritualizado, para pensar, para refletir, e mesmo para dialogar com o seu igual, foi um ponto bem avaliado, quer dizer, eles julgavam importante ter isso, e que a Secretaria ... e esse investimento da Secretaria na formação, e julgavam muito importante ter os OPs, também, fazendo, porque alguns liam nisso a possibilidade de integração OP e Diretores"*

Assim, a avaliação aumenta o seu significado pois traz para si o momento do diálogo. Através da conversa com o outro, com aquele que está participando junto comigo eu consigo rever o meu jeito, ver como estou agindo, avalio o meu comprometimento. Através das necessidades das Escolas, as interferências que são necessárias, têm que ter espaço junto aos momentos de formação numa característica de educação continuada. E a prática que é chamada a estar presente, é avaliada como positiva pois é a partir dela que nasce a necessidade de estar em busca de formação.

Foi solicitado, também, que os profissionais que ministraram os cursos falassem das formas como foi pensado o acompanhamento dos que estiveram presentes nos momentos de formação, como forma de se saber o que se aprende, como chega na prática.

*Min.1: "O acompanhamento vinha através das falas. [A incorporação das discussões dos assessoramento na prática, você via através da fala da prática deles?] Só dessa forma. Não havia outra, porque eu não estava articulado com o Supervisor que ia lá. [Se houvesse essa articulação?] Aí, sim. E nem estava articulado com o pessoal da coordenação do Fundamental, então eu não sei que resultado deu. Aí é impossível avaliar o resultado."*

Mais uma vez aqui se percebe a necessidade de uma integração na realização de um projeto de formação. Não adianta haver a política, desenhada,

desencadeada, é necessário se pensar formas de diálogos entre as instâncias, para não se perder o trabalho realizado.

Não obstante estar explícita nos Objetivos Específicos e nas Ações do Documento 4, a vontade de uma interlocução entre os setores da SME.

> *Doc.4: "Buscar a total integração entre as Coordenadorias/Setores para que, gradativamente, deixem de ser unidades desarticuladas e isoladas, evitando o desencontro de informações e ações, (...) atentando, entretanto, para a não fragmentação do todo. (...) Ações: Realização de reuniões envolvendo Coordenadorias, Setores, visando a socialização, a reflexão sobre as práticas e a discussão sobre encaminhamentos diversos, buscando a constituição do grupo, através de um planejamento participativo (...), buscando 'afinar' cada proposta entre si e a partir das diretrizes emanadas pelo Departamento Técnico-Pedagógico." [grifos da autora]*

A necessidade da interlocução, bem como a sua pertinência estavam presentes nas falas da SME, contudo não é o que se percebe, pela fala de entrevistados.

É a distância entre o planejamento e a sua execução.

Prossegue-se, então, com a questão de como foi trabalhada a avaliação dos encontros, dos cursos ministrados pelos consultores.

> *Min.2: "Não. Eu não fiz um trabalho de aplicação de habilidades ou de noções, etc. Não tive tempo para isso. [E você não tinha, também, proposta disso?] Não, veja bem, até que talvez tivesse essa intenção de melhoria, mas eu, na verdade, não medi isso, não avaliei isso, eu não me preocupei com isso."*

> *Min.3: "Só pensamos lá, na formação, pedindo para eles contarem, fazerem relatos de experiência, só."*

> *Min.4: "Dessa forma, não é, como reflexões acerca do que eles estavam vivendo no curso, estavam refletindo e, sempre, a gente tenta propor o seguinte: o que é trazido na teoria e no curso, e mesmo na interlocução das práticas, no ato da aula, é sempre sistematizado no final da aula e transformado em tema de reflexão para ser desenvolvido em casa, ao longo dos 15 dias que distanciavam uma aula da outra. E muitos traziam, em todos os grupos, essa era, acabou sendo uma tarefa muito proposta e, também, com os Diretores, embora a gente tenha o cuidado de pedir menos, às vezes, até por conta das queixas burocráticas que eles nos traziam, mas chegou a ser pedido e, muitos, de fato, traziam escrito e liam no grupo aquilo que tinham refletido, o que dava ao docente a possibilidade de dialogar com o texto dele e com as questões que ele trazia. Então, era dessa forma que nós acabávamos tendo*

*uma medida, entre aspas, de como ele estava processando internamente os conteúdos trabalhados na formação.“*

O que se percebe das falas é uma predominância de relatos de práticas experienciadas pelos Diretores. Contudo há que se pensar outros momentos, como no caso proposto pelo Min.1, ao dizer da necessidade de se ter interlocutores outros que façam a ponte entre a prática e o que é trabalhado nos assessoramentos, nos encontros. Não necessariamente tem que ser o próprio Diretor, mas pessoas ligadas à SME que participam do trabalho de formação, que estão próximas às Escolas e subsidiam os Diretores nas suas empreitadas, no caso da forma como está estruturada a SME, seria o Supervisor Educacional quem teria o papel de estar trabalhando as questões de ordem prática juntamente com os consultores que ministram a formação.

Ainda nesta categoria da valorização um outro conteúdo é o de certificação; ou seja, valorizar a presença através de um certificado ao final dos encontros.

**Certificação**

A certificação viria, então, como uma forma de valor atribuído ao momento em que o profissional freqüenta esses espaços de formação.

Esse conteúdo aparece claramente na entrevista com a Diretora 4.

*Dir.4: “Agora, as pessoas que assistem esses encontros, muitas vezes vão apenas porque ganhavam um pontinho lá, ou para sair de dentro da Escola, porque eu acho que ainda no tempo de Ezequiel ainda tinha um certificadozinho que valia, se é que valia (...) [Você acha que os certificados não tem que ter.] Não. Valorizar por aí, não. Porque se não cria aquilo, tem gente que vai, porque no ano seguinte quer se remover, então para ganhar alguns pontinhos, para passar na frente da outra, então vai no assessoramento. O quê que acontece? Não tem interesse nenhum. Já vi gente dormindo em assessoramento. Não é por aí que tem que dar valor, não.”*

Certiticar ou não, é um detalhe, não importa, como diz a Propositora 3:

*Prop.3: " Os mecanismos de valorização. Então, até ao mesmo tempo em que a gente achava que tinha que dar o certificado, atestar para a pessoa, saber que tinha aquilo, tinha aquela outra discussão: ah, mas o cara vai só pelo certificado, não é. Eu acho que não importa. Eu acho que isso tudo são detalhes, viu Julio. Eu acho que a valorização ela está na criação da possibilidade daquilo acontecer. O que vier depois é mecanismo de ajuste. O acessório não pode vir em detrimento da essência."*

A essência seria criar os momentos de formação, o restante é mecanismo de ajuste. Contudo, é importante ressaltar que a SME tem valorizado esses momentos de formação com a expedição de certificados que contam pontos em certames de classificação de especialistas para sua reclassificação na carreira – concurso interno, bem como nos momentos de substituição em cargos acima aos ocupados pelos profissionais, no caso dos Vice-Diretores é para Coordenador Pedagógico ou Diretor; e nos casos dos Diretores é para Supervisor Educacional, conforme prevê a carreira instituída atualmente.

Há as Propositoras que concordam com a certificação.

*Prop.1: "O que a gente fez foi assim, certificado foi uma coisa que eu não parei de assinar (risos). A certificação era importante, porque é o sentido da concretização da coisa, porque aí entra aquela coisa do compromisso, a partir do momento que você ofereceu, o outro aceitou, aquilo é um contrato, eu ofereci uma proposta de trabalho, você aceitou, então nós temos um contrato, e o certificado é a prova de que esse contrato vigiu, foi vigente, aconteceu."*

*Prop.2: "... porque cada grupo, cada encontro, cada congresso, cada curso que se ministrava ao especialista, ele recebia o seu certificado, comprovando a sua freqüência nesse curso (...)Quando ele se formava nessa capacitação não acadêmica, ele recebia esse certificado e esse certificado tinha ponderações. Ele tinha pontos, contava pontos para ele na sua carreira dentro da Rede Municipal. Porque a cada ano que passa o Professor, o especialista, todos são valorizados na sua trajetória."*

Junto aos profissionais que atuaram na formação ministrando os cursos, há os que dizem da certificação enquanto valorização, por parte da SME.

*Min.1: "A Secretaria respeitou, houve emissão de certificados, os certificados são valorizados na carreira, considerados ..."*

Ou como forma de valorização.

> *Min.3: "Não sei se ela certificou esses encontros. Eu acho que é uma forma de valorizar. Eu acho que tem muitas (...) vamos dizer quem quer se atualizar, pelo menos trocar informações com os colegas é um momento, quando a Secretaria faz, possibilita isso, agora certificar é outra forma, o que eu acho que nunca acontece junto, que eu acho que em Campinas não aconteceu, é a valorização assim no sentido de reconhecer que aquele profissional precisa ter, que aqui no Brasil não acontece, isso faz parte de uma carreira, de um salário que tem que ser modificado."*

No Documento 4, mais precisamente nas Ações para atingir os Objetivos Específicos do DITEPE, percebe-se a intenção de se valorizar a participação, incluindo aí a questão da certificação.

> *Doc.4: "Rever a expedição de certificados, valorizando as ações de formação continuada propostas e realizadas pela Secretaria Municipal de Educação."*

Desta forma, a questão de se expedir um certificado que comprove a participação dos educadores nos momentos de formação é uma discussão que apresenta uma certa controvérsia na SME, pois não há consenso entre os educadores, uma vez que alguns pensam que a valorização não deveria estar relacionada à certificação, como é o caso da Diretora 1, porém contraditório com o que afirmaram as propositoras 1 e 2; e mesmo a 3, não diz que não deveria haver, somente que é acessório.

Se é acessório, se obrigatório, se é enriquecimento pessoal, o fato está posto e diz respeito a merecimento. Quem freqüentou o curso tem que ter o reconhecimento, quer seja através de diploma, de certificado, de atestado, o que seja. O que não pode acontecer é uma banalização dessa certificação.

Deve haver um bom senso tanto da administração quanto dos participantes nos momentos de formação a fim de que se chegue a um denominador comum.

O Documento 7 faz referência à certificação, dentro do item Avaliação, como forma de confirmar a aprovação no curso.

> *Doc.7: "Além da avaliação da experiência em si, a ser feita continuamente ao longo do percurso, os critérios para aprovação (direito ao certificado)..."*

Há posições inclusive de descaso por parte da Secretaria na expedição de certificado para os Diretores, como relata a da Diretora 1.

> *Dir.1: "...só para você ter uma idéia, os Diretores, eles nunca tiveram certificado. Foram poucos certificados. Nem as listas se tinha controle do ... [Listas de?] De presença ... Então, eu acho que o grupo de Diretores, é o grupo que não tem certificado dessa formação. Todos os grupos receberam, o Diretor, não. Prova o quê? Mais uma ... uma não-preocupação da própria Secretaria, não é?"*

Pode-se dizer que não é somente uma não-preocupação da Secretaria, mas um desinteresse, como já apontado anteriormente, quando se falou que a SME faz por fazer, para cumprir o que está determinado no Estatuto. Pode-se, classificar, ainda, esta atitude de não ter lista de presença, controle de quem participava, como uma desorganização da Secretaria.

Essa opinião, também, está presente na fala da Min.4, quando ela responde a um questionamento do pesquisador no sentido de falar do envolvimento das pessoas e da Secretaria para com esses momentos de formação.

> *Min.4: "Olha, tinha muito pouca, ... na Secretaria a gente sentia uma desestrutura. A Secretaria tinha uma estrutura, ou deixava de ter uma estrutura, na verdade, eu acho que era mais isso, ou seja, não havia, coisas até muito banais, não havia uma lista, ninguém ficava com a lista de presença, não havia um controle, isso não só com os Diretores, não havia um controle, mesmo daqueles que estavam sendo convocados. Ninguém queria se responsabilizar com a lista, ficar com a lista, embora tivesse pessoas designadas a fazer esse papel. Mas isso não ocorria. Por exemplo, as reuniões aconteciam naquele Centro de Formação, e as interferências no período do curso, eram muito grande: fosse para chamar as pessoas fora, porque tinha recado da Escola, fosse para chamar para atender ao telefone, enfim, fosse para dar recados, que na verdade, eles poderiam ser dados no final do período, ou combinados com o docente, enfim. A coisa era completamente tumultuada. Tumultuada. Então, muitas vezes as salas de aula não estavam montadas para o curso, embora havia um calendário. Embora esse calendário existisse, as salas não eram preparadas: ora faltavam cadeiras, pegava numa sala, faltava na outra e ficava esse trança-trança de cadeiras, então a gente ... nós sempre sentíamos muito a interferência externa. Isso acaba sendo simbólico, porque traduz a representação do que seja a formação. Porque traduz um pouco o valor que a própria cúpula, a própria Secretaria enquanto todo, enquanto Rede dá a esse tipo de trabalho ..."*

A Secretaria precisa repensar suas atitudes em relação a uma política de formação, pois na sua execução, após ter sido desenhada a que atende às necessidades do setor, há que ser consideradas essas questões apresentadas

acima, como: infra-estrutura (local adequado, funcionários para atenderem as pessoas nas suas necessidades, dinamização de materiais, atribuições de tarefas e delegação de competência às pessoas que darão a retaguarda), bem como prever na elaboração dessas propostas, momentos para que os participantes possam entrar em contato com questões de ordem de valorização desses momentos de formação, pois isso também faz parte de uma política de educação continuada; caso contrário falas como a da Min.4 terão valor na ordem das avaliações, o que desmerece todo um trabalho que pode ser até que seja bem planejado, desenhado, mas se se esquecer de detalhes que podem passar despercebidos, na avaliação dão o tom negativo para o programa.

Certificação, valor, recursos, obrigatoriedade são conteúdos que se pôde observar nesta categoria da Valorização, a partir das falas dos entrevistados, dando voz a quem está na lida das questões de formação.

É importante que se pensem políticas, que se transformam em programas de educação continuada, no caso aqui da SME e de Diretores de Escola do Ensino Fundamental, considerando a valorização como ponto chave, juntamente com as categorias de continuidade, processo, constituição do sujeito, formação inicial e a prática cotidiana, que somadas dão o tom do projeto de formação que se consubstancia numa proposta que se refere a uma política de educação continuada desse Diretor de Escola, que antes de mais nada, como aqui se viu é um Sujeito-Educador-Diretor, composto de muitas vivências, adquiridas ao longo da sua carreira de educador.

Nesta primeira parte da análise, então, se buscou tratar daquelas categorias que a bibliografia apresentava para esta pesquisa, no contexto em que ela foi pensada e desenvolvida.

Como se falou anteriormente, outras categorias poderiam surgir da análise das entrevistas. Esse fato, então, faz com que nesta parte da análise dos dados se apresentem categorias que não estavam pré-determinadas mas surgem da interlocução entre pesquisador e pesquisa, entre dados coletados e o jeito como o material é analisado, originando um bloco que trata de categorias que guardam relação com o conteúdo do trabalho diário do Diretor.

**III. Os desafios que se apresentam no cotidiano do Diretor**

Na intenção de proporcionar uma leitura mais eficiente, apresenta-se a seguir o Quadro 8, que contém as categorias, bem como os conteúdos que compõem os desafios que se apresentam no cotidiano do Diretor.

**QUADRO 8** – Categorias e conteúdos que se apresentam no cotidiano do Diretor

| CATEGORIAS | CONTEÚDOS |
|---|---|
| 8.Projeto Pedagógico | Coletivo |
| | Norteador |
| 9. Contemporaneidade | Família |
| | Valores |
| | Educacional |
| | Tecnologia |
| 10. Participação | Vida da Escola e da comunidade |
| | Deconhecimento |
| 11. Institucionalizado | Descompasso |
| | Grupo |

As categorias que aqui se apresentam não darão conta de tratar do universo pesquisado, observado através das entrevistas e dos documentos, mas sim dizem respeito ao jeito como o pesquisador direcionou o seu olhar, a fim de poder dentro das limitações que o olhar para o objeto de pesquisa assume, analisar a política de formação continuada dos Diretores de Escola, como já afirmado enquanto objetivo desta pesquisa, na introdução deste texto.

Outras categorias poderão surgir, após esta análise. Outro jeito de olhar para esse material coletado poderá ser constituído, com outro objetivo, ou mesmo na intenção de ampliar este aqui proposto, ou até mesmo numa constituição diferente de olhar para a pesquisa.

Neste bloco, então, inserem-se categorias que não estavam previstas no rol das que foram elencadas na Metodologia, mas estão presentes nas entrevistas, sendo necessário falar delas, analisá-las, o que se não fosse feito poderia diminuir o valor deste trabalho, pois deixaria de lado situações que ditam o jeito de fazer educação continuada na SME, bem como tratam do conteúdo das ações desenvolvidas pelo Diretor de Escola no seu cotidiano, ou seja, do seu trabalho diário de Dirigente Escolar, enquanto coordenador do processo educacional dentro da Unidade Escolar.

Essas considerações são importantes para que se possa iniciar a apresentação das categorias que fazem parte desta etapa da pesquisa.

Em assim sendo, uma que pode ser apontada neste rol de outras categorias é a que trata do Projeto Pedagógico, como o instrumento de planejamento das ações da Escola.

## 8. Projeto Pedagógico

Instituído desde a primeira gestão do PT à frente da Prefeitura Municipal de Campinas, através da Portaria SME 1163/90, que dispunha sobre as Diretrizes do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação dizendo que:

> "O Projeto Pedagógico abrange todas as propostas e ações da Unidade Educacional, envolvendo todos os que dela participam: os alunos, a família, a comunidade e sua cultura, professores, funcionários, pessoal administrativo, pedagógico e especialistas da Saúde e Serviço Social."

Sendo o Diretor da Escola aquele que tem sob sua incumbência tratar junto ao coletivo da Escola as propostas e as ações da Unidade Educacional, e em elas

estando no Projeto Pedagógico, é importante saber como esse Diretor trabalha esse Projeto Pedagógico. Em assim sendo, um conteúdo que se apresenta é o do coletivo. A constituição do coletivo da Escola através das ações do Projeto Pedagógico.

**Coletivo**

A articulação do coletivo da Escola para a elaboração de determinadas atividades faz com que o Diretor tenha que aprender a lidar com situações inusitadas, se não quiser ficar isolado, administrando a Escola da sua sala. O coletivo aparece na fala das entrevistadas, através da Diretora 1.

> *Dir.1: "... Então eu acho que fazer articular todo esse grupo em torno de um objetivo comum, em termos de um projeto pedagógico, em cima ... propor esse projeto com as pessoas, elaborar esse projeto com esse grupo (...) fazer com que esse grupo pensasse esse projeto pedagógico, refletisse sobre esse projeto pedagógico. (...) Porque, se o grupo acredita num determinado projeto pedagógico, e eu acho que essa abertura é um caminho para concretizar isso que a gente acredita ... "*

O Coletivo que necessita ser trabalhado, como será visto mais adiante através da análise do conteúdo de Grupo, dentro da categoria de Institucionalizado, como um grupo de pessoas quer seja de qual categoria for dentro de uma instituição, como o é a Secretaria Municipal de Educação.

Quase não há separação entre tratar de coletivo e de grupo, contudo pensou-se numa diferenciação que traz relações com pertencimento e fazer parte, no sentido de que no coletivo existem as pessoas que pertencem aquele coletivo, já no grupo, as pessoas têm que fazer parte dele, não é uma questão de pertencer, mas de tomar parte. O grupo é de professores, de Diretores ..., o coletivo é da comunidade, dos servidores municipais... Assim se pensou a diferenciação entre esses conteúdos.

Ações discutidas e avaliadas no coletivo da Escola, dão respaldo para a elaboração e implementação de um Projeto Pedagógico que se constitui enquanto produto das vivências do grupo, respaldando desta forma a construção de um

coletivo de interesses. É por esta razão que o Doc.5 traz em um de seus objetivos a preocupação com o coletivo e o Projeto Pedagógico.

> *Doc.5: " promover uma reflexão coletiva sobre a organização de um projeto de escola."*

A partir desta reflexão do grupo é que se dará forma a uma proposta para aquela Escola, que é diferente das demais por estar inserida numa determinada comunidade com características peculiares.

Essa proposta de formação que tem a educação continuada do Diretor de Escola como sua tarefa tem que estar voltada para pensar naquilo que não está explícito, buscando explicitar posições, atitudes, vivências e conteúdos necessários à sua consecução.

É o coletivo da Escola, através de uma ação coordenada pelo Diretor, que dará o norte para que se estabeleçam, a partir no Projeto Pedagógico as suas linhas de ação.

Neste coletivo surge a necessidade do espaço do coletivo se encontrar e do tempo para que isso aconteça. Esta relação espaço/tempo não é dada, mas conquistada, conforme ALVES, nos diz em relação às considerações de Madalena Freire:

> "... que o espaço/tempo para concretizar o projeto político-pedagógico da escola não é dado, mas construído e conquistado é uma leitura política e ideológica indispensável, quando se deseja ampliar as possibilidades de transformações." (ALVES, 2000: 122).

Pois há que se pensar em conquistar espaços, em momentos em que este não é oferecido ao educador, e proporcionar tempo para que a reflexão do que está acordado no projeto da Escola aconteça.

Assumindo o Projeto Pedagógico no coletivo, há que se pensar também na participação dos que não são os Educadores, pois o Projeto Pedagógico

> "... só se desenha como tal se permite a participação de todos e possibilita a construção de uma sociedade mais igualitária e justa socialmente, buscando a formação de alunos conscientes, críticos e comprometidos com essa luta social." (SILVA, 2002: 68).

Em a participação de todos acontecendo na discussão, elaboração e avaliação desse Projeto Pedagógico, buscando a formação de consciências e a criticidade daqueles que se servem da Escola, quer seja como local de construção do conhecimento, ou de trabalho, esse documento deve nortear as ações da Escola, direcionando-as para um determinado objetivo previsto nesta construção coletiva.

Desta forma, inclui-se o conteúdo de Projeto Pedagógico como norte de direção.

**Norteador**

As ações desenvolvidas dentro da Escola não estão ao acaso, ou não deveriam estar ao sabor dos ventos, é necessário um objetivo, um fio condutor que leve a alcançar esse objetivo.

Como trabalhar com esse ponto norte a ser seguido, como trabalhar com esse Projeto Pedagógico como norteador das ações, são questões que devem estar presentes na função do Diretor de Escola.

> *Prop.2: "Sem dúvida. As Escolas da Rede Municipal elas têm o Projeto Pedagógico como pólo norteador do seu trabalho. E o Projeto Pedagógico ele é elaborado conjuntamente com toda a equipe escolar: alunos, professores, funcionários, pais, especialistas, é uma construção coletiva. Esse documento, ele que é o norteador dos trabalhos desenvolvidos naquele ano. Ele sofre mudança à medida do seu caminhar. Ele é um documento que norteia o trabalho da Escola ... [Ele norteia em todas as Escolas, ou tem Escolas que está mais avançada nesse processo, então consegue ver o Projeto Pedagógico dessa forma, tem Escola que ainda não, fica só no papel, na gaveta, como é que é isso?] Exatamente o Diretor, quando ele está mais tempo na Escola, ele já tem esse trabalho, essa continuidade desse trabalho, pode mudar toda a equipe numa remoção, mas aquele documento é essencial em qualquer gestão. É*

*daquele documento que se dá continuidade. Porque é o aluno que está lá, o aluno está numa trajetória, num caminhar, então esse aluno, não é porque mudou a equipe que ele deixa ... Pode se chegar e mudar tudo. Não. Há necessidade de se conhecer a realidade da Escola, está lá no Projeto Pedagógico. Há necessidade de se conhecer o que vinha sendo delineado. Quais as metas a curto, médio e longo prazo, que aquela Escola possui. Então o Projeto Pedagógico ele norteia o trabalho da equipe. Agora, se é um documento norteador, ele jamais pode ser um documento de gaveta. Ele tem obrigatoriamente que ser colocado na prática, no cotidiano da Escola. O Professor, ele norteia o seu trabalho mediante quem, quem é esse aluno que está ali naquela Escola, então o Projeto Pedagógico está lá, a caracterização da clientela está lá, pontos fundamentais que também vai ajudá-lo no construir com o seu aluno. Então jamais o Projeto Pedagógico pode ser um documento de gaveta. O Diretor que não atuar realmente esse documento, sendo um documento norteador, ele tende a não fazer uma boa gestão.*"

Desta fala se vê a importância do Projeto Pedagógico construído no coletivo da Escola e que tem por incumbência ser o documento que norteia todas as ações, ou assim deveria ser, até mesmo para quem chega de fora da Escola.

Nos documentos analisados, também há referências ao Projeto Pedagógico das Escolas como Norteador de procedimentos da Escola.

Nos conteúdos desenvolvidos pelo Documento 8, há referência ao trato com o Projeto Pedagógico.

*Doc.8:"... foi inevitável sinalizar a reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico, já que este se relaciona à definição e coerência acerca das concepções de educação ..."*

Assim sendo, o Projeto Pedagógico é um ponto de referência para as ações da Escola, um documento das intenções, num determinado período de tempo para com os setores da instituição escolar, elencando ali as ansiedades e esperanças da coletividade, uma vez que pelas concepções de educação ali existentes, explícitas pode-se antever o seu sucesso ou o seu fracasso.

No Documento 2, ele é um dos Eixos da Proposta de Trabalho da equipe do então Secretário Ezequiel – "Eixo 3 - Projeto Pedagógico da Rede". Esses eixos, num total de cinco, eram chamados de centrais, "em torno dos quais devem girar as ações e práticas visando mudanças substanciais ou qualitativas".

Em se tendo o Projeto Pedagógico como um dos eixos, depreende-se a importância que aquela gestão dava ao Projeto que a Escola elaborava como sendo o Pedagógico da Escola.

Eixo este que previa uma "discussão profunda sobre seriação, tempo de formação da criança e dos jovens. Revisão do currículo (...) outras formas de organização do tempo docente e discente. Desenvolvimento de compêndios e outros materiais pedagógicos ..."

Em um outro documento, o de nº4, a importância é dada no ato de

> *Doc.4: "...subsidiar cada Unidade Escolar através de elementos gerais e específicos para a construção de seu* Projeto Pedagógico *(escrito e vivido) ..."* [grifos da autora]

GANZELLI, em trabalho anteriormente citado, também apresenta uma fala sobre o Projeto Pedagógico enquanto norteador, retrato da escola, ao se referir a fragmentos de entrevistas que realizou com os Diretores de Escola da RMEC:

> "Para os diretores entrevistados essa nova forma de pensar e fazer a escola pública municipal, trouxe ganhos organizacionais para as unidades educacionais, segundo esses o Projeto Pedagógico possibilitou melhorar a visualização da 'estrutura da escola', como algo que 'norteava a escola o ano inteiro', referindo-se a este como o 'retrato da escola'." (GANZELLI, 2000: 199) [grifos do autor]

Assim sendo, é importante considerar essas características do Projeto Pedagógico e nelas investir, quando se pensa em desenhar uma política de formação, através de instrumentos de análise da realidade, bem como da busca de significação para aqueles que desta formação tiram subsídios para a sua atuação junto às Escolas.

É imperioso que se tenham claros os pressupostos de uma política de formação que se prende às necessidades dos envolvidos nesta formação.

A Secretaria necessita rever sua posição e incluir na discussão da formação elementos que respondam aos conteúdos aqui elencados ao se tentar definir formação, ao construir uma política de formação dos seus quadros, especificamente a de Diretor de Escola, pensando inclusive na função que essa Escola tem hoje para os educadores.

Nesse sentido aparece uma outra categoria, que não estava presente no rol aqui elencado, mas apareceu nas entrevistas dos Diretores, que diz respeito à Escola de hoje.

## 9. Contemporaneidade

A Escola Pública contemporânea traz para o centro do debate questões que no tempo em que os Diretores eram estudantes, ou iniciavam sua carreira, não se apresentavam. A sociedade é outra, os valores são outros, a família é constituída de uma outra maneira (quando o é), e assim por diante. O mundo mudou, mudaram as pessoas e a escola necessita estar preparada para atender aqueles que por ela procuram.

Ao serem indagados sobre quais os problemas que a escola de hoje traz para as Diretoras, aparece muito forte um conteúdo que tem a ver com a família.

### Família

A relação que a família tem com a escola, com as questões das crianças, suas necessidades; a função que a escola desempenha para os pais, ou responsáveis, aparecem nos depoimentos das Diretores como um assunto que hoje em dia tem uma conotação que antes não tinha.

> *Dir.2: "...o quê que ele vive, dentro da casa dele; que pai é esse que ele tem, que mãe é essa; que mãe que, na realidade, não dá atenção para ele, porque ela trabalha o dia inteiro e quando ela chega, ela, também, tem uma série de outras coisas para fazer, né. ..."*

> *Dir.4: "Então é assim, quando a criança vem para cá, os pais querem, querem, querem que a criança venha para cá, de qualquer maneira. Só que depois que a criança entra, uma grande parte, simplesmente se desliga da criança. Acha que já fez a parte, que foi colocar na Escola. Sabe, então a gente tem muitos problemas assim, de crianças agressivas, de crianças que a gente sabe que são agressivas, porque recebem agressividade dentro de casa. O quê que acontece ... [Reflete.] Reflete nas crianças, não é.*

Assumir a educação dos seus filhos é tarefa da família juntamente com a Escola. Não dá para os pais ou responsáveis deixarem à cargo da Escola uma tarefa que é principalmente deles.

O que é necessário salientar é que um programa de formação em serviço para Diretor de Escola necessita dar conta de discutir as relações da família com a Escola, a fim de poder discutir quais as possibilidades que esta relação oferece, quais as dificuldades que estão aí presentes nesse tipo de relacionamento em que o pai não tem tempo de discutir com o filho as suas questões, as suas necessidades, ou então acha que já matriculou o filho na escola e está de bom tamanho.

Há que se instrumentalizar o Diretor para enfrentar esse problema com a comunidade escolar, a fim de incluir esses pais na Escola e não excluí-los, como se faz via de regra com as crianças renitentes.

Este conteúdo, tratado aqui na categoria Contemporaneidade, tem o peso das transformações ocorridas na sociedade. A Escola não pode ficar de fora disso, se não deixa de ser educacional, de ser (re)construtora de saberes. Para tanto, como já fora ressaltado anteriormente, é importante que o Diretor de Escola se atualize nas questões contemporâneas da educação, e a relação com a família é uma dessas necessidades do dirigente escolar.

MARTELLI, num estudo sobre gestão escolar, ao tratar da questão da prática do Diretor de Escola, coloca que

> "...a prática e a própria experiência na direção são fatores de aprendizado, pois, muitas vezes, o vivenciado nas escolas se difere bastante do pregado nos cursos de Pedagogia." (MARTELLI, 1999: 92)

Assim, se aprende fazendo, discutindo, vivenciando os problemas da Escola Pública contemporânea, pois, como afirmará ALVES, em citação adiante, na academia a realidade é outra. Não se prepara para o enfrentamento do cotidiano escolar.

Desse modo, aprender com o respeito para com as diferenças dos pais, seus modos de entender ou deixar de entender a educação, diz da relação que se deve construir com eles. Em se falando em respeito, a falta deste também foi ponto das entrevistas. Constituindo-se em um conteúdo chamado de valores.

**Valores**

A contemporaneidade traz consigo valores que antes estavam adormecidos, ou não existiam pois os tempos pediam outros tipos de valores. O desrespeito e a violência são os que as Diretoras disseram ser um obstáculo a enfrentar na Escola Pública de hoje.

> *Dir.4: "Desrespeito. Não só, a violência, também, está muito difícil de ser controlada. Eu acho que o aluno vir aqui com uma caneta e grafitar alguma coisa na parede, coisas que a gente nem dá para ler, porque nem se entende o que eles escrevem. Isso já é um tipo de violência. Arrebentar uma carteira de propósito, é um tipo de violência. Só que na cabeça deles, isso não é violência. Na cabeça deles, violência é só alguém pegar um revólver e matar, aí eu acho que eles acham que é violência, o resto, não. Eles estão achando normal tudo isso que acontece. [Essa questão do desrespeito e essa violência que você fala, você não tinha em 83?] Não. Não tinha. Era pouco, muito, muito pouco. As crianças respeitavam mais.*

> *Dir.3: "Violência. Eu tenho muito medo de droga. (...) Eu fiz uma mureta fora, perto do alambrado, que é para os alunos não encostarem no alambrado. Porque encostado no alambrado é mais fácil, do que atravessar o jardim ir lá e passar a droga."*

> *Dir.2: "Então, como você disse: a gente já falou, eu falo: que questão é essa maior que a Escola me traz hoje? É a questão da violência. Que questão é essa, é a questão de como é que se constitui uma família, hoje, que família é essa, hoje. (...) A Nova Itapura é um bairro que melhorou nesses seis anos que eu estou na Escola? Melhorou. E essa melhora que a sociedade, hoje, na realidade, ela, vamos dizer, ... existe predomínio, né. Essa melhora é a melhora material, porque em melhora de valores, isso não está acontecendo. Os valores cada vez estão abaixo do abaixo. A Nova Itapura melhorou? Melhorou, porque as pessoas estão morando numa casa que, antes, era um barraco, hoje já é uma casa, vamos dizer ... de tijolos, etc., etc., mas os valores daquela família não melhoraram em nada. Os valores estão indo embora."*

Aceitar que outros tenham outros valores faz com que o educador se coloque no lugar daquele e daí veja o mundo com os seus olhos; contudo a ausência, ou a degeneração de valores num grupo, em sociedade, demonstra o quanto a Escola Pública necessita rever seu modo de fazer educação e para quem presta esse serviço.

É importante que se discutam as questões da organização familiar, pois hoje as famílias se organizam de maneiras completamente diferentes. Essa

organização familiar reflete os valores do tempo vivido. Os apelos da sociedade são muitos e diversificados hoje; seduzem os jovens e as crianças de tal maneira que constróem valores que podem não ser os do parâmetro da Escola Pública. Isso deve estar presente na discussão da Escola.

Aparece, ainda, nas respostas às questões que a Escola coloca hoje para os educadores, um conteúdo que tem relação com o trabalho pedagógico da escola. Conteúdo que se chamou de educacional.

**Educacional**

O trato com o trabalho dos professores, dos educadores, com a intenção de ampliar ainda mais o fazer da Escola Pública de hoje, é um traço desta contemporaneidade.

> *Dir.1: "Eu acho assim, Julio, ... estar no Fundamental, é uma Escola grande, né, e a gente tem que trabalhar com essa diversidade, ... tão grande, de profissionais: formação diferente, filosofia de vida, são cabeças diferentes. Então eu acho que fazer articular todo esse grupo em torno de um objetivo comum, em termos de um projeto pedagógico, em cima ... propor esse projeto com as pessoas, elaborar esse projeto com esse grupo tão, como é que fala? Às vezes tão heterogêneo, né, e tão novo a cada ano, para mim é esse o grande desafio, porque o Dijalma é uma Escola que a rotatividade não era grande, mas ela também acontecia, né. Não acontece como ... não acontecia como acontece ... acontecia na Rede como um todo, mas o grande desafio era fazer com que esse grupo pensasse esse projeto pedagógico, refletisse sobre esse projeto pedagógico. Esse para mim era o maior desafio."*

> *Dir.2: "... esse ano, eu optei por levar à frente a coordenação do TD, apesar de toda a problemática, porque é uma prioridade, eu priorizei, então eu vou levar o TD em frente (...) a gente fez um esquema, um esquema que a gente viu ... na realidade a gente precisava fazer uma integração com os Professores de 1ª a 8ª séries. Então eu tenho dois TDs, aonde eu tenho Professores de 5ª a 8ª, com 1ª a 4ª. Teve um trabalhão para gente montar o horário, é lógico que a Alessandra me ajudou muito nisso, que é o Orientador Pedagógico da Escola, então a gente, a gente traçou alguns objetivos: a gente tem como objetivo integrar o pessoal de 1ª a 4ª com 5ª a 8ª, porque, até então, aqui na Escola pelo menos, eu não sei se nas outras são assim, você faz um TD de 1ª*

*a 4ª e um TD de 5ª a 8ª, e a gente não queria isso, a gente queria integrar, realmente, o pessoal; então a gente conseguiu isso."*

Chamar para si a condução do trabalho da Escola como um todo é o papel do Diretor Escolar contemporâneo. É óbvio que ele não vai realizar sozinho todo o trabalho de direção da escola; isso deve ser compartilhado com outros profissionais (Vice-Diretor, Orientador Pedagógico[21], no caso da carreira da SME), contudo é necessário que se pense, ao se desenhar um programa de educação continuada para Diretores de Escola, o papel desse profissional enquanto coordenador de todo o trabalho escolar.

No sentido de não estar sozinho na condução do trabalho escolar, um outro conteúdo que aparece nesta categoria trata das ferramentas tecnológicas que podem estar à disposição da Escola, a fim de agilizar, dinamizar, complementar os fazeres dos que trabalham com Educação.

**Tecnologia**

É importante que os profissionais que atuam diretamente na Instituição Escolar tenham possibilidades de, para o desenvolvimento de suas funções, ferramentas tecnológicas que facilitam o seu fazer, tanto pedagógico como administrativo.

Este fato, traz para a questão da formação do Diretor de Escola Pública Contemporânea o desafio de se instrumentalizar para dar conta de atender aos desafios que essa Escola lhe apresenta, uma vez que a cada dia novas responsabilidades, advindas da marca da contemporaneidade, estão sendo atribuídas a este Educador.

[21] Cabe ressaltar o registro que as Diretoras fizeram da necessidade de se ter o profissional Orientador Pedagógico atuando nas Escolas. A falta deste profissional no ano letivo de 2001, a partir de uma atitude da Secretária em estar repensando o fazer desse profissional, trouxe muitas queixas às entrevistas; salientando a importância do trabalho desenvolvido pelo profissional.

É necessário que se pensem formas de introduzir essas tecnologias na discussão dos momentos de formação do Sujeito-Educador-Diretor, a fim de que elas estejam ao seu serviço e não ao contrário, como comumente se vê: quando há um equipamento na Escola e o Educador não está qualificado, não lhe foi dada oportunidade e muito menos lhe foi ensinado a utilizá-lo, o profissional vira refém da tecnologia, pois esta se lhe apresenta como um empecilho, impedimento para tornar sua ação educacional mais eficiente, uma vez que ele sabe que ela existe, mas não sabe como incluí-la no seu dia-a-dia, a fim de otimizar seu tempo direcionando-o para funções que trariam maior benefício à educação como um todo.

> *Dir.2: "... na área da informática preparar esse Diretor do Ensino Fundamental. Então existem colegas que fazem as coisas manuais porque não sabem lidar com computador. E mesmo com o computador, a gente tem que ficar fazendo papéis, e mais papéis e mais papéis, quando você poderia sentar no computador e enviar os seus dados..."*

Através dessa fala tem-se a constatação de que a tecnologia não está a serviço do Diretor de Escola, muito pelo contrário, há necessidade de estar qualificando esse profissional, assim como de estar se pensando formas de possibilitar uma diminuição do fazer burocrático, conforme discutido em outra categoria anteriormente, pois mesmo com o computador, por exemplo, no caso acima, ainda existem os que, por desconhecimento, e aí entra a parcela que cabe à SME, utilizam parte do seu tempo de trabalho preenchendo papéis que alimentam o sistema, numa atitude passiva, de copiar, como copistas eram os monges na Idade Média.

Será essa a função do Diretor que se apresenta como Sujeito-Diretor-Educador de Escola Pública contemporânea? Tudo leva a constatar que não é isso, porém é imperioso que se voltem as atenções, também, para essa questão como forma de atender às necessidades da Escola.

Encontra-se referência à essa questão da tecnologia, num outro depoimento

*Min.2: "... Tomei cuidado em disseminar as idéias ou diretrizes através de circulares, folhetos e revista periódica, além de usar o sistema Internet do PROJETO ALPHA, este minimamente em decorrência da recente implantação."*

Não basta somente disseminar a tecnologia, que está a serviço da Educação, é importante oferecer subsídios para que os que trabalham na área educacional tenham competências para lidar com esses recursos tecnológicos. Numa atitude de utilizar-se da tecnologia para contactar-se com possibilidades de trabalho educacional que prime pela sua qualidade na oferta. Numa atitude de beneficiar-se e não de se sentir incapaz de utilizá-la, pelo seu desconhecimento.

As questões da contemporaneidade devem fazer parte da política de formação do Diretor de Escola. No cenário atual em que se inclui a Escola Pública, referências aos valores, à família e ao trabalho pedagógico que tem que estar de acordo com os dias de hoje, não podem ficar de fora no momento de desenhar uma política de formação para este profissional Diretor.

A contemporaneidade faz ressaltar uma categoria que se alia a ela, atualíssima e muito discutida que diz respeito à participação (dos pais, da comunidade ...) na vida da Escola Pública.

Essa categoria Participação é apresentada em seguida, como parte das entrevistas com as Diretoras.

## 10. Participação

Foi decidido incluir neste trabalho essa categoria, apesar de não estar presente, como as outras anteriores, na apresentação do referencial teórico, por se entender que há questões que necessitavam ser discutidas em relação a este assunto, uma vez que é crescente a demanda pela participação da comunidade escolar na vida da Escola Pública, e o Diretor de Escola necessita ter meios para

construir os caminhos, juntamente com a equipe escolar, a fim de possibilitar que a contribuição dos pais e da comunidade possa reverter em benefício da construção de uma escola inclusiva e não excludente, participativa e não autoritária, dinâmica e não encastelada em si mesmo.

O caminho precisa ser construído pois não é dado de pronto. Há obstáculos que necessitam ser transpostos através de uma discussão com os envolvidos e de um conjunto de atitudes governamentais no sentido de trabalhar a educação em serviço das pessoas que atuam na escola, como se poderá notar pelos relatos da Diretoras.

As Diretoras são unânimes em afirmar que há participação da comunidade nas Escolas, cada qual relatou uma experiência que indicou que a participação acontece.

Um conteúdo que pode ilustrar e está presente nesta categoria é o de Vida da Escola e da comunidade. A participação da comunidade na vida da Escola e desta na vida daquela.

**Vida da Escola e da comunidade**

A relação escola – família – comunidade parece estar presente nestes depoimentos de duas maneiras: uma primeira diz respeito à participação dos pais quando são chamados a atender às solicitações da escola: reunião de pais, conselho de classe e séries, conselho de escola, e outros momentos distintos.

> *Dir.3: "... a gente faz reunião de pais, eles comparecem (...) Nós fomos para a Holambra, lotamos 5 ônibus. Fazemos tudo baratinho para eles poderem acompanhar. (...) A gente faz dia das mães, comemorações, todas as comemorações, eles participam. Desfile, eles participam, vêm aqui na Escola, eles vêem o desfile sair. Eu acho que a participação, aqui, é boa."*

Uma outra maneira é aquela em que a Escola se inclui nas atividades da comunidade, participa dos seus problemas, que no fundo são os da Escola, também, uma vez que ela está inserida, ela se inclui nesta dita comunidade.

*Dir.1: "... Então essa participação, esse pai próximo, essa comunidade próxima é que vai fazer com que as coisas aconteçam dentro da Escola. Porque eu achava interessante no Dijalma é que as lutas de fora a gente também participava. Então se tinha um movimento do asfalto, então ia, ... ia, por exemplo, na própria Prefeitura: se ia o Representante de Bairro, Fulano, Fulano e Fulano, ia a Diretora da Escola solicitar esse asfalto, também. [Junto?] Junto. Então isso sempre foi muito forte lá. Se tinha um problema de violência ... de ... de ter uma ... até lembro uma passeata que a gente fez uma vez. Hoje eu já não sei se eu faria. Olha que coisa. Eu já fiz até essa reflexão. Teve uma passeata, por uma reivindicação do bairro. Eu lembro que a gente mobilizou a Escola inteira e a gente foi para o Terminal. Então essas lutas de fora da Escola, a Escola participava. Então não era uma coisa: o povo de fora vem para dentro da Escola. Não, a Escola, também, saía de si para ir às lutas da comunidade. (...) Então eu me lembro que foi uma fase assim ... E eu digo assim: não sei se eu faria, porque hoje eu penso em tirar duzentos alunos e por naquela Av. dos Expedicionários, você está me entendendo. Hoje me dá um frio-na-barriga, mas na época foi muito bom, foi muito válido. [E os pais juntos?] E os pais juntos, os pais juntos. [E os professores ...?] E os professores e ... [Os funcionários ...?] Todo mundo. Eu falo ... eu não faria assim ... hoje o risco é muito maior, Julio. A gente fica preocupada em expor as crianças muito mais do que há dez anos atrás."*

O que se constata, então, é que há formas de a participação acontecer no cotidiano escolar. Há aquela que acontece de dentro para fora, como é o caso das situações descritas pela Diretora 3; e aquelas em que, pegando carona na fala da Diretora 1, a Escola a partir de uma saída do seu mundo, do seu cotidiano, incorpora a este fazer as lutas da comunidade, num movimento diferente do que acontece, via de regra.

Participar está relacionado a viver. Participação é vida, vida é participação; e nesta conjunção se consolidam as relações de uma Escola inclusiva, no sentido de a comunidade ser incluída nesta Escola e da Escola ser/estar incluída na comunidade, sentindo-se parte dela.

Cada Diretor, numa determinada Escola, com uma determinada comunidade, em uma dada atividade a ser desenvolvida se vê envolvido com a participação da comunidade de uma forma diferente de um outro contexto, com outros atores.

Neste sentido, cada Escola dentro de sua realidade está buscando mecanismos para tentar trazer os pais para o seu interior, "ao perceber a necessidade do respaldo dos pais nas reivindicações escolares e no próprio processo ensino-aprendizagem". (MARTELLI, 1999:91)

Privilegiar uma, dizendo que é a mais democrática, a mais acertada, a que realmente traz a comunidade para o interior da Escola, faz com que os pais participem mais ativamente, pode ser uma forma reducionista de olhar para este desafio.

É um desafio porque não se aprendeu nos cursos de graduação e de complementação pedagógica, por exemplo, a trabalhar com essa questão que a Escola Pública de hoje apresenta para os educadores, pois

> "...A norma no ensino superior tem sido exercício de uma pesquisa alienada e de um ensino alienante" (ALVES, 2000: 135)

Apesar de a própria autora ter afirmado anteriormente que existe uma exceção que é o fato de haver na universidade e institutos de pesquisas educadores que olham para a escola pública e elaboram uma articulação do "trabalho docente e de pesquisa do ensino superior, com o trabalho da rede oficial." (ALVES, 2000: 135).

Outra pesquisadora que discute essa questão é CANDAU, ao tratar da formação profissional dos professores e a universidade, afirmando que

> "...quanto maior é o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, menor é a preocupação com a formação de professores. Esta realidade vem mais uma vez reforçar a distância da universidade em relação à sociedade, assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, tão freqüentemente presente nas nossas universidades." (CANDAU, 1997: 35).

A fala da Diretora 1 exemplifica bem isto que acaba-se de constatar através das pesquisadoras apontadas – o distanciamento da universidade das questões da Escola Pública, aqui se falando em relação à formação do Diretor de Escola.

> *Dir.1: " ... Então era grande, sim, a participação. [E você via algum ... você tinha algum problema nisso ... de tratar com essa questão? Você entendia disso? Você foi formada para isso? Como é que é?] Não, a gente não é formada. Eu acho que o dia-a-dia é que faz com que a gente consiga com ... consiga administrar isso daí. Porque, se o grupo acredita num determinado projeto pedagógico, e eu acho que essa*

*abertura é um caminho para concretizar isso que a gente acredita, você está entendendo, Julio.*

É necessário que se pensem formas de a discussão em relação ao envolvimento dos que trabalham com educação, bem como aqueles que se servem deste serviço público estejam discutindo o modo de fazer mais acertado possível para buscar uma Escola em que se sinta que a participação acontece independentemente da vontade desta ou daquela administração pública, mas sim da necessidade do contingente que acorre à instituição Escola – quer seja como usuário ou como educador.

*Min.1: "as dificuldades de fazer as reuniões, marcar um horário, a dificuldade de atrair os pais, para essas reuniões, como não havia APM, porque o Conselho que acaba atraindo mais os pais é o que vai cuidar dos recursos, ... não foi uma discussão tão forte, eles sempre ficavam com uma postura mais administrativa. Dificuldade de fazer as reuniões, quando faz as reuniões os pais não vem. Acho que é uma questão pouco resolvida, talvez, nem a Secretaria tivesse uma política naquele momento, sobre isso, bem claro, acho complicado, o que é participação na Escola, não é, é um pai estar lá na Escola, mas todos os pais, como administrar isso, eu acho mais importante como é que ela divulga as suas ações, como ela divulga as informações, isso sim. E isso elas não faziam. A Escola não divulga para os pais o que está acontecendo ... [Ela divulga só a nota, bimestralmente ...] Como fato consumado. Então essa questão da participação precisa pensar mais com calma."*

Essa questão aparece no trabalho de MARTELLI, quando trata da participação dos pais na Escola, salientando que

> "... Há necessidade da participação efetiva da comunidade, não apenas em dias festivos ou na entrega dos boletins, como também em momentos importantes de decisões acerca da melhoria do processo educacional." (MARTELLI, 1999: 91)

Deixa de ser uma participação pontual, para ser uma constante, uma aliada do Diretor, colaborando na busca por uma Escola Pública de qualidade.

A participação é novidade, apesar de já ser de há muito discutida, pois passou-se um período grande de Ditadura Militar e os seus reflexos ainda são sentidos, principalmente no trato da inclusão dos anseios e necessidades da população em relação às decisões emanadas das instituições públicas, do

exercício da cidadania, que tem seu sentido num “exercício de vida com características individuais e coletivas de luta por um espaço social” (MORAES, 1998: 79).

Assume então um caráter de incluir as características individuais, as coletivas somadas para a conquista de um espaço social, onde o exercício de vida impera como constituinte desse caráter assumido pela cidadania.

Em vista disso, não é chamar o pai ou o responsável a participar no instante de comunicar-lhe do rendimento escolar do seu filho, mas é sobretudo uma outra forma de chamamento, que implicaria a comunidade escolar, e aí se inclui a família, nos serviços prestados pela Escola Pública Contemporânea.

Referindo-se às instituições escolares, o Documento 2 diz de como é que deveria ser organizada a Escola para proporcionar a participação, na efetivação de um diálogo entre prestadora de serviço público e quem recebe esse serviço, que é a população.

> *Doc.2: “... ela deveria ser um espaço público de inclusão das diferenças na liberdade, na responsabilidade, na tomada crítica de decisões, na produção de conhecimentos por parte de todos aqueles que fazem parte com um direito inalienável.”*

Proporcionar ao Diretor discutir formas de trabalhar com as diferenças, objetivando atender às necessidades dos que buscam pela Escola Pública, como único espaço de entrar em contato com um saber que oportuniza a constituição de um cidadão que se torne consciente dos seus direitos, mas também e sobretudo das suas responsabilidades.

Discutir o papel que a Escola Pública contemporânea ocupa numa determinada comunidade, bem como a sua função, diz respeito ao jeito como ambas (Escola e comunidade) se vêem, se concebem, se relacionam. Por isso a inclusão em uma das propostas dessa discussão.

> *Doc.5: “II. Conteúdo: 4. O relacionamento da unidade escolar com a comunidade.”*

Como forma de poder subsidiar o Diretor para estar conhecendo, discutindo, no coletivo de Diretores as possíveis condutas para se estabelecer vínculo com aqueles que se servem dos serviços prestados pela Escola Pública; e não o seu deserviço.

Ampliar o horizonte de discussão do Diretor de Escola, enquanto Sujeito-Educador-Diretor, com a finalidade de alterar o quadro apresentado nas Considerações Gerais do Documento 1, quando faz referência à realidade da educação pública de Campinas, em especial ao que diz respeito às Escolas.

> *Doc.1:"... a maioria servindo à população mais carente do município – têm dificuldades enormes para oferecer um ensino de qualidade e voltado para os interesses da comunidade que atende."*

Importante que se pense na inclusão desta categoria num trabalho contínuo com o Diretor de Escola, apesar de que se aprende a trabalhar com a participação no trabalho do dia-a-dia.

É imprescindível o desenho de uma política de formação para os Diretores de Escola, que tem na sua constituição a educação continuada o seu objetivo, voltado para a leitura da realidade da Escola Pública contemporânea, conforme consta das Ações descritas para o DITEPE, no Documento 4.

> *Doc.4: "(...) projeto específico de formação que vise subsidiar a Escola na 'leitura' das questões sociais, na interpretação destas questões e no trabalho com a comunidade."*

GANZELLI fala em uma "cultura participativa", ao se referir ao fato de que em administrações municipais de Campinas,

> "... Ao possibilitar a participação efetiva de todos os agentes educacionais, no processo de construção dos Projetos Pedagógicos da SME e das unidades educacionais, viabilizou-se a elaboração de regras construídas por todos, construindo assim uma cultura participativa, onde os conflitos foram discutidos e resolvidos através da participação efetiva de todos os envolvidos." (GANZELLI, 2000: 201)

Assim, a “cultura participativa” proporciona reconhecer os conflitos, pois na Escola Pública há conflitos a serem reconhecidos e trabalhados, além dos já conhecidos, mas não tratados, e neste trato são chamados os envolvidos com a questão da Escola participativa, a fim de poder vislumbrar em conjunto os rumos possíveis.

Há que se pensar formas deste assunto estar contemplado num Programa de Formação Continuada de Diretores de Escola. Mesmo porque, há momentos em que a participação não acontece, é pouca, não há envolvimento; os pais deixam seus filhos na Escola e está tudo muito bem.

Surge, então, um outro conteúdo relativo à importância da participação das famílias, dos responsáveis, da comunidade, na vida escolar, que passa pelo desinteresse, mas culmina no desconhecimento. Quando há desinteresse, o desconhecimento se impõe e faz de si o dono da situação. É importante ter o interesse para conhecer, a fim de que o desconhecido não traga consigo o desinteresse.

**Desconhecimento**

Em oposição aos relatos acima, há aqueles em que não se percebe a participação da comunidade, porque tem outros compromissos e até mesmo porque tem a Escola como aquela em que nada há para contestar, rever.

> *Dir.4: [Você falou da questão ... Eu vou antecipar uma pergunta. Você falou da questão da participação, da comunidade, não é. Hoje em dia está muito em moda essa fala. O que você acha disso?] Eu acho, Julio, que o pai tem mais o quê fazer. O pai não tem disponibilidade para vir para a Escola toda a hora, sabe. Lá dentro da Secretaria da Educação, eles têm a impressão de que é a gente que não quer o pai aqui dentro, de que é a gente que não chama, mas não é nada disso. É que os pais não vêm. Eu fiz uma reunião de Conselho, acho que foi em junho, vieram dois pais. [Conselho de Classe e Série, ou Conselho de Escola?] Conselho de Escola. Aquele Conselho que tem vinte e poucos membros, porque depende do número de crianças na Escola. Vieram só dois. [Isso se deve a quê?] Não sei. Olha, cada um tem uma desculpa. No começo do ano, para eu formar o Conselho, eu tive quase que me ajoelhar no chão. E sabe, eu fui explicando tudo direitinho, porque é que tem que ter Conselho, que uma Escola não pode funcionar sem o Conselho, ele tem que aprovar o Projeto Pedagógico, tem que ter os membros, dentro do Conselho são tirados os membros para a Caixa Escolar, que é quem vai assinar comigo os balancetes, os*

*cheques. Daí, então, surgem uma meia dúzia de pessoas para formar uma chapa só. Porque nunca tem duas para disputar. É muito difícil, ainda, conseguir duas. É muito difícil. Então, quando eu falo: Vocês precisam me ajudar, vocês precisam vir aqui. Ah, não. A senhora faz do jeito que a senhora quiser. Eu nunca tive contestação de nada da Escola. Nesses 18 anos, nunca veio alguém aqui e disse: Ah, não estou satisfeito com esse seu método de fazer qualquer coisa – algum pai ou mãe, e a senhora tem que fazer diferente, não. Eu nunca sou contestada, nem nas contas que eu faço, nem no jeito pedagógico da Escola, nada. Eles dizem que não, não precisa, porque eles confiam em mim. Mas eu preciso deles."*

Tudo o que a Escola fizer está muito bem feito, é assim que muitos pais ou responsáveis se posicionam frente à educação dada aos seus filhos, como se ao transferirem para outros a responsabilidade pela escolarização das crianças, no caso somente à Escola, estariam negando um direito seus, de cidadãos de estarem participando, deixando de lado a acomodação e se incluindo.

> "Em relação à comunidade, citamos a acomodação da mesma com o papel que originalmente lhe foi confiado e a falta de conhecimento do funcionamento global da instituição. Isso pode estar provocando o desânimo que temos observado quando ela é chamada a participar das atividades da escola (Planejamento Escolar, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, etc.)" (SILVA, 2002: 67-8)

Entra aqui um novo fator para se implicar com a participação: "a falta de conhecimento do funcionamento global da instituição" – o desconhecimento, que é necessário ser visto junto com "as desculpas", os "medos" para a não-participação, o que se verá adiante.

Os outros compromissos da vida moderna estão à frente daqueles que a Escola traz para os dias de hoje. Do jeito que for feito dentro da Escola está de bom tamanho, pois a jornada de trabalho desses pais os consome nas suas relações de vida.

*Dir.3: "... eles comparecem, quase que todos, mas mais participação, eles têm o compromisso com o serviço deles. Eles trabalham. Como é que eles vão participar mais do que eles participam?"*

O caso parece que não é quantitativo: participar mais ou menos, por conta disto ou daquilo outro, mas tem um caráter qualitativo, valendo a qualidade da participação ativa.

Os pais são chamados a participar com qual objetivo, para que atividade, com quais expectativas. A Escola se insere na vida da comunidade através de quais pressupostos, com quais disponibilidades.

No trabalho realizado por MARTELLI, alguns "indícios de mecanismos para propiciar a participação dos pais" foram percebidos, através da coleta dos dados,

> "...embora alguns mecanismos provavelmente não instigue a conscientização, somente a participação, isto é, os pais vão à escola mas não sabem muito o que lá vão fazer. Os momentos propiciados para a participação devem estar acompanhados da conscientização, demonstrando aos pais os objetivos, a função e a importância da escola na vida de seus filhos." (MARTELLI, 1999: 91)

Então a qualidade da participação é que dá o tom para essa discussão, que passa por discutir com os pais e ensinar aos que ainda têm necessidade de aprender a participar, realizando um trabalho de conscientização, não só dos pais, mas de toda a comunidade escolar, uma vez que é muito recente o envolvimento daqueles que são considerados "os de fora da Escola", nas questões cotidianas da Escola.

> *Dir.2: "... essas pessoas, elas não estão preparadas para participarem, não. Mas aí eu sei que eu tenho que dar a minha contribuição, porque ninguém está preparado para nada. Mas ela é importante, sim. Não vejo como hoje, você não ter essa participação da comunidade, uma participação mais efetiva dos alunos; e essa participação, eu também vejo, que ela tem que ser do Professor. O Professor tem que entender que ele tem que dar a sua colaboração enquanto Professor, ele tem que dar a sua colaboração enquanto cidadão. Ele não pode ficar dando a sua colaboração só enquanto Professor, para a Escola que ele trabalha, não. Ele tem que entender que ele é um cidadão e que ele, também, tem que contribuir enquanto cidadão para a Escola. Agora a participação é mais do que necessária. Não dá prá gente ter uma Escola hoje, onde a gente fecha os portões e fala, olha: aqui somos nós que mandamos e nós fazemos do jeito que nós queremos. Não dá para fazer isso. (...) E, às vezes, alguns atos que eu falo: Nossa, eu tô sendo autoritária, eu não estou sendo autoritária, na verdade eu estou exigindo algumas regras que, em qualquer lugar, elas precisam existir. [Você estaria exercendo a sua autoridade.] É ... é ... minha autoridade de Diretora. Agora voltando à questão da participação, aqui nessa Escola, eu acho que eu já comecei esse trabalho, sim. As pessoas já estão aprendendo a participar, as pessoas estão se preocupando com coisas que, antigamente, não se*

*preocupavam. A comunidade já tem uma preocupação diferente com a Escola. Elas estão começando a entender: Não, olha, eu preciso participar. A minha participação é importante, é determinante, eu posso fazer um pouco por aquela Escola que me pertence, como pertence a cidade de Campinas, como pertence a meu filho, como pertence à minha vida. Aqui, nesta comunidade, essa participação, ela está melhorando, e eu estou aprendendo com as pessoas a participar. Eu estou aprendendo. [É sempre um aprendizado.] É sempre um aprendizado. [Interessante isso, né. A gente nunca está pronto, como você fala.] Nunca, nunca, nunca, Julio.*

Assim, esse último depoimento amplia a responsabilidade de quem pensa, desenha, executa um Programa de Formação Continuada de Diretores de Escola, pois há que pensar, neste assunto referido da participação o aprendizado de todos os envolvidos com a Escola Pública contemporânea (educadores, pais, comunidade...).

É mais um fio, nesta tapeçaria que é o ato de construir a educação continuada dos Diretores de Escola do Ensino Fundamental da SME, que traz para esse desenho do tecido um ponto diferente, mas que se integra aos demais dando contornos inusitados à tapeçaria.

Continuando a se reportar ao assunto da participação, essa categoria traz consigo uma outra, guardando relação com ela no que diz da colaboração, da ajuda.

O Diretor, na sua lida, necessita de pessoas que o ajudem a gerir a Escola, pois qualquer organização, e a Escola é uma a partir do princípio que reúne pessoas organizadamente para com isso poder trabalhar com os alunos, requer colaborações que venham dar vida aos sonhos, projetos, ao jeito de fazer aquilo a que se destina.

Não se quer aqui defender a ideologia do positivismo – Ordem e Progresso, não é isso, longe disso; mas é o trabalho organizado para atingir os fins específicos.

Em assim sendo, uma categoria que aparece nesta análise do material coletado faz referência à relação que se dá entre as Escolas e a Secretaria Municipal de Educação; quer dizer, com o institucionalizado. No caso aqui a SME. Esta é quem o representa, pois, enquanto instituição, está organizada em sub-

divisões, sendo a Escola uma destas, e está instituída do poder sobre as Escolas, numa ordem hierárquica, para um trabalho que se pretende organizado.

## 11. INSTITUCIONALIZADO

As relações que se estabelecem no convívio das pessoas e destas com o trabalho que realizam, principalmente numa instituição organizada como o é a Secretaria Municipal de Educação se constituem em momentos ora de instabilidades, ora de estabilidades, ao se acreditar que estas relações vão se forjando através do convívio das pessoas entre si e com as instituições, na construção de ambientes de convivência.

Há que se considerar, então, que surjam percalços pelo caminho, pois é o que se apresenta no relatos das Diretoras.

A relação delas com a instituição passa por esse quadro e deixa transparecer o quão necessário é que se faça uma análise da situação ao se tratar de se pensar um programa de formação em serviço, que vise a educação continuada do Diretor de Escola do Fundamental.

Com estas questões colocadas, surge um primeiro conteúdo dentro desta categoria que se constitui na relação que se estabelece entre os dirigentes das Escolas e a Secretaria Municipal de Educação, que se caracteriza por um descompasso entre as necessidades das Escolas e a real atenção dispensada pelo institucionalizado – a SME.

### Descompasso

As Escolas têm suas necessidades de ordem estrutural, de estrutura física que necessitam ser atendidas ou encaminhadas para um atendimento mais rápido para que o trabalho se desenvolva a fim de atingir o objetivo.

*Dir.2: "Bom, obstáculo maior do que a burocracia, não existe. Esse é um grande obstáculo, acho que assim, para o desempenho da função do Diretor. Isso atrapalha muito. Hoje numa era em que a gente tem a informática pra nos auxiliar, nem essa preparação para a informática, o Diretor do Ensino Fundamental tem. As pessoas não investem nisso. [Que pessoas?] Que pessoas? A nossa Chefia. Tá. A nossa Chefia, as pessoas que na realidade teriam que fazer esse próprio planejamento pra, ... pra na área da informática preparar esse Diretor do Ensino Fundamental. Então existem colegas que fazem as coisas manuais porque não sabem lidar com computador. E mesmo com o computador, a gente tem que ficar fazendo papéis, e mais papéis e mais papéis, quando você poderia sentar no computador e enviar os seus dados. Então é assim, o obstáculo é a burocracia, o outro obstáculo é a falta de planejamento da própria Secretaria. Não há planejamento. Enquanto que na Escola a gente tem que se planejar e na realidade replanejar diariamente as nossas funções, tá. Porque replanejar, justamente pelos obstáculos que a função nos coloca."*

*Dir.3: "... Não temos APM é muito difícil. É um real, dois reais, é muito difícil. O máximo é 15. Mas a gente faz a Festa do Pastel, a Festa do Sorvete, a Festa da Pizza, então a gente vai arrecadando, acertando, colocando as coisas em ordem. Porque para depender só da Secretaria, Julio, eu acho muito difícil. Porque eles também não têm condições. Ás vezes a gente arranja as coisas para fazer, mas não tem homem para vir fazer os consertos, não é."*

*Dir.4: "... Agora obstáculo, assim, é que muitas vezes a gente precisa das coisas na Escola e a Prefeitura não toma conhecimento. Principalmente parte física. [E sempre foi assim, ou em alguns momentos a Prefeitura atendeu melhor?] Ah, eu tenho a impressão que essa parte física, sempre foi assim. Eu consegui muita coisa aqui, porque muita coisa eu comprei material, na verdade. Agora, muita coisa também, eu consegui, porque eu, comprando material, o pessoal da CR sempre me atendeu. Agora coisas grandes, como, por exemplo, fazer sala de aula, eu nunca fiz. Salão, mudar banheiro, reforma grande assim, de jeito nenhum. Não tem como arcar com essas despesas. Daí eu consegui que a Prefeitura fizesse, mas sempre naquela história de tirar leite de pedra. [Então esse é um obstáculo?] É um obstáculo grande. "*

Vê-se por estas afirmações que a relação que há com o institucionalizado se constitui num descompasso de atitudes. De um lado as Escolas escancarando suas necessidades, sua penúria, sua pobreza, mostrando o que impede para que se estabeleça uma relação compassada com suas necessidades. Por outro lado há a SME, representante do poder local, da administração pública, que desconhece as necessidades daqueles com os quais dialoga e marca esse descompasso através do não-atendimento às coisas mínimas para que se orquestre o compasso e dê o tom da música.

A desarmonia impera onde há falta de organização; o descompasso se faz presente onde deixou de existir o diálogo entre os instrumentos da orquestra. Se

eles não conseguem dialogar, a música não é tocada, não há melodia, não há vida.

A Escola é vida, antes de mais nada porque cuida da educação das crianças, dos jovens e dos adultos (no caso da Escola Pública), a música está intimamente relacionada à vida, o descompasso, mostrando que não é possível se orquestrar a música, demonstra que a vida se foi da Escola, ou está por não mais existir.

Contudo, as Diretoras afirmaram, ao serem instigadas a falar em quem encontram apoio para as suas realizações. E nesse sentido surge um novo conteúdo nesta categoria que trata do respaldo e da atenção aos problemas vividos pela Escola.

É o grupo quem aparece para socorrer o Diretor de Escola.

**Grupo**

Os depoimentos das Diretoras se encaminham para reconhecer que não trabalham sozinhas, que é com, e no grupo da Escola que encontram o respaldo, o apoio, o ombro que as amparam na caminhada.

> *Dir.1.: "Então, eu vejo assim, o grupo, ele tem que ser muito coeso, eu acho ... [Que grupo?] O da Escola. Eu acho que o Diretor, ele ... ele faz parte desse grupo, ele está no meio desse grupo. Então a força, eu acho que a gente tira do próprio grupo. Agora tem momentos que são difíceis, eu acho que a gente ajuda ... arruma ... ajudando os colegas e acho que da própria Secretaria, sim, a gente tem que se voltar a ela, e mediante os problemas e tentar fazer com que as soluções apareçam, né, Julio. [Secretaria de Educação?] A Secretaria de Educação. Então nos momentos difíceis, a gente tem que se reportar à Secretaria. A gente está, está subordinado e tem ... Se vai ter a solução, eu não sei; mas que tem que dividir o problema, tem sim."*

MORAES, uma pesquisadora que tratou de estudar a inclusão, num processo de formação continuada, apesar de não tratar especificamente da questão de grupo, pode-se utilizar de uma passagem das suas conclusões para que no grupo se pense a

> "...articulação entre o pensar e o fazer que supera a busca pela resolução imediata dos problemas, e dá-nos condições de analisá-los contextualizadamente e desenvolvermos propostas que permaneçam nos sistemas educacionais dando-lhes identidade".(MORAES, 1998: 80)

Não é no imediatismo que essas Diretoras estão falando do amparo que o grupo dá, mas na consolidação de propostas que têm durabilidade, credibilidade pois foram construídas no grupo, o que dá um respaldo e identidade para esse grupo de educadores.

> *Dir.2.: "Olha, em quem que eu encontro apoio. Eu gostaria de encontrar na minha Chefia, mas eu não encontro. Na realidade, acho que quem me apóia, muito, é ... são as próprias colegas ... [Diretoras?] Diretoras ... de Escolas, tá ... Ah ... quem me ajuda muito, também, acho que são os meus colegas de trabalho, aqui da Escola, são esses Professores ... [O grupo?] O grupo, os meus funcionários. Porque cada vez que a gente esmorece, vem um e fala, não, vamos, toca para a frente. Isso acontece, mas a gente vai levar. Então é essa equipe de trabalho da Escola ... que na realidade me dá apoio, não para que eu possa resolver de uma forma, vamos dizer, assim fatídica: eu resolvo o meu problema desta forma. Mas ele me dá amparo pra que eu possa, hoje eu vou fazendo uma coisa, amanhã eu faço outra; e esse conjunto de ações, na realidade, vem trazer a solução para o meu problema. Mas é a equipe de trabalho, as colegas Diretoras de Escola, não só do Fundamental, do Infantil, também, que têm experiências diferentes, mas que podem na realidade serem associadas à nossa prática do Fundamental."*

> *Dir.3: "[Em quem você encontra amparo para resolver os problemas do seu dia-a-dia] Sempre foi o Vice-Diretor. Às vezes eu reuno as professoras e trabalhamos juntos. Como agora, nós vamos ter TD, então sentamos juntos e vamos ver, por exemplo, como é que nós vamos resolver o problema da reposição. A gente aceita a opinião de todos, ver o que está viável, o que não é viável, para poder tocar a vida. [Então você não vem com uma coisa imposta?] Não. [Resolve tudo no grupo?] No grupo, embora eu tenha fama de ser autoritária. Eu sou autoritária? Eu sento com as professoras e passo, depois a gente vai pensar. Cada um pensa de uma forma, cada um tem um jeito. Depois a gente põe tudo no papel e resolve da melhor maneira possível."*

> *Dir.4: "... Aqui todo mundo, um dá a mão para o outro. Sempre. Ninguém dá uma atividade diferente que não receba apoio dos outros. É um grupo, uns apóiam os outros."*

No caso da Diretora 4, afirmou, ao responder a essa questão, que encontrava apoio na CR – Coordenadoria Regional.

> *Dir.4: "No dia-a-dia, deixa eu pensar. Eu sou muito teimosa, sabe, então eu vivo pedindo, pedindo, pedindo, agora em quem mais eu tenho encontrado apoio é na CR, mesmo."*

Esse grupo se fortalece a partir da participação das pessoas nas decisões da Escola. Dividir as responsabilidades, dividir os problemas, trabalhar com o conjunto e não com uma ou outra segmentação da Escola contribui para o fortalecimento das relações no interior da Unidade Educacional e alicerça as bases para a constituição do grupo da Escola.

Por outro lado, mencionou o fato de que a Prefeitura não a atende em coisas que são mínimas e essenciais, como se viu anteriormente.

Isso significa dizer que há uma relação que se dá com a instituição, com o institucionalizado, porém é com muita insistência, (Dir.4.), ou até numa atitude de piedade, (Dir. 3), ao dizer que eles também não têm condições.

As relações não podem se dar nesses níveis de insistência e de comiseração, há que se ter uma relação profissional, onde quando há necessidade da Escola ela tem que ser atendida.

O conteúdo aqui analisado, o grupo, tem relação com a categoria da participação, tratada anteriormente, principalmente ao se referir ao Conselho de Escola. É juntamente com esse Conselho que hoje a Direção da Unidade Educacional se consolida. Pois

> *Prop.2: "... A gestão democrática ela é construída com a participação coletiva. O Diretor que não tiver uma participação coletiva, ele tende a não administrar mais, porque os problemas sociais são intensos e é a participação da comunidade que leva efetivamente um ambiente calmo, um ambiente propício ao desenvolvimento democrático do ensino."*

Desta forma, alia-se ao trabalho do grupo da Escola o dos pais. São trabalhos que devem estar casados. A Escola e a comunidade trabalhando para que se estabeleçam relações mais saudáveis, mais duradouras, menos espontaneístas, menos doentias, onde se busque a partir desta conjunção Escola - comunidade construir as relações que envolverão as instituições e principalmente a SME.

Em princípio pode parece que essa categoria do Institucionalizado não deve merecer destaque num trabalho como esse que aqui se realiza; não obstante, é

importante que se apresente essa categoria pois ela aparece no depoimento das Diretoras como impedimento para a participação nos momentos de formação.

> *Dir.4: "... Agora, se a Escola está mal aparelhada, com número de funcionários não suficientes. Eu não tenho nem uma OP, não adianta eu pegar aquela lista enorme de grupos que eles estão fazendo agora. Momentos Culturais. Aquele que interessasse para a sua prática, não tem como, porque o meu serviço fica por aqui. Eu fico muitas horas a mais na Escola e quando eu saio daqui eu tenho outros compromissos. Agora, se a Escola estivesse melhor aparelhada, se tivesse OP, por exemplo, ah, não sei, porque no meu caso seria só OP, eu acho que teria mais tempo de ir nesses Momentos Culturais."*

A questão da burocracia, como apontada pela Diretora 2, assim como a falta de uma Escola "aparelhada" (Dir.4) indicam que essas questões de infra-estrutura podem interferir num programa de formação. É imperioso tratar com atenção esses indicadores pois deles dependem, também, o sucesso do programa; é através da participação dos Diretores que se garante a continuidade dos momentos de formação.

É impossível se pensar no trabalho do Sujeito-Educador-Diretor que vive a contemporaneidade das relações humanas e sociais que se dão no interior das instituições, se não se pensar em agregar ao trabalho de formação deste profissional que visa buscar sua educação continuada, formas de entender a figura deste Diretor de Escola.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas necessita olhar para esse educador e investigar o seu papel perante essa Escola que se quer inclusiva e não excludente.

Com essas afirmações finais, percebe-se que se volta para um dos primeiros conteúdos (Diretor de Escola) da primeira categoria (Constituição do Sujeito) analisado no início deste capítulo.

Não se trata de fechar o círculo, dando por encerrada a análise do material coletado. Muito pelo contrário. Trata-se de mostrar que da forma como se analisou os dados obtidos se pôde constatar que o assunto tratado neste trabalho se apresenta, nas circunstâncias aqui dadas como uma figura em espiral, que não se fecha em si mesma, mas se constitui de caminhos que dão voltas acima, voltas

abaixo na espiral, não se fixando num único e determinado local, ponto de vista de onde se faz a análise, mas abrindo caminhos para análises diferentes, diferenciadas, inseridas num determinado momento histórico, numa determinada situação econômica e social da Escola Pública contemporânea que tem na figura do Diretor um profissional Sujeito-Educador-Diretor.

A análise aqui procedida traz uma garantia ao pesquisador que é a de que o material foi suficiente para as considerações feitas, até se constituindo em abundante, pois deixa pistas a outras possibilidades de ação, ao ser lido.

As considerações aqui levadas a efeito têm sua significação forjada no tecido da tapeçaria.

A tapeçaria tem sua urdidura finalizada nos arremates da sua apresentação, parte posterior do trabalho.

No início se começou com as categorias que era o tudo.

Neste sentido esta Análise dos Dados se constituiu em o TODO do trabalho, devido à sua importância, pois aqui estariam as afirmações daqueles que se considerou os sujeitos constituídos de importância – os Diretores de Escola, pois das suas falas dependia o encontro entre as proposições e as realidades, o encontro da teoria que embasou a pesquisa com o material pesquisado, como forma de mostrar sua relação, justificando as escolhas feitas pelo pesquisador. Assim como começou, com ares de TODO, pelas características a ele impingida no transcorrer desta investigação científica, finda como findaram os outros capítulos que guardam cada um a sua validade no TODO da pesquisa.

Reveste-se, assim, de mais um momento na composição que se pensou para atender às necessidades indicadas no início da pesquisa, quando se esboça o objetivo ao que se pretende esse trabalho.

## OS ARREMATES DO TRABALHO

### (Considerações Finais)

Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho
ímpar.

*Igual-Desigual*, Carlos Drummond de Andrade

A partir da experiência aqui vivida, pode-se fazer algumas considerações que independentemente de serem realizadas ao se terminar a pesquisa, não se constituem enquanto finais, mas em arremate dessa tapeçaria, tecida num trabalho de costurar as partes do trabalho - através dos seus capítulos, dando contornos claros - a partir de referenciais teóricos, compondo com a nuance das cores - enquanto possibilidades de estudo; e com a textura dos fios utilizados - como o método de trabalho empregado.

É importante destacar que a confecção desta tapeçaria se iniciou lá nos anos de 1999, ao escrever o Projeto de Pesquisa para o Mestrado, explicitado na Introdução deste texto, ao buscar por resposta a partir de um questionamento de o que era incorporado à prática do Diretor de Escola do Ensino Fundamental da RMEC, se pensou em contribuir com o trabalho deste profissional.

Conseguindo esse intento, terá o pesquisador deixado, enquanto legado teórico e prático, contribuições para um campo da educação que depende muito de mais olhares sobre ele, constituindo-se em trabalho volumoso que requer uma atitude de compromisso e de estudo.

Algumas considerações, a partir do que se analisou no capítulo anterior, bem como da fundamentação teórica, são necessárias serem feitas para poder

orientar desenhos de programas de formação de Educadores - Diretor de Escola Pública contemporânea, que têm na educação continuada o seu objetivo fundamental, ao se constituírem enquanto Políticas Públicas de caráter Social.

A primeira delas diz respeito à comunicação, ou seja, é fundamental que exista entendimento entre os envolvidos com os programas: os propositores, os implementadores, os participantes, principalmente; e os que irão ministrar a formação, a fim de poder facilitar a compreensão do que está sendo proposto. O que torna a participação mais consciente, valorizada e desejada. Em assim sendo, há que se buscar formas e canais para que essa interlocução flua da maneira mais satisfatória possível. É necessário discutir, dialogar com os Educadores que participam da formação, a fim de se saber da clareza daquilo que se está propondo num programa de formação continuada.

Clareza esta que passa pela valorização desses momentos, mais uma conclusão a que se chegou, despendendo recursos para tal incorporando os momentos de formação continuada na jornada de trabalho semanal dos educadores, encontros para os Diretores Educadores estudarem, refletirem sobre sua prática, sempre respaldados por uma teoria que lhes dê retaguarda, buscando por um significado real, que dê conta de atender às necessidades dos que procuram pela formação; bem como trate da sedução do Educador para esse momentos, e neste sentido discutir a questão das possíveis formas de certificar essa atividade de formação, bem como de contemplá-la na progressão da carreira do profissional.

Nesta busca de significação, de sedução, surgiu a importância de se construir uma cultura de avaliação desta política de formação, como instrumento para recuperar o objetivo do que foi proposto, da eficiência da comunicação entre os integrantes deste programa, da redefinição de propostas, como recurso para saber da eficácia daquilo que está em curso, em processo, pois a educação continuada, como o próprio nome sugere, e isto também se conclui aqui, é um *continuum* de ações, uma composição entre a formação inicial e a que acontece ao longo da vida, nos embates com o cotidiano da Escola Pública contemporânea, na participação em momentos de atualização emergindo, aqui, uma outra

conclusão importante para os desenhos das políticas de formação: há que se considerar esta continuidade, pois o que se presencia são rupturas a cada troca de governo, deixando sua marca cravada na desconsideração com a Educação, a Saúde, ... como constituintes de políticas sociais que os são.

Sendo necessário aqui constatar que não há como deixar de viver um problema, em relação à democracia nos moldes em que se vive hoje. Ela efetivamente pressupõe a troca de governo de tempos em tempos. Em assim sendo, se o governo eleito responde à ansiedade partidária ou de simpatia, tende-se a querer que modifique as coisas; em contrário, quando sai vitorioso nas urnas quem não atende ao desejo esperado, aos anseios, teme-se pelas mudanças. Há que se conviver com isto e com as possíveis rupturas nos programas desenvolvidos, advindas da situação apresentada.

À medida em que alguns outros mecanismos forem acionados, por exemplo um Conselho Municipal de Educação atuante, representante dos anseios e necessidades da coletividade, não submisso à política-partidária; um Conselho de Escola que responda à comunidade como seu porta-voz, auxiliando a Direção da Escola numa empreitada de gerir a Escola Pública Contemporânea, pode haver uma tendência menor de certas rupturas, o que não impede de se ter que conviver com isso como marca da democracia, do ser humano.

Em se falando de humano, é importante, também, como mais uma conclusão, que se considere o Diretor de Escola enquanto Sujeito que participa da formação (entendendo-se aqui a pessoa, o humano, suas vivências, sua trajetória de vida pessoal e profissional).

A constituição do humano na educação também significa processo de formação, uma vez que o cerne do ser humano é o sê-lo em constituição, que não se esgota, mas se transforma, se agrega, se humaniza através das suas realizações, que implica em constituir-se em, fazer-se enquanto tal.

Isto significa dizer que há que se procurar entender a constituição desse Sujeito, que no caso desta pesquisa revelou que é aquele que dirige a Escola como um coordenador, o articulador dos fazeres da Escola, que apesar de não estar em sala de aula, lecionando, mas já passou por ela, por conta da

estruturação da carreira proposta na SME, é constituído enquanto Educador, pois educa a partir do instante em que participa com os outros Educadores dos momentos de formação que acontecem no interior da Escola (reunião de planejamento, TD, TDC, de Conselho de Classe, de Conselho de Escola ...).

Neste sentido, também se concluiu que Educador aprende com outros Educadores, com os modelos, que se constituem enquanto referência desses Diretores, independentemente do local, quer seja na Escola – com os professores, os pais, os alunos, a comunidade, ou fora dela – com seus pares, num diálogo constante, numa troca de experiências, que subsidiam sua prática.

Há que se ressaltar a necessidade de os órgãos gestores desses programas se constituírem enquanto modelo, também, para os Educadores, não devendo haver diferenciação entre o que é comunicado às Escolas e o que é vivenciado na administração pública. Isto permeou as falas das Diretoras de Escola, no trabalho desta pesquisa, interferindo na prática do cotidiano escolar e por conseguinte na prática do Diretor.

A prática do Diretor de Escola necessita ser dimensionada, investigada, como forma de subsidiá-lo nas suas atividades. O dimensionamento e a investigação apareceram como uma das possibilidades de aprendizagem deste profissional, no sentido de que é necessário que o Sujeito Diretor Educador se eduque organizando o seu tempo de trabalho para o estudo da sua prática e ao estudá-la está se constituindo em pesquisador daquilo que realiza como profissional da educação: dirigir uma Escola Pública contemporânea.

Nesta educação que considera o Processo, o Sujeito e o Educador, respaldando-se na interlocução com os que fazem pesquisa em Educação Continuada, pensou-se, como forma de contribuição para avançar na discussão deste assunto, uma possibilidade de definição do termo EDUCAÇÃO CONTINUADA, expondo a visão do pesquisador, enquanto reflexão das costuras feitas através e durante a construção desta pesquisa, tendo clareza que esta definição tem seus contornos delimitados pelos autores com quem se manteve contato, com a finalidade de estudar um determinado período da Educação Pública Contemporânea, (1994-2000).

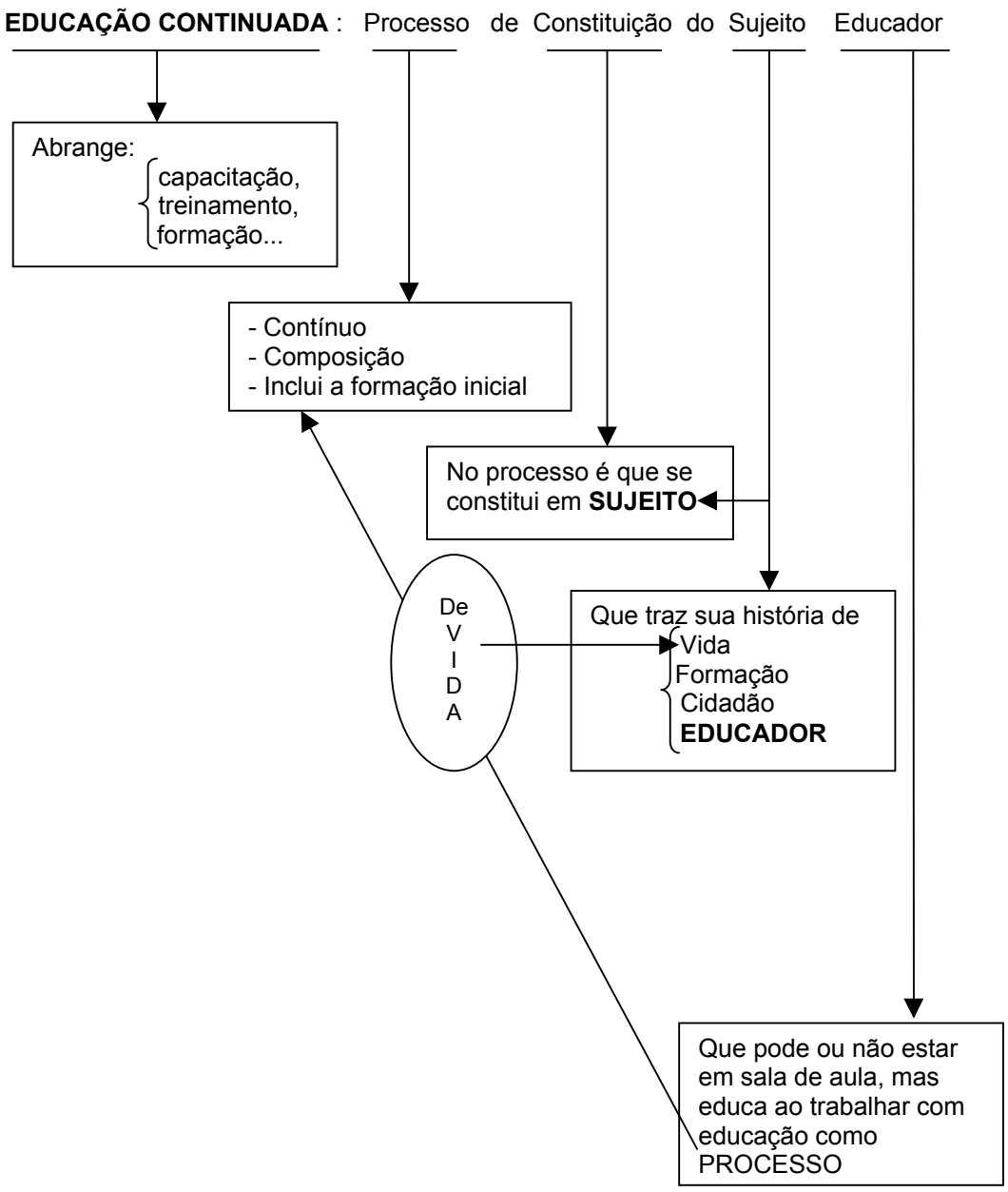
Assim sendo, incorporou-se a essa definição as noções desenvolvidas a partir da Revisão Bibliográfica, passando pela análise dos dados coletados, como as de: EDUCAÇÃO CONTINUADA mais abrangente, envolvendo - capacitação, treinamento, formação, que ocorre num PROCESSO contínuo, onde a ruptura com a formação inicial se transforma em composição, daquela com a formação continuada, buscando a CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO que traz sua história de Vida, Formação, de Cidadão e de EDUCADOR, para a constituição do SUJEITO EDUCADOR que pode, ou não, estar em sala de aula, mas educa ao trabalhar com educação como PROCESSO de Vida, que tem a finalidade de educar, como princípio norteador do trabalho educacional, conforme apresentado na FIGURA 2.

Estas considerações, ampliam, a partir da agregação de outras significações, as representações discutidas na Revisão Bibliográfica, construídas pelos pesquisadores que lá se constituíram em interlocutores; possibilitando, ao se pensar em Educação Continuada, contemplar termos que dão um tom específico ao trabalho do Sujeito-Diretor-Educador.

Incluir neste desenho de programas de formação continuada características contemporâneas da educação foi um outro fator que merece ser considerado nestas conclusões, tais como: o Projeto Pedagógico, a Escola atual, a Participação, bem como a relação com o Institucionalizado, através das instituições públicas, mostraram a sua necessidade de estarem sendo considerados no rol das possibilidades de avaliação de uma política de formação, constituindo-se em desafios que se apresentam no cotidiano do Diretor de Escola, nos moldes em que está posta a Escola Pública contemporânea.

Os projetos, as formulações, as discussões, os embates que se dão no interior da Escola Pública trazem subsídios para que as categorias discutidas na contemporaneidade dessa Escola façam do Diretor de Escola uma figura que necessita estar sendo considerada pelos órgãos oficiais da administração, uma vez que é impossível administrar uma instituição pública, como o é a Escola da RMEC sem subsídios que contemplem dialogar com os conteúdos presentes nas categorias analisadas.

**FIGURA 2**: Esquema do conceito construído sobre Educação Continuada.



Retorna-se aqui, ao que foi apontado por FUSARI (1999), ao elencar um rol de preocupações no momento de avaliar uma política de formação continuada, uma vez que chamava a atenção para a prática profissional do educador que se resume numa confluência de aspectos variados e contraditórios, que vão desde a origem de classe, passando pela formação escolar (geral e específica), pelas situações de vida afetiva, profissional, numa composição de um Sujeito que é Profissional da Educação e guarda em si todos esses fatores. Isto apareceu nos referenciais teóricos desta Dissertação.

Os desafios que se apresentam no cotidiano do Diretor, tais como as categorias de Projeto Pedagógico (como feito no coletivo e norteador das ações da Escola); a Contemporaneidade (relacionamento escola-família, seus valores, as tecnologias educacionais); a Participação (da vida da Escola e da comunidade); e o Institucionalizado (o convívio entre as pessoas, no grupo e a relação com a Instituição Pública – SME) conclui-se que devem ser considerados como conteúdos a serem contemplados, trabalhados, esmiuçados, esclarecidos aos participantes de um processo de formação continuada, pois se apresentaram nas falas marcantes por parte dos entrevistados enquanto Diretores de Escola, marcando a necessidade disto ser encarado como elemento essencial de aprendizagem pelo Sujeito Diretor Educador que dirige uma Escola Pública contemporânea.

Neste sentido, uma conclusão que emerge destas constatações é que a questão da participação, ganha destaque cada vez mais nas discussões de uma possibilidade de Escola contemporânea. Foi uma categoria surgida a partir das leituras das entrevistas, com intensidade ímpar pois depende dela para que se tenha a efetivação de um valor à educação das camadas populares, pois ao garantir a fala de outros que estão fora do processo educacional, se constitui a voz da necessidade da educação dos pobres, excluídos e destituídos de educação formal.

Sinaliza-se aqui a necessidade de aprofundar estudos em relação à participação da comunidade, dos pais na Escola Pública. Um trabalho como este não tem fôlego para tal, pois demandaria aprofundar em uma área que é

imperiosa sua investigação, pois trata de discutir uma forma nova de envolvimento com as questões do cotidiano da vida – a participação.

É importante, ainda, ressaltar que surge da Análise dos Dados, o fato de que a participação indica também uma necessidade de incluir nos momentos de se pensar essas políticas os envolvidos com o processo, os Educadores mesmo, pois a prática que eles trazem configura-se em possibilidades de ampliar a efetivação de uma política de formação e a faz mais significativa, pois parte da necessidade daqueles que estão trabalhando enquanto Educadores nas Escolas Públicas Municipais, inclusive como forma de a participação ir um pouco além de um símbolo passageiro de campanha política-partidária, pois ela pode garantir certas continuidades, com a finalidade de diminuir as rupturas, ou torná-las menos penosas, o convívio com as rupturas ser menos doloroso.

Avaliar a política implementada pela SME na questão da educação continuada dos Diretores de Escola, no período de 1994 a 2000 foi o objetivo deste trabalho, que teve percalços e procedeu a buscas, muitas das vezes sem um retorno como desejado, se constituindo num ato de garimpar documentos oficiais da Secretaria, pois não existe um local, enquanto referência para que ali esteja guardada a memória da Educação Municipal de Campinas.

Nesse sentido, sugere-se que se pense um Centro de Memória da Secretaria Municipal de Educação, aglutinando aí os documentos – das mais variadas formas – que tratariam de retratar a história da educação municipal da cidade, facilitando investigações científicas, necessárias para se pensar formas possíveis de dar continuidade ao trabalho de educação que se iniciou lá nos idos anos de 1960, inclusive como forma de subsidiar, também, possibilidades de futuros desenhos de políticas públicas para esta área educacional.

É possível, ainda, se considerar, nestes arremates deste trabalho de avaliação de uma dada política, que o seu intento foi conseguido, a partir do momento que se entrelaçaram linhas definidas, com contornos claros, na intenção de confirmar aquilo que COLLARES (1996) afirmara na Revisão Bibliográfica anteriormente citada, quando ao tratar de discutir a questão do público na política,

dizer da necessidade de se analisar, criticar e debater os projetos e ações que se constituem enquanto política pública.

O debate está consubstanciado nesta dissertação, bem como críticas e sua análise visando dar um olhar significativo para a área em que se inseriu a presente investigação: Políticas de Educação e Sistemas Educativos, buscando através de uma avaliação do processo, *ex-post*, se instalar como possibilidades de contornos e direcionamentos aos programas de Educação Continuada de Diretores de Escola.

Em se tratando de investigação científica, a realização desta pesquisa, além de se constituir para o pesquisador em momentos de:

- aprender a se distanciar da prática para criticá-la e redimensioná-la;
- aprender a, a partir deste distanciamento, constituir-se como pesquisador das questões que envolvem a Escola Pública contemporânea;
- aprender a confeccionar e empregar um instrumento metodológico de pesquisa condizente com o universo a ser pesquisado e a forma como se concebeu o trabalho; e
- aprender a realizar a análise dos dados levantados e interpretá-los;

Constituiu-se, sobretudo, na possibilidade de contribuir com uma área da educação pública que necessita ser revisitada, redimensionada, dando lugar a um outro fazer, construído a partir daquilo que se faz hoje; proporcionando aos educadores reconhecerem de onde falam e fazem educação e, ao se constituírem como educadores, se implicarem com esta fala e com o lugar de onde se apresentam, despidos do seu autoritarismo e investidos de sua autoridade de educadores.

Assumindo essa perspectiva, o trabalho educacional tende a se tornar responsável pela inclusão e não pela exclusão; pela qualidade e não pelo sucateamento; pela participação e não pelo despotismo; pelo conhecimento e não

pela ignorância, como forma de garantir decência e respeito. Tão necessários hoje em dia, ao se pensar numa Escola Pública contemporânea.

Pode-se dessa forma, dizer que há muito ainda a ser feito, há trabalho para quem o quer, no sentido de descobertas, elucidações, descortinar possibilidades de estudo e pesquisa.

Ao não se deter a concluir aqui a pesquisa que tem a Escola Pública contemporânea como foco de suas buscas, mas delimitando assim uma forma que busca enxergar, traduzir e entender uma das muitas facetas da educação, possibilita a novas expedições ao fazer do Diretor de Escola, como forma de apresentar outros momentos no intuito de aprofundar conhecimentos e estudos.

Este foi um fazer ímpar no sentido das considerações que foram possíveis fazer, dando forma a um jeito de fazer pesquisa que não tem pertencimento ou igualdade com outro, pois tratou de um assunto, que pode já ter sido estudado, mas não neste contexto sócio-político-histórico, com características que por assim o serem se constituem em diferentes, como diferente ficou o pesquisador após a realização do trabalho.

Apesar de um assunto que já teve seu tratamento de outras formas, guarda em si a característica de ser ímpar, de não encontrar seu par, na medida em que aquele que o fez é único, não é igual a ninguém, outro que se aventure por esse caminho.

Como único é o homem, diferente de o que quer que seja, sendo igual na desigualdade de suas características pessoais, como afirma o poeta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABRANCHES, S. H. "Política social e combate à pobreza.: a teoria da prática". In: ABRANCHES, S. *et al*. (Org.) *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. p. 9-31.

AÇÃO EDUCATIVA – Assessoria, Pesquisa e Informação & PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Colóquio sobre a política de formação de profissionais da educação no estado de São Paulo. *Série Debates.* São Paulo: n.5, nov.1996. 44p.

ANDRADE, C. D. *Seleta em prosa e verso*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1987. 239p.

ALVES, M. L. *Educação Continuada Comprometida com a Transformação Social*. Campinas, SP, 2000. 210p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, UNICAMP.

ALVISI, L. de C. *Memórias de Vivências Escolares em Poços de Caldas/MG* – Escola Profissional Dom Bosco (1946-1960). Campinas, SP, 2001. 252p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Posicion. 6ª. edição; Rio de Janeiro: Edições Graal; 1992; Biblioteca de ciências sociais, v. n.25; 128p.

ARRETCHE, M. T. da S. "Tendências no estudo sobre avaliação". In: RICO, E. M. (Org.) *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1999. p.29-39

AZEVEDO, J. M. L. *A Educação Como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56, 1997. 75p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 4ª edição. 2000.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de & SOUSA, L. C. de. *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas – uma experiência em educação profissional*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, Coleção Questões da Nossa Época, v.75., 2001. 96p.

BRUNO, E. B. G. "Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação contínua". São Paulo, SP. 1988; 95p. Dissertação de mestrado. PUC.

CANDAU, V. M. "Formação continuada de professores: tendências atuais". In: CANDAU, V. M. (Org.) Magistério - construção cotidiana. Petrópolis, RJ: vozes, 1997. p.51-68.

_____. "Universidade e formação de professores: que rumos tomar?" In: CANDAU, V.M. (Org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes; 1997; p.30-50.

CARVALHO, M. C. B. de "Avaliação participativa – uma escolha metodológica". In: RICO, E. M. (Org.) *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Instituto de Estudos Especiais, 1999. p.87-94

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Formação em serviço: problemas e soluções. São Paulo: CENPEC. (*Guia de apoio às ações do Secretário da Educação*, n.8), [s.d.] 20p.

CHALMERS, A . *O que é ciência, afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. "Modelos de Formação Contínua". In: NÓVOA, A. (Coord.) O*s professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.139-158

CHRISTOV, L. H. S. "Educação Continuada: Função Essencial do Coordenador Pedagógico". In: GUIMARÃES, A. A. *et al*. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p.9-12.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W. "Educação Continuada: A Política da Descontinuidade". In: CAMARGO, E. S. P. *et. al*. (Org.) *Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências*.. Campinas: Cedes; p.202-219, 1999; ano XX; Educação & Sociedade; nº68

COLLARES, C. A. L. "Gestão democrática, política pública e educação continuada". Texto gerador do GT Educação Continuada. *Textos Geradores e Resumos*, pp.65-69. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 1996.

COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. "Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública". In: COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. (Org.) *Formação Continuada*.. Campinas: Papirus Editora; 1995; p. 95-111; Cadernos Cedes, nº 36,.

CONCEIÇÃO, G. H. da *Partidos políticos e educação: a extrema-esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo*. Cascavel, PR: Edunioeste, 2000, 348p.

DESTRO, M. R. P. "Educação Continuada: Visão Histórica e Tentativa de Conceitualização". In: COLLARES, C. A. L. *et al. Formação Continuada*. Cadernos Cedes. Campinas: Papirus Editora, nº36, 1995. p.21-27.

DINIZ, E. “Governabilidade, democracia e reforma do estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90”. In: DINIZ, E. & AZEVEDO, S. de (Org.) *Reforma do estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 425p.

DRAIBE, S. “As políticas sociais e o neoliberalismo”. Revista da USP, pp.86-101, [s.d.]. p.86-101.

FRANCISCO AMARAL NA TEORIA E NA PRÁTICA. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 de março de 1997.

FERRAZ, A. *Educação continuada de professores. Um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996*. Campinas, SP, 2001. 178p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: *saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 1997. 165p.

FUSARI, J. C. “Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas”. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP; 1999; p.221-224; v.2; Seminários e Debates.

_____. *Formação Contínua de Educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).* São Paulo, S.P. 1997, 200p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – USP.

GADOTTI, M. “Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira – Introdução a uma pedagogia do conflito”. In: O educador precisa ser

educado; *Educação e Sociedade;* Campinas, S.P.; nº1; p.5-16; setembro de 1978.

GAMBOA, S. S. "Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica". In: SANTOS FILHO, J. C. dos & GAMBOA, S. S. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.* 4ª edição. São Paulo: Cortez Editora; 2001; p. 84-110; Questões da Nossa Época, 42.

GANZELI, P. *O Processo de Construção da Gestão Escolar no Município de Campinas: 1983/1996*. Campinas, SP, 2000. 238p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

GARCÍA, M. C. "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In: NÓVOA, A. (Coord.) O*s professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.51-76

GERALDI, C. M. G. *A produção do ensino e da pesquisa em educação. Estudo do Trabalho docente no Curso de Pedagogia* – FE/UNICAMP. Campinas, SP, 1993. 478p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

GERALDI, C. M. G. et. al. "Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas". In: GERALDI, C. M. G. et. al. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).* 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2000. p.237-274.

GUIMARÃES, J. L. "As vulnerabilidades do FUNDEF: conjecturas a partir da sua implantação no estado de São Paulo". In: BICUDO, M. A .V. & SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 53-67. (Seminários & Debates; v.3).

KANDEL, L. “Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente a não-diretiva, e sobre as pesquisas de opinião”. In: THIOLLENT, M. J. M. *Crítica Metodológica, Invesgitação Social & Enquete Operária*. 4ª ed. São Paulo: Editora Polis; 1985; p.169-189.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. Tradução de Alfredo V. Neto. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 3ª ed. 2000. 207p.

LOBO, T. “Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão”. In: RICO, E. M. (Org.) *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Instituto de Estudos Especiais, 1999. p.75-84.

LÜCK, H. “Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores”. In: LÜCK, H. (Org.) *Gestão Escolar e Formação de Gestores*. Brasília; Em Aberto ,v. 17, n. 72 p.11-33; fev./jun. 2000.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MACHADO, M. A. de M. “Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares”. In: LÜCK, H. (Org.) G*estão Escolar e Formação de Gestores*. Em Aberto. Brasília, v.17, n.72, p.97-112, jun. 2000.

MARIN, A. J. “Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções”. In: COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M. A. A. *Formação Continuada.* Campinas: Papirus Editora. Cadernos Cedes, 36, p.13-20, , 1995.

MARTELLI, A. C. *Gestão Escolar: Mudança de Paradigma ou uma nova Nomenclatura para um velho Modelo?* Campinas, SP. 1999. 127p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

MENDES, C. *Collor: anos-luz, anos-zero*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 228p.

MOITA, M. da C. "Percursos de Formação e de Trans-formação". In: NOVOA, A. *Vida de Professores.* (org.), 2ª ed, Lisboa: Porto editora; Coleção Ciências da Educação; 1995; p.111-140.

MONLEVADE, J. A. "Sobre a municipalização do ensino". In: BICUDO, M. A .V. & SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 45-52. (Seminários & Debates; v.3).

MORAES, M. C. M. de *Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial*. São Paulo, S.P., 1998. 86p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

MORETO, J. A. "Ensino de Suplência II". In: Secretaria Municipal de Educação. Revista *Educação & Liberdade – Fundamentos e Rumos*. Campinas: IMA; Ano I, n. O, 1995; p.36-42.

NOGUEIRA, M. A. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 713p.

NOVOA, A. "Formação de professores e profissão docente". In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995a; p.13-33.

NÓVOA, A. *Os Professores e a Sua Formação* (Coord.). Temas de Educação. 1., 2ª ed. Publicações Don Quixote, Lisboa: Porto Editora, 1995b. 158p.

_____. *Profissão Professor* (Org.). Coletânea Ciências da Educação, 2ª ed. Lisboa: Porto editora, 1995c.

_____. *Vida de Professores* (Org.). Coleção Ciências da Educação, 2ª ed. Lisboa: Porto editora, 1995d.

OLIVEIRA, C. "A formação do educador e os sistemas municipais de educação." In: BICUDO, M. A .V. & SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 69-88. (Seminários & Debates; v.3).

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3ª edição. Série Educação em Ação, São Paulo: Editora Ática. 2001; 119p.

PESSOA, V. I. F. *As vozes das Professoras sobre suas formações: Estudo realizado com professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco (Acre*). Campinas, SP, 1999. 188p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

PROMESSAS DE CHICO PARA O SOCIAL NÃO SAEM DO PAPEL. *Correio Popular*. Caderno de Política. 21 de dezembro de 1997.

QUEIROZ, M. I. P. de "O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões". In: LANG, A. B. S. G. *Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica*. São Paulo: CERU; Textos CERU 3, 2ª série, , 1992. p.13-29.

QUEIROZ, M. I. P. de "Variações Sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva. T. A. Queiroz, Editor, Biblioteca Básica de Ciências Sociais, v.7, São Paulo, 1991. 171p.

RANKING dos prefeitos traz Chico entre os piores de SP: o prefeito de Campinas ficou em antepenúltimo lugar entre os 75 pesquisados pela Brasmarket. *Correio Popular*, Campinas, 8 de maio de 2000.

RUS PEREZ, J. R. "Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas". In: RICO, E. M. (Org.) *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999. p.65-73.

SAES, D. "Uma interpretação marxista da evolução do estado no Brasil". In: COSTA, S. (Org.) Concepções e formação do estado brasileiro. São Paulo: A. Gabiraldi, 1999. 128p.

SAES, D. de A. M. "A reemergência do populismo no Brasil" . In: DAGNINO, E. (Org.) *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999; 169p.

SEVERINO, A. J. "O diretor e o cotidiano na escola". In: CONHOLATO, M. C. (Org.) O papel do diretor e a escola de primeiro grau. Série Idéias, São Paulo, n.12, p.79-89, 1992.

SCHÖN, D. A. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (Coord.) O*s professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.77-92.

SILVA, E. T. da "Educação e construção da cidadania". In: Secretaria Municipal de Educação. Revista *Educação & Liberdade – Fundamentos e Rumos*. Campinas: IMA; Ano I, n. O, 1995; p.4-9.

SILVA, N. R. G. *Reeleição: continuidade ou continuísmo? (um estudo com base na reeleição dos diretores das Escolas Técnicas do CEETEPS/NRSE-Campinas*. Campinas, SP, 2002. 132p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

SOARES, M. C. C. "Banco mundial: políticas e reformas". In: TOMMASI, L. de; WARDE, M.J. & HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez ; 2000; p.36-37.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica Metodológica, Invesgitação Social & Enquete Operária*. São Paulo: Editora Polis, 4ª ed., 1985. 270p.

_____. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1996. 108p.

TORRES, R. M. "Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial". Tradução de Mónica Corullón. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.) 3.ed. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000. p.125-193.

TRIGO, M. H. B. & BRIOSCHI, L. R. "Interação e comunicação no processo de pesquisa". IN: LANG, A. B. S. G. *Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica*. São Paulo:CERU Textos CERU 3, 2ª série, 1992. p.30-41.

VIEIRA, S. L. “Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil”. IN: OLIVEIRA, R. P. de (org.) *Política Educacional: Impasses e Alternativas*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

WEBER, S. “Avaliação externa da ação da ANPAE no quadriênio 1996-1999: Relatório conclusivo”. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.16, n.1, p.85-111, jan./jun. 2000.

WITTMANN, L. C. “Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor.” IN: LÜCK, H. (org.) *Gestão Escolar e Formação de Gestores*.. Brasília, Em Aberto v. 17, n. 72, fev./jun.2000.

ZEICHNER, K. "Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90". In: : NÓVOA, A. (Coord.) O*s professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.115-138.