CHRISTIANE O. T. DE BARROS

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO
Um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de
Educação de São Bernardo do Campo

Universidade de São Paulo

São Paulo – 2004

CHRISTIANE O. T. DE BARROS

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO
Um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de
Educação de São Bernardo do Campo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Cerchi Fusari.

Universidade de São Paulo

São Paulo – 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SBD/FE

371.12 (81.61)

B 277 p Barros, Christiane Oliveira Teixeira de

O papel do diretor escolar na formação em serviço: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. / Christiane Oliveira Teixeira de Barros; orient. José Cerchi Fusari. São Paulo: s.n., 2004.

226 p.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Formação de Professores 2. Administração Escolar I. Barros, Christiane O. T. de II. Fusari, José Cerchi III. Título

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Cerchi Fusari
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Selma Garrido Pimenta

Prof^a. Dr^a. Terezinha Azeredo Rios

*Aos educadores da escola e da vida.
Em especial aos meus pais, por investirem
e acreditarem em mim.*

AGRADECIMENTOS

A todos os educadores que fizeram parte de meu processo formativo, em especial aos que atualmente trabalham comigo na EMEB “Fernando Pessoa”, por compreenderem minhas ausências – inevitáveis no processo de mestrado – e proporcionarem-me uma constante reflexão de minha prática.

À Prof^a. Dr^a. Selma Garrido e à Prof^a. Dr^a. Terezinha Azeredo Rios, pelas inúmeras contribuições dadas à pesquisa durante o processo de qualificação.

A todos os professores com os quais tive o prazer de compartilhar as aulas no mestrado: Prof. Dr. José Cerchi Fusari, Prof^a. Dr^a. Maria Isabel de Almeida, Prof^a. Dr^a. Selma Garrido Pimenta; Prof. Dr. Moacir Gadotti e Prof^a. Dr^a. Roseli Fischmann.

Às minhas colegas de mestrado Vera, Jany, Vera Maria e Amanda, também orientandas do Prof. Fusari, pela força e contribuições dadas durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Às diretoras que contribuíram com seus depoimentos para que eu pudesse desenvolver esta investigação.

A todos os que me acompanharam de perto em alguns dos meus momentos de dificuldade e me apoiaram para que esta pesquisa se realizasse: Jany, Ivone, Sônia, Luciana e Sílvia.

Em especial, ao Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto, da UMESP, pela generosidade, pelo apoio e observações feitas nos momentos em que precisei.

Finalmente, ao estimado Prof. Fusari, pelas orientações, pelo apoio nas horas difíceis, pela paciência e consideração que sempre demonstrou em todos os momentos compartilhados; por acreditar na escola pública e em seus educadores. De suas orientações, me lembrarei sempre da postura de respeito e amizade que manteve com seus orientandos.

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo repensar o papel do diretor escolar na formação em serviço, tendo como referência a análise de práticas bem sucedidas de formação contínua, desenvolvidas por duas diretoras da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, SP, em escolas de periferia. Trata-se de uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa, realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas, tendo como referencial teórico a produção de Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Rios (1997), que consideram o professor um intelectual crítico e reflexivo. A pesquisa analisa como as diretoras investigadas assumem a incumbência de formadoras de professores frente à proposta da Secretaria. Para isso, apresento a influência da cultura escolar na formação dos educadores e algumas reflexões sobre as ações formativas da Secretaria e suas repercussões na atuação das diretoras, bem como as especificidades da escola de periferia nesse processo, apresentando, ainda, algumas estratégias de formação realizadas pelas diretoras pesquisadas. Finalizo refletindo acerca das possibilidades de atuação do diretor na formação em serviço, tendo a escola como *locus* privilegiado para essa formação, e concluo que uma escola reflexiva não é apenas fruto de professores reflexivos, mas de um coletivo reflexivo e de políticas públicas adequadas, em que o diretor pode ser mediador do processo formativo, desde que assuma o papel de co-responsável pela organização do trabalho pedagógico de formação e adote uma postura crítico-reflexiva sobre sua própria atuação, sendo, portanto, o articulador do projeto político pedagógico.

Palavras-chave: formação contínua – diretor escolar – cultura escolar – periferia.

ABSTRACT

This investigation has an object to rethink the role of the headmaster school in the vocational training, having as reference of analyses of practice well succeeded of continuous formation, developed for two directors of São Bernardo do Campo Municipal Secretary of Education, SP, in suburb school. It's about empirical research, with qualitative approach carried from half structure having as theoretical referencial Libâneo (2002), Pimenta (2002) and Rios (1997)'s production, that consider the professor an intellectual critic and reflexive. The research analyses as investigate directors take the incumbency of teacher's forming front to proposal of the Secretary, that's why, I present the influence of the scholar culture on the educator's formations and some reflexions about formatives actions of Secretary and their repercussions on the directors performance, as well as suburbs specific school in process, presenting, yet, some formation strategies carried by researcher directors. At the end I reflex about the possibilities of directors's performance formations in services, having the school as locus exceptional for this fomations, and I conclude that a reflexive school is not only result of reflexive teachers, but of collective reflexions and the adequate public politic, that the director can be intermediate of the formative process, since it's assumed the role of co-responsible for the pedagogic work organizations of formation and adopt a critic-reflexive posture about actuation itself, being, thus, the articulator of the educational politic project.

Key-words: continuous formation – headmaster school – scholar culture – suburb.

“Haverá sempre aqueles que pensarão: cada sofrimento humano, em qualquer parte do mundo, cada lágrima chorada em qualquer rosto, cada ferida aberta em qualquer corpo é como se fosse uma ferida no meu próprio corpo, uma lágrima dos meus próprios olhos e um sofrimento do meu próprio coração. E abraçarão a causa dos oprimidos de todo o mundo.”

Leonardo Boff

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
------------------	----

Capítulo I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	21
1.1. A Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo	22
1.2. A origem do cargo de diretor escolar	27
1.3. O problema	32
1.4. Os pressupostos da investigação	33

Capítulo II

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	37
2.1. O objeto de estudo	39
2.2. O instrumento de coleta de dados	41
2.3. A escolha dos diretores escolares	42
2.4. Os sujeitos da pesquisa	44
2.5. O procedimento para análise das entrevistas	46

Capítulo III

DA PRÁTICA PEDAGÓGICA À PESQUISA	48
3.1. Cultura escolar	49
3.2. A trajetória como professora	52
3.3. O ingresso profissional	53
3.4. A ênfase na prática	56
3.5. A formação no coletivo escolar	65
3.6. A trajetória como diretora escolar	68
3.7. A construção da identidade do diretor escolar no grupo de professores ...	69
3.8. A formação dos diretores escolares como processo de reflexão da prática	73
3.8.1. A estratégia homológica de formação	74
3.8.2. A formação dos diretores escolares em S. Bernardo do Campo ...	75
3.9. A organização do trabalho pedagógico coletivo na escola	79

Capítulo IV

TENDÊNCIAS ATUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ENFOQUE NO DIRETOR ESCOLAR	84
4.1. Escola e mudança	86
4.2. Formação contínua de professores: algumas reflexões necessárias	91
4.3. O discurso da qualidade	94
4.4. O professor reflexivo	96
4.5. A escola como espaço de formação	102
4.6. De burocrata a educador	104
4.7. Projeto Político Pedagógico	113

Capítulo V

ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA	117
5.1. 1ª Categoria – Formação inicial e carreira no magistério: conhecendo as diretoras entrevistadas	118
5.2. 2ª Categoria – Ações da Secretaria e formação dos professores	128
5.3. 3ª Categoria – Dimensão ética e opção pela periferia	133
5.3.1. As principais dificuldades das escolas de periferia	135
5.4. 4ª Categoria – A escola como espaço de formação e o papel do diretor.....	140
5.4.1. O projeto pedagógico educacional	142
5.4.2. As estratégias de formação	144
5.4.2.1. As parcerias	144
5.4.2.2. O acompanhamento	146
5.4.2.3. As intervenções	147
 Capítulo VI	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
 ANEXO	
I. Questões para roteiro semi-estruturado de entrevista com diretores da SMESBC	156
II. Consentimento livre e esclarecido	158
III. Roteiro para entrevista	159
IV. Entrevista com a Diretora I	160
V. Entrevista com a Diretora II	185
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219

LISTA DE SIGLAS

ABC – Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
AE – Administração Escolar
APM – Associação de Pais e Mestres
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL – Hora de Trabalho Pedagógico Livre
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
OE – Orientação Educacional
PAD – Professor de Apoio à Direção
PAP – Professor de Apoio Pedagógico
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBC – São Bernardo do Campo
SCS – São Caetano do Sul
SE – Supervisão Educacional
SMESBC – Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

INTRODUÇÃO

Escrever, retomar minha história, minha trajetória profissional... Pensar no sentido que a educação tem em minha vida, agora na condição de mestrandanda... No mínimo, um grande desafio, que surge de minha inquietação, curiosidade e questionamento em relação ao cotidiano escolar, à prática pedagógica na escola pública. Surge, ainda, de uma crença forte que me anima: a possibilidade de construção de uma escola pública de qualidade para todos. Não uma qualidade qualquer, baseada na construção dos princípios da “qualidade total”, imposta pelos padrões do mercado neoliberal. Não. A qualidade de que falo e na qual acredito, que me desafia a pesquisar, expressa-se nas seguintes palavras de Rios (2001):

Adjetivar de *total* a qualidade indica, na verdade, um tratamento inadequado do conceito de totalidade. Se a qualidade se coloca no espaço cultural e histórico, ela terá sempre condições de se ampliar e aprimorar. Falar em qualidade total é, pois, fazer referência a algo que se cristaliza, fica preso num modelo. O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma *educação da melhor qualidade*, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (p. 74).

É com essa compreensão que investigo o papel do diretor na formação do coletivo escolar e viso contribuir para a construção da escola *da melhor qualidade*, por meio da produção de conhecimentos na área de didática e, mais

especificamente, de formação contínua de professores em serviço. O fio condutor desta investigação será a atuação do diretor escolar na organização do trabalho pedagógico, tendo como eixo articulador o projeto pedagógico educacional.

Neste momento, gostaria de apresentar um breve relato sobre minha formação básica na escola pública, que se iniciou em 1976, na cidade de São Bernardo do Campo, em plena ditadura militar. O município de São Bernardo do Campo, localizado no ABC Paulista¹, caracterizou-se ao longo de sua história como pólo industrial e esteve em grande evidência política na década de 70, devido ao crescimento do movimento sindical e das grandes greves de 1978, 1979 e 1980². Entretanto, apesar de ser uma cidade marcada por lutas sindicais e políticas, tais questões nunca foram discutidas na escola onde estudei, em virtude do contexto histórico-político do país, marcado pelo autoritarismo. Nesse período, a educação apresentava um caráter tecnicista normatizado pela Lei 5692/71. Evidentemente, todo o clima característico da ditadura militar, à qual o país foi submetido a partir de 1964, influenciava – e ainda influencia – as relações que se estabeleciam nos diversos setores nacionais, inclusive no sistema educacional, mais precisamente na escola. A educação de minha geração é, portanto, fruto desse histórico autoritário.

Dando continuidade aos estudos, em 1984, após concluir o antigo ginásio – atual ensino fundamental –, participei de uma seleção para ingressar no curso de Magistério, um sonho de infância. Cabe ressaltar aqui, que a necessidade de seleção para ingresso num curso de uma instituição pública já denunciava, naquela época, o problema da falta de vagas, problema que se arrasta até os dias atuais.

Tendo concluído o curso de Magistério, ingressei, em 1988, na Faculdade de Pedagogia do Instituto Metodista de Ensino Superior – atual UMESP –, em São Bernardo do Campo, optando pela Habilitação em Administração Escolar. Naquela época, devido à abertura política e, posteriormente, à aprovação da atual Constituição em vigor, vivíamos um momento de transição, que se refletia num clima de esperança, embora os resquícios da ditadura ainda estivessem nas entranhas do povo brasileiro. Iniciou-se, assim, um lento processo de redemocratização, que se estende até hoje.

¹ O ABC Paulista é composto pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

² Nesse período, Luís Inácio Lula da Silva, atual Presidente da República, era o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo.

Assim como uma significativa parcela dos professores brasileiros, sempre estudei em escola pública – exceto na faculdade. Fiz parte dos alunos que não foram “excluídos” do sistema público de ensino, e reconheço que foram necessários muitos anos de formação profissional para compreender esse processo e toda a complexidade do contexto histórico, social e político que permeou minha formação escolar.

Para custear meu estudo na faculdade, iniciei, em 1988, minha carreira no magistério, trabalhando como professora estagiária da Rede Pública Estadual de São Paulo e, posteriormente, como professora efetiva da mesma rede, totalizando oito anos de trabalho na escola pública estadual. Em seguida, na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, trabalhei por um ano e meio como professora do curso de alfabetização de adultos. Ainda na rede municipal, trabalhei ao longo de quatro anos como professora estagiária, professora efetiva de educação infantil e professora de apoio pedagógico. A partir de 1998, passei a trabalhar como diretora de uma Escola Municipal de Educação Básica³ do mesmo município, cargo que ocupo até hoje.

Realizando uma retrospectiva de minha formação inicial preparatória para o exercício do cargo de diretora escolar, ao tentar estabelecer relações com a teoria, observo que na produção acadêmica há uma série de pesquisas voltadas à formação inicial e contínua de professores. Porém, em relação à formação dos diretores não se pode dizer o mesmo, principalmente no que se refere a sua formação contínua, entendida aqui como a necessidade de refletir sobre sua atuação pedagógica com o grupo de professores.

Em São Bernardo do Campo, para se exercer o cargo de diretor escolar é necessária formação em Habilitação em Administração Escolar e comprovação de dois anos de experiência como docente. Concluí a habilitação em 1990⁴, concomitantemente ao curso de Pedagogia. Ao resgatar minha formação, por mais que me esforce não me recordo de quase nada que tenha sido significativo para meu cotidiano escolar. Lembro-me apenas – e bem vagamente – de uma pasta de

³ A partir da municipalização (1998), toda escola da prefeitura – denominada até então EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil – que atende crianças na faixa etária de 4 a 6 anos) – passou a ser denominada EMEB (Escola Municipal de Educação Básica), sigla usada para designar as escolas de educação infantil e as de ensino fundamental assumidas com a municipalização.

⁴ Nesse período, o Curso de Pedagogia da UMEESP era regido pelo parecer 252/69, com complementação em Habilitações em OE, SE, AE, entre outras. No final da década de 90, no contexto neoliberal – que influenciou a política educacional brasileira –, os diretores escolares foram “rebatizados” como *gestores*. Na presente pesquisa, porém, optei pelo uso da denominação *diretor escolar*.

estágio que tive de elaborar e que continha toda a documentação burocrática referente à estrutura das Escolas Públicas Estaduais.

Recorrendo à memória, relembro aspectos da atuação dos diretores escolares que fizeram parte de minha carreira como professora na rede estadual, diretores estes que, na maioria das vezes, estavam mais envolvidos nas questões burocráticas, caracterizando-se, quase sempre, como figuras distantes da prática pedagógica, o que nos remete a pensar na antiga desarticulação entre aspectos administrativos e pedagógicos presentes na atuação do diretor escolar. Contudo, na Rede Municipal de Educação de São Bernardo Campo, tive uma experiência diferencial com uma diretora que assumia o papel de líder do trabalho pedagógico de formação e reflexão dos professores, e que viria a inspirar – e muito – a construção de meu papel como profissional. Gostaria de ressaltar que, a partir de minha experiência como professora, construí um ideal de diretor: um *diretor educador* que possibilitasse a articulação entre o administrativo e o pedagógico.

Conforme argumenta Saviani (1984):

... é preciso dizer que o diretor da escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típicos-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. (...) Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do “sistema”, subordinando suas formas aos conteúdos educativos, e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das “normas superiores”, mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido (p. 190).

É exatamente nisso que eu acredito e venho acalentando em relação ao papel do diretor escolar na escola pública. Nas palavras do autor encontramos a dimensão política do papel do diretor que, por meio da administração escolar, poderá “articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social” (Paro, 1986, p. 123), dependendo da forma como encaminha o trabalho desenvolvido com a equipe escolar. Assim, entendo que o diretor é um educador numa função diferenciada do professor, o que gera uma série de especificidades à sua prática, “e não se trata de um papel puramente burocrático-

administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico” (Severino, 1992, p. 80). É desse ponto de vista que pretendo analisar a atuação do diretor escolar na organização do trabalho pedagógico de formação de professores, pois considero que pensar o diretor como um educador implica pensar em suas atitudes e ações na construção do projeto político pedagógico da escola, entendendo-o como articulador desse projeto e co-responsável pela qualidade do trabalho desenvolvido pelo coletivo escolar.

Considerando a formação inicial que os diretores recebem – salvo exceções – na maioria das faculdades, pergunto: estariam as faculdades formando profissionais adequados às demandas do exercício do cargo? A formação recebida atende aos interesses de que projeto de sociedade? Ora, talvez seja interessante formar diretores que se contentem apenas em ser burocratas-administrativos, mas como fica a co-responsabilidade pelo trabalho pedagógico realizado nas escolas por uma educação de qualidade social?

Insisto em perguntar: será que um diretor que assume uma postura apenas de burocrata-administrativo dá conta de lidar com a complexidade do cotidiano da escola pública e suas contradições? Penso que não. Essa consideração justifica e reforça o interesse principal desta investigação em refletir sobre a atuação do diretor escolar no planejamento do trabalho pedagógico, pois acredito que tais reflexões possam efetivamente contribuir para a compreensão do significado de *ser diretor escolar*.

Segundo alguns autores, atualmente a escola pode ser considerada um *locus* privilegiado de formação de professores (Fullan e Hargreaves, 2000; Fusari, 1992; Alarcão, 2003). Devemos estar atentos para o fato de que o cotidiano escolar envolve outros sujeitos além dos professores, sujeitos estes que participam das práticas e ações educativas. A propósito, além do diretor escolar, gostaria de lembrar os supervisores, orientadores e coordenadores, visto que a formação não se realiza apenas de forma individual, mas ocorre, sobretudo, num grupo de trabalho coletivo.

Ao longo de meu percurso profissional, elaborei algumas reflexões acerca de minha própria formação. A temática *formação de professores* sempre me acompanhou, primeiramente como professora em busca da melhoria de minha

atuação com os alunos; posteriormente, como coordenadora e, em seguida, como diretora, quando as reflexões encaminharam-se para as complexas relações entre formadores e professores e deram origem à presente pesquisa.

Na condição de diretora, meu ingresso no mestrado desencadeou um processo de aprofundamento na referida temática e permitiu retomar minha trajetória como educadora, possibilitando-me sistematizar minha trajetória profissional.

Partindo do pressuposto de que os diretores interferem – direta e/ou indiretamente – na organização do trabalho pedagógico, defendo a idéia de que eles podem se constituir em parceiros importantes nos processos de formação contínua do coletivo escolar. Sendo assim, investigo seu papel na formação dos professores sob a perspectiva crítico-reflexiva (Pimenta, 2002b; Libâneo, 2002). Para tanto, apresento a proposta de formação de professores da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo – SP –, no período de 1997 a 2002, e analiso as práticas de formação em serviço realizadas por duas diretoras de escolas municipais da periferia da cidade, buscando analisar as possibilidades da escola como pólo de formação contínua.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento a contextualização do estudo, a proposta de formação da SMESBC – situando o diretor no processo formativo –, um breve relato acerca da origem do cargo de diretor escolar e os pressupostos da investigação.

No segundo, explico os caminhos da investigação, apresentando a metodologia adotada, o objeto de estudo, as questões norteadoras desta pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o procedimento adotado para organização e análise dos dados.

No terceiro, problematizo algumas questões referentes à cultura escolar por meio da análise de minha própria trajetória profissional de professora a diretora, enfatizando a importância do diretor no clima da escola e na organização do trabalho pedagógico.

No quarto capítulo, apresento a fundamentação teórica do trabalho e uma reflexão sobre as atuais tendências na formação de professores, encaminhando as reflexões para a escola como *locus* privilegiado dessa formação e situando as possibilidades de atuação do diretor nesse contexto.

Finalmente, no quinto capítulo, apresento a análise dos dados e as considerações finais da investigação realizada.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Continuaremos nos perguntando como se deu o aprendizado de nosso ofício. Poderíamos pensar, ainda, como se deu nos cursos de formação e capacitação. Nesses tempos não aprendemos apenas a dominar conteúdos, metodologias, didáticas, aprendemos a ser um determinado modo de ser professor(a). Aprendemos valores, pensamentos, rituais, símbolos; aprendemos uma determinada cultura escolar e profissional.

Miguel Arroyo

Este capítulo pretende contextualizar o cenário no qual se desenvolve a presente pesquisa, colocando o leitor a par das circunstâncias que despertaram o interesse por este objeto de estudo. Para tanto, trago inicialmente o contexto no qual se dá a investigação: a SMESBC e suas ações em relação ao papel do diretor escolar na formação contínua de professores. Cabe dizer, porém, que este não será um estudo aprofundado da estrutura da referida rede de ensino, pois, do contrário, fugiria aos objetivos deste trabalho. Pretendo apenas possibilitar ao leitor a

compreensão da atuação do diretor escolar dentro da organização dessa Secretaria⁵. A seguir, com objetivo de aproximar a temática *formação de professores* do objeto de estudo, recorro à história da origem do cargo de diretor escolar e a relação deste profissional com os professores, desde os primórdios do surgimento dessa função. Para finalizar o capítulo, apresentarei as questões que me levaram ao desenvolvimento desta investigação e os pressupostos do trabalho.

1.1. A Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo

A Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo, criada em 1960, apresenta um histórico de formação contínua de professores que demonstra investir no trabalho pedagógico, haja vista as ações desenvolvidas por professores, diretores e orientadores em parceria com a SMESBC.

No final da década de 80, a rede começou a sofrer grandes influências das pesquisas educacionais, que traziam novas concepções de ensino e aprendizagem e questionavam as práticas pedagógicas vigentes. Nesse período, foi elaborado o Currículo Municipal de Educação Infantil⁶, com a colaboração da pesquisadora Zilma Ramos de Oliveira⁷ e a participação de professores, diretores e orientadores pedagógicos da rede, os quais organizaram as discussões. A elaboração desse documento foi concluída em 1992.

Com a aprovação da LDB de 1996, outras demandas de formação – agora respaldadas por lei – tornaram-se necessárias, porém, na rede já havia um movimento de alguns professores, diretores e orientadores nesse sentido. No capítulo X da LDB, que se refere aos *Profissionais da Educação*, os educadores

⁵ Para saber mais sobre a organização da Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, sugere-se ler QUINONERO, Eliane Gomes. *Contribuições do sistema de ensino na construção do sujeito coletivo na escola*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. (Dissertação de mestrado). A autora foi diretora do Departamento de Ações Educacionais do município de São Bernardo do Campo no período de 1997 a 2002, chegando a ocupar, por algum tempo, o cargo de Secretária de Educação, em substituição ao atual secretário Ademir Ferro.

⁶ Os dados aqui apresentados foram retirados do Currículo Municipal de Educação Infantil do Município de São Bernardo do Campo. Atualmente, o referido documento está sendo revisto em virtude da municipalização do ensino (1998). A rede, portanto, passa pela elaboração de um novo currículo, adequado à nova realidade.

⁷ A Prof^a. Dr^a. Zilma Ramos de Oliveira é pesquisadora aposentada da FEUSP.

encontraram respaldo para suas reivindicações:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (...) (Artigo 61, inciso I) e os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (...) V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (Artigo 67, Incisos II e V)

As concepções pedagógicas da rede foram influenciadas, também, pelos Referenciais Curriculares de Educação Infantil e pelos Referenciais de Formação de Professores, propostos pelo MEC. Os Referenciais têm função semelhante à dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém estão direcionados à educação infantil. Já os Referenciais de Formação de Professores consideram a concepção de formação reflexiva de professores e apontam a necessidade de se repensar as propostas de desenvolvimento profissional dos educadores em serviço.

Essas novas concepções de formação em serviço, inspiradas nos princípios da nova LDB, intensificaram entre os professores da rede de São Bernardo do Campo a reivindicação por um espaço de estudo remunerado no próprio local de trabalho, para que pudessem discutir, refletir e organizar sua atuação. Até então, os professores dispunham de meia hora diária, sem os alunos, para a realização de trabalhos pedagógicos. Contudo, não era um horário formal e as escolas organizavam esse tempo da maneira que desejassem.

É importante salientar, porém, que algumas unidades escolares aglutinavam essas horas e utilizavam-nas para o trabalho coletivo num único dia da semana, demonstrando que nessas escolas já havia um movimento dos professores no sentido da formação em serviço. Havia, também, reuniões pedagógicas mensais – algumas setorizadas, ou seja, com a presença de várias escolas –, para troca de experiências.

Concomitantemente a esse período fértil para a revisão pedagógica, em 1997 uma nova equipe partidária assumiu a administração pública e, dentre as metas do

novo governo para a área educacional, estava prevista a formação contínua dos educadores da rede municipal, visando à formação do ser humano em sua totalidade. De acordo com Quinonero (2002, p.16), em seus estudos sobre a SMESBC, naquele momento a formação dos educadores estava baseada em um conteúdo acadêmico e desconsiderava as reais necessidades e saberes dos diversos atores envolvidos no processo educacional, tampouco a escola se constituía em local privilegiado de formação em serviço. Nesse contexto, foram tomadas duas medidas significativas para a rede:

- Em 1998, a municipalização do ensino: a rede de educação de São Bernardo do Campo assumiu os alunos de 1ª a 4ª série da rede estadual;
- Em 1999, a aprovação do novo Estatuto do Magistério⁸ que, influenciado pelas reflexões da rede, trouxe um novo conceito de formação contínua de professores. Dentre as mudanças que surgem no quadro pedagógico, em virtude desse novo documento, destacam-se:

- Formação contínua de professores incluída na carga horária de 24 horas semanais, distribuída da seguinte forma: 20 horas-aula de trabalho semanal em sala de aula com os discentes, 2 horas de HTPC⁹ e 2 horas de HTPL¹⁰;
- Estava garantida a organização do HTPC em cada unidade escolar uma vez por semana;
- O eixo de formação é o **trio gestor** – constituído por diretor escolar, PAP e PAD – para escolas com mais de 14 turmas e sem assistente de diretor;
- O PAD deixa a sala de aula para dar suporte pedagógico e administrativo à direção. O PAP trabalha meio período com as crianças

⁸ Lei Municipal 4681, de 26 de novembro de 1998.

⁹ HTPC: Tempo previsto para discussões coletivas atreladas ao Projeto Pedagógico Educacional.

¹⁰ HTPL: Tempo reservado para formação individual e registros diversos da atuação docente, fora do local de trabalho.

em sala de aula e meio período em parceria com o grupo gestor e a equipe docente¹¹.

Segundo Quinonero (2002):

A filosofia desse novo Estatuto, expressa na legislação em vigor, garante que todos os profissionais (professores, diretores e técnicos) cheguem ao final de carreira com o mesmo vencimento. Essa opção substitui a concepção hierarquizada, na qual o professor, para que pudesse melhorar sua remuneração, tinha que deixar a sala de aula para ser diretor ou técnico ¹² (p. 21).

Além da aprovação do Estatuto do Magistério, outras ações foram realizadas como política de formação dos educadores:

- Em 1997, a SMESBC contratou a assessoria da pesquisadora Regina Scarpa para realizar um diagnóstico das necessidades formativas da rede para, em seguida, realizar as assessorias com o grupo de diretores e equipe de orientação técnica do Departamento de Educação (orientadores, fonoaudiólogas e psicólogas);
- Rol de palestras para professores como elemento desencadeador de discussões e reflexões nas escolas, cujos temas relacionavam-se, principalmente, às seguintes temáticas: formação do professor reflexivo e questões éticas na atuação do educador. Dentre os palestrantes, destaco: Yves de La Taille, Rubem Alves, Madalena Freire, Fátima Camargo, Elydio dos Santos Neto e Jussara Hoffmann;

¹¹ A partir de 2003, a PAP passou a ficar período integral fora da sala de aula, na coordenação do trabalho pedagógico, e a PAD, meio período na sala e meio período na secretaria da escola.

¹² Concordo com tal filosofia de que os professores, em virtude das progressões estabelecidas no Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo, cheguem ao final de carreira com o mesmo salário dos diretores e técnicos, porém é necessário apontar que, cinco anos após sua aprovação, o referido documento implementou apenas as mudanças referentes à organização das escolas e ao trabalho do professor. Em relação às progressões salariais nada foi instituído, estando, inclusive, os educadores dessa rede há aproximadamente oito anos sem aumento salarial significativo. O que quero enfatizar com essa análise é que mesmo com a implantação do Estatuto não foram garantidas as condições de uma real profissionalização dos educadores, pois esta não depende apenas de documentos, mas de políticas públicas que garantam seu cumprimento em todas as dimensões, inclusive salariais, a fim de se evitar que as reformas educacionais não fiquem pautadas apenas em deveres e que os direitos dos professores sejam esquecidos.

- Assessorias para diretores, PAP e equipe técnica, tendo como temas: projeto pedagógico, língua portuguesa, matemática, artes, corpo e movimento, formação dos formadores e gestão, entre outros;
- Diversos cursos para a equipe gestora, tais como: *instrumentos metodológicos*, com Madalena Freire, e *grupo*, com Juliana Davini;
- *Compatriilhar*: encontro dos profissionais da educação para apresentação de experiências bem sucedidas de atuação;
- Cursos (com carga horária de, no máximo, 20 horas) por meio de parceria Secretaria / escolas para que cada unidade escolar tenha autonomia na contratação de assessorias que atendam a suas necessidades específicas de formação.

Tais ações estão documentadas nos cadernos de metas, elaborados anualmente pela SMESBC, por meio das avaliações realizadas pelos educadores no final de cada ano letivo¹³. Como pesquisadora e educadora da SMESBC, apesar de considerar a política de formação de professores, efetivada por meio das ações da Secretaria, como algo positivo para os educadores, pretendo saber como essa política é viabilizada nas escolas com os sujeitos concretos, pois, no meu entender, é no coletivo escolar que tais propostas podem ser, de fato, avaliadas como significativas para a melhoria da qualidade da formação dos educadores, entendidos aqui como sujeitos históricos. Assim, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000, p. 29), “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança (...), elas nada representam se os professores não as adotam em suas próprias salas de aula e se não as traduzem em uma prática profissional”. Partindo desse pressuposto, retomo inicialmente a origem do cargo do diretor escolar, elemento determinante nas políticas de formação do município de São Bernardo do Campo e, conseqüentemente, nas ações formativas com os professores.

¹³ Esse documento é bastante questionado pelos diretores, já que as metas estabelecidas anualmente não são discutidas previamente com os educadores, mas sim apresentadas pela Secretaria a cada início de ano.

1.2. A origem do cargo de diretor escolar

Quando não entendemos bem o que somos é bom voltarmos para história em que foi construindo-se nosso ofício.

Miguel Arroyo

No presente item, pretendo buscar alguns indícios para compreender como foi se constituindo o cargo de diretor escolar ao longo da história da sociedade brasileira, tendo como referência o estado de São Paulo, sem, no entanto, apresentar um estudo exaustivo do tema, pois, do contrário, fugiria aos propósitos deste trabalho. Porém, como “para entender o futuro é preciso revisitar o passado” (Gadotti, 2000, p. XI), considero relevante para as idéias que pretendo defender ao longo deste estudo resgatar, logo de início, a relação que se estabeleceu entre diretores e professores desde o surgimento do cargo de diretor escolar.

Segundo Cortina (1999), o cargo de diretor, no estado de São Paulo, surgiu concomitantemente à necessidade de expansão do sistema de ensino brasileiro. A partir de 1889, com a transição do regime monárquico para o regime republicano, a responsabilidade pela administração do sistema escolar do país passou a ser dividida entre União (escolas secundárias e superiores), Estados e Municípios (escolas primárias, normais, técnicas e vocacionais)¹⁴.

Nesse contexto, a crise do café, pela qual passava a economia brasileira, começou a intensificar o movimento de urbanização do estado de São Paulo, favorecendo o processo de industrialização. Assim, “emergem novas camadas sociais com novas necessidades de educação, cultura e poder” (Cortina, 1999, p. 41), crescendo a necessidade de escolas para a população, que começou a se expandir significativamente. Até então, a grande maioria da população era analfabeta¹⁵ e não havia escolas como no modelo convencional de hoje. As aulas eram ministradas nas próprias casas dos professores, ou em salas alugadas, e não

¹⁴ Decreto Federal nº 7, de 20 de novembro de 1889.

¹⁵ Segundo GADOTTI (2000, p. 26), em 1882 o país contava com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos.

existiam as atuais divisões por idade ou série. Essa forma de organização ficou conhecida como *escolas isoladas*, cujo objetivo era o aprendizado da leitura, escrita, contas e doutrina religiosa.

De acordo com Gadotti (2000, p. 26), a Primeira República foi um período marcado por inúmeras reformas na área educacional, inspiradas nos ideais liberais. Essa fase caracterizou-se por um forte questionamento ao modelo educacional imposto pelo Império. No bojo das críticas, havia a idéia de que o atraso do país estava relacionado à ignorância do povo, o que contribuiu para alimentar a crença na educação como possibilidade de crescimento e desenvolvimento.

Segundo Azevedo (2001), apesar de as mudanças propostas para a área educacional do país estarem inspiradas no ideário liberal, a situação, no Brasil, configurou-se de forma bastante diferenciada da dos países da Europa, já que:

... o liberalismo constituiu-se na base doutrinária para promulgação dos direitos civis, contribuindo, assim, para viabilizar o predomínio das relações de assalariamento, fundamentais para a afirmação da ordem burguesa. Aqui, as relações de trabalho escravo sequer foram postas em xeque: muito pelo contrário, os princípios liberais, num ato criativo, foram utilizados para legitimar a própria servidão (p. 18).

De acordo com a autora, o sistema brasileiro de educação foi se constituindo em meio às representações sociais das elites senhoriais, baseadas numa cultura escravagista, onde reinava a idéia do exercício do poder pessoal e do mandonismo, com suas práticas clientelísticas e de apadrinhamento, cujos resquícios podem ser encontrados até hoje em nossa sociedade. O fato é que, nesse universo, o sistema brasileiro de educação acabou configurando um sistema dual: um, predestinado a atender as demandas educacionais de uma elite; outro, encarregado pela educação do povo. Azevedo (2001, p. 26) aponta, ainda, que a condição de panacéia dada à educação na verdade favorecia o obscurecimento dos “... determinantes econômicos e políticos que conduziam à pobreza e à exclusão”.

Diante desse quadro, foi implementado o Decreto Estadual nº 27, de 12 de março de 1890, que pretendia reformular o ensino no estado de São Paulo. Nos estudos de Cortina (1999), vale destacar que:

No Estado de São Paulo, educadores e políticos iniciam a reformulação do ensino a partir de um plano de reforma da Escola Normal, por entenderem que o sucesso do ensino primário dependia da formação dos professores normalistas (p. 44). [grifo meu]

O referido decreto reformou o programa de estudo da Escola Normal, responsável pela formação dos educadores, e anexou a ela a Escola Modelo. Para essas escolas foram contratadas duas professoras-diretora (uma destinada à turma masculina e outra, à feminina) para assumirem a implementação do programa, que seria destinado à prática de ensino dos alunos do terceiro ano, sendo, a meu ver, uma espécie de estágio probatório, uma vez que a efetivação – ou não – do professor cabia à avaliação do diretor escolar. Cortina (1999) informa-nos que:

A experiência da Escola Modelo irá se estender a todo o ensino. Ela servirá de padrão de ensino (...). Com relação à organização escolar aos poucos se consolida a formação das classes com alunos do mesmo desenvolvimento cultural e o curso primário adota a seriação (p. 45).

Nesse sentido, ainda segundo a autora, surgiram as escolas reunidas, que se constituíam da reunião de várias escolas isoladas, sem significar, contudo, o fim destas. Assim, as escolas ficavam agrupadas num único prédio, porém, com organização diferenciada, sem direção, nem seriação ou homogeneidade nas classes. Com o tempo, tal organização começou a estruturar-se como um grupo escolar. A transformação legal ocorria mediante o aumento de classes e matrículas e quando se atingia um número determinado de escolas isoladas aglomeradas, elas eram convertidas em grupos escolares.

Posteriormente, a Lei Estadual nº 88, de setembro de 1892, destacou-se pela reestruturação da administração e da inspeção do Ensino Público Estadual, instituindo o cargo de diretor escolar como parte da organização escolar, seguindo-se de outros decretos que visavam à estruturação do sistema de ensino paulista¹⁶ como um todo.

¹⁶ Para aprofundar-se na legislação, sugere-se ler o capítulo 2 de CORTINA, Regina Leite. *Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999. (Col. Pedagogia).

Dessa forma:

O Grupo Escolar previa, além dos professores em número igual ao das classes existentes de professores adjuntos e auxiliares, um diretor, de preferência um professor normalista, nomeado pelo governo (Cortina, 1999, p. 47).

De acordo com Cortina (1999), a necessidade da criação do cargo de diretor escolar surgiu, principalmente, a partir de dois fatores: o primeiro refere-se à necessidade de garantia do sucesso da reforma educacional, por meio da organização e concepção da Escola Modelo, trazendo, assim, a idéia do diretor escolar como elemento chave para influenciar os professores; o segundo está ligado ao fato de a escola primária ter se tornado uma organização complexa.

A autora aponta, ainda, que no estado de São Paulo a legislação atribuiu ao diretor escolar uma série de funções administrativas, porém, atreladas a elas, coexistiam as funções pedagógicas, que consistiam em imprimir aos Grupos Escolares as características da Escola Modelo. Portanto, o regimento interno dos Grupos Escolares remetia o professor ao diretor nos diversos setores e atividades, chegando a cercear sua liberdade. Em 1946, o cargo de diretor escolar passou a ter caráter efetivo e seu provimento passou a ocorrer mediante concurso público, já que até então era realizado por indicação do governo local.

Assim, podemos constatar que a influência do diretor escolar sob os professores é histórica e está atrelada aos determinantes culturais nos quais o país edificou seu sistema de ensino, caracterizado por situações de exploração e autoritarismo. Ao longo da história, pode-se dizer que as relações que se estabeleceram entre diretores e professores nem sempre foram vistas como algo positivo, apresentando características de uma relação conflituosa. Por outro lado, conforme Cortina (1999, p. 69) aponta em seus estudos, o cargo de diretor escolar surgiu em meio a uma idéia de inovação, em que o diretor seria o propulsor de mudanças na atuação dos professores, enfatizando, assim, sua função pedagógica. Porém, com a Lei 5692/71 verifica-se que há uma predominância dos aspectos burocráticos sobre os pedagógicos, imprimindo ao cargo de diretor escolar um caráter técnico.

Nesse período de ditadura, com “a criação dos Grupos Escolares-Ginásios, surge a figura do assistente de diretor e a do assistente pedagógico que, juntamente com o diretor, iriam constituir uma equipe que deveria dirigir a escola” (Cortina, 1999, p. 68). A meu ver, o grande problema dessa configuração da escola, que perdura até nossos dias, não se encontra na instituição dos novos cargos, mas sim na ideologia tecnoburocrática da qual era revestida a proposta.

Assim, é interessante notar neste estudo que desde 1889 as reformas educacionais em nosso país já traziam a idéia da qualidade da educação vinculada à formação dos educadores. Após tantos anos, podemos compreender que, embora seja realmente importante investir na formação do educador, parece evidente que apenas esse tipo de ação não garante, por si só, a qualidade do sistema de ensino. Portanto, faz-se necessário um olhar atento e crítico perante a atual ênfase dada à formação do educador, para não cairmos novamente na armadilha de que os problemas de nosso país são apenas problemas técnico-educacionais, que podem ser resolvidos por uma boa reforma na organização da escola e na formação de professores, visto que nessas análises, geralmente, desconsideram-se os agravantes políticos e econômicos envolvidos no processo, principalmente as condições salariais, profissionais e de trabalho dos professores, “como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e última demanda tecnológica” (Arroyo, 2000, p. 24).

Dessa forma, pesquisar de forma crítica o papel do diretor escolar na formação dos professores implica considerar os agravantes históricos, sociais e políticos presentes e efetivados nas ações educacionais, visto que, como educadores, somos fruto de todos esses processos.

1.3. O problema

A pergunta é um dos sintomas do aprender. (...) Toda pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do novo conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida.

Madalena Freire

Ao assumir a direção de uma escola pública no município de São Bernardo do Campo – SP, senti-me como há muitos anos, quando iniciei minha carreira numa primeira série da Rede Pública Estadual, nesse mesmo município. Como professora, percorri um longo caminho na construção de meus conhecimentos profissionais e, ao iniciar agora um novo percurso como diretora, deparo-me com um enorme desafio: estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos adquiridos na faculdade e a prática cotidiana escolar.

Na escola, são atribuídas várias funções ao diretor: supervisionar, orientar, executar, verificar e planejar, entre outras. De forma sintética, Paro (1986) aponta que a administração escolar apresenta duas exigências que se interpenetram: uma que se refere à racionalização dos recursos; e outra, à coordenação do esforço coletivo em função dos objetivos. Nessa mesma direção, Libâneo (2003) afirma que:

A efetivação desses dois princípios dá-se por meio de estruturas e de processos organizacionais, os quais podem ser designados, também, como funções: planejamento, organização, direção e controle. Na escola, essas funções aplicam-se tanto a aspectos pedagógicos (atividades-fim) quanto aos técnico-administrativos (atividades-meio), ambos impregnados de caráter educativo, formativo, próprio das instituições educacionais (p. 317).

Como diretora iniciante, minha preocupação voltava-se para os aspectos pedagógicos referentes à formação da equipe escolar, o que contemplava, cabe ressaltar, a própria definição do papel do diretor escolar, estabelecida *na e para a*

Rede Municipal de São Bernardo do Campo: o de co-responsável pela formação dos professores em parceria com um PAD e um PAP, constituindo, assim, um trio gestor articulado para a construção do projeto pedagógico; o diretor atuando como um educador, comprometido com o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido pelos professores.

Nesse contexto, eu me perguntava: como formar professores em serviço? Essa e outras questões começaram a incomodar-me muito. Da época de faculdade, no curso de Habilitação em Administração Escolar, não me lembro de nenhuma temática referente à formação de professores.

Até então, tinha trabalhado apenas com crianças e pouco sabia sobre as complexas relações entre formador / formando. Como agravante, na primeira escola onde ingressei como diretora não havia em seu quadro de funcionários os professores de apoio à direção, portanto teria que assumir a tarefa de formação contínua sozinha.

Diante disso, como diretora escolar da rede municipal, comecei a rever minha trajetória como professora, trazendo à tona as lembranças guardadas dos diretores que fizeram parte de minha história, como que tentando encontrar um sentido para minhas ações. Nesse percurso é que fui elaborando meu *saber fazer* como diretora escolar, encontrando na teoria o suporte necessário a minhas reflexões. Assim, em busca de algumas respostas a respeito do papel do diretor escolar na formação dos professores, desenvolvi a presente pesquisa, e apresento abaixo alguns pressupostos construídos a respeito da proposta de formação da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo.

1.4. Os pressupostos da investigação

Diante da experiência vivida como educadora da rede escolar de São Bernardo do Campo, elaborei alguns pressupostos em relação ao papel do diretor escolar no processo formativo, os quais norteiam a presente investigação. Na análise dos objetivos da proposta de formação em serviço da SMESBC, encontro

elementos importantes para o desencadear das reflexões, pois, a meu ver, trazem em sua essência a idéia de um projeto de formação fundado nas necessidades da escola e coordenado pelo trio gestor, em que são garantidos aos educadores, pelo Estatuto do Magistério em vigor, um espaço para reflexão coletiva e tempo fora do horário de serviço para outras atividades formativas. Retomo, a seguir, seus objetivos¹⁷:

Concretizar um projeto de formação, comprometido com os problemas reais e específicos de cada unidade escolar e, portanto, mais próximo do cotidiano dos educadores.

Redefinir o papel do diretor constituindo, em cada escola, um pólo de formação.

Criar outros parceiros (PAP e PAD) comprometidos com a formação nas unidades escolares.

Garantir, dentro dos espaços educacionais, tempo previsto para discussões coletivas que possibilitem a construção de um projeto pedagógico compartilhado no HTPC.

Garantir a todos os professores tempo reservado para sua formação individual e registros diversos de sua ação docente na hora de trabalho pedagógico livre (HTPL).

Assim, a SMESBC implantou um projeto de formação contínua de professores considerando a escola como um local privilegiado para formação. Tendo como meta o sucesso da proposta, a Secretaria redefine o papel do diretor escolar, tendo este como parceiros o PAD e o PAP. Nessa concepção, o diretor passou a ter um sentido importante na formação em serviço, cabendo a ele, como elemento da equipe gestora, efetivar a formação contínua nas unidades escolares.

Gostaria de destacar alguns aspectos que considero relevantes nessa proposta: o primeiro refere-se ao fato de que apenas a implantação de uma proposta de formação na rede de ensino não garante que ela se efetive de fato, sendo necessário considerar os sujeitos concretos (Silva, 1998) envolvidos no processo e suas formas de entendimento e organização da proposta, bem como a realidade de cada escola, sobretudo mediante avaliações reflexivas periódicas do trabalho pedagógico.

¹⁷ Os dados foram extraídos do *Caderno de Educação Municipal – Validação – Formação Continuada. Retrospectiva 1997-2001*. Versão preliminar janeiro/2002.

Portanto, posiciono-me aqui a favor da necessidade da sistematização, organização e acompanhamento do trabalho pedagógico de formação por meio de uma ação intencional e planejada que considere as necessidades formativas e estruturais do coletivo escolar e da rede em geral, para que os espaços conquistados para esse momento não se resumam a meros aglomerados de professores onde ocorre de tudo, exceto formação. Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2000, p. 22) apontam que “não existe nada *automaticamente* bom acerca de um sistema de parceria. As pessoas podem cooperar para realizar coisas boas ou más, ou para nada produzir”. Portanto, enfatizo a necessidade de um planejamento elaborado pelo trio gestor para a organização do trabalho pedagógico na escola. Paralelamente a isso, faz-se necessário, também, um trabalho de acompanhamento no qual os formadores também reflitam sobre suas práticas, visando a um processo real de parceria reflexiva por parte de todos os envolvidos na dinâmica escolar.

O segundo aspecto que considero bastante relevante é a idéia da escola como *locus* privilegiado para a formação do educador e, nesse sentido, defendo a posição de co-responsabilidade por parte do diretor escolar no processo formativo. Entendo, porém, que a proposta do trio gestor não deverá estar atrelada à idéia de que alguns gerem e outros sejam geridos, trazendo uma perspectiva em que alguns decidem e outros executam, próprio do modelo da racionalidade técnica.

O que abordo e argumento na presente investigação é que, a partir da proposta, vislumbro uma possibilidade de formação em serviço baseada na idéia de parceria entre formadores e professores mediada pelo projeto político pedagógico de cada escola. A partir disso, diretor, coordenador e vice-diretor são considerados co-responsáveis pelo coletivo escolar e juntam esforços no sentido de organizar o trabalho pedagógico por meio de ações que proporcionem a reflexão sobre a prática dos professores e suas próprias práticas como formadores (Alarcão, 1996), tendo como meta a qualidade da escola pública e “considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e de controle hierárquico” (Veiga, 1995, p. 31), visando, assim, que a escola se torne um

espaço aprendente, configurada como uma escola reflexiva capaz de pensar sobre si própria continuamente (Alarcão, 2001).

O que pretendo enfatizar neste trabalho, portanto, é uma formação que tenha como ponto de partida e chegada a atuação dos professores, e que traga em sua essência uma real preocupação com as necessidades formativas do coletivo escolar. A possibilidade da atuação do trio gestor no trabalho de acompanhamento e assessoria aos educadores – trio este que planeja, discute, articula, reflete e avalia suas ações em conformidade ao projeto político pedagógico – poderá promover os ajustes necessários às atividades formativas, para que elas sejam significativas ao cotidiano escolar sem, contudo, desconsiderar “a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhorias das práticas de ensino” (Libâneo, 2002, p. 70). Portanto, reitero aqui a relevância do diretor escolar como educador, resgatando o caráter intrinsecamente pedagógico de suas ações administrativas.

Tais pressupostos implicam pensar nas seguintes questões: como a proposta pode ser viabilizada? Como os diretores reagem às novas exigências impostas ao cargo? Como os diretores assumem tal incumbência, ou seja, como os sujeitos concretos organizam o trabalho pedagógico de formação em serviço? É possível promover uma formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva no local de trabalho? Qual é o papel pedagógico do diretor escolar na formação dos professores, tendo como referência a idéia de gestão democrática?

Dando continuidade à pesquisa, apresento os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta investigação, refletindo acerca da metodologia mais adequada ao tipo de pesquisa desenvolvida, bem como dos critérios de escolha dos diretores escolares e o instrumento de coleta de dados.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

*Toda razão é universal; toda coragem, singular.
Toda razão é anônima; toda coragem, pessoal. É
por isso, aliás, que é preciso coragem para pensar,
às vezes, como é preciso para sofrer ou lutar,
porque ninguém pode pensar em nosso lugar.*

André Comte-Sponville

A elaboração deste capítulo, referente à metodologia, foi um desafio instigante trilhado durante esta investigação, a meu ver, um processo de transição entre a educadora e a pesquisadora que nasce em meio às reflexões acerca do objeto pesquisado. Mas um desafio por quê? As discussões a respeito da questão metodológica travam-se a longa data no cenário acadêmico científico e, até hoje, de maneira geral, causam algumas divergências entre os pesquisadores experientes.

Para uma pesquisadora iniciante como eu, a difícil escolha por um método adequado, que faça e dê sentido ao trabalho de pesquisa, torna-se uma tarefa reflexiva e complexa, sobretudo porque a escolha de uma determinada abordagem metodológica não pode se ater apenas às exigências acadêmicas de um trabalho de pesquisa, resumindo-se a algo meramente formal. No entanto, percorrer um caminho na construção de conhecimento significa assumir uma reflexão crítica por meio da análise e questionamento do método mais adequado à investigação.

Tenho, neste capítulo, dois principais objetivos: 1) explicitar a opção metodológica, refletindo de forma sintética sobre a concepção assumida neste trabalho; e 2) apresentar o objeto da referida pesquisa para, num segundo momento, expor as ações e etapas realizadas durante a pesquisa, de acordo com os princípios metodológicos adotados.

No percurso, optei por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica¹⁸, pois, ao analisar alguns estudos a respeito das abordagens metodológicas (André e Lüdke, 1986; Fazenda, 1991; Chizzotti, 1991; André, 1995; Cortella, 2001), pude constatar que a abordagem qualitativa traz pressupostos filosóficos que permitem uma análise mais adequada e complexa do fenômeno educacional, oferecendo um avanço em relação aos métodos tradicionais de pesquisa, muito impregnados pelo paradigma positivista da Ciência. Nas últimas décadas, essa tendência começou a manifestar sinais de insatisfação entre os pesquisadores da área educacional (André e Lüdke, 1986), ocasionando conflitos entre as diferentes posições metodológicas. Cabe, porém, destacar que as divergências:

... não procedem de meros instrumentos e técnicas de pesquisa, mas de oposições mais radicais, que encontram seu fundamento na concepção de realidade humana e social, nas situações e posições sociais dos pesquisadores e, portanto, não se confinam a diatribes técnicas, mas refletem confrontos sociais, políticos e ideológicos gerais da sociedade (Chizzotti, 1991, p. 34-5).

Entendo, pois, que a escolha de uma abordagem metodológica implica um posicionamento do pesquisador frente a uma concepção de conhecimento sustentada por sua visão de mundo, portanto “o saber pressupõe uma intencionalidade, ou seja, não há saber sem finalidade. Dessa forma, o método é, sempre, a ferramenta dessa intencionalidade (...). Assim, cada um de nós e cada uma de nós é também *método*, pois corpos e consciência são ferramentas de intencionalidade” (Cortella, 2001, p. 111-2).

¹⁸ De acordo com André (1995), é importante determinar o tipo de pesquisa a ser realizado. “Por essa razão não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma tão ampla e genérica, como preferem alguns (...). Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc.” (p. 24).

Desse ponto de vista, a escolha por um estudo qualitativo do tipo etnográfico traz em sua base uma preocupação com o processo educativo e sua complexidade, pretendendo investigar as ações e relações dos sujeitos no cotidiano escolar, considerando sua relação com o contexto histórico, social e político, contrapondo-se a uma idéia de neutralidade científica e entendendo que a produção do conhecimento se dá de forma coletiva social, sendo, por conseguinte, uma construção cultural. Seguindo essa linha argumentativa, pressuponho que na abordagem qualitativa “se encontra uma legítima e finalmente preocupação com os problemas do ensino” (André e Lüdke, 1986, p. 8). Dessa forma, tal posição:

... situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho.” (André e Lüdke, 1986, p. 2)

Assim, a opção por uma metodologia qualitativa parece-me a mais adequada para o desenvolvimento desta investigação, sobretudo porque traz a perspectiva do contexto escolar, da subjetividade e não-neutralidade do pesquisador, elementos estes essenciais ao tipo de estudo a que me proponho realizar, uma vez que tal escolha está relacionada ao próprio histórico desta pesquisa, que surgiu de minha prática como diretora escolar no município de São Bernardo do Campo.

2.1. O objeto de estudo

As contradições entre o cotidiano da escola pública e os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia – em especial na Habilitação em Administração Escolar –, específicos para a formação de diretor, conduziram-me a reflexões, questionamentos e dúvidas que culminaram na questão central deste projeto de pesquisa: **qual o papel pedagógico do diretor escolar na formação em serviço?**

Desse modo, o problema nasce do dilema entre as exigências da atuação como diretora escolar e a formação inicial recebida. Os desafios estabelecidos para a direção são múltiplos, de diferentes naturezas, e um deles veio a ser o objeto de estudo desta dissertação: **o trabalho do diretor escolar como formador/condutor do trabalho coletivo na escola.**

No cenário das novas tendências educacionais, que trazem em sua base a idéia do professor reflexivo, esta investigação pretende repensar como o diretor pode ser um mediador na construção de um coletivo reflexivo de professores no cotidiano da escola pública. Isso será realizado por meio da análise da atuação das diretoras pesquisadas na formação, visando destacar ações formativas que, de fato, promovam um avanço na reflexão dos professores, reduzindo os limites e ampliando as possibilidades da escola como espaço de formação.

Pensando na construção do conhecimento a partir da interação com o grupo, e como esta favorece a reflexão dos professores e dos formadores, no papel de diretora escolar – e, agora, na condição de pesquisadora – aponto algumas questões norteadoras para esta investigação:

- A formação inicial e a carreira no magistério influenciam na construção do papel do diretor escolar?
- Como as diretoras pesquisadas estão assumindo a incumbência de formador de professores?
- Como é planejado o trabalho de formação no cotidiano escolar desses diretores?

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar práticas bem sucedidas de formação contínua desenvolvidas pelo diretor com o grupo de professores na unidade escolar, repensando as possibilidades de atuação desse diretor no processo de formação. Para atingir tal objetivo, analiso como a interação do diretor com o coordenador e o grupo de professores interfere nas ações formativas, e busco identificar quais instrumentos metodológicos são utilizados pelo diretor escolar na formação de professores, verificando como a utilização de

determinadas estratégias pode ou não contribuir para a construção de um coletivo reflexivo na unidade escolar. Para tanto, parto de minha própria formação e atuação como diretora escolar para, posteriormente, investigar a atuação de duas diretoras da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, no período de 1998 a 2003.

Conforme anunciei no início deste capítulo, este estudo, cuja abordagem é qualitativa, tem como referencial a produção teórica que trata da formação do professor como intelectual crítico e reflexivo (Rios, 1997/2001; Pimenta, 2002a/2002b; Libâneo, 2000/2002/2003; entre outros) e repensa limites e possibilidades da escola como pólo de formação em serviço, procurando desencadear novas reflexões sobre o papel do diretor escolar na formação dos professores, visando, em última instância, à melhoria da qualidade de ensino da escola pública brasileira.

2.2. O instrumento de coleta de dados

*Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora.
E um sonho do que se poderia ver se a janela se
abrisse.*

Fernando Pessoa

Para coletar os dados desta investigação qualitativa, optei pela entrevista semi-estruturada por considerar que tal modalidade “permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (André e Lüdke, 1986, p. 34), tendo, desse modo, uma vantagem sobre as demais técnicas.

Inicialmente, resgatei uma série de questões sobre o objeto a ser investigado. Nesse momento, deixei fluir todas as dúvidas, curiosidades e idéias que possuía sobre o papel pedagógico do diretor escolar, numa tentativa de captar as concepções que eu pessoalmente possuía sobre esse profissional e os conhecimentos teóricos que havia construído a respeito da temática ao longo das

leituras realizadas. A partir dessas reflexões, elaborei um primeiro questionário com várias perguntas que surgiram até aquele momento do processo, e acabei por constatar que ele trazia em sua essência as questões norteadoras da pesquisa. Após várias leituras e análises dos instrumentos, agrupei as questões conforme a temática e, num terceiro momento de análise, defini categorias para cada bloco de questões. Das categorias, pensei num roteiro semi-estruturado (Anexo I), conforme sugerem André e Lüdke (1986):

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento (p. 36).

Esse roteiro, utilizado nas entrevistas com as diretoras, foi organizado da seguinte forma:

- 1) Formação inicial;
- 2) Início da carreira como diretor escolar;
- 3) Concepção de formação contínua;
- 4) A formação contínua na rotina da escola;
- 5) Projeto pedagógico da escola;
- 6) Da Secretaria de Educação e da universidade.

2.3. A escolha dos diretores escolares

Os critérios para a escolha dos diretores que participaram deste estudo – no caso, duas diretoras – relacionam-se com minha própria prática de educadora, que se deu, sobretudo, em escolas públicas da periferia de São Bernardo do Campo. Foram três os critérios de escolha: 1) diretores que participassem efetivamente do HTPC; 2) diretores que estivessem atuando em escolas da periferia de São

Bernardo do Campo; e 3) diretores que trabalhassem há mais de três anos na mesma escola.

Como esta pesquisa pretende realizar algumas reflexões acerca do papel pedagógico do diretor escolar, os critérios escolhidos buscaram selecionar sujeitos que efetivamente assumem uma postura de co-responsáveis pelo trabalho pedagógico de formação em serviço. Assim, o primeiro critério refere-se a diretores que participam do HTPC, levando-se em conta que, na rede educacional de São Bernardo do Campo, apesar de o diretor escolar ser considerado responsável pela formação em serviço em parceria com o coordenador e a equipe técnica, contraditoriamente o HTPC não é instituído na carga horária desse profissional. Dessa forma, participar dos encontros formativos implica, por parte do diretor, reorganizar seu horário de trabalho por meio de horas-crédito¹⁹, já que sua participação no HTPC não é remunerada. Portanto, numa primeira análise, entendemos que participar, organizar, planejar e avaliar o HTPC, em conjunto com a coordenação, demonstra uma preocupação e, principalmente, um compromisso com a proposta de formação.

O segundo e o terceiro critérios referem-se à escolha de diretores que trabalham em escolas de periferia da Rede Municipal de São Bernardo do Campo por tempo superior a três anos. Fiz essa opção por ter constatado, enquanto profissional dessa mesma rede de ensino, que as escolas de periferia enfrentam uma série de problemas que, muitas vezes, inviabilizam a qualidade de formação em serviço. Por conseguinte, parti do pressuposto de que a permanência por, pelo menos, três anos na direção de uma escola de periferia provavelmente estivesse apontando para um compromisso político desse diretor com a educação das camadas populares²⁰. Em meu entendimento, o critério dos três anos de trabalho numa mesma escola também está relacionado à necessidade de um período mínimo para o estabelecimento de vínculos, a fim de que se possa desenvolver um projeto de formação na escola. O fato de os sujeitos desta pesquisa dirigirem escolas de periferia, permitiu-me refletir sobre os condicionamentos de seu trabalho (e de seu

¹⁹ Horas-crédito são as horas que o diretor acumula se optar por participar dos encontros de HTPC. Essas horas, por não poderem ser pagas em dinheiro, são retiradas durante a carga horária de trabalho semanal ou agrupadas para serem usufruídas após autorização do Departamento de Educação. Tal medida impede que sejam pagas horas extras e, ao mesmo tempo, torna opcional a participação dos diretores nos encontros de formação em serviço.

²⁰ A cada dois anos há concurso de remoção para os profissionais da Rede Municipal de São Bernardo do Campo. A permanência numa mesma unidade escolar é, portanto, opcional.

local de trabalho), seus limites e possibilidades de atuação enquanto formadores em serviço.

2.4. Os sujeitos da pesquisa

O que não se sabe, quem sabe é o outro. O outro que, de um outro lugar, aponta, retrata e alimenta o que falta.

Madalena Freire

A pesquisa foi realizada com duas diretoras de Escolas Municipais de Educação Básica de São Bernardo do Campo a partir da referência de minha própria experiência na direção de uma escola, utilizando, portanto, minha atuação como diretora como elemento de reflexão da investigação.

Nesse processo, surgiu em mim uma preocupação: como selecionar e entrevistar diretores que trabalham comigo na rede municipal de educação sem perder o rigor necessário a uma pesquisa acadêmica? Nos estudos de André e Lüdke (1986), encontrei uma resposta :

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – , que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (p. 4).

Seguindo esse raciocínio, considerei como fator positivo para a investigação o fato de ter um conhecimento prévio sobre o trabalho das diretoras a serem entrevistadas. Se por um lado tal situação trazia-me uma maior preocupação com o rigor, por outro, conhecer o trabalho pedagógico dos sujeitos era um requisito indispensável para a escolha das diretoras que, de fato, assumissem a co-responsabilidade pelo trabalho de formação em serviço e revelassem

comprometimento com a escola pública. Essas condições, a meu ver, são essenciais para se atingir os objetivos da investigação, e me permitem refletir e apontar alguns caminhos para pensar em como reduzir os limites e ampliar as possibilidades da atuação do diretor escolar enquanto formador em serviço.

Em seguida, passei a fazer um levantamento das escolas de periferia da cidade e descartei as unidades cujos diretores não participavam do HTPC, meu primeiro critério de seleção. Como havia decidido anteriormente que os sujeitos da pesquisa seriam – como eu supunha – diretores envolvidos com o trabalho de formação em serviço, optei por duas diretoras com as quais já havia trabalhado em grupos de formação de diretores e em diversas assessorias, por dois anos consecutivos. Na época, pude observar que elas eram envolvidas e comprometidas tanto com o trabalho de formação contínua quanto com um trabalho de qualidade na escola pública. Ambas tinham mais de três anos na rede municipal.

O pesquisador, antes mesmo de iniciar o procedimento de entrevista, tem algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referenciais teóricos, mas também de sua experiência pessoal. Além disso, ele tem uma expectativa de resultados, e é necessário explicitar esta pré-condição. Considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados significa cuidado com o rigor (Szymanski, 2002, 71-2).

Após a escolha das diretoras, entrei em contato com ambas, por telefone, agendando um encontro e solicitando sua colaboração na investigação. No primeiro encontro com cada uma delas, expus os objetivos da pesquisa, entreguei-lhes um documento (Anexo II) no qual me comprometia com o sigilo das informações prestadas e pedi-lhes autorização para gravar as entrevistas e publicar, posteriormente, os dados analisados. Assumi, também, o compromisso de, após a transcrição das gravações, entregar-lhes os textos como uma forma de devolução, conforme sugere Szymanski (2002):

Podem ser apresentadas a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração do entrevistado. O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (p. 52).

Além do documento de compromisso, entreguei-lhes um questionário em que solicitava algumas informações para posterior caracterização dos sujeitos e de seus locais de trabalho (Anexo III). Ainda naquela oportunidade, forneci às diretoras uma cópia do roteiro semi-estruturado da entrevista para que tivessem ciência da temática a ser abordada.

2.5. O procedimento para análise das entrevistas

O procedimento adotado para análise dos dados coletados nesta investigação baseou-se na experiência de Szymanski (2002) com entrevistas reflexivas.

As entrevistas que realizei com as diretoras foram gravadas e transcritas por mim num outro momento (Anexos IV e V), considerando o que Szymanski (2002) pontua a respeito desse processo: “um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir” (p. 74).

Após a transcrição das falas, elaborei uma segunda versão do texto, considerando as orientações de Szymanski (2002):

A transcrição é a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu. Ao escrever faz-se um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita, ou seja, há um esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si.

Numa segunda versão, deve ser feita uma limpeza dos vícios de linguagem e do texto grafado segundo normas ortográficas e de sintaxe (...), mas sem substituição de termos. Esse texto passa a ser o principal referente do pesquisador, daí para diante (p. 74).

Elaborado o texto final das entrevistas, realizei a caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa. Finalizando essa etapa, analisei os conteúdos das falas das diretoras, considerando que “análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento

de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista” (Szymanski, 2002, p. 71).

Concomitantemente a esse processo, foram emergindo as categorias finais de análise do trabalho, que ficaram definidas da seguinte forma:

- Formação inicial;
- Carreira no magistério;
- Dimensão ética;
- Papel do diretor escolar;
- Diretor escolar e formação;
- Formação do diretor escolar.

Conforme afirma Szymanski (2002):

A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados.

Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores (p. 75).

A seguir, darei início ao diálogo entre as teorias e autores estudados. Primeiramente, apresentarei minha própria experiência como educadora para, num segundo momento, articular todos os elementos contidos nas reflexões e análises teóricas aos dados coletados na pesquisa, que permitirão a formulação dos próximos capítulos referentes à análise dos dados e conclusões.

Em busca de algumas respostas, inicio a pesquisa resgatando minha própria formação contínua, entendendo que ela traz elementos importantes para a análise do papel pedagógico do diretor escolar.

CAPÍTULO III

DA PRÁTICA PEDAGÓGICA À PESQUISA

O saber é o que somos. Somos o saber que criamos e somos a experiência de partilharmos o saber a cada momento de nossas vidas de uma maneira sempre frágil, inacabada, imperfeita, aperfeiçoável, crescente e a cada momento possível de ser mais integrada e mais complexa.

Carlos Rodrigues Brandão

Início as reflexões desta investigação a partir de minha prática pedagógica como educadora, tendo como objetivo, neste capítulo, explicitar minha trajetória profissional como professora e, em seguida, como diretora escolar. Dessa forma, compreendo que o histórico de minha formação traz em seu bojo elementos significativos para a análise do papel pedagógico do diretor escolar, visto que também sou diretora.

Pretendo, assim, por meio da sistematização de minha experiência, elaborar inicialmente algumas questões acerca da cultura escolar, entendendo-a como fator determinante na experiência formativa dos educadores, buscando, dessa maneira, uma apropriação teórico-crítica de minha prática pedagógica. Considerando que trago incorporada a minhas reflexões a formação recebida como pessoa, aluna, professora e diretora escolar, e que rever o processo formativo “implica efetuar uma

análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las” (Imbernón, 2000, p. 64), posiciono-me como pesquisadora e sujeito histórico que sou.

O presente capítulo está dividido, basicamente, em duas partes: na primeira, exponho o que os autores consultados trazem a respeito de cultura escolar e a relação desta com a atuação do diretor, e apresento minha trajetória como professora, explicitando algumas características da cultura escolar em minha própria experiência como educadora; na segunda, a partir do problema inicial desta investigação, exponho meu percurso como diretora escolar e os desafios e avanços do cargo, com a intenção de refletir a respeito da relevância da problemática.

3.1. Cultura escolar

Provavelmente, quase todos os educadores, em algum momento de sua carreira, já vivenciaram a experiência de trabalhar numa escola onde era comum sentir um certo bem-estar, uma atitude de cooperação e respeito entre os membros da equipe; já em outras, nem tanto. Estou me referindo ao comumente chamado “clima escolar”²¹, que, a meu ver, está diretamente relacionado à cultura inserida em cada unidade de ensino, tendo o diretor escolar uma parcela importante de corresponsabilidade nesse processo. Assim, entendo que *cultura da escola* são “os valores, as atitudes, as imagens da realidade, as manifestações verbais e não-verbais que constituem seu processo de comunicação interna e externa, mas principalmente, significa conhecer seu projeto de ação” (Silva, 1998, p. 49), ou seja, trata-se da identidade própria de cada escola.

Fullan e Hargreaves (2000), num estudo sobre a escola como uma organização aprendente, indicam quatro aspectos determinantes nos processos de mudança e desenvolvimento dos professores: 1) o propósito do professor; 2) o professor como pessoa; 3) o contexto do mundo real em que trabalham os

²¹ Segundo Libâneo (2000, p. 141), o clima escolar “inclui tipo de direção (acolhedora, hostil, democrática, autoritária, etc.); tipo de organização (organizada, desorganizada, exigente, tolerante); relações humanas (solidárias, isoladas, separadas, práticas participativas); envolvimento da equipe pedagógica e professores com os objetivos e com as ações da escola”.

professores; e 4) a cultura do ensino e as relações de trabalho que os professores têm com os colegas.

Portanto, os autores consideram a cultura escolar como um dos fatores determinantes para as interações que se dão na escola, e apontam que as pesquisas nesta área tentam identificar tipos de cultura que favoreçam o crescimento e aperfeiçoamento dos professores. Em relação a resultados, os autores apresentam dois tipos básicos de cultura escolar mais comumente presentes nas comunidades escolares: a cultura individualista e a cooperativa.

A cultura individualista estaria pautada no isolamento, na incerteza e no individualismo. Os professores trabalham de forma isolada e não expõem seus problemas, dúvidas ou mesmo seus sucessos. Segundo os autores, os professores envolvidos nesse clima apresentam medo em solicitar ajuda porque poderão ser percebidos como pouco competentes. Dessa forma, “limitam fundamentalmente (...) o acesso a idéias e a práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas” (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 58). Contudo, fica evidente que esse tipo de cultura, presente num grande número de escolas, é fruto do próprio histórico da profissão docente baseada no isolamento.

Em relação à cultura cooperativa, os autores falam sobre o poder da colaboração em escolas eficientes, onde se apresentam oportunidades de formação contínua ao longo da carreira do professor. Segundo eles, nessas escolas os professores compartilham suas idéias e dúvidas com os colegas, buscam aprofundamentos teóricos e estudos; há um clima de ajuda, apoio, abertura e valorização das pessoas, tanto individual quanto coletivamente. Os professores, considerados como *peçoas*, têm seus propósitos respeitados e questionam-se a si próprios por meio de uma prática reflexiva sistemática.

Para este estudo, cabe destacar que “o desenvolvimento de escolas cooperativas, onde elas existem, dependeu, em grande parte, das ações de seus diretores” (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 69). Os autores ainda ponderam que nem todas as formas de cooperação presentes nas escolas configuram-se como saudáveis, alertando para o fato de que a construção de culturas cooperativas, em que haja de fato a possibilidade para o desenvolvimento dos educadores, não se configura um processo que acontece de maneira rápida e simples, implicando um investimento longo e complexo.

Nóvoa (1995, p. 30) esclarece que a cultura organizacional envolve elementos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica, que determinam suas características internas e suas interações externas com a comunidade na qual essa cultura está inserida, apontando a existência de uma cultura interna e outra externa que interferem no cotidiano escolar: “a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração de várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente” (Nóvoa, 1995, p. 29).

Nesta investigação, especificamente, meu interesse volta-se, sobretudo, para as interferências do diretor escolar nesse processo e sua influência no clima da escola, já que:

... o clima de uma organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes, que (...) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas processo (...), pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima (Brunet, 1992, p. 126).

Glatte (1995), em seus estudos, defende essa mesma idéia da influência do diretor na cultura escolar, principalmente quando a gestão combina uma liderança forte com um processo participativo. Esse autor, em recente estudo sobre Mortimore (1988), aponta doze fatores-chave relacionados à eficácia escolar, sendo importante destacar que, dentre eles, uma parcela significativa de fatores estão direta ou indiretamente relacionados a comportamentos específicos e estratégias utilizadas pela direção e pelo corpo docente, “daí que a qualidade da gestão tenha uma influência determinante, num sentido positivo ou negativo” (Glatte, 1995, p. 148).

Recorrendo aos estudos de Hoyle (1986), Glatte (1995, p. 152) afirma que o referido autor “chamou a atenção para o modo como a cultura da escola pode frustrar a mudança, apesar de uma aceitação aparente: tomam-se decisões, sobretudo em relação às práticas pedagógicas, mas nada muda de fato”. Portanto:

Da análise das dimensões culturais das escolas, e do seu significado em relação à mudança, podem retirar-se pelo menos três implicações

para a gestão escolar. Primeiro, é importante que os diretores sejam considerados líderes profissionais (ou “pedagógicos”) e não apenas executivos (Hugles, 1998). (...) Se os líderes não tiverem uma noção clara dos objetivos educacionais, serão incapazes de mobilizar os outros atores escolares. (...) Uma segunda implicação decorrente da discussão (...) diz respeito à necessidade de o gestor da inovação operar tanto ao nível dos princípios gerais como dos pormenores específicos. Uma idéia-chave é a de “gerir através do exemplo”. Uma terceira implicação para a gestão no que respeita (sic!) à questão cultural é a necessidade de os líderes escolares conhecerem profundamente o meio envolvente e os contextos sociais, sem se tornarem seus “prisoneiros” (Glatter, 1995, p. 152-3).

Concordo com o autor quanto à importância do diretor nos processos de liderança das mudanças na unidade escolar, sobretudo no que se refere a sua clareza em relação aos objetivos educacionais e sua influência na forma de organização do trabalho pedagógico, bem como sua relação com a formação dos educadores, pois “apesar do rótulo de gestão não ser bem acolhido em educação, há provas cada vez mais evidentes de que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão um componente decisivo da eficácia escolar” (Glatter, 1995, p. 147).

Isto posto, a partir dos fatos vividos nas escolas onde trabalhei, inicio uma análise crítica de algumas questões que fazem parte da cultura da escola e que influenciaram fortemente minha formação. Dessa maneira, abordo alguns procedimentos e atitudes da equipe escolar, tendo como foco a atuação do diretor, e aponto algumas conseqüências dessas ações para o clima de trabalho.

3.2. A trajetória como professora

O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas.

Miguel Arroyo

Recorrendo, neste momento, a minha própria formação, relembro situações que fizeram parte de minha experiência como professora, e identifico algumas características da cultura escolar que, a meu ver, alertam para a importância do planejamento e da avaliação para reflexão no cotidiano educacional, bem como a influência dessa cultura no “clima da escola” e, conseqüentemente, na atuação dos educadores.

Em algumas das escolas onde trabalhei, estava implícita uma certa idéia de imobilidade, comodismo, subentendo-se que “*sempre foi assim*”, caracterizando-se como uma cultura instalada, que acabava refletindo – muitas vezes de forma negativa – no desenvolvimento da qualidade do trabalho com os alunos, uma vez que não havia uma reflexão sistemática por parte dos educadores sobre as ações por eles realizadas. Por outro lado, trago também, nesse percurso, boas experiências formativas, que influenciaram significativamente minha atuação como educadora.

3.3. O ingresso profissional

*Carregamos todos uma história feita de traços
comuns ao mesmo ofício.*

Miguel Arroyo

Ingressei no magistério em 1988 como professora estagiária, contratada pela Rede Pública Estadual de São Paulo. Atuando no 1º ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série), numa escola situada na periferia de São Bernardo do Campo, meu trabalho consistia em acompanhar a prática das professoras, para adquirir experiência e substituir suas eventuais faltas. A realidade, contudo, era bem diferente. Como havia 18 salas de aula e eu era a única estagiária da escola, quase todos os dias assumia uma sala diferente. Com isso, poucas vezes pude, de fato, acompanhar a prática das professoras, objetivo primeiro do estágio.

Nessa época, vivenciei um momento bem característico da profissão enquanto professora estagiária: não me sentia parte do grupo; algumas professoras demonstravam claramente que não apreciavam a presença de estagiárias na sala de aula; e não era convidada para participar do HTPC. Sinto que, profissionalmente, esse foi o momento mais difícil que enfrentei, pois se tratava de um trabalho desarticulado: um dia estava na 1ª série; outro dia, na 4ª; outro dia, na 2ª; isso tudo sem nenhuma experiência anterior como professora. Esse momento, porém, teve, obviamente, aspectos positivos significativos, dentre os quais destaco o fato de ter descoberto minha preferência pelas séries iniciais de alfabetização e adquirido experiência profissional por meio do acompanhamento de boas práticas de algumas professoras e das substituições que realizava. Podia-se considerar que o clima característico nessa unidade escolar era baseado na cultura do individualismo.

No ano seguinte, em 1989, defrontei-me com a necessidade de assumir, em caráter permanente, uma sala de aula, pois o número de professores era insuficiente para o número de classes, uma vez que muitas deles haviam solicitado remoção para escolas menos “afastadas”. Nesse momento, já pude constatar o que considero uma característica inerente à cultura das escolas: quem tinha mais pontos em seu *curriculum* transferia-se para escolas mais centrais e “melhores”, como diziam algumas professoras. Tal mudança ocorria mediante a remoção anual de professores, portanto as escolas de periferia, de maneira geral, ficavam com o quadro docente incompleto, composto em sua maioria por professores jovens, com pouca experiência no magistério. Dessa maneira, a periferia ficava quase sempre – e ainda fica – em desvantagem em relação às escolas mais centrais e mais bem localizadas. Em virtude dessa situação, as estagiárias acabavam assumindo algumas classes.

Assim, assumi uma classe de primeira série, até por falta de opção, porque eu era a última da escala de escolha de classes. Nesse momento, pude identificar outra característica da cultura das escolas, uma espécie de rito de iniciação em que os professores mais inexperientes sentiam-se obrigados a ficar com as turmas de 1ª série ou com as classes consideradas pelos mais experientes como “salas-problema”. Tratava-se, implicitamente, de salas com dificuldade de alfabetização, implicando um trabalho que aqueles professores mais experientes, que faziam parte do quadro docente da escola havia mais tempo e que, portanto, tinham certos

privilégios, não precisariam mais ter, afinal, no dizer deles, já haviam “sofrido o suficiente” e que “seria a vez dos mais novos”.

As séries iniciais (1ª e 2ª séries) eram consideradas mais trabalhosas pelos professores, porém, contraditoriamente, eram assumidas pelos professores mais inexperientes, sem uma maior reflexão crítica a respeito dessa situação pedagógica e de suas conseqüências para a aprendizagem dos alunos. Ora, se nessas séries era mais difícil se desenvolver um trabalho pedagógico, por que deveriam ser assumidas pelos professores mais inexperientes da escola? O principal problema a ser enfrentado e resolvido não seria a dificuldade de aprendizagem dos educandos? Essa característica de desconsiderar uma reflexão em situações como a acima citada demonstra, a meu ver, uma atitude de omissão de diretores, coordenadores e professores. Assim, considero que, nessa escola, questões sérias do cotidiano pedagógico eram consideradas corriqueiras, sem nenhuma relação com a aprendizagem dos alunos, demonstrando, por parte dos educadores, uma dificuldade em identificar e assumir as reais causas dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, bem como em refletir acerca da própria prática. Isso evidencia, portanto, uma ausência de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico, visto que o planejamento “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo de reflexão**” (Fusari, 1990, p. 45).

Fusari (1992), discorrendo sobre a formação contínua em serviço, aponta a importância da reflexão crítica e coletiva sobre o cotidiano escolar. Para o autor, é necessário viabilizar um planejamento que considere a análise do conjunto de atividades que constituem a organização da escola como um todo, tais como: matrícula; agrupamento dos alunos; atribuição de aulas e elaboração de horários, entre outras. Além disso, aborda a relevância de tais situações coletivas para a formação da equipe escolar, destacando o papel do diretor nesse processo. Assim, de acordo com Fusari (1992):

... isto não deve ser fruto de um acaso e sim de uma formação de educadores nos cursos regulares, nas situações de capacitação oferecidas pelo Estado, e também de um trabalho realizado no cotidiano da Escola, no seu dia-a-dia, no qual, liderados pelos diretores, os demais educadores escolares crescem em conhecimentos, atitudes e habilidades (p. 31).

Realizando uma retrospectiva crítica, penso nos tantos erros cometidos e nas dúvidas acumuladas. Contudo, apesar das muitas dificuldades, a experiência como professora estagiária foi significativa, pois contribuiu para minha reflexão sobre a organização do cotidiano escolar e algumas características inerentes a sua cultura.

Segundo alguns autores (Silva, 1998; Glatter, 1995; Fullan e Hargreaves, 2000), a cultura escolar é fator determinante nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, portanto, do ponto de vista que analiso e defendo nesta investigação, esse tipo de cultura influencia fortemente a formação dos professores em serviço, já que:

Se existe o sujeito humano, existe também a experiência humana, que é a prática com significado para quem realiza. Se existe o significado, existe a cultura, com suas diversas possibilidades de compreender o real (Silva, 1998, p. 77).

Penso que a experiência por mim vivenciada foi importante para definir a profissional na qual fui me constituindo e, nesse sentido, a prática como estagiária foi determinante para minhas ações posteriores como diretora escolar, já que em minha vivência pude constatar a omissão de alguns diretores em questões que interferem significativamente na formação da equipe escolar e na qualidade de ensino. Segundo Fullan e Hargreaves (2000, p. 47), “entre os vários fatores que moldam a espécie de pessoa e de professor, um dos mais importantes é a maneira como as escolas e os diretores os tratam”.

Em 1990, assumi outra sala e, nesse mesmo ano, passei no concurso público estadual de professores de 1ª a 4ª série. Assim, depois de ter trabalhado durante três anos como professora estagiária, assumi uma sala efetiva na rede estadual.

3.4. A ênfase na prática

Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos.

Miguel Arroyo

Como professora efetiva, sentia-me mais segura de minha atuação, mas ainda acreditava que somente uma base técnica resolveria todos os problemas da escola pública. Reconheço, contudo, que isso se deu porque na época não tinha consciência das complexas relações entre escola e sociedade. Somente quando, em minha formação, entrei em contato com os textos de Freire (1982), Pimenta (1990), Fusari (1990) e Rios (1997), entre outros, foi que pude compreender e situar esse período.

Hoje, considero que a ausência de tal compreensão provoca divisões e desarticulações no grupo de educadores, pois estes não consideram o contexto político, as dissimilitudes sociais e as diferentes histórias de vida dos alunos, impossibilitando a implantação de um projeto político pedagógico de qualidade social. Libâneo (2003, p. 32) alerta para esse fato quando diz que “não basta, pois, ao professor contentar-se em desenvolver saberes e competências para sair-se bem nas aulas; é preciso que enxergue mais longe, para tomar consciência das intenções do sistema escolar na conformação de sujeitos-professores”.

Assim, essa fase que defini como “ênfase na prática” compreende o período entre o momento em que assumi minha primeira sala como professora efetiva na Rede Pública Estadual de São Paulo (destaco, ainda, a experiência como professora do Programa de Alfabetização de Adultos) até meu ingresso na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo como professora estagiária de educação infantil, possibilitando uma análise comparativa com a experiência vivida anteriormente como professora estagiária da rede estadual.

Em 1991, assumi o cargo de professora efetiva numa escola próxima ao centro da cidade. É interessante observar que o quadro de professores dessa escola era composto, em sua maioria, de professores efetivos e com bastante tempo de experiência docente, podendo-se constatar uma realidade bem diferente da realidade das escolas de periferia. Sentindo-me mais segura como profissional, pude constatar, também, outra característica da cultura da escola: ser professor efetivo implicava um certo *status*, pois havia uma hierarquia implícita entre professores, diretores, coordenadores e Secretaria de Educação que colocava em primeiro plano os professores efetivos, depois os estáveis (com mais de cinco anos na rede pública), os substitutos (CLT) e, por último, os estagiários, demonstrando a ausência de um clima de parceria e cooperação.

A propósito, os cursos oferecidos pela rede só podiam ser feitos inicialmente por professores efetivos e com curso superior, o que era muito injusto para as escolas de periferia, que possuíam o quadro docente composto, em sua maioria, de professores não concursados, sem faculdade e estagiários.

No início dos anos 90, falava-se muito em construtivismo e novas formas de alfabetização. A rede estadual trazia novas propostas de formação de professores. Contudo, muitas das educadoras mais antigas não viam com bons olhos as inovações propostas, e tinham lá suas razões, pois, como quase tudo em educação, tratava-se de uma proposta que vinha “de cima para baixo”, sem nenhum cuidado em se saber (ouvir) o que pensavam os professores sobre o tema. “Muitas iniciativas de desenvolvimento dos funcionários assumem a forma de algo que é feito para os professores, ao invés de com eles e, menos ainda, por eles” (Fullan e Hargreaves, 2000, p. 33).

Entretanto, no meu caso – e no de algumas colegas de profissão – era diferente, pois ainda estávamos elaborando nossa concepção de ensino-aprendizagem. Além disso, eu já havia tido contato com o construtivismo na faculdade; estava numa escola nova e com um grupo novo, o que gerava muitas dúvidas, e, portanto, queria alternativas novas, queria discutir as propostas pedagógicas e, sobretudo, ansiava para que todos os meus alunos aprendessem. Nesse sentido, é importante refletir sobre o fato de que professores em fases diferentes da carreira apresentam diferentes demandas de formação.

O HTPC fazia parte da rotina dessa escola e constituía-se, quase sempre, num momento de troca de atividades, avisos gerais ou organização de festas e eventos da escola²², caracterizando-se muito mais por situações de reclamação do que encaminhamentos de soluções para a prática pedagógica. Contudo, ainda assim criávamos algumas parcerias de trabalho e falávamos de nossos problemas profissionais em relação às crianças. Algumas vezes, também realizávamos a leitura de textos teóricos, enviados pela Secretaria de Educação. Entretanto, não havia uma reflexão sistemática da prática, nem uma articulação significativa entre um HTPC e outro. Segundo Fusari (1992):

²² Há um estudo desenvolvido sobre a formação no HTPC, a saber: GARCIA, Márcia. *A formação contínua de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica*. PUC. São Paulo, 2003. (Tese de Doutorado).

Quanto à leitura de textos, a experiência tem demonstrado a improdutividade da leitura desorganizada de artigos, desvinculada dos problemas enfrentados pelos docentes. A fundamentação teórica deve ser utilizada como um meio para superação de problemas; contudo, isto não deve ser interpretado da ótica de um pragmatismo estreito, mas como a possibilidade de os autores selecionados para estudos propiciarem ao corpo docente uma reflexão acerca do cotidiano escolar e seus problemas (p. 33).

Eu continuava questionando minha atuação, tinha incertezas, contudo, não encontrava respostas no grupo de professoras, se é que podíamos ser consideradas um grupo, uma vez que cada uma realizava seu trabalho de forma isolada e não havia um projeto comum. Nessa escola e nas outras onde trabalhei na rede estadual, constatei que a maioria dos diretores quase nunca participou dos encontros formativos, embora muitas vezes suas ações interferissem diretamente na atuação do professor.

Em 1992, dentro da proposta de formação de professores da rede, foi oferecido à escola um curso que considero um marco em minha trajetória profissional. Tratava-se do curso de *Aperfeiçoamento de professores alfabetizadores*, realizado pela FDE em parceria com a PUC/SP, com carga horária de 180 horas. O curso aconteceria uma vez por semana em nossa cidade e, quinzenalmente, aos sábados, na PUC, durante o dia todo. O número de vagas era limitado e restrito a professores efetivos, com faculdade e que estivessem atuando nas séries iniciais do ciclo básico. Como possuía todos os requisitos, fui selecionada.

Em virtude da importância da repercussão dessa formação em minha prática, passei a acreditar na relevância da parceria entre universidade, escola pública e formação de professores. Os encontros tinham um caráter reflexivo, estudávamos muito e havia uma busca de articulação entre teoria e prática. Hoje, realizando uma avaliação, é possível identificar algumas características presentes nesse curso que justificam minha análise: os saberes dos docentes eram respeitados; as necessidades formativas eram consideradas; como havia uma preocupação com a relação *teoria e prática*, eram propostas atividades para serem realizadas na escola com os alunos e posteriormente discutidas nos encontros formativos.

A meu ver, o sucesso desse curso, cujo enfoque era a formação contínua, deu-se pela articulação entre teoria e prática mediada pela reflexão dos próprios professores, muito antes da ênfase das discussões sobre o professor reflexivo. Ali,

senti que estudar valia a pena porque promovíamos mudanças na prática. Na minha avaliação, esse curso teria sido “completo” se, concomitantemente a essa formação sobre a prática do professor, houvesse também uma reflexão acerca da dimensão política da educação, entendida aqui como uma reflexão crítica sobre a estrutura que envolve o sistema brasileiro de ensino.

Se por um lado a formação oferecida era eficiente para o contexto pedagógico de sala de aula e possibilitava um poder maior de reflexão do professor sobre a própria prática, por outro, exigia estudo e dedicação, reforçando a crença de que somente uma prática competente já seria suficiente para resolver os problemas da qualidade de ensino da escola pública, responsabilizando individualmente cada professor pelos supostos fracassos, avaliando a problemática de forma simplista e desconsiderando o professor como profissional, já que aumentava suas responsabilidades e desconsiderava qualquer benefício a seu favor. Toschi (In Libâneo, 2003) alerta para essa característica, presente nas propostas de formação de professores a partir da década de 90:

As reformas educacionais trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para sua formação. As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos mas, por outro, nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo (p. 271).

Em meados de 1993, após essa etapa de formação, prestei um concurso para professor do programa de alfabetização de adultos na Prefeitura de São Bernardo. Fui aprovada e, durante seis meses, trabalhei na rede estadual à tarde e na alfabetização de adultos à noite, constituindo-se tudo isso num momento rico para minha formação. Além disso, na bibliografia do referido concurso, entrei em contato mais efetivo com as idéias de Paulo Freire, que viriam a influenciar de forma bastante significativa meus pensamentos sobre educação, principalmente no que se refere à necessidade de coerência entre o discurso e as ações dos educadores.

As aulas de alfabetização de adultos que assumi aconteciam mediante uma parceria entre a Prefeitura de São Bernardo e a UMESP. Havia, naquele momento, um programa de formação contínua para os educadores, que se efetivava em

reuniões periódicas com a orientadora responsável pela escola e em reuniões setorializadas com vários grupos de escolas. O objetivo dessas reuniões era facilitar a discussão pedagógica e trocar experiências. Ainda no início de cada semestre, participávamos também de assessorias formativas com educadores da universidade, por meio de cursos e palestras fora de nosso local de trabalho. Os professores formadores da universidade eram comprometidos e politizados, o que muito contribuiu para a ampliação de minha compreensão da dimensão política da educação.

Em 1994, prestei outro concurso para a Prefeitura de São Bernardo do Campo, agora para professora estagiária de educação infantil. Nesse mesmo ano, assumi o cargo no período da manhã, sendo que, à tarde trabalhava numa escola estadual como professora alfabetizadora e, à noite, continuava no programa de alfabetização de adultos. Durante meio ano, trabalhei nos três períodos, contudo, isso só foi possível porque no período da manhã eu era estagiária e o cargo não exigia tanto quanto o de professora efetiva.

Considero importante aprofundar a reflexão sobre esse momento em que assumi o cargo de professora estagiária na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, por considerar uma experiência bastante significativa, que me permitiu vivenciar e analisar a influência do clima da escola na atuação dos professores, bem como a importância da co-responsabilidade do diretor na cultura escolar.

Diferentemente da experiência vivida na rede estadual, ao assumir o cargo de professora estagiária na rede municipal ingressei numa escola que mantinha uma relação bastante positiva com as profissionais iniciantes e com os demais membros do coletivo escolar, o que, na minha observação e análise, demonstrou a presença de uma cultura cooperativa entre os funcionários. Foi também a primeira vez que tive contato com uma diretora escolar que assumia o papel de líder formadora da equipe docente, profissional esta que exerceu grande influência sobre mim na construção de um ideal profissional, o que modificou, substancialmente, minha atuação.

Nessa época, meados da década de 90, não havia ainda o HTPC na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, mas as professoras e a diretora dessa escola organizaram um grupo de estudos utilizando meia hora diária, embutida na carga horária, para planejamento. Havia ainda um outro grupo com o mesmo fim, fora do horário de trabalho, aberto aos professores de outras escolas. Os encontros eram

uma espécie de HTPC e, pela primeira vez, participei, na escola, de um grupo de estudos que era planejado, organizado e funcionava.

Discutiam-se questões do cotidiano pedagógico de forma crítica, à luz de fundamentos teóricos que davam suporte a nossas reflexões. Assim, os textos permitiam uma articulação em relação aos problemas de ensino-aprendizagem e podíamos realizar bons encaminhamentos para a atuação com os alunos. A orientadora do Departamento de Educação também participava de alguns encontros, e era vista pelo grupo como parceira do trabalho. Esses momentos de estudo eram muito valorizados pelo grupo de educadores.

Considero importante destacar que esta era uma equipe muito comprometida com a educação. A diretora fazia questão de que eu participasse dos encontros do grupo de estudos e a maioria das professoras me convidava para acompanhar suas aulas. A equipe discutia também questões estruturais como, por exemplo, as discussões sobre o Estatuto do Magistério – na época, em elaboração –, o que demonstrava uma consciência do caráter político do sistema de educação em seus aspectos macro e micro. Nessa escola, havia um coletivo de educadores que acreditava na escola pública. Aprendi e passei a acreditar na importância de um trabalho coletivo e na parceria do diretor escolar na formação contínua, tendo como meta um projeto comum de trabalho. A esse respeito, Fullan e Hargreaves (2000) alertam que:

Temos incentivado os professores a reagir à mudança e a realizar mudanças eles mesmos. Também persistimos em incentivá-los a continuar e manter as mudanças no ambiente escolar mais amplo. Os esforços individuais e coletivos dos professores como elementos de apoio e de partida para o aperfeiçoamento são fundamentais. No entanto, naqueles locais em que a liderança e o ambiente da escola são, especial e persistentemente, não apoiadores, o sucesso das tentativas dos professores será pequeno, inexistente ou será de curta duração, e os professores, de modo rápido, aprenderão a não tentar mais nada. É aqui que o papel do diretor se mostra crucial (p. 104).

Esses autores apresentam a idéia de que muitas das reformas educacionais realizadas fracassam em virtude de se ignorarem os saberes e necessidades dos professores, bem como as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar (sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente),

alertando que, de maneira geral, as escolas não funcionam como organizações aprendentes, nem de forma cooperativa. Assim, consideram que, de forma isolada, pouco os professores poderão fazer para realizar mudanças efetivas no local de trabalho. Em suas pesquisas, os autores apontam ainda que professores insatisfeitos costumam ser fruto de escolas insatisfatórias, destacando o papel do diretor escolar como **um** dos líderes – e não o único – na construção de um coletivo escolar cooperativo. De acordo com as idéias de Fullan e Hargreaves (2000) sobre as possibilidades de mudanças na escola :

Nossa premissa é a de que professores e diretores são os que, em última instância, devem fazer com que elas aconteçam. Mais ninguém poderá realizar essa tarefa de maneira correta, o que, no entanto, não isenta outros indivíduos da responsabilidade. Na verdade, temos algumas mensagens críticas para administradores de sistema, para os políticos, para membros da comunidade entre outros. Nossa principal crença, porém, é a de que, colocando-se o ônus inicial da ação nos professores e diretores, uma pressão maior e mais eficiente para agir influenciará o sistema como um todo (p. X).

Tal concepção parece estar de acordo com o que defende Fusari (2000), porém considero que esse autor avança em suas reflexões quando traz a idéia de que as mudanças na escola, além de envolverem professores e diretores, devem envolver todo o coletivo escolar na construção de um projeto político pedagógico que norteie suas ações, mediado por um processo de formação em serviço. Nesse sentido, concordo com Fusari (2000) quando afirma que:

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos) encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação (p. 22).

Retomando e refletindo acerca das idéias de Fullan e Hargreaves (2000) e Fusari (2000) sobre as mudanças na qualidade do trabalho da escola, noto uma característica comum entre esses autores: os três apresentam a importância de se considerar os **sujeitos** nos processos de mudanças educacionais. Nesse sentido, considero que tal ponto de vista pode ser complementado pelas análises de Silva (1998), que traz em seus estudos uma perspectiva baseada na re-humanização da

escola pública por meio de um olhar mais atento ao **sujeito concreto** presente no cotidiano escolar, que, segundo o autor, parece esquecido na grande maioria das análises educacionais. Silva (1998) considera que:

Fruto desse esquecimento do sujeito é a tendência a “coisificar” a autonomia, considerando-a algo que os governantes podem implantar ou não conforme sua disposição política, independente dos que por ela serão atingidos. Nesse sentido é importante recordar o óbvio: as instituições humanas são criadas e mantidas por seres humanos concretos, que devem ser levados em conta, pois são fatores que podem viabilizar ou inviabilizar uma proposta (p. 69).

Portanto, nas análises desta investigação, entendo os educadores como sujeitos concretos de um processo de formação que sofre interferências das dimensões técnica, ética e política, dimensões estas que “não são apenas referências de caráter conceitual – podemos descobri-las em nossa vivência concreta, real, em nossa prática” (Rios, 1997, p. 67).

Em 1995, quando prestei concurso para efetivação na Prefeitura de São Bernardo do Campo como professora de educação infantil, pedi demissão do programa de alfabetização de adultos. Considero que foi muito interessante trabalhar concomitantemente com alfabetização de crianças e adultos, visto que foi possível começar a refletir que *aprender* era algo muito mais complexo do que eu pensava, que estava relacionado a um contexto político e social, às oportunidades e à história de vida de cada um.

Em 1996, optei pelo programa de demissão voluntária do Estado e passei a trabalhar somente na Prefeitura de São Bernardo do Campo, em período integral. As diferenças entre o trabalho na prefeitura e na rede estadual eram muito grandes, tanto salariais²³ quanto estruturais e formativas. Nesse momento, acredito ter dado início à terceira fase de minha trajetória profissional.

²³ É importante observar que o salário da Prefeitura, que chegava a ser quase três vezes maior que o do Estado, apresenta atualmente uma diferença praticamente inexistente. Após a municipalização do ensino, os salários entre a rede estadual e a rede municipal de São Bernardo do Campo foram equiparando-se. O problema é que, para que isso ocorresse, a Prefeitura não concedeu aumento aos funcionários durante oito anos.

3.5. A formação no coletivo escolar

Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos.

Miguel Arroyo

Após ingressar no cargo de professora efetiva, assumi duas turmas de educação infantil, novamente numa escola da periferia de São Bernardo do Campo. Acredito que a questão mais marcante dessa etapa tenha sido reconhecer a importância da formação em serviço como uma forma de melhoria da prática dos professores e do aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Na escola onde ingressei não havia um grupo de fato, fazendo com que eu comparasse a nova situação com a experiência vivida anteriormente. Nesse período, foi possível avaliar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico entre as escolas da rede e constatar as dificuldades de trabalhar numa escola que não tem um grupo de trabalho constituído, nem um projeto que norteie as ações. Novamente, pude constatar a importância do diretor para a articulação do coletivo escolar.

Por não haver, há algum tempo, concurso para diretores, a direção dessa escola foi mudada três vezes no período de dois anos, aproximadamente. As diretoras que trabalharam nessa escola, assim como a maioria das diretoras de escolas localizadas em periferia, possuía cargo de confiança²⁴, sobretudo porque as diretoras concursadas optavam por escolas mais centrais e a periferia ficava na dependência de indicações políticas para o preenchimento do cargo de diretor. Nesse período, as diretoras que conheci envolviam-se pouco com o trabalho pedagógico, com exceção de uma que, no pouco tempo em que permaneceu nessa escola, buscou um trabalho de articulação do grupo em reuniões pedagógicas.

Trabalhando novamente na periferia, eu enfrentava os mesmos problemas da rede estadual, pois eram evidentes as dificuldades de efetivação de uma equipe em

²⁴ Na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, *cargo de confiança* era o termo usado para as diretoras que não eram concursadas, e sim indicadas pela Secretaria de Educação ou por vereadores.

virtude do rodízio de diretores e professores. Cabe aqui uma pertinente reflexão de Silva Jr. (1993):

Para que as pessoas “se organizem” ou “sejam organizadas” é preciso, antes de mais nada, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual, o “trabalhador coletivo” não se constitui, mas também o projeto político não se elabora (p. 17).

No ano de 1998, o Estatuto do Magistério de São Bernardo do Campo estava em fase de elaboração e a SMESBC já iniciava algumas alterações na formação contínua, como a instituição do cargo de PAP²⁵, um professor que deveria ficar meio período na sala de aula e meio período trabalhando com a formação de professores, em parceria com o diretor. A seguir, as escolas foram autorizadas a aglutinar os horários de planejamento diário para a realização de encontros da equipe docente. Dessa forma, o papel do professor de apoio identificava-se com o da coordenação pedagógica.

A seguir, fui eleita pelas professoras da escola onde lecionava para assumir a função de coordenadora, momento em que surgiu em mim o interesse pela temática da formação de professores. Já me sentia bastante segura de meu desempenho em sala de aula como professora, contudo quando assumi, em paralelo, a nova função, as dificuldades surgiram. Tinha a sensação de que a mudança interferia sobremaneira em minha relação com o grupo de professoras, e comecei a encontrar uma série de resistências por parte das colegas.

A proposta da rede trazia a idéia de parceria entre diretor e coordenador na formação dos professores, porém a responsável pela direção na época definiu nossos papéis da seguinte forma: ela, como diretora, ficaria com a parte administrativa e eu, como coordenadora, com a parte pedagógica, apesar de a administração escolar não poder estar desvinculada da questão pedagógica. No senso comum e no cotidiano das escolas, alguns diretores não têm a clareza de que em suas ações há uma intencionalidade pedagógica, conforme aponta Paro (2001):

²⁵ Para facilitar a leitura, utilizaremos a denominação genérica **coordenador**, que apenas em São Bernardo do Campo é chamado de PAP (professor de apoio pedagógico).

Suposta a função social da escola, de formação para a cidadania, tanto direção escolar quanto coordenação pedagógica devem ser vistas como momentos de um mesmo processo de coordenação do trabalho na escola, tendo em vista as condições objetivas, bem como os indivíduos e grupos mediante os quais, e em benefício dos quais, se realiza a educação (p. 117).

A experiência como coordenadora dessa escola trouxe-me muitos conflitos em relação ao papel pedagógico do diretor escolar. Não havia articulação entre meu trabalho de formação dos professores e o trabalho desenvolvido pela diretora, cuja prática distanciava-se da prática dos professores, conforme pude presenciar na maioria das escolas onde havia trabalhado anteriormente.

Dessa forma, sem contar com o apoio da direção, assumia a formação em serviço sozinha. No início, acreditava ingenuamente que apenas discutir textos teóricos iria melhorar a atuação dos professores. Ora, eu não sabia formar professores; o que eu sabia era ensinar meus alunos.

O Departamento de Educação, numa tentativa de integração da equipe gestora, providenciou algumas assessorias para formação dos coordenadores e diretores da rede, a fim de que pudessem realizar a formação dos professores.

Nessa época, conforme a proposta da rede, era necessário que eu abdicasse de uma das salas de aula para assumir a nova função, porém não havia uma professora substituta que assumisse a sala, uma vez que, como a escola situava-se na periferia da cidade, havia muita dificuldade na efetivação do quadro docente, aspecto este que eu já havia observado em outras escolas de periferia da rede estadual. Posteriormente, quando uma professora substituta assumiu minha sala, comecei a participar das assessorias.

Enfrentei grandes dificuldades para lidar com o grupo, pois *ser formador* não é o mesmo que *ser professor*. Senti que, quando minha posição no grupo mudou, gerou-se uma série de conflitos entre mim e os professores. A partir desse momento, já comecei a elaborar algumas questões sobre a formação de professores, entre elas:

➤ Como formar professores numa proposta crítico-reflexiva?

- Como respeitar as necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, ajudá-los a construir uma consciência crítica a respeito da própria prática como possibilidade de melhoria do processo ensino-aprendizagem?

Trabalhei como coordenadora durante um ano e, em 1998, prestei concurso para diretor escolar da rede de São Bernardo do Campo. Aprovada, assumi, em agosto desse mesmo ano, a direção da escola onde trabalhava, quando também, em busca de algumas respostas sobre a temática da formação de professores, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em educação infantil na UMESP. Durante esse curso, surgiram as primeiras idéias e indagações que me levariam ao mestrado, fechando outro ciclo de minha trajetória profissional como professora e iniciando novas reflexões, agora como diretora escolar.

3.6. A trajetória como diretora escolar

*Guardamos em nós o mestre que tantos foram.
Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de
sê-lo. Para reencontrá-lo lembrar é preciso.*

Miguel Arroyo

Ao assumir a direção escolar, incorporadas ao novo cargo vieram as experiências, vivências, reflexões e sonhos de professora que norteavam minhas idéias, propósitos, anseios e concepções acerca do cargo de diretora. Contudo, é necessário ressaltar que essa trajetória ainda é muito recente e que me encontro em busca de uma série de respostas que desafiam minhas convicções, sentimentos e ações.

Atualmente, nas pesquisas desenvolvidas na área educacional, fala-se muito da questão da formação de professores. Todo o foco do processo ensino-aprendizagem parece centrar-se na figura do professor e na reflexão sobre sua prática. Nóvoa (1992) posiciona-se de maneira crítica a essa tendência mundial:

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (p. 9).

A presente pesquisa sugere um olhar específico sobre o diretor escolar, entendendo que a temática da formação contínua não deve se restringir apenas aos professores, e sim a todos os educadores presentes no espaço escolar. Desse modo, pretendo identificar as contribuições que um diretor escolar pode imprimir à prática pedagógica sem, contudo, perder de vista as relações entre escola e sistema de ensino e suas contradições.

O eixo de minhas reflexões será a constituição do papel do diretor escolar na organização do trabalho pedagógico de formação de professores em serviço. Portanto, ao explicitar meu percurso como diretora escolar, pretendo, a partir de minha experiência, iniciar uma reflexão acerca das possibilidades de atuação do diretor como formador, entendendo-o como um educador no espaço escolar, e não apenas uma figura burocrática do contexto educacional.

Assim, problematizo minha atuação no cotidiano escolar como formadora de professores e, para isso, pretendo considerar o contexto de ingresso na profissão, suas dificuldades e desafios e como a formação de formadores proposta pela rede de São Bernardo do Campo contribuiu para o aprimoramento de minhas estratégias formativas com o grupo de professores.

Neste primeiro momento, com muito mais questionamentos do que respostas, a exposição que farei será uma forma de selecionar elementos para as reflexões ao longo da investigação a que me proponho realizar.

3.7. A construção da identidade do diretor escolar no grupo de professores

No meu caso, o ingresso na direção pode ser caracterizado, especialmente, por uma crise de identidade, uma vez que, sem deixar de ser educadora, já não era mais professora. Pensando nos ciclos de vida propostos por Huberman (In Candau,

1997, p. 63), acredito que essa fase pode ser dimensionada como uma etapa de “sobrevivência” e “descoberta”, porque pressupõe os desafios desse período. Assumir a direção em agosto de 1998 implicou adaptação e conhecimento das exigências do novo cargo.

Antes de assumir o cargo, participei, durante uma semana, do treinamento realizado pela SMESBC, num total de 20 horas. Confesso que fiquei empolgada, acreditando que o curso viesse ao encontro de minhas dúvidas e ansiedades. O “treinamento”, porém, não atendeu a minhas expectativas, resumindo-se, num primeiro momento, à apresentação das chefias e de toda a documentação burocrática existente no cotidiano escolar. Num segundo momento, foi contratada uma assessoria particular para trabalhar a temática do diretor escolar como gestor, entretanto, tratava-se de uma proposta fechada, na qual não havia espaço para reflexões e indagações dos diretores. Num terceiro momento, foi apresentada a proposta de formação da rede²⁶, que tinha como idéia central o diretor como formador dos professores em serviço em parceria com o coordenador.

Após esse período de treinamento, assumi o cargo na mesma escola onde trabalhei como professora e coordenadora. Os três principais motivos que me levaram a escolher a mesma unidade escolar foram:

- Conhecia o grupo, a estrutura e o funcionamento da escola, o que me deixava mais segura em relação ao novo cargo;
- Quando estava no cargo de coordenadora, havia iniciado um trabalho pedagógico com o grupo de professoras no HTPC;
- Tratava-se de uma unidade escolar de periferia e quase toda minha trajetória profissional havia sido marcada pelas experiências e desafios incorporados ao trabalho em escolas com esse perfil, onde havia observado atentamente a cultura escolar e sua relação com muitos dos problemas presentes no cotidiano do sistema de ensino público.

²⁶ Ver p. 22-6 desta pesquisa.

Desde o início acreditei na possibilidade de intervir nessas questões por meio da formação reflexiva da equipe escolar. Isso porque, durante toda minha formação construí um ideal que me permite acreditar que toda escola, independentemente do local e da comunidade, tem o direito e a possibilidade à construção de um projeto pedagógico de qualidade.

O principal desafio enfrentado naquele primeiro semestre como diretora escolar foi a tentativa de constituir um grupo de formação e encontrar um papel nesse grupo. Como coordenadora, apesar do pouco tempo em que permaneci no cargo, foi possível elaborar alguns questionamentos sobre as relações entre formador e professor, que se ampliaram no exercício do cargo de diretora. Dessa forma, a mudança de cargo provocara mudanças na visão das professoras acerca de meu papel e minha pessoa; qualquer comentário ou decisão minha tinha peso e influência diferentes no grupo. Qual seria, então, o papel do diretor escolar?

Nesse momento profissional, sentia-me muito solitária. Devido ao problema crônico da falta de professores nas escolas periféricas, não tinha PAD ²⁷ nem coordenador trabalhando comigo, por não haver substitutas que assumissem as salas. O isolamento a que me referi anteriormente no cargo de professora estagiária tomara proporções ainda mais amplas na direção; tinha a sensação de que a mudança de cargo havia me excluído do grupo de professores. Fullan e Hargreaves (2000) analisam essa questão em seus estudos sobre o diretor escolar:

Os diretores são pessoas também. Assim como ser professor significa ser um solitário, os diretores são ainda mais solitários. Falta de tempo, sobrecarga de responsabilidades, incerteza quanto a seus papéis na mudança de liderança, medo de parecer ignorante, tudo isto acompanhado do estresse de tentar equilibrar a vida pessoal e profissional coloca o diretor em uma posição difícil para satisfazer expectativas (p. 101).

Precisava encontrar meu novo espaço nesse grupo, e havia ainda as responsabilidades e sobrecargas do novo cargo, além do desafio de me tornar uma diretora formadora dentro de uma proposta reflexiva de formação. Assim, buscava construir uma identidade que contemplasse a dimensão pedagógica do cargo.

²⁷ Para facilitar a leitura, utilizarei a denominação genérica **vice-diretor**, que apenas em São Bernardo do Campo é chamado de PAD (professor de apoio à direção).

O único momento possível para compartilhar minhas dúvidas e anseios de ingresso no cargo eram as reuniões, que ocorriam semanalmente (às vezes, mais de uma vez na semana) por meio das assessorias de formação para os diretores e professores coordenadores. O aspecto negativo disso estava na quantidade de reuniões realizadas, pois elas aconteciam fora da escola, na Secretaria de Educação, ocasionando, assim, a saída constante dos diretores de suas respectivas unidades escolares.

A partir de então é que pude perceber a dimensão do trabalho na realidade escolar e constatar as muitas responsabilidades do diretor: há a rotina escolar e seu significado para funcionários e professores, referente à cultura da escola; as questões éticas entre funcionários, professores e alunos; a manutenção da escola e os trâmites burocráticos; a comunidade; a APM; merenda; limpeza; documentação de alunos e funcionários; e, é claro, a responsabilidade da formação em serviço. Além disso, há outros problemas que se referem à estrutura do sistema, como a falta de vagas, funcionários, manutenção e materiais.

Consciente de que esta pesquisa não pode estender suas análises a todas as atribuições do cargo, delimitarei minha reflexão sobre o papel do diretor como formador do coletivo escolar, principalmente como formador de professores em serviço, numa perspectiva crítico-reflexiva amalgamada ao projeto pedagógico. Isso, porém, sem perder de vista as dimensões do cargo, para não correr o risco de cair numa certa tendência de supervalorizar o diretor escolar como único responsável pela formação em serviço, especialmente porque, devido à política em curso, nem sempre este profissional está com o quadro de apoio escolar completo, nem com apoio pedagógico para tanto.

Nesse percurso, fui percebendo que a formação contínua no município de São Bernardo do Campo estava baseada em temas e textos teóricos definidos previamente pelos agentes formadores, sem se considerar a vida, o trabalho e as necessidades reais dos professores. Portanto, naquele momento, era possível observar uma contradição entre o discurso de formação de professores numa proposta reflexiva e as ações realizadas.

Assim, foi possível perceber que estive muito mais centrada em minhas próprias questões de ingresso no cargo do que nas necessidades formativas dos professores, uma vez que não me sentia parte do grupo, não ouvia os professores e

o único apoio com que contava para realizar a formação na escola eram as assessorias do Departamento de Educação, já que o quadro de funcionários da escola não tinha PAD. Nesse momento, ao analisar criticamente a formação realizada e vivenciada, compreendi a falta de entusiasmo do grupo em relação à formação que eu desenvolvia na escola, uma vez que esse processo não envolve apenas os professores, mas se dá nas relações entre o formador e os professores. Por isso, na formação contínua é importante pensar em dois elementos que compõem esse processo: a formação dos professores e a formação dos formadores, expresso em Alarcão (1996):

As relações entre o formador e o formando, em muitos casos, começam por ser relações de defesa de parte a parte. No início, o formador sente uma tremenda confusão. A profissão em que está a iniciar-se aparece-lhe misteriosa, o mundo em que está a entrar é para ele um caos kafkiano. Não sabe como agir e tem a sensação de que o profissional lhe está a esconder informação em vez de o estar a ajudar; coloca-se numa posição de desconfiança e defesa. O formador, por sua vez, encontra-se perante o dilema de ter de pedir ao formando que confie nele (p. 23).

Nesse sentido, as assessorias do Departamento de Educação foram determinantes para meu avanço como formadora de professores em serviço, pois me levou a refletir sobre minha própria atuação nas ações formativas desenvolvidas na escola.

3.8. A formação dos diretores escolares como processo de reflexão da prática

Analisarei, agora, meu processo formativo como diretora escolar de São Bernardo do Campo por meio da proposta da SMESBC. Para os fins desta investigação, destaco, dentre as assessorias realizadas, a que foi coordenada por Regina Scarpa²⁸, que influenciou significativamente minha construção profissional como formadora. Sua proposta baseava-se na reflexão sobre a prática,

²⁸ Regina Scarpa realizou seu mestrado na USP e teve como temática a *formação de professores*. É autora do livro *Era assim, agora não* e realiza assessorias em diversas escolas do país (públicas e privadas).

fundamentada nas idéias de Schön sobre a homologia dos processos entre formadores e formandos. Entretanto, antes de iniciar o relato de minha experiência, considero importante fundamentar a estratégia de formação utilizada com a equipe de diretores escolares.

3.8.1. A estratégia homológica de formação

Segundo Alarcão (1996, p. 19-20), Schön identifica três estratégias de formação: a **experimentação em conjunto** (*joint experimentation*), a **demonstração acompanhada de reflexão** (*follow me*) e a **experiência e análise de situações homológicas** (*play in a hall of mirrors*).

Na **experimentação**, formador e formando avaliam juntos, e de forma crítica, a situação formativa. Se ambos a considerarem insatisfatória, o formador sugere outras formas de realização da atividade. Assim, em parceria, unem esforços em comum para a resolução do problema assumido por ambos. Nessa modalidade, é fundamental considerar o que o formando deseja realizar.

No caso da **demonstração**, o formador passa a ter um papel mais ativo, pois nem sempre o formando sabe o que deseja. Nesse caso, o formador demonstra a situação formativa, descreve o que faz e reflete sobre o que descreveu e fez. O formando, por sua vez, reflete sobre a situação observada e descrita, para poder realizar algo com seu próprio estilo.

As **situações homológicas** caracterizam-se por utilizar um paralelo entre a situação de aprendizagem e a situação da prática profissional ou vice-versa. Por homólogo entende-se algo “... equivalente, correspondente, embora mais ou menos diverso”²⁹. Seguindo as análises de Alarcão (1996, p. 21), tal estratégia sugere que “... para uma pessoa se desenvolver, é preciso aprender a compreender as relações consigo próprio e com os outros”, ou seja, no caso da formação, para entender o que se passa com o formando, o formador precisa entender o que se passa consigo. Portanto, para esse tipo de estratégia, tanto formador como formando utilizam-se de

²⁹ Cf. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999, p. 1060.

registros homólogos, isto é, o “registro da prática propriamente dita e o registro da aprendizagem como preparação para a atuação profissional” (Alarcão, 1996, p. 21).

E o que o conceito de homologia dos processos traz de novo para as reflexões a respeito da formação dos professores? Nele encontramos a idéia de que há um mesmo processo – ou um processo paralelo – nas relações de ensino-aprendizagem entre formadores e formandos. Elaborado a partir do conceito de professor reflexivo, o conceito de homologia dos processos traz a idéia de que, se o professor deve refletir sobre a própria prática, o formador, por analogia, também deve ser reflexivo sobre suas ações formativas. Nessa ação reflexiva, o formador deverá olhar de forma crítica para sua própria atuação, pois, muitas vezes, o formador só consegue observar e criticar a prática do outro. Um exemplo disso na área educacional pode ser o do formador que diz aos professores que é preciso respeitar os alunos; que quando os educandos não aprendem é necessário avaliar as estratégias de atuação; que devem registrar suas práticas e refletir sobre elas. Porém, contraditoriamente, esse mesmo formador não respeita seus formandos, nem revê suas estratégias quando estes apresentam dificuldades e muito menos registra e reflete de forma sistemática sobre suas ações formativas. Um outro exemplo pode ser o seguinte: um diretor pretende estabelecer uma gestão democrática, mas, para implantá-la, age de forma autoritária, pois só é capaz de olhar para a prática do outro, apresentando, portanto, uma grande dificuldade de refletir sobre sua própria atuação. A meu ver, a homologia dos processos traz uma reflexão de caráter ético para as relações entre formador e formando.

3.8.2. A formação dos diretores escolares em São Bernardo do Campo

Retomando, em virtude da assessoria de Regina Scarpa, a rede municipal foi bastante influenciada pela proposta construtivista e por autores como Nóvoa (1992) e Schön (1992). Era o início da construção de uma proposta de formação reflexiva dos professores pela SMESBC, apesar de, contraditoriamente, a Prefeitura de São Bernardo do Campo tentar desenvolver um programa alinhado teoricamente à proposta de “qualidade total”, uma idéia oposta à idéia de formação reflexiva.

Para os encontros formativos dos diretores, eram solicitadas atividades dos professores ou filmagens da prática. As atividades eram expostas e, posteriormente, discutidas em grupos menores. No final, era aberto um espaço para discussão, no qual a formadora mediava as reflexões. A meu ver, isso consistia num tipo de estratégia baseada na modalidade de experimentação em conjunto, proposta por Schön.

Durante esse processo de formação, havia bastante reflexão e discussão entre os diretores, a quem eram encaminhados para leitura textos articulados às temáticas analisadas. Contudo, muitos de nós não sabiam como trabalhar numa proposta reflexiva com os professores nas escolas, já que formar dentro dessa proposta implica, por parte do formador, um envolvimento em seu próprio processo reflexivo. Com efeito, “não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço” (Popkewitz, 1992, p. 42).

Acredito que essa evidência sirva para qualquer relação entre formador e formando, mas, neste caso, estamos tratando especificamente dos diretores escolares na posição de formandos. Nas reuniões, eram tematizadas as práticas dos professores, contudo não havia um trabalho de reflexão com nossa própria prática enquanto formadores. Portanto, apenas participar das assessorias não garantia, necessariamente, que os diretores tivessem uma atitude reflexiva, já que nas assessorias assumiam o papel de formandos e, na escola, o de formadores. Alarcão (1996), ao analisar a proposta de Schön sobre a homologia dos processos, faz a seguinte análise:

A estratégia homológica – proposta por Schön sobre a metafórica designação “hall of mirrors” – não consiste apenas em criar no formando uma vivência semelhante a outras que deverá proporcionar às pessoas com quem vai interagir; o processo que propõe faz um apelo à reflexão e exige do formador uma extraordinária capacidade de interpretação, compreensão do outro e capacidade de questionamento (p. 29).

Na análise da autora, encontro a complexidade de uma proposta de formação reflexiva que, na realidade, não é algo tão simples como apontam algumas perspectivas que tendem a emergir como modismos. Ora, quando se pensa em

homologia dos processos, fala-se não apenas da reflexão de professores, mas da capacidade reflexiva que deverão ter principalmente os formadores, ou seja, da necessidade de se formar reflexivamente os formadores.

Dessa forma, não basta ter o propósito de formar professores reflexivos sem pensar concomitantemente na formação do formador. Além disso, torna-se essencial pensar nas seguintes questões: como será possível implementar essa formação na escola? Como se dará no real, no concreto a formação do professor reflexivo? E mais, como o diretor escolar, enquanto formador, mediará esse processo com os sujeitos concretos da formação?

A propósito dessa discussão, no final do ano de 1998, a assessora Regina Scarpa realizou uma avaliação de seu trabalho com os diretores escolares e, no ano seguinte, a proposta de formação foi modificada. O enfoque passou a centrar-se não mais na prática do professor, mas na prática do formador, demonstrando, assim, a utilização da estratégia formativa baseada na homologia dos processos. É importante salientar que tal mudança foi definitiva para nosso avanço como formadores no espaço escolar, pois promoveu a reflexão dos formadores sobre suas próprias práticas.

Assim, na retomada das reuniões de assessoria de diretores escolares, a estrutura estava bastante modificada. Os grupos passaram a ser menores, sendo compostos por, no máximo, vinte diretores. As escolas também haviam sido divididas por regiões; todas as escolas que estavam em um mesmo grupo situavam-se em regiões próximas, o que gerou uma comunhão de interesses para a solução de suas necessidades formativas e uma empatia entre os participantes. Além disso, a temática discutida seria, fundamentalmente, a “formação de formadores”³⁰. Dessa forma, o grupo de diretores, coordenadores, orientadores e técnicos – com exceção do vice-diretor, que era a figura responsável pela escola na ausência do diretor – participavam das assessorias de formação.

Nos primeiros encontros, Regina Scarpa explicitou claramente que sua proposta estava fundamentada na formação reflexiva. Assim sendo, iniciou a formação retomando as avaliações dos diretores escolares quanto à assessoria

³⁰ A temática discutida por Regina Scarpa na formação era *A prática dos professores na área de língua portuguesa*, e foi modificada a partir da avaliação realizada em 1998.

realizada no ano anterior. Nesse sentido, ela encaminhou algumas discussões que influenciaram muito minhas convicções a partir daqueles encontros.

Foi explicado aos diretores que, nas avaliações, ficava evidente que o desafio da formação estava centrado na responsabilidade dos professores e não dos formadores. Nesse sentido (é necessário ressaltar que as afirmações a seguir referem-se ao meu entendimento da proposta, que poderá diferenciar-se do entendimento de outros diretores), *“o ‘problema’ era que eles não estavam envolvidos, não tinham interesse, não gostavam de estudar nem de ler”*. Após essas afirmações, Scarpa propôs ao grupo uma questão reflexiva: *“Se o grande problema da formação são os professores, o que nós formadores temos com isso? Qual é o nosso papel? Será que nós não estamos olhando para a prática dos professores sem olhar para a nossa prática como formadores?”* Uma melhor compreensão do pensamento de Scarpa (1998) torna-se possível a partir de sua abordagem da homologia dos processos:

Se toda a formação é pautada em monólogos ao invés de diálogos, dificilmente se fornecerão aos professores os meios de um pensamento autônomo, pois não há atitude crítica, não há confronto de idéias e de saberes, não há trabalho cooperativo e nem interlocução que tenha como ponto de partida o que sabem e o que fazem na prática com as crianças. Um processo de formação deste tipo, pautado na transmissão, onde impera o monólogo de quem fala ao invés do diálogo e da interlocução com o grupo, corre o risco de adotar a máxima do “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”, pois o próprio formador, paradoxalmente, não incorpora em sua prática como educador os princípios pedagógicos que defende (p. 40). [grifo meu]

A partir daquele momento, foi estabelecido um contrato didático com o grupo: a temática dos próximos encontros seria a prática dos diretores, a partir de seus registros, observações e avaliações em relação ao trabalho de formação desenvolvido nas escolas. Além disso, foi proposta aos diretores a elaboração de um projeto de formação, mediante o diagnóstico das necessidades da unidade escolar, o qual foi tematizado ao longo das assessorias.

Assim, para a nossa escola foi elaborado um projeto de formação em Língua Portuguesa, na época ainda com muitas dúvidas e questões centradas no formador. No entanto, com o desenvolvimento do processo formativo nas assessorias, a

participação dos professores foi se intensificando, constituindo-se em nossa escola um trio de formação (diretor escolar, coordenador e vice-diretor escolar) em parceria com a equipe docente. Nesse processo, avaliávamos nossos encontros por meio de sínteses reflexivas, portanto o registro passou a ser um importante elemento de reflexão do grupo de formação na escola e nas assessorias de diretores. Além disso, começamos a receber uma orientadora do Departamento de Educação, que também participava das assessorias formativas e visitava nossa escola mensalmente. Essa orientadora tornou-se numa figura bastante significativa para nossas reflexões e intervenções com o grupo de professores.

O que marcou de forma significativa esse período, a meu ver, foi a mudança no foco de observação e análise em relação à formação de professores. Assim, de uma prática centrada apenas no *saber fazer* do professor, em que todas as dificuldades da formação pareciam ser do grupo, passei a observar e analisar minha própria prática como formadora, mediante o registro sistemático significativo dos momentos de formação e da busca de fundamentação teórica para o trabalho. Esse momento caracterizou-se como um processo de reflexão constante sobre a prática pedagógica enquanto formadora, o que permitiu uma série de avanços para a proposta de formação em serviço, resultando na organização de um trabalho sistemático acerca do processo formativo.

3.9. A organização do trabalho pedagógico coletivo na escola

No ano de 1999, houve a aprovação do Estatuto do Magistério da rede de São Bernardo do Campo e, além do cargo de coordenador, foi instituído também o de vice-diretor escolar (PAD) para as escolas que tivessem mais de quatorze turmas. A propósito, a escola sob minha direção passou a ser constituída por um grupo razoavelmente estável de professores, além do que, a equipe de apoio à direção estava completa, com coordenadora e vice-diretora.

O fato de a escola estar finalmente com seu quadro de apoio pedagógico completo proporcionou uma melhora significativa na organização do trabalho. Além

dos diretores, havia outros interlocutores para discutir e refletir sobre a formação em serviço, constituindo-se num grupo de formadores dentro da escola.

Considero importante salientar que, nesse momento, na busca de subsídios para a elaboração de uma prática formativa de qualidade, entrei em contato com os *Cadernos Idéias* produzidos pela FDE³¹, que me permitiram conhecer alguns teóricos que influenciariam de maneira significativa minha compreensão crítica do contexto educacional brasileiro, e que viriam a influenciar significativamente minha atuação como diretora escolar. Para a organização do trabalho na escola, recorri aos instrumentos metodológicos propostos pela teoria desenvolvida por Madalena Freire, a partir dos livros publicados pelo Espaço Pedagógico³². Posteriormente, tive a oportunidade de refletir sobre essa organização por meio da assessoria da própria Madalena Freire, contratada pela SMESBC para trabalhar com a equipe de formação. Recorro às análises de Camargo (In Freire, 1997), colaboradora de Madalena Freire, para explicar os instrumentos metodológicos utilizados para a organização do trabalho de formação em serviço:

- Encaminhamentos: “São as propostas sugeridas e orientadas pelo educador. Constituem sua pauta, seu planejamento de atividades (...)” (Freire, 1997, p. 12). No processo de ensino, há que se ter clareza sobre a importância do trabalho em ambas as frentes, matéria e sujeito. A autora traz dois conteúdos presentes no processo de formação de professores, aos quais o formador deve ficar atento: os conteúdos da matéria, que se referem à temática trabalhada com o grupo após o levantamento das necessidades formativas, e os conteúdos dos sujeitos, referentes ao que cada indivíduo do grupo traz de subjetivo, e que está relacionado às questões inconscientes do coletivo ao afetivo. Nessa perspectiva, o sujeito que aprende não é somente o ser cognitivo, e sim uma totalidade: cognitivo, afetivo, ético, político e estético.

³¹ Especialmente o nº 08: *A construção do projeto de ensino e avaliação*; o nº 11: *A didática e a escola de 1º grau*; e o nº 12: *O papel do diretor e a escola de 1º grau*. Considero que o conteúdo dos *Cadernos* é um excelente material para se trabalhar com os professores, pois possuem uma linguagem acessível e, sobretudo, apresentam uma análise da dimensão política da prática educativa. Nesse sentido, o Projeto *Idéias* representou uma experiência muito importante como alternativa diferenciada para a formação contínua de educadores.

³² Espaço Pedagógico é um centro de formação contínua de professores baseado nos estudos de Madalena Freire e por ela coordenado.

- Devolução: Define-se no ato da sistematização dos conteúdos. É preciso ressaltar a importância das devoluções, pois elas apresentam-se indispensáveis à aprendizagem, exigindo do educador uma leitura atenta do grupo, individual e coletivamente, avaliando seus conhecimentos, para que tenha um significado para o aprendiz e garanta a possibilidade de reorganização dos conteúdos construídos. A devolução traz na essência a idéia de acompanhamento do trabalho pedagógico.
- Intervenção: “Se devolver é ‘coroar’ o processo, intervir se traduz na ação de prepará-lo, amadurecê-lo. As intervenções se fazem através dos questionamentos que instigam a reflexão, que alimentam a formulação de hipóteses na busca de conhecer mais e melhor” (Freire, 1997, p. 14). Elas são elaboradas a partir dos estudos do formador sobre o grupo em processo de formação, implicando avaliação, planejamento, reavaliação e replanejamento por meio de registro reflexivo e sistemático da prática formativa.

Assim, baseada nesses princípios metodológicos, a formação atualmente desenvolvida na escola é fruto de um processo de reflexão do grupo de formadores e professores por meio da elaboração do projeto pedagógico em ação (concepção, elaboração, desenvolvimento e avaliação periódica), que promoveu a sistematização da proposta pedagógica de formação. Porém, conforme afirma Rios (2001):

Não deixo de enfrentar limites, de querer de vez em quando “largar tudo”, de ver às vezes a esperança se afastar. Entretanto, é no próprio espaço do trabalho que “esperanço” de novo, que retomo com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. Auxiliem-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, o fazer e o pensar crítico sobre ele num exercício que mescla razão e paixão (p. 17).

Acreditar que é possível, sonhar e lutar por uma prática de qualidade em meio aos desafios do cotidiano da escola pública, da desvalorização de nossos professores é “nadar contra a maré”; é um ato de esperança, e como diz Rios (2001, p. 17), esperança que se renova a cada dia por meio de nossa reflexão crítica sobre

a prática, não somente a prática de nossos professores, mas também a dos formadores.

Pensado de forma homológica, a partir dessas reflexões pude constatar que, muitas vezes, assim como os professores reclamam de seus alunos, os formadores também reclamam dos professores, configurando um círculo vicioso que não leva a lugar nenhum. Nesse sentido, aprecio uma reflexão de Paro (2001) acerca dessa situação:

A escola pública brasileira tem produzido altos índices de reprovação e de evasão e baixo nível de conhecimento mesmo dos que conseguem ser aprovados. A culpa na maioria das vezes recai sobre o “produtor final”, o professor, acusado de incompetência e de pouco empenho profissional. Este reclama do salário, mas no íntimo, massacrado pela evidência dos fracos resultados de seus serviços, se considera mesmo um profissional pouco qualificado, responsável pela má qualidade do ensino. Quando sua baixa consciência política não lhe permite perceber as condições de que é refém, prefere, em defesa de sua auto-estima, pôr a culpa no aluno, acusando-o de não querer aprender. Mas a alegação de falta de interesse do aluno como justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma radical porque ela implica a própria renúncia da escola a uma de suas funções mais essenciais (p. 105).

A afirmação do autor também é pertinente aos formadores, pois se o problema da formação estiver centrado apenas no professor, toda a responsabilidade do processo formativo será conferida a ele. Portanto, é importante que o formador reflita criticamente sobre sua prática e reveja suas formas de atuação nos processos de ensino-aprendizagem, pois “Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1998, p. 25).

Contudo, é necessário atentarmos para não realizarmos uma outra transferência de mão única, tirando a culpa dos alunos ou professores e passando-a para os formadores. Dessa forma, defendo aqui a necessidade de se refletir sobre o contexto que envolve prática de formador, prestando atenção ao que Paro (2001) chamou de consciência política.

No decorrer da investigação, analisarei a atuação das duas diretoras escolares selecionadas para esta pesquisa, apresentando algumas possibilidades

de organização do trabalho pedagógico de formação em serviço. Antes, porém, fundamentarei minhas reflexões em relação ao diretor escolar.

CAPÍTULO IV

TENDÊNCIAS ATUAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ENFOQUE NO DIRETOR ESCOLAR

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos, sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.

Paulo Freire

Não é novidade o fato de a temática de formação do educador estar no centro do debate educacional. Evidenciam-se as propostas que trazem a idéia da escola como *locus* privilegiado para a formação e construção de seus projetos pedagógicos. Entretanto, pensar na unidade escolar como espaço formativo implica pensar em todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, visto que o coletivo escolar não se compõe apenas de professores. Por outro lado, torna-se necessário, também, pensar nos meios de viabilização de tal proposta, bem como buscar compreender o que está por trás dos programas e discursos sobre o professorado, entendendo que

a reflexão “deve partir da situação, do contexto social que envolve esta educação” (Rios, 1997, p. 29).

Com o intuito de pensar em alternativas para a viabilização da escola como espaço de formação, trago, neste estudo, um olhar específico para o cargo de diretor escolar, partindo do pressuposto de que sua atuação, na organização do trabalho pedagógico, interfere sobremaneira na formação dos educadores e, conseqüentemente, nas ações destes para com os educandos.

Neste capítulo, pretendo refletir acerca das possibilidades do diretor enquanto articulador do projeto pedagógico e co-responsável pela formação em serviço, visando à construção da escola como um espaço aprendente, que qualifica, além dos que nela estudam, os que nela trabalham, defendendo, assim, a idéia de *escola reflexiva* (Alarcão 2001), ou seja, uma organização que gera conhecimento sobre si própria.

Encaminharei as reflexões a partir de um contexto mais amplo, conhecido como *sociedade contemporânea*, e sua relação com as novas necessidades impostas à escola, para, posteriormente, focar a análise num contexto mais específico em relação às principais tendências presentes no discurso de formação dos educadores, trazendo um olhar crítico sobre a perspectiva do professor reflexivo no Brasil (Rios, 1997; Pimenta, 2002b; Libâneo, 2002). A seguir, direcionarei as reflexões para a própria escola e suas possibilidades para o desenvolvimento de uma proposta reflexiva de formação, situando o papel do diretor escolar nesse contexto.

Como se trata de um trabalho que traz como temática a formação de professores por meio da atuação do diretor escolar, faz-se necessário, também, recorrer à fundamentação teórica referente à temática da administração escolar, para que se possa articular esta com aquela. Para tanto, foi necessário recorrer à teoria crítica da administração escolar de Paro (1986), que considera a escola como uma das instituições que podem contribuir para a transformação social por intermédio de uma gestão democrática.

Mas quem é o diretor escolar? Quem é essa figura no cenário educacional? Qual seu papel no cotidiano escolar? Que idéias o senso comum alimenta a seu respeito?

Parece natural a imagem do diretor escolar estar associada a uma certa idéia de autoridade, poder e até medo. Algumas vezes, entre os familiares dos alunos e entre os próprios professores é comum o uso da figura do diretor como forma de intimidar os educandos. São históricas as frases que todos nós – ou quase todos – já ouvimos em algum momento de nossa escolarização: “*Quer ir para a diretoria? Você vai para a diretoria já!*” De maneira geral, o diretor escolar é procurado para resolver as situações conflituosas da escola em relação ao sistema, à comunidade, aos funcionários e alunos. É como se o diretor tivesse um poder mágico para resolver os problemas da escola. Mas por que sua figura configurou-se assim?

Com a intenção de apresentar elementos para as reflexões acerca das possibilidades da atuação do diretor na formação de professores em serviço, apresentarei, neste capítulo, um panorama geral das principais tendências presentes na temática *formação de professores* perante as novas necessidades da escola em meio à sociedade da informação e do conhecimento. Em seguida, resgatarei a evolução do cargo de diretor escolar, visando à compreensão das imagens e idéias que se constituíram em torno de sua figura e que permitem entender as mudanças que ocorreram em seu perfil profissional, e refletirei a respeito das novas necessidades impostas ao cargo. Finalizarei o capítulo defendendo a importância da atuação do diretor escolar na articulação do projeto pedagógico, buscando situar seu papel na formação dos professores e apresentando elementos de discussão para as possibilidades da escola como espaço de formação e construção de conhecimento.

4.1. Escola e mudança

O mundo atual encontra-se numa crise de paradigmas e tal afirmação pode ser considerada um consenso nas reflexões de muitos pensadores contemporâneos. Ao observar a história da humanidade, é possível afirmar que as sociedades, como se apresentam hoje, são resultado da revolução científica dos séculos XVII e XVIII, que deu origem ao período designado, normalmente, como *modernidade* e que definiu os padrões de comportamento dos homens, centrados na razão (Chauí, 2001).

A crise de paradigmas foi se instaurando ao longo da história da modernidade, à medida que várias contradições conduziram ao questionamento da razão científica como única forma de leitura do mundo, já que todo desenvolvimento tecnológico característico da modernidade não garantiu, como se pensava, que a vida ética fosse controlada pela razão. As contradições foram se expressando por meio de conflitos, tais como: as duas grandes guerras mundiais, os conflitos religiosos, a miséria e as desigualdades sociais. Assim, a promessa inicial de melhora da qualidade de vida da humanidade parece que acabou se restringindo a apenas alguns privilegiados.

A propósito, tornou-se comum, atualmente, dizer que já estaríamos na “pós-modernidade”, na era do conhecimento e da informação. Obviamente, as mudanças não podem ser negadas. Entretanto, de forma contraditória, esta mesma sociedade, altamente desenvolvida tecnologicamente, ainda não resolveu os problemas fundamentais da humanidade, como, por exemplo, o direito a uma vida digna a todos os seres humanos. Por outro lado, parece relevante lembrar que na sociedade dita *do conhecimento*, ainda não se resolveu o problema do analfabetismo em muitos países, inclusive no Brasil. Assim, como podemos falar em pós-modernidade quando uma grande parcela da sociedade ainda não se apropriou, nem minimamente, dos benefícios oferecidos pela modernidade? (Canclini, 1990, p. 205)

Em sintonia com as idéias acima, Frei Betto (2000) afirma que:

Se a razão é capaz de prever os movimentos dos astros, como demonstraram Copérnico e Galileu e depois Newton, um dos pilares da nossa cultura, então a razão vai resolver todos os dramas humanos! Vai acabar com o sofrimento, a dor, a fome, a escravidão. Vai criar um mundo de luzes, de progresso, de saciedade, de alegria! Tudo muito bonito e muito lógico; o problema é que, quatro séculos depois, o saldo não é dos mais positivos. Muito ao contrário, (...) somos seis bilhões de pessoas no planeta, das quais metade vive na faixa da pobreza, e oitocentos milhões vivem com fome crônica (p. 32).

De acordo com a análise realizada até o momento, tudo indica que a humanidade vive a crise do pensamento racional científico, que se manifesta por meio de uma nova expansão do capitalismo, invadindo o mundo com os discursos

de pós-modernidade, neoliberalismo, “mercado”, globalização e sua forma única e limitada de conceber o mundo.

De acordo com Frei Betto (2000, p. 38), não vivemos um momento de globalização, mas de *globocolonização*, em que “estamos nos tornando seres cada vez mais privatizados, menos solidários, menos interessados nas causas coletivas e menos mobilizáveis para as grandes questões”. Com efeito, os novos tempos trazem novos desafios para o futuro e para o destino da humanidade, e a contradição tornou-se a grande característica do mundo globalizado³³, pois, ao mesmo tempo :

Manifestam-se, de uma forma cada vez mais evidente, os aspectos positivos e negativos da globalização: a comunicação entre os povos, o trabalho em rede, a capacidade produtiva das grandes multinacionais, o conhecimento simultâneo e direto dos grandes acontecimentos mundiais, mas também a generalização do uso da droga, a perda de identidade ética e cultural, falência de pequenas e médias empresas, o desemprego e a pobreza (Alarcão, 2001, p. 9).

Por outro lado, Rios (2001) traz uma perspectiva mais otimista em relação à compreensão do termo crise:

Se efetivamente vivemos uma crise, é preciso lembrar que devemos considerar que a idéia de crise aponta para duas perspectivas – a de perigo e a de oportunidade. Se considerarmos apenas o perigo, corremos o risco de nos deixarmos envolver por uma atitude negativa, ignorando as alternativas de superação. É importante considerar a perspectiva de oportunidade, que nos remete à crítica como um momento fértil de reflexão e de reorientação da prática (p. 39).

De acordo com a autora, o momento pode ser, também, a possibilidade de busca de um equilíbrio entre a razão científica e o irracionalismo característico da fase atual, visando à superação da dicotomia entre razão e sentimento, visto que a razão só tem significação na articulação com sentidos, sentimentos, memória e imaginação (Rios, 2001, p. 45). A meu ver, considerar tal possibilidade é pensar em

³³ Sobre essa temática, recomenda-se ler ROITMAN, Ari. *O desafio ético*. Rio de Janeiro: Garamont, 2000. Trata-se de uma coletânea organizada pelo autor, que apresenta uma análise crítica da atual sociedade capitalista brasileira e suas principais contradições. A coletânea traz textos de Frei Betto, Jurandir da Costa Freire e Luís Fernando Veríssimo, entre outros.

outras formas de convivência entre os homens, por meio de uma atitude reflexiva crítica frente ao momento atual:

Então, deixe-se dito que todos os desenvolvimentos teóricos nesse sentido ficam maculados de ferida ética pelo que deixam para trás, pelo que calam e pelo que, calando, consentem. A menos que, em algum momento, seja possível retomar a ferida e a dor dos povos e dos indivíduos excluídos e incluí-los no trajeto de pensamento que claramente retome o projeto do homem na sua dignidade, na sua inteireza e na sua universalidade. Quem sabe, não será este o momento de falar de uma nova e, enfim, outra forma de globalização que possa se traduzir em novas formas de humanização? (Sá Chaves, 2001, p. 87)

Dessa maneira, entendo que o desafio contemporâneo consiste, especialmente, na busca de um novo paradigma, mais justo, mais humano, em que a construção de um mundo melhor seja possível. E quanto a nós, educadores? Qual é nosso papel diante desse complexo contexto? Como essa crise se reflete em nossas escolas na formação dos professores?

No contexto de mudanças pelo qual passa a humanidade, a escola e os professores passaram a ser alvos de severas críticas. Ao mesmo tempo, foram propostas diversas reformas educacionais em diversos países, tendo como foco de ação a problemática da formação de professores. Assim, “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (Libâneo, 2002, p. 60).

Podemos constatar que as novas demandas da sociedade contemporânea trazem implicações para a escola e os professores, bem como para as novas propostas de formação. Entretanto, é necessário lembrar que tanto a educação como suas propostas formativas não são pensadas nem implementadas de forma neutra, pelo contrário, atendem a um projeto específico de sociedade. Por isso, é importante atentarmos para as pretensões presentes, uma vez que existem”... as diferenças entre os discursos e os programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas anunciam como importante” (Pimenta, 2002a, p. 24). Tal reflexão permite-nos questionar a crença presente nos discursos atuais e as ações

realizadas para concretizá-los. Cabe-nos, portanto, tentar compreender profundamente o que estaria por trás de tanto interesse nos professores e em sua formação.

Por outro lado, nas reflexões já realizadas, foi constatado que a crise pela qual passa a sociedade e, conseqüentemente, a escola, está relacionada a questões complexas que remetem à organização do mundo globalizado. Nesse sentido, Nunes (2000) alerta que essa constante preocupação com a formação dos professores não está relacionada diretamente ao professor, mas a questões econômicas do sistema capitalista e suas atuais crises, provocadas pela globalização. A esse propósito, afirma que:

O desenvolvimento econômico, o discurso da efetivação de uma sociedade pós-moderna e a construção de um mundo do trabalho regido pelo atual processo de globalização em curso parecem ser indicadores que impulsionam e definem políticas públicas reformadoras da educação, visando edificar uma nova escola e, fundamentalmente, um novo sistema de formação de professores (Nunes, 2000, p. 21).

Assim, a suposta preocupação com a qualidade do ensino estaria relacionada, na verdade, às novas exigências da sociedade tecnológica, que valoriza o pensamento crítico e reflexivo como *competências* a serem incorporadas pelo *novo cidadão*. Portanto, faz-se necessário um novo perfil de professor, que atenda às necessidades da sociedade pós-moderna. É importante nos atentarmos aos discursos que relacionam apenas a adequada formação do professor à qualidade da educação, assim como é importante refletirmos sobre de qual formação e de qual qualidade se está falando.

A seguir, buscarei aprofundar as reflexões sobre a escola como espaço de formação e o papel do diretor nesse processo, porém, antes disso, apontarei algumas características presentes nas atuais propostas formativas educacionais.

4.2. Formação contínua de professores: algumas reflexões necessárias

Há um consenso entre os pesquisadores de que a formação inicial é a formação realizada para titulação profissional do futuro professor e, sendo assim, seria “o caminho seguido enquanto etapa necessária para a obtenção de uma credencial que permitirá a entrada em uma profissão” (Lelis, 1997, p. 129). A formação contínua, por sua vez, ocorreria após o ingresso na profissão. Lima (2001, p. 30) elaborou um conceito de formação contínua que se alinha às idéias que tenho defendido nesta investigação: “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Em meio às mudanças e contradições do mundo globalizado, Lima (2001, p. 43) identifica duas dimensões da formação contínua:

- uma que se refere à atualização e requalificação, com o objetivo de atender às propostas de mudança e adequar o professor às novas necessidades do mercado;
- outra que entende a formação contínua comprometida com a emancipação humana e o desenvolvimento profissional.

Pelas análises realizadas até o momento, meu posicionamento alinha-se teoricamente à dimensão crítico-progressista de formação como possibilidade de contribuir para a construção de um perfil crítico-reflexivo no professor, compreendendo que:

A valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia que intercruciza os saberes adquiridos formal ou informalmente. A condição do professor está para além de um mero executor, ultrapassa os limites da titulação e dos certificados que ele possa exibir em seu currículo. Está, sim, na sua competência profissional e intelectual. Está nos seus saberes vários e nos inúmeros conhecimentos que se entrelaçam e se inter cruzam na vida, no trabalho, nas associações e grupos que freqüenta, enfim nas experiências em geral (Lima, 2001, p. 32).

Assim, segundo Lima (2001):

A formação contínua estaria (...) a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade (p. 32).

Nunes (2000, p. 30) observa nos discursos pedagógicos e oficiais a presença de um certo otimismo pedagógico em relação à formação contínua de professores, alertando para a ênfase dada a essa modalidade formativa como possibilidade de superação das lacunas formativas e das dificuldades de atuação do professor. Entre as razões apontadas por Nunes (2000, p. 35) para essa valorização da formação contínua, destaco:

- Os limites na formação inicial dos professores;
- A compreensão dos professores como sujeitos em construção, pautada no entendimento do homem como ser histórico, por isso inacabado, em permanente processo de formação;
- O conhecimento entendido um processo de construção;
- A necessidade de mudança da prática pedagógica do professor e da realidade escolar.

Segundo Candau (1997, p. 52), apesar do destaque dado à formação contínua de professores no momento atual, essa modalidade de formação tem sido uma constante ao longo dos tempos e, nesse sentido, a autora identifica duas perspectivas presentes na formação contínua. Uma se trata da perspectiva *clássica*, que dá ênfase à “reciclagem” dos professores, o que significa *refazer o ciclo e atualizar a formação recebida*. Esse tipo de formação caracteriza-se pela idéia de que a formação deve ocorrer em locais onde o conhecimento é produzido, ou seja, o *locus* privilegiado da formação é a universidade. Assim, a autora destaca que, nessa modalidade de formação, é mais comum a participação do professor, por iniciativa própria, em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação (*lato sensu* e *strictu sensu*),

em congressos, encontros, etc. ou, ainda, em atividades propostas pelas Secretarias de Educação mediante convênios firmados com universidades. Com efeito, Candau (1997) considera que:

Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada “clássica” não está muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (p. 55)

Dessa forma, a perspectiva *clássica* está relacionada, sobretudo, às iniciativas individuais dos professores ou às ações das Secretarias de Educação, e está centrada na idéia de que o conhecimento é produzido hierarquicamente em universidades, não sendo enfatizados, portanto, o cotidiano escolar e a prática do professor.

Buscando superar os limites da formação clássica, Candau (1997, p. 55) pontua uma segunda perspectiva e aponta algumas questões que permeiam essas novas tendências na formação contínua de professores:

- A escola como *locus* de formação e produção de conhecimento;
- A valorização dos saberes dos professores;
- O interesse pelos ciclos de vida dos professores e suas influências na formação do educador.

Dentre as questões apontadas por Candau (1997, p. 57), o interesse deste estudo volta-se, sobretudo, para a questão da escola como espaço de formação, uma vez que defendo a escola como local privilegiado de reflexão e intervenção na prática pedagógica, para que haja a possibilidade de produção de conhecimento significativo pelo grupo de educadores.

Assim, é possível afirmar que, junto a essas perspectivas apontadas por Candau, configuram-se novas tendências nas abordagens referentes à produção de

conhecimento no campo da formação de professores. A partir da idéia de um *novo perfil* de professor, são encontrados no contexto das pesquisas educacionais termos como *professor reflexivo*, *professor investigador* e *professor pesquisador*, entre outros, todos originários do conceito desenvolvido por Schön (1992), que traz como idéia central o professor enquanto profissional que deve refletir sobre sua própria prática. Tal conceito visa à superação da idéia do professor como um técnico, mero executor de propostas definidas “de cima para baixo”.

Grosso modo, podemos apontar que o discurso referente à formação do professorado encontra-se ancorado por três idéias principais, que pretendo analisar de forma mais minuciosa: a idéia da qualidade do ensino atrelada à formação do professor; o professor reflexivo como estratégia de formação; o enfoque na escola como o local privilegiado desta formação.

4.3. O discurso da qualidade

Uma questão debatida significativamente no atual contexto educacional é a suposição de que uma escola de qualidade está relacionada a professores bem preparados ou “competentes”, demonstrando, assim, uma grande preocupação com a formação deste profissional. Entretanto, Rios (2001), numa análise crítica sobre essa idéia, pontua que o discurso da qualidade na educação sempre esteve presente ao longo da história da educação brasileira, mas que a idéia de competência surgiu no cenário educacional mais recentemente.

A autora considera que o termo *qualidade* já traz em si uma idéia de algo bom, portanto qualidade na educação logicamente estaria relacionada a uma boa educação. Por outro lado, a mesma autora chama atenção para o fato de que a qualidade não seria apenas um atributo com fim em si mesmo, mas um conjunto de atributos que configurariam uma boa educação, cabendo aos educadores perguntar-se criticamente: “Que qualidade tem a boa educação que queremos?” (Rios, 2001, p. 70). Portanto, ao analisar o discurso da qualidade atrelado ao das competências, é importante considerar que:

... o discurso da competência poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle / avaliação) e, portanto, do capitalismo. (...) O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes / qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores (Pimenta, 2002b, p. 42).

Pimenta (2002b) pontua que o termo **competência**, dependendo do contexto, pode relacionar-se apenas à ação imediata, individual, desvinculada de uma visão de totalidade, diferentemente da idéia de valorização dos conhecimentos dos professores, que implica considerar os saberes construídos e as práticas coletivas e contextualizadas. Assim, “os **saberes** são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências” (p. 43). Dessa forma, parece possível reconhecer que mais importante do que empregar os termos usados atualmente nas propostas de formação de professores é compreender o sentido que eles ganham nos discursos educacionais. Portanto:

Ir contra o caráter ideológico do discurso da competência e da retórica da qualidade significa procurar trazer, para os sujeitos sociais e suas relações, as idéias e os valores que parecem ter sido deslocados para o espaço da racionalidade cientificista, de uma suposta neutralidade, em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos (Rios, 2001, p. 65).

Dessa forma, Rios alerta para o necessário reconhecimento das diferenças entre **qualidade total** – que, atrelada a programas do mundo empresarial, reforça os aspectos negativos do sistema capitalista – e **qualidade social** – “aquela que promove para todos o domínio de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (Libâneo, 2000, p. 40).

Parece evidente que, sem uma análise crítica dos determinantes necessários à efetivação de uma escola de qualidade, corre-se “o risco de apenas atender a uma nova moda, mantendo-se no discurso, uma vez que não se têm alterado as condições concretas do contexto educacional” (Rios, 2001, p. 85).

Dessa forma, entendo que a qualidade do trabalho do educador não pode se restringir a uma lista de competências técnicas. É preciso compreender que o *saber fazer* bem o dever refere-se a um conjunto de saberes que envolvem, além de uma dimensão técnica, aspectos políticos e éticos (Rios, 1997).

De fato, há um *saber fazer* próprio da atuação do professor, referente aos aspectos técnicos de suas ações, *saber* este que vai desde o domínio do conhecimento da matéria até ações como organizar, planejar, utilizar estratégias e avaliar. Apesar de esse saber ser importante para a qualidade do trabalho do educador, restringir sua competência a aspectos apenas técnicos pode levar a uma concepção tecnicista de que a qualidade da educação dependeria apenas dos professores, desconsiderando todo o contexto que envolve o cotidiano educacional.

Portanto, há também um aspecto político em sua prática, relacionado ao sentido mais amplo do contexto de sua atuação, que considera as condições concretas de atuação do professor, ou seja, as possibilidades de ação do professor frente às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia das escolas – como estrutura física e pedagógica de trabalho, questões salariais etc. –, que se apresentam de formas extremamente diferenciadas. Assim, cada escola tem uma cultura e uma realidade que lhe são próprias, havendo, portanto, uma competência política no *saber fazer* do educador, que lhe permite compreender os agravantes de seu trabalho e as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade.

Na competência, expressam-se uma dimensão técnica e uma dimensão política, que se articulam dialeticamente, mediadas por uma dimensão ética. Rios (2001), mais recentemente, traz ainda uma dimensão estética, que estaria relacionada à subjetividade de cada professor, presente em seu processo formativo e profissional.

4.4. O professor reflexivo

Em parceria com os discursos de competências, qualidade e mudanças na área educativa, adentrou ao cenário educacional a idéia do professor reflexivo

(Schön, 1992) como possibilidade de superação de uma formação baseada no racionalismo técnico. Assim, as propostas que surgem baseadas na reflexão sobre a própria prática encontraram respaldo nas reformas educativas que vinham sendo realizadas na década de 80, em um grande número de países.

Segundo Pimenta (2002b), no Brasil, as idéias acerca do professor reflexivo também encontraram terreno fértil para se desenvolverem, porém não encontraram as mesmas condições para a efetivação de mudanças como nos países onde surgiram. A autora chama a atenção para a diferença entre o conceito de professor reflexivo e o adjetivo reflexivo – este último configura-se como uma característica própria de todo ser humano, portanto, obviamente, também dos professores. Por isso, alerta para um possível modismo frente à referida temática, observando que “uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que a gerou (...), pode levar à banalização da perspectiva da reflexão” (Pimenta, 2002b, p. 22).

Em relação a essa mesma temática, Libâneo (2002, p. 56-7) apresenta três significados distintos de reflexibilidade:

1) a reflexibilidade como ato de pensar sobre si próprio, ou seja, como consciência de nossos próprios atos, uma reflexão interior (baseada numa visão platônica);

2) a reflexão como ato de pensar sobre a experiência e, a partir dela, dar uma nova direção à ação (posição formulada por Dewey);

3) a reflexão de forma dialética, ou seja, uma construção teórico-prática que implica uma auto-reflexão crítica, trazendo o caráter político da teoria em relação à prática (baseada na teoria crítica).

Os significados da reflexibilidade expostos por Libâneo (2002) permitem compreender de maneira mais clara o porquê das críticas destinadas ao conceito de reflexão proposto por Schön, cujas idéias encontram-se respaldadas pela teoria desenvolvida por Dewey. As críticas realizadas à proposta de Schön pautam-se na idéia de que ela se restringe apenas à reflexão sobre a prática, direcionando-a

somente aos problemas pedagógicos, desconsiderando o contexto no qual se dá a atuação, bem como os agravantes políticos e ideológicos presentes no exercício da prática docente.

De acordo com Pimenta (2002b), as críticas à perspectiva proposta por Schön apresentam os seguintes problemas: o individualismo da reflexão; a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica; a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas; a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta no contexto escolar. A autora pontua que para a viabilização da proposta reflexiva nas escolas torna-se necessário pensar e considerar as:

... condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas, é preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente (Pimenta, 2002b, p. 44-5).

Acredito que essa seja a grande contribuição de uma perspectiva crítica perante o conceito de professor reflexivo, pois permite perceber as dimensões políticas ocultas no discurso da formação dos professores que acabam por sobrecarregar o trabalho dos educadores, responsabilizando-os individualmente pelos problemas enfrentados pela escola pública, repetindo novamente uma tendência tecnicista. Para isso, Severino (2001) alerta que:

É muito freqüente, sobretudo nos discursos oficiais, uma retórica de culpabilização dos professores e alunos pelo insucesso do processo pedagógico. No entanto, a parte de verdade dessa afirmação recobre de fumaça a causalidade mais profunda. O mais das vezes, a falta de condições mínimas para o trabalho é que compromete seu resultado. Trata-se de esperta argumentação ideológica do poder público, jogando a culpa sobre a vítima, para camuflar sua irresponsabilidade. O eventual despreparo, inicial ou contínuo de um professor, nem sempre é um descaso ou irresponsabilidade pessoal do mesmo, e sim uma efetiva limitação sistêmica, à vista das condições de inserção desse profissional no seu trabalho (p. 155).

As pesquisas realizadas a respeito do professor reflexivo (Contreras, 2002; Pimenta, 2002b; Libâneo, 2002) demonstram que há duas tendências expressas no

cenário educacional, que geram diferentes leituras no cotidiano escolar e na sociedade em geral. São elas:

➤ **1ª tendência:** Aponta o professor reflexivo como a principal solução dos problemas da escola e, ao mesmo tempo, insinua que uma escola de qualidade seria a solução para muitos dos problemas sociais.

Suporte teórico: Schön – professor reflexivo (1983) – e Stenhouse – professor pesquisador (1985). Tais autores tiveram suas teorias apropriadas, sobretudo, por discursos oficiais do governo. Alinham-se ao projeto da sociedade neoliberal e à reflexividade sobre a dimensão técnica da atuação do professor.

Segundo essa tendência:

- A formação do **professor** envolve apenas questões individuais e depende dos professores e da organização da escola, não considerando questões estruturais, políticas e salariais, apresentando, assim, uma visão reducionista da análise educacional;
- A formação é considerada responsabilidade do professor e dependente de seu empenho individual, o que estimula a competição e abre espaço às chamadas empresas de formação, em que se destacam os *melhores*, tornando a formação uma mercadoria;
- A reflexão sobre a própria prática refere-se apenas às questões pedagógicas de sala de aula, desconsiderando a reflexão sobre o contexto social;
- A culpa pelo fracasso escolar é do professor e a avaliação é considerada apenas como produto final e não como processo de aprendizagem;
- O professor não é considerado como pessoa historicamente contextualizada, como também não são consideradas as questões que envolvem sua própria formação;
- À escola incorpora-se a lógica de empresa nos moldes capitalistas.

➤ **2ª Tendência** – Destaca-se por contextualizar o professor em seu momento histórico-social e resgatar seu desenvolvimento profissional.

Suporte teórico: Contreras – teoria crítica (2002). Alinha-se às propostas do professor como intelectual crítico e reflexivo (Pimenta, 2002b) e da reflexividade crítica (Libâneo, 2002), que consideram as dimensões técnicas e políticas na atuação do professor mediadas por uma dimensão ética (Rios, 2001).

Segundo essa tendência:

- O local privilegiado de formação é a própria escola, demonstrando uma democratização da formação, à medida que todos os professores têm o mesmo direito de acesso. Portanto, não se trata de uma formação individual, mas de um processo que abrange o coletivo dos professores;
- A pessoa do professor é considerada como sujeito histórico;
- Os saberes docentes e sua relação prático-teórica são valorizados e reconhecidos;
- A formação está pautada na reflexão sobre a própria prática como forma de produção de conhecimentos pelo professor, levando-se em consideração os fatores técnicos, políticos e éticos;
- O contexto social e político no qual ocorre a formação é considerado, articulando a relação entre escola e sociedade;
- As diferentes etapas do desenvolvimento do professor são respeitadas;
- O trabalho coletivo e sua articulação com o projeto político pedagógico educacional e o projeto de sociedade são valorizados;
- A chamada homologia dos processos é estabelecida entre as relações *professor / aluno* e *formador / professor*, processos de aprendizagem em que se constroem conhecimentos tanto por parte de quem ensina como de quem aprende, demonstrando coerência entre o discurso e a ação.

Analizando as tendências acima, encontrei duas questões que distanciam significativamente uma tendência da outra, pois servem a interesses bastante diferentes: “sobre o que os professores refletem?” e “para que os professores refletem?”. De qualquer forma, ambas as tendências consideram o professor um profissional reflexivo, que deverá deixar de ser um mero executor de propostas alheias a sua realidade educacional e passar a ser autor de sua própria prática.

A tendência em que a reflexão, a meu ver, é realizada numa dimensão técnica, pode levar o professor a buscar apenas soluções individuais, já que o problema é *sua prática*, gerando uma sobrecarga de trabalho e uma sensação de culpa pelo fracasso escolar. Nessa perspectiva, os professores refletem sobre sua própria prática para aprimorá-la, o que é bom, mas não refletem sobre questões mais amplas que interferem diretamente em seu cotidiano como, por exemplo, a problemática das salas superlotadas e as condições de trabalho, ou seja, a dimensão política de sua atuação. Assim, de acordo com Pimenta (2002b):

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, (...) com jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa. (...) Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (p. 45).

A tendência que estaria respaldada por uma teoria *crítico-progressista*, por sua vez, também considera que os professores refletem sobre a prática para aprimorá-la, pois não há dúvidas de que uma escola de qualidade social deve cumprir sua tarefa de democratização dos conteúdos historicamente acumulados. A diferença é que na reflexão crítica é considerado o contexto, pressupondo-se as relações entre escola, sociedade e políticas públicas, ou seja, “um ‘saber que sabe’, aquilo que vamos chamar de consciência, não num primeiro nível, de percepção da realidade, mas de percepção da percepção, percepção crítica. O ‘saber que sabe’, de forma reflexiva, sabe o alcance do saber, as suas implicações, o seu rumo” (Rios, 1997, p. 58).

Assim como Rios (1997, p. 67), defendo a formação do educador pautada numa reflexão crítica, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, em que será necessária a superação da dicotomia técnica *versus* política, por meio da articulação destas, mediada pela dimensão ética, que se refere ao compromisso expresso na escolha técnica e política realizada pelo educador, ou seja, a coerência entre o discurso e a prática. Portanto, explico que minha opção teórica alinha-se à tendência crítico-reflexiva, que norteará minha análise nesta investigação.

4.5. A escola como espaço de formação

No cenário da formação contínua de professores, observamos a presença de duas tendências: uma de caráter crítico e outra de caráter neoliberal (Libâneo, 2002). Concordando com a perspectiva crítica, defendo a idéia da escola como *locus* privilegiado de formação, sendo meus objetivos: 1) repensar as possibilidades da escola para a efetivação de um trabalho de formação em serviço articulada ao projeto pedagógico e 2) destacar a importância do papel do diretor nesse processo, por entender que “a competência dos educadores necessita ser formada no cotidiano do trabalho intra-escolar, na dinâmica da unidade escolar, no dia-a-dia, na sala de aula, na rotina da escola enfim” (Fusari, 1992, p. 30).

Pensar a questão da escola como *locus* de formação é, sobretudo, considerar a importância do coletivo escolar nesse processo, para que ocorram mudanças significativas na prática das escolas, uma vez que os professores estarão envolvidos em seu próprio processo de formação. Dessa maneira, serão considerados seus saberes e conhecimentos sobre o cotidiano pedagógico de sua prática, articulados ao contexto de sua formação. “É preciso que o grupo de educadores da escola sinta e assuma a necessidade de transformar a realidade da escola-sociedade e conceba o planejamento como um dos meios a ser utilizado para efetivar esta transformação” (Fusari, 1990, p. 52), já que:

A escola não está nem fora da sociedade, com uma autonomia absoluta diante dos fatores que estimulam as mudanças sociais, nem muito menos numa relação de subordinação absoluta, que a converte em mera reprodutora do que ocorre em nível mais amplo na sociedade. A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética, há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social. Além disso, podemos verificar que a escola tem uma função contraditória, ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura” (Rios, 1997, p. 38).

Dessa forma, acredito que as propostas de formação crítico-reflexiva forneçam subsídios para a efetivação do coletivo reflexivo no espaço escolar, contudo, quando consideramos o cenário onde se concretiza o ensino, percebemos que ele não envolve apenas os professores. Portanto, acredito que é extremamente ineficaz pensar em professor reflexivo sem pensar em coletivo reflexivo. A esse propósito, Fusari (1992) ressalta a importância do trabalho coletivo compreendido como:

... aquele realizado por um grupo de pessoas – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade – que têm um compromisso com a causa da democratização da educação escolar no país, no Estado, no município, e que atuam com objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade do ensino (p. 36).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alarcão traz o conceito de escola reflexiva – que, por analogia, vem atrelado ao conceito de professor reflexivo – e pontua que ela seria a escola que se avalia em seu projeto educativo, tornando-se, assim, uma organização aprendente, capaz de gerar conhecimento, possibilitando aprendizagem aos que nela estudam, bem como aos que nela trabalham. Por essa razão, Alarcão (2001, p. 25) define escola reflexiva como “... uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Para Brzezinski (2001, p. 68), a escola que poderá se tornar uma escola reflexiva será aquela “que produz uma cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais”. A autora considera que para que a escola desenvolva uma cultura interna de pensar

sobre si própria, necessitará de momentos coletivos de formação e avaliação, destacando, ainda, que a escola brasileira deverá retomar suas funções sociais e políticas, resgatando o compromisso da escola pública com a educação de todos os brasileiros, orientada pela lógica da inclusão social. Para a viabilização de tal proposta, a autora chama atenção para a necessidade de se instalar na escola uma cultura de democratização em todas as relações existentes no coletivo escolar, por meio de uma gestão colegiada e participativa, e afirma:

Nessa tarefa, que requer a participação de toda comunidade escolar, o gestor deve assumir um papel primordial: ser o articulador da construção coletiva, assumindo a responsabilidade da mobilização de todos para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do projeto político-pedagógico-curricular. O projeto político-pedagógico-curricular, como expressão concreta do trabalho coletivo na escola, por um lado, é um elemento mediador entre a cultura interna à escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade, na conquista da autonomia da organização escolar e, por outro, poderá tornar-se instrumento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora (Brzezinski, 2001, p. 75-6).

Concordando com a autora, entendo que uma gestão democrática torna-se essencial para a formação dos sujeitos envolvidos no coletivo escolar e aponto o diretor como um dos co-responsáveis no desencadeamento do processo reflexivo na escola.

Mas como será que os diretores escolares sentem as novas demandas impostas a seu cargo? Afinal, é importante considerar que, ao longo dos tempos, tivemos uma grande mudança no perfil desse profissional.

4.6. De burocrata a educador

Num contexto permeado por uma cultura autoritária, característica do processo histórico de nosso país, o cargo de diretor escolar – que surge com a expansão do sistema de ensino, caminhando paralelamente com a progressiva burocratização do Magistério Público (Cortina, 1999) – reveste-se de um caráter extremamente técnico, principalmente a partir da lei 5692/71.

Segundo Coelho (1982), a instituição dos cargos técnicos na educação serviram para fragmentar o trabalho pedagógico, desqualificando o professor e trazendo os princípios administrativos da empresa (Taylorismo) para o espaço escolar, sobretudo por inculcar uma idéia de neutralidade no cenário educacional, onde a dimensão política da educação passa a ser desconsiderada. Assim, toda a atenção volta-se para os métodos de ensino, instrumentos de avaliação e novas tecnologias, ou seja, os problemas educacionais passam a ser problemas da escola e dos especialistas. Portanto, parece evidente que:

De acordo com essa maneira de se conceber e fazer a educação, os graves e complexos problemas que se manifestam a nível educacional ficam reduzidos à condição de problemas meramente técnicos, cabendo aos chamados especialistas em educação equacioná-los, apresentarem a melhor maneira de solucioná-los. Os "técnicos" em educação aparecem, então, como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento "científico", isto é, "rigoroso", "objetivo" e "neutro" do processo educacional. É a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da educação como "natural", "racional" (Coelho, 1982, p. 32).

Nessa mesma linha de raciocínio, Paro (1986) realiza um esclarecedor estudo sobre administração escolar, em que aponta a importância de se ter clareza das diferenças entre a administração geral e a educacional. Segundo o autor, os estudos na área, de um modo geral, desconsideram a especificidade do trabalho escolar, apresentando um caráter eminentemente conservador e objetivos inconciliáveis com os da empresa capitalista:

No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. Como não poderia deixar de ser, também o problema da educação escolar é visto como sendo de natureza eminentemente administrativo (Paro, 1986, p. 125).

As idéias defendidas por Coelho (1982) e Paro (1986) marcam uma tendência forte nas análises realizadas por diversos autores progressistas da década de 80, que trouxeram um olhar crítico à escola em geral e à atuação dos especialistas numa sociedade capitalista. Fica evidente que o diretor escolar também é fruto dessa cultura educacional e que sua função apresenta, “realmente, uma tradição de fiscal e executante da ordem disciplinar institucional” (Lima, 1990, p. 122), o que acabou caracterizando-o, ao longo da história, como um burocrata, entendido aqui que “a burocracia passa, freqüentemente, de modo de organização a modo de pensamento e é nesse sentido que ela quase sempre se revela insuperável. Pensar burocraticamente é não pensar, é assumir a impessoalidade e renunciar, conseqüentemente, a expressão pessoal” (Silva Jr., 1997, p. 103).

Entretanto, a formação comumente recebida nos cursos de Habilitação em Administração Escolar acabou por intensificar a tendência de uma formação técnica para o diretor escolar. Paro (1992), de forma crítica, alerta que a ênfase dada aos aspectos técnicos seria uma forma de escamotear a natureza política do problema do ensino público, e afirma que a formação do diretor:

... ganha conotação eminentemente **técnica** (...) como se os belos “princípios e métodos de administração” aprendidos em tal Habilitação dessem ao futuro diretor alguma instrumentalização que ajudasse a enfrentar os complexos problemas de uma escola real, (...) como se, enfim, o problema da Escola Pública que temos fosse técnico (administração de recursos) e não político (falta de recursos por omissão do Estado) (p. 44).

O fato é que, de maneira geral, dentro do contexto escolar, o diretor acabou se configurando como o único responsável pela unidade de ensino e que, por isso, tornou-se natural à comunidade e aos funcionários dirigir-se a ele exigindo-lhe soluções. Dessa forma, realizando uma leitura de algumas das atitudes da comunidade em relação às dificuldades da escola, observo que é bastante significativa a quantidade de pais que se dirigem ao diretores exigindo uma vaga para seus filhos ou indignando-se com a falta de docentes na escola.

Tal situação acaba gerando conflitos entre escola e comunidade, por esta desconhecer que, na realidade, o que se revela é a falta de um real compromisso por parte do governo com a escola pública. Esse desconhecimento, por sua vez,

causa revoltas entre os pais em relação à figura do diretor, confundido como o “dono da escola”.

Tudo isso leva-nos a crer que, apesar de os atuais discursos oficiais se voltarem para questões da qualidade no ensino público, a problemática da falta das vagas indica que ainda não resolvemos o problema quantitativo da democratização do ensino em nosso país, pois, no cotidiano de algumas escolas, os pais ainda precisam brigar por vagas, na tentativa de exercerem um direito que deveria estar-lhes reservado pelo simples fato de serem cidadãos.

Assim, a idéia do diretor como autoridade máxima – idéia esta expressa no imaginário social – parece ser mais um peso do que uma vantagem aos diretores. Nas palavras de Paro (1992):

Na verdade, ter o diretor como responsável último por esse tipo de Escola tem servido ao Estado como um mecanismo perverso que coloca o diretor como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da Escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão. Isto leva o diretor de escola a ser alvo de ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não a natureza de seu cargo, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população.

O que o cargo tem valido a muitos diretores são preocupações, dores de cabeça, úlceras duodenais, tensões nervosas e quase nada de realização pessoal, quando percebem sua impotência para realizar, na Escola, os objetivos de democracia e divulgação do saber com os quais porventura sonharam e esperam concretizar com sua posição de comando na instituição escolar. Por isso, uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a Escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários (p. 44).

Paro (1992) apresenta uma perspectiva bastante realista das dificuldades do diretor, uma certa idéia de fardo, peso que o cargo impõe, que já faz parte do cotidiano de muitos diretores nas escolas públicas. Mas seriam apenas essas as possibilidades de atuação do diretor? Seria ele um mero representante manipulado pelo sistema de ensino? Ao mesmo tempo em que o autor apresenta alguns aspectos negativos em relação ao cargo de diretor escolar, ele vislumbra uma possibilidade de mudança da situação ao avaliar que na apropriação de uma consciência crítica da realidade, por parte do diretor, há uma possibilidade de luta a

partir da descentralização do poder na escola. Dessa forma, esse poder pode ser distribuído por todos os envolvidos no processo, por meio de uma gestão democrática.

Concordo o autor, porém considero que a viabilização de uma proposta de implementação de uma gestão democrática, que envolva a participação de todos os sujeitos, implica a necessidade de construção de um coletivo escolar, uma vez que:

A experiência demonstra que a participação é fruto de um processo de gradativa libertação de esquemas individualistas, paternalistas, burocráticos e não ocorre espontaneamente em uma sociedade como a nossa, cuja tradição é mais de antiparticipação do que de envolvimento efetivo e autêntico das pessoas (Silva, 1998, p. 71).

Portanto, acredito que a formação de um coletivo escolar seja uma condição necessária e indispensável para a implantação de um projeto pedagógico que promova, de fato, uma gestão democrática, pois dificilmente ela se efetivará se a escola, em seu cotidiano, estiver “permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos” (Paro, 1992, p. 45).

Por outro lado, é possível notar que obtivemos um avanço nas idéias referentes à atuação do diretor escolar durante o período histórico em que o papel deste profissional configurou-se como técnico. Nota-se que, com a abertura política do país e a elaboração da nova LDB (9694/96), foram formulados e propostos novos paradigmas educacionais em sintonia com as mudanças no cenário mundial, destacando-se: a idéia do professor reflexivo; a escola como espaço de formação; gestão democrática; e projeto político pedagógico.

Mas como os diretores reagiram a essas mudanças? Como se sentem perante o novo perfil profissional? Será possível assumirem-se como meros técnicos em meio a tantas propostas inovadoras?

Em recente pesquisa sobre a forma como os diretores escolares compreendem seu papel, Silva (2002) apresenta interessantes constatações obtidas a partir da análise das representações que os diretores de São Bernardo do Campo possuem sobre as diferentes tarefas que envolvem o cotidiano escolar, tarefas estas que são fruto das novas exigências impostas ao cargo em virtude das idéias de gestão democrática nas escolas.

Segundo a autora, a totalidade dos diretores considera muito difícil definir claramente seu papel na escola, em virtude das diversas funções que lhes são atribuídas. Os diretores sentem necessidade de articular as diferentes funções, e dizem reconhecer as mudanças em seu papel, mas vivem um momento contraditório, pois a necessidade de articular tantas atribuições gera sentimentos de angústia, insatisfação, impotência, frustração e desânimo, fazendo com que tenham a sensação de estarem apenas – como eles próprios dizem – “apagando incêndios” e “resolvendo pepinos”.

Por outro lado, a autora nos relata que os mesmos diretores possuem sérios problemas de organização de seu trabalho, não conseguindo dar conta da multiplicidade de ações a eles concernentes, o que demonstra certa dificuldade em estabelecer uma rotina de trabalho. Dessa maneira, Silva (2002, p. 93) considera que “o papel do diretor está ancorado na ‘falta de’ alguma coisa: condições objetivas para seu trabalho, de uma equipe constituída e competente, de uma melhor definição de suas reais funções”. A idéia de terem seus problemas relacionados à falta de algo, leva os diretores a considerarem seu papel como “difícil”, afirmação esta que surge em quase todos os relatos, nos diversos momentos da prática e nas diferentes funções exercidas.

Outra temática interessante que emerge no referido estudo é a contradição presente no senso comum de alguns diretores: a dicotomia entre o pedagógico e o administrativo que, segundo a autora, aparece nos dados colhidos. Silva (2002, p. 58) identifica três linhas de pensamento a respeito dessa questão:

- 25% dos diretores pensam que sua função deve ser apenas administrativa;
- 15% acreditam que sua função deve ser administrativa e pedagógica;
- 60% acreditam que o papel do diretor tem função pedagógica.

Embora a maioria dos diretores acredite que a essência do cargo encontra-se na função pedagógica, no dia-a-dia esses profissionais encontram dificuldades para organizar a rotina escolar, uma vez que a função administrativa se sobrepõe à pedagógica.

Concluindo, a autora constata que os diretores de São Bernardo do Campo encontram-se em busca de uma identidade, em pleno processo de transformação de seu papel e destaca, ainda, nas representações analisadas, uma certa identificação com idéia de “super-homem”. A meu ver, tal característica está implícita na dificuldade que os diretores apresentam em delegar funções, fruto do histórico que carregam. Silva (2002) afirma que:

Na verdade, existe um tempo necessário para “aprender a ser diretor”. Da mesma forma que acontece com os professores, o processo de transformação da prática requer um tempo. Não basta modificar uma teoria de administração e falar: agora vocês, diretores, devem mudar sua gestão, devem envolver a comunidade e a equipe escolar nas decisões, devem articular administrativo e pedagógico, devem acompanhar a formação de professores... A prática não se modifica desta forma, é preciso tempo para lidar com essas novas funções, para tentar, para errar, para experimentar novas maneiras, para discutir bons modelos de gestão (p. 99).

Nos discursos dos diretores pesquisados por Silva (2002) encontram-se nitidamente diferentes concepções de gestão escolar, porém todos apresentam uma certa preocupação com a formação contínua de professores em serviço, em virtude, talvez, da própria proposta da SMESBC. Contudo, alguns diretores pontuam em seus relatos que não gostam do trabalho pedagógico, evidenciando que entendem que o trabalho de formação seja responsabilidade apenas do coordenador pedagógico, separando claramente os aspectos administrativos e pedagógicos de sua função. Para eles, “como se pode perceber, a discussão sobre o trabalho do diretor não privilegia seu aspecto essencial: a finalidade pedagógica de sua ação” (Silva Jr., 1993, p. 69). Sobre essa dicotomia, presente no senso comum da prática de alguns diretores, é necessário esclarecer que:

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

De acordo o autor, a administração escolar será sempre administração da educação, portanto as funções do diretor escolar serão efetivamente de caráter educativo. Compreendendo a formação contínua como um dos processos educativos da escola, é importante que os diretores entendam seu papel também como educadores.

Ao ler as entrevistas apresentadas na pesquisa de Silva (2002), parece-me que os diretores apresentam algumas dificuldades em pensar e organizar um trabalho de parceria entre coordenador e vice-diretor, ou seja, viabilizar a proposta de articulação do trio gestor para realizar o trabalho de formação em serviço. Para mim, a problemática é consequência do próprio histórico de formação dos especialistas em educação, que proporcionou a estes profissionais uma formação tecnicista baseada na fragmentação de funções.

A propósito, nessa concepção, o diretor é responsável por determinadas funções, enquanto o coordenador e o supervisor são responsáveis por outras, o que faz com que a administração escolar seja pensada de forma compartimentada, numa perspectiva técnico-científica de organização, em que cada qual é responsável por uma parcela do trabalho, inviabilizando qualquer tentativa de articulação das ações formativas. Segundo Quinonero (2002, p. 46), "nessa concepção, tem poder aquele que detém o saber. Surge, então o especialista – indivíduo que planeja – cabendo ao professor somente a execução. O diretor escolar também se distancia do papel pedagógico, passando a ser o executor da burocracia decorrente desse processo".

Neste estudo, pretendo apresentar uma outra perspectiva de análise para a atuação do diretor, pautada nas possibilidades de parceria entre diretores, coordenadores e supervisores, entendidos como educadores e **mediadores** do trabalho de formação em serviço, sem, contudo, negar a especificidade de cada função.

Entendo por **mediação** o processo de parceria entre diretor e professores, no qual ambos têm um objetivo compartilhado. Acredito que para que o diretor possa mediar o trabalho pedagógico, ele precisa ser, necessariamente, um educador e conhecer as especificidades do processo educativo; "para mediação exige-se um saber fazer bem, precisa-se de uma permanente visão crítica sobre ela" (Rios, 1997, p. 71).

Portanto, para mediar uma proposta de formação de professores é preciso assumir uma postura de co-responsabilidade perante o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e manter uma coerência entre o discurso e as ações. Pensar em mediação implica pensar em gestão democrática, que só pode viabilizar-se por meio de um projeto coletivo e:

... a idéia de projeto pedagógico ganha força, já que ele é, precisamente, a forma de concretizar as intenções e as expectativas da equipe escolar. O projeto surge como forma de superação de um paradigma técnico (ou tecnicista) em que tudo o que a escola e os professores precisam fazer já vem estabelecido de cima. O projeto, numa perspectiva progressiva, é o meio pelo qual os agentes diretos da escola tornam-se sujeitos históricos, isto é, sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas de sua escola, na produção social do futuro (da escola, da comunidade, da sociedade) (Libâneo, 2000, p. 98).

Penso que diretores, coordenadores e supervisores não podem agir de forma isolada, como se suas funções não se articulassem entre si para um objetivo único: a qualidade da aprendizagem dos alunos que estão na escola. Ora, “as escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam” (Silva Jr., 1993, p. 58).

Portanto, com a idéia de superar a forma fragmentada de pensar sobre a escola e seus profissionais, posiciono-me a favor de um projeto pedagógico que articule todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, a fim de se unirem esforços para a construção de uma escola pública de qualidade social, por meio de uma gestão democrática-participativa³⁴ (Libâneo, 2000).

Dessa maneira, compreendo que o exercício de uma gestão democrática-participativa favorece a constituição de uma escola reflexiva, capaz de construir conhecimento sobre si própria (Alarcão, 2001), uma vez que possibilita a co-

³⁴ Libâneo (2000, p. 70) identifica em seu estudo três concepções de organização e gestão da escola: 1) Técnico-científica, que se baseia na racionalização do trabalho por meio da hierarquia de cargos e funções; 2) Autogestionária, que, baseada na responsabilidade coletiva e na ausência de direção centralizada, defende a participação direta e por igual de todos os membros envolvidos; e 3) Democrática-participativa, que se baseia “na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma real diferenciação de funções e saberes”.

responsabilidade e a reflexão do coletivo escolar em busca de um projeto comum que oriente suas ações pedagógicas.

4.7. Projeto Político Pedagógico

De acordo com Rios (1997, p. 73), “Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. É só há um momento de fazer o futuro – no presente”. Mas como pensar em efetivar um projeto pedagógico sem uma reflexão do coletivo escolar? Como viabilizar tal proposta dentro dos limites de tempo e espaço propostos pela escola pública, considerando que “só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo; há um tempo para sedimentar idéias; um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo” (Gadotti, 2000, p. 37).

Gadotti (2000, p. 35) aponta que, necessariamente, o projeto pedagógico precisa “sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa: tornar-se instituinte”, destacando a relevância de cada escola considerar sua história – que, nesse caso, seria o que está instituído – por meio de currículo, métodos e modo de vida. Assim, o autor ressalta que para a construção de um projeto é sempre necessário um norte, ou seja, uma direção política.

O autor também pontua que o projeto da escola não é de responsabilidade única da direção escolar, pois para instituir-se, torna-se necessária a efetivação de uma gestão democrática, implicando, conseqüentemente, participação e autonomia. De acordo com Libâneo (2000, p. 60), “O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é participação”.

Portanto, a construção de um projeto coletivo demanda métodos democráticos e tempo para discussões, tornando-se um processo de aprendizado por parte de todos os sujeitos nele envolvidos.

No meu entender, parece evidente que, pelas reflexões apontadas ao longo desta investigação, o diretor escolar tem um papel relevante na implantação do projeto pedagógico da escola, não sendo ele, porém, o único responsável por isso. Desse modo, uma gestão democrático-participativa torna-se essencial para combater a idéia que dominou – e, em alguns casos, ainda domina – as representações acerca do diretor como o único responsável por todas as questões do cotidiano escolar.

Cabe esclarecer que essa idéia apresenta uma visão que considera “como sujeito da história o indivíduo, entendido como uma entidade isolada e autônoma, dotada da capacidade de viver sem depender de qualquer outra realidade que não seja a sua própria autodeterminação” (Silva, 1998, p. 91), idéia esta contrária à posição defendida nesta investigação, pois expressa uma concepção proposta pela organização capitalista e pautada no individualismo, que passou a ser senso comum em nossa sociedade. De acordo com Silva (1998):

Uma leitura da história com esse pressuposto individualista promove o culto aos “grandes homens”, apresentando-os como os únicos agentes dos diversos acontecimentos. (...) Não são meras formas de dizer... São, antes, expressões da crença de que a história se faz por ação de algumas pessoas iluminadas e melhor dotadas do que as demais. Essa mentalidade espalhou-se para as instituições sociais e, desse modo, na escola, por exemplo, passa-se a acreditar que “que se mudar o diretor tudo vai piorar”, ou, ao contrário, “o problema dessa escola é o diretor”... Ou seja, a responsabilidade grupal é realizada para o segundo plano e o enfoque exclusivo em uma única pessoa obscurece o entendimento da real dinâmica social (p. 91).

Portanto, tal concepção impossibilita a construção de um coletivo reflexivo – ou de uma escola reflexiva – que, a meu ver, só poderá constituir-se por meio de uma formação contínua de todos os educadores envolvidos no cotidiano escolar, na base de uma gestão democrático-participativa.

Nessa perspectiva de escola reflexiva, entendo que o diretor, em conjunto com outros agentes formadores (supervisores, orientadores, coordenadores e universidades), poderá ser mediador do processo a partir da re-significação do trabalho de supervisão e orientação escolar.

Dessa forma, retomo – e defendo – que a formação em serviço torna-se um espaço privilegiado, mas não o único, para a construção de um coletivo escolar,

visto que pensar em escola como espaço de formação implica pensar em seus diversos atores e na intencionalidade de um projeto compartilhado. Assim, “Essa intencionalidade evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas e comunidade imediata” (Severino, 2001, p. 153).

Com efeito, uma formação reflexiva de professores pode ser um caminho para o desenvolvimento de nossa proposta, desde que a reflexão não se limite apenas a questões técnicas da formação do professor, pois reduzir dessa maneira a formação é, a meu ver, contribuir para nada mais que a efetivação de um projeto político opressor. O desafio consiste, portanto, em pensar sobre a formação do professor considerando as dimensões técnicas e políticas mediadas pela ética (Rios, 1997), pois:

Na atual sociedade brasileira, mais do que nunca a escola é uma necessidade histórica. Mas, sua contribuição só se efetivará se for *locus* de um projeto. Mesmo quando uma sociedade está marcada pela degradação, opressão e alienação (caso de nossa sociedade), o projeto educacional é ainda mais necessário. Denunciará o modelo opressor e anunciará as exigências de um projeto político libertador, buscando implementá-lo através de sua prática (Severino, 2001, p. 54).

Nessa perspectiva, estudar o papel do diretor na formação em serviço torna-se uma possibilidade real para compreendermos como pode se constituir um coletivo escolar que vise à melhoria da prática pedagógica desenvolvida na escola pública. Neste processo de análise, parece-me significativo pensar não apenas em professores reflexivos, mas também num coletivo reflexivo que, conseqüentemente, também deverá ter um diretor reflexivo. Conforme aponta Paro (1986):

Uma administração escolar verdadeiramente revolucionária deve poder elevar-se de uma práxis espontânea à práxis reflexiva (...). Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a administração escolar enquanto processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social (p. 158).

As pesquisas de Fusari (1992), Glatter (1995) e de Fullan e Hargreaves (2000) têm identificado o diretor escolar como uma figura importante para o desenvolvimento das propostas de formação em serviço, principalmente quando se considera a dimensão político-pedagógica de seu cargo e sua importância perante o grupo de professores para a construção do projeto pedagógico. Entendo, assim, que por meio do projeto educacional efetiva-se a dimensão política e ética do trabalho de formação de professores, à medida que a gestão democrático-participativa possa se tornar uma realidade.

Nesta investigação, contrária à tendência que considera a administração escolar como um problema meramente técnico, e entendendo-a como uma questão política, posiciono-me a favor de uma administração que vise à transformação social, considerando o contexto sócio-econômico-político no qual está inserida a educação brasileira. Defendo a idéia do diretor como co-responsável pela formação dos professores em serviço, mas em nenhum momento considero que apenas ações relacionadas à formação do educador resolvam os sérios problemas da escola pública e das condições de trabalho de nossos professores: números de alunos por sala; jornadas de trabalho e estudo muitas vezes desumanas; salários indignos; desvalorização social etc. Com a intenção de considerar tanto os aspectos macro do contexto, que envolvem a problemática da educação brasileira, como os aspectos micro, referentes à própria dinâmica do cotidiano escolar, inicio a seguir a análise dos dados desta investigação.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura.

Leonardo Boff

O objetivo deste capítulo é apresentar os dados coletados nas entrevistas³⁵ que realizei com duas diretoras da SMESBC. A partir dessas entrevistas, foram organizadas quatro categorias de análise:

- **1ª categoria – Formação inicial / carreira no magistério:** breve histórico da formação inicial das diretoras, as lembranças que trazem da escola, bem como a escolha da carreira no magistério e a opção pela direção escolar, entendendo que tais fatores interferem no perfil de cada profissional;

³⁵ Dos recortes das entrevistas, que surgirão no decorrer deste capítulo, foram retirados os marcadores conversacionais.

- **2ª categoria – Ações da Secretaria / formação dos formadores:** análise das repercussões das ações formativas da Secretaria para atuação das diretoras no cotidiano escolar – ou seja, como as diretoras concebem essa formação e que leitura fazem da formação recebida – e explicita a concepção de formação presente nas ações formativas da SMESBC;
- **3ª categoria – Dimensão ética-política / opção pela periferia:** leitura do significado da escolha das diretoras pelo trabalho nas escolas de periferia da cidade, a partir de um olhar crítico à especificidade das escolas de periferia, com ênfase nas dimensões éticas-políticas presentes na atuação do diretor escolar;
- **4ª categoria – A escola como espaço de formação / o papel do diretor:** apresentação do principal objetivo deste estudo por meio da análise do papel do diretor escolar na formação em serviço, bem como as possibilidades da escola como local de formação a partir das estratégias formativas utilizadas pelas diretoras investigadas.

5.1. 1ª Categoria – Formação inicial e carreira no magistério: conhecendo as diretoras entrevistadas

Diretora I: 38 anos. Diretora desde 1998, estudou em escola pública durante toda sua formação escolar, à exceção da faculdade. Traz lembranças de ser boa aluna e de ser valorizada na escola e na família por isso:

Sempre fui boa aluna, sempre tirei boas notas, nunca fiquei para recuperação. (...) Acho que meu pai reconhecia muito isso e isso me trazia muita alegria. Ele ia às minhas reuniões e eu gostava muito que ele ouvisse falar bem de mim. Eu sempre fui muito bem, gostava de estudar, sempre fui uma excelente aluna.

Essa diretora, inicialmente, não pensava em ser professora, e optou pelo curso de Magistério em virtude de estar em busca de um curso profissionalizante para dar continuidade aos estudos. Talvez, o fato de ser uma boa aluna tenha influenciado sua escolha:

Meu pai tinha um entendimento das coisas que era assim: ele iria investir para que os filhos estudassem, e quando terminassem o curso, teriam uma profissão (...). Então, todos os filhos fizeram o 2º grau profissionalizante. Na cabeça dele, o ser humano precisa trabalhar a princípio, mas precisa estudar e ter uma profissão (...). Esse era o pensamento do meu pai, e, quando terminei o primeiro grau, eu comecei o curso de Magistério ...

A realidade vivida por essa educadora e sua família identifica-se com a realidade de muitos outros brasileiros, pois, naquela época, os estudos eram considerados uma possibilidade de ascensão social, vistos como algo importante, porém a ausência de faculdades públicas e a impossibilidade de pagamento de uma instituição de ensino superior particular tornavam o ensino profissionalizante uma possibilidade de se obter uma profissão para poder trabalhar e financiar os estudos superiores.

Concomitantemente ao curso de Magistério, essa diretora começou a realizar um estágio não remunerado na Prefeitura de São Caetano do Sul, sendo indicada para trabalhar como professora de educação infantil na referida rede após concluir o curso de Magistério, em 1983:

[Eu] estudava na parte da manhã e à tarde fazia estágio em São Caetano do Sul. Ainda não tinha sido instituída essa questão do concurso público; era por indicação. Na época, indicação política (...). Só que quando eu fiz estágio, como fiz um período maior de estágio lá, acabei ajudando muito a diretora da escola. Na época, ela fazia faculdade e, como eu fiz fichamento de livros para ela, ela se sentiu meio que obrigada a me indicar. Então, terminei o Magistério em 1983 e ela falou que iria me indicar para trabalhar na prefeitura. Realmente ela era uma pessoa influente; tinha conseguido porque parece que a chefia do departamento era parente. É claro que teve isso. Então ela me colocou [na prefeitura], e em outubro de 1984 eu comecei na prefeitura de São Caetano do Sul. Fiquei lá por quinze anos.

A forma de ingresso na rede municipal evidencia uma característica presente no sistema de ensino brasileiro desde sua implantação. Segundo Azevedo (2000), o sistema constituiu-se em meio às representações das elites senhoriais, baseadas numa cultura escravagista, na qual reinava a idéia do exercício do poder pessoal e do mandonismo, com práticas clientelísticas e de apadrinhamento. O concurso público surgiu, pois, como uma tentativa de superação desse problema.

Em 1987, a diretora entrevistada iniciou o curso de Pedagogia, trabalhando na prefeitura de São Caetano do Sul e numa escola particular para poder arcar com o ônus financeiro da faculdade. Nessa época, ingressou, através de concurso, na Rede Municipal de Diadema, na educação infantil, passando a trabalhar, então, nos dois municípios, enquanto, à noite, dava continuidade ao curso superior, denotando a realidade de muitos outros educadores brasileiros, que realizam a tripla jornada: dois períodos de trabalho e um de estudo. Cabe aqui lembrar que Fullan e Hargreaves (2000) discutem o problema da sobrecarga na vida do professor e sua repercussão na formação, conforme apresentado no terceiro capítulo.

Em 1990, terminou a faculdade e, no ano seguinte, prestou concurso para professora de educação infantil na prefeitura de São Bernardo do Campo. Abandonou, então, a prefeitura de Diadema, permanecendo nos municípios de São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, até assumir, mais tarde, através de concurso, o cargo de diretora escolar.

Em relação à opção pela Habilitação em Administração Escolar, a entrevistada considera uma opção “por acaso”, chegando até a dizer que nunca pensou em ser diretora, pois, para ela, o concurso de diretores de São Bernardo do Campo era uma possibilidade de superação de uma situação insatisfatória no município de São Caetano do Sul:

Então, aconteceu o seguinte: eu estou trabalhando em São Caetano do Sul, há muitos anos, e em São Caetano tem uma estrutura de trabalho muito ruim (não sei como está hoje), que foi me desgostando muito. Assim, nós éramos convocadas para inaugurações, festas de finais de semana, nós fazíamos campanha explícita, política eleitoral. Então, “Fulano de Tal” fazia uma festa no domingo e quem trabalhava eram as professoras. Porque, na verdade, todo o pessoal de lá eram pessoas indicadas, eram os políticos que escolhiam, eram os vereadores que distribuíam o cargo de professores. Em meados de 1984, por muito tempo, (...) vem a constituição, que determina que vai haver concurso público. Então,

eu prestei concurso público, prestei e passei, tanto que só ficou na rede quem passou nesse concurso. Até esse período era só indicação política. A minha indicação não foi feita diretamente pelo vereador, mas pelo diretor que conhecia o vereador. (...) eu tenho relatos da prefeitura chamando professoras concursadas, dentro do gabinete. Esse concurso foi feito para regularizar a situação. Lá sempre foi muito forte essa situação de como as coisas acontecem. Isso foi me desgastando muito, então chegou um período que eu não suportava mais, não agüentava. É quando aparece o concurso de direção, (..) e essa era minha oportunidade de sair de São Caetano do Sul, essa era minha idéia, eu queria sair de São Caetano. (...) então, minha vida pessoal não me permitia abandonar, eu não conseguia abandonar. Hoje eu tenho outra cabeça, até largaria.

O que se vê, portanto, é uma carreira marcada por uma situação opressora, em que fica explícita a cultura do poder pessoal por meio das ações da Secretaria, bem como a influência desta no clima de trabalho das escolas, caracterizando ações político-partidárias em relação ao grupo de educadores.

No que se refere às contribuições da Habilitação em Administração Escolar para sua atuação como diretora, a entrevistada pontuou que pouco consegue lembrar de algo da faculdade que tenha sido relevante para a sua prática, embora valorize a experiência como professora, que lhe permitiu analisar a atuação de alguns diretores que fizeram parte de sua trajetória profissional. Pontuou ainda que, como professora, tinha algumas expectativas em relação a seus diretores, expectativas estas que a ajudaram na construção de um perfil do papel de diretor:

Eu acho que se constitui um pouco do que eu vivi enquanto professora e a expectativa que eu tinha em relação aos meus diretores, porque eu tinha, sim, expectativas (...) de que houvesse esse acompanhamento do meu trabalho, que não ficasse só controlando, fiscalizando o meu trabalho. Eu não precisava de gente para me controlar porque eu tinha muita responsabilidade, sabia o que tinha para fazer. Eu precisava de pessoas que viessem ajudar a pensar sobre algumas questões da minha prática ...

No depoimento dessa diretora, encontrei alguns indícios interessantes, que estão em sintonia com as análises teóricas realizadas durante a investigação. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), entre os fatores que moldam a espécie de pessoa e de professor, um dos mais importantes é a maneira como os diretores tratam esse profissional, idéia esta que vai ao encontro do que diz a diretora entrevistada quando afirma que tinha expectativas em relação aos diretores que

fizeram parte de sua carreira como professora. Ela esperava que a atuação deles superasse o simples controle do trabalho; tinha uma expectativa de acompanhamento do trabalho por parte do diretor, que, para ela, não deveria constituir-se apenas num fiscal do trabalho dos educadores, característica marcante da história da direção escolar.

O que parece emergir das expectativas da diretora entrevistada é uma idéia de parceria entre professores e diretores:

(...) eu não em lembro de ter diretores que faziam um investimento efetivo na questão pedagógica, por exemplo, que acompanhavam o trabalho em sala de aula. Eu tinha, como posso dizer, autonomia total, e plena, ou seja, eu fazia o que queria dentro da sala de aula. Os poucos diretores que tinham uma intenção de, por exemplo, olhar meu planejamento, meu registro, meus semanários, os materiais produzidos para o meu trabalho, era para ter controle. Eles apenas vistavam; não havia nenhum tipo de devolutiva, de intervenção, nenhum tipo de sugestão, vistavam literalmente, “ok!”, assinavam e datavam. Não tinha esse *feedback* (...) me ajudando a pensar as dificuldades, as possibilidades. Eu não tive essa experiência enquanto professora, com meus diretores.

A experiência na rede pública mostra que boa parte dos diretores que fizeram parte da trajetória profissional da diretora I não realizava um acompanhamento do trabalho, dando-lhe autonomia total na prática diária. O depoimento expressa a ausência de uma cultura de cooperação nas escolas citadas, situação que evidencia a inexistência de um projeto pedagógico – ou qualquer outra ação formativa –, caracterizando o diretor, conforme sua atuação, como um mero técnico que controla o trabalho do professor.

Segundo a diretora I, os próprios espaços formativos não eram bem utilizados: as reuniões pedagógicas eram usadas para se darem avisos ou organizar festas e as leituras realizadas eram descontextualizadas da atuação. Em Diadema, porém, ela pôde vivenciar algumas experiências formativas mais positivas por intermédio de reuniões setorizadas, que ocorriam periodicamente entre várias escolas. Entretanto, segundo ela, as discussões restringiam-se à prática do professor, sem articulações à teoria, não havendo, portanto, uma sistematização reflexiva das discussões.

A partir das análises da primeira entrevista, percebe-se que mesmo antes de assumir a direção, a diretora I já trazia uma idéia do diretor como parceiro das práticas pedagógicas dos professores. Essa idéia parece ter se desenvolvido a partir da própria crítica em relação aos diretores que fizeram parte de sua carreira, em sua maioria, de caráter técnico-burocrático.

Diretora II: 39 anos. Diretora desde 1987, estudou em escola pública durante toda a formação escolar, à exceção da faculdade. Da escola, traz algumas lembranças de exclusão:

Eu tenho umas lembranças ruins da escola. Como vim de uma família pobre com muitos filhos, (...) minha mãe não tinha condições de comprar material para todo mundo (...). Muitas vezes nós fomos discriminadas ou não participávamos de algumas atividades por não termos, por exemplo, uniforme. Em dia de desfile, nós não desfilávamos porque não tínhamos uniforme. Não fazíamos educação física porque não tínhamos uniforme da educação física; então, ficávamos sentadinhas lá olhando. Livros, passeios, nós não participávamos. (...) isso foi uma coisa que marcou muito; não só a mim; não éramos só nós que ficávamos nessa situação; existiam outras crianças. Eu acho que uma opção foi dizer que a escola pode incluir todo mundo e isso não faz da escola menos qualificada por você ter o pobre incluído, por você ter uma criança sem uniforme fazendo educação física. O que isso vai interferir no resultado da atividade? O uniforme não faz a menor diferença. Então, essas reflexões permeiam muito a minha prática, influenciam muito o meu trabalho, porque são coisas que eu vivi, que eu vi meus colegas vivendo também, e isso tem importância hoje nas minhas ações.

A realidade vivida pela diretora II foi – e ainda é – a realidade de muitas crianças brasileiras. Muitas vezes, a escola reproduz uma realidade contrária à das crianças das camadas populares. Talvez, os educadores que fizeram parte da vida escolar da entrevistada não tivessem consciência de que na essência de suas ações estava presente uma concepção de escola como reprodutora da sociedade.

Dessa forma, a situação explicitada expõe uma realidade marcada pela “cultura da exclusão”, em que os educadores, muitas vezes, não se dão conta do caráter discriminatório e político de ações para com o corpo discente da escola, pois, nas experiências informais, nas atitudes dos educadores, há um saber implícito, e “este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente” (Freire,

1998, p. 49), já que há também uma aprendizagem por meio das atitudes presentes no cotidiano escolar, que se expressa pela cultura escolar e que, portanto, também ensina.

Nesse sentido, uma escola reflexiva torna-se uma opção capaz de possibilitar a reflexão e análise da cultura instalada, e o projeto pedagógico torna-se um instrumento essencial para nortear as discussões e ações dos educadores, visto que pode trazer um diagnóstico crítico de cada realidade escolar, traçando, assim, um caminho para uma prática coerente à construção de uma escola de qualidade social.

Contudo, apesar de trazer algumas lembranças ruins da escola, a entrevistada sonhava ser professora desde pequena:

Ah! Eu quero falar porque eu escolhi. Desde pequena, eu brincava de escolinha; eu era professora, botava as cadeiras (...) naqueles terrenos baldios onde nós brincávamos, nas construções que havia. Eu tinha meus aluninhos, preparava aula, tinha lousinha, e quando não tinha criança para dar aula, eu botava as blusas de frio da minha mãe em cima da cama e fazia a porta do guarda-roupa de lousa, escrevia textos, dava lição, botava os bonecos assim... Eu sempre gostei, e foi por isso que eu escolhi, eu acho que eu escolhi porque eu já gostava (...). Fiquei pensando nas pessoas que me inspiraram isso (...) e me veio uma lembrança (...). Na época quando eu estudei, o professor tinha outro *status*; ele ocupava uma outra escala do *status quo* da sociedade. Eu admirava o professor, era uma pessoa elegante, bem vestida, que ia dar aula, então eu me lembro... A própria formação do professor, (...) eu fico pensando que a questão da cultura do professor, há alguns anos, era diferenciada. Acho que hoje nós temos um professor muito proletarizado, na cultura de massa. Então não é uma referência diferenciada para a criança no sentido da cultura...

A opção da diretora II pelo magistério estava relacionada ao imaginário que desenvolvera sobre a figura do professor. Após concluir o segundo grau, prestou vestibular na área de História, em admiração a uma professora extremamente politizada que teve, porém, após dois meses, desistiu desse curso e matriculou-se no de Magistério (profissionalizante), numa escola particular, onde estudou à noite. Foi então que se decidiu definitivamente pela docência, ingressando, na época, no terceiro ano do curso para formação de professores.

Em 1983, prestou concurso para a Rede Municipal de Diadema, assumindo a educação infantil. No mesmo ano, ingressou no curso de Pedagogia, optando pela

Habilitação em Administração Escolar. Em relação às contribuições da faculdade para a prática como diretora escolar, aponta o seguinte:

Olha, sinceramente, de três anos da faculdade, eu consigo me lembrar de uma professora e de uma matéria específica, e de leituras que me trouxeram. Sinceramente, há professores de quem nem me recordo. (...) No estágio que eu fiz numa escola estadual, não me deixaram ter acesso à documentação da escola; a diretora me colocava lá na secretaria, onde eu datilografia coisas da escola. Eu fazia questão de fazer os estágios, (...) nunca pedi para ninguém assinar, porque eu queria mesmo aprender. Eu fiquei lá na secretaria, não me mostravam nada; eu pedia para pegar o plano e diziam que depois me dariam. Eu não aprendi mesmo, e acho que a formação inicial deveria estar mais próxima da realidade das escolas (...) Essa é a minha opinião. (...) os professores da universidade distanciam-se muito da escola pública, de onde, na realidade, a grande maioria dos professores vai sair... eles [professores das universidades] precisavam estar mais próximos. Eu penso que deva existir (...) algumas iniciativas, uma aproximação da universidade com as redes, com a escola pública, como inserir esse conhecimento acadêmico, como melhorar a educação através desse conhecimento acadêmico, e como essa educação, da forma como ela está estruturada hoje, pode fazer com que a universidade reflita também sobre seus cursos de formação. Então, eu acho que essa aproximação só traria ganho, porque são dois mundos distantes.

A diretora II, assim como a diretora I, considera que foram poucas as contribuições da formação inicial na faculdade para sua atuação como diretora, e sugere que os cursos de formação de professores deveriam estar mais próximos da realidade das escolas, evidência esta já levantada na presente investigação, nas análises sobre minha própria formação para direção escolar. Ao que tudo indica, a formação dos diretores ocorre, sobretudo, no cotidiano das próprias escolas, por intermédio das experiências que vivem com outros diretores e professores.

Após cinco anos de exercício do magistério, a diretora entrevistada iniciou uma nova etapa em sua carreira, quando assumiu a direção de uma escola em Diadema:

... na época era assim (...). A chefe do serviço de educação infantil chegava ao microfone e falava: "Gente, nós estamos precisando de um dirigente na escola (...), por favor, quem quer assumir?". A rede de Diadema, quando eu entrei, tinha 80 professores e 11 escolas (...), não precisava de pré-requisito, o único requisito que você tinha de ter era ter carro próprio, porque tinha que retirar a merenda com seu carro, produto de limpeza... tudo você fazia com o seu carro. E dirigente na época, eram 5,6 dirigentes para a rede toda e cada um

tinha 3, 4 escolas. Então, na verdade, nós dávamos plantão nas escolas. Tinha até plantão do diretor; era uma tabelinha que ficava nas escolas e nós passávamos nelas uma vez por semana. Mas a proposta era outra; não existia essa coisa de formação do grupo. A Secretaria dizia o que você tinha de fazer e você ia na escola falar o que o professor tinha de fazer.

A experiência vivida por essa diretora expressa uma das facetas perversas da realidade do trabalho do diretor escolar, não só em Diadema, como também em outros locais. O diretor era o responsável pela estrutura de funcionamento da escola, utilizando seu próprio carro para retirar merenda e produtos de limpeza e levá-los à unidade escolar, função esta concernente ao poder público, não ao diretor. Era responsável, também, por várias escolas e assumia o papel de representante da Secretaria.

Segundo a diretora entrevistada, não havia nenhuma preocupação com a formação do grupo de professores, configurando, mais uma vez, a cultura do isolamento, característica do histórico do desenvolvimento da profissão docente. Novamente, encontramos o diretor controlando o trabalho do professor, ou seja, o professor sendo considerado como um técnico que apenas executa as ações pensadas por outros, no caso, pela Secretaria de Educação:

O pedagógico era assim: a Secretária fazia um plano de aula (...) com o professor (...). Então, tinha lá “planejamento de fevereiro para a turma de 5 anos”, que era o mesmo para a rede toda, (...): dia 1º: o que era para fazer. No dia, todas as salas de 5 anos da rede de Diadema estavam fazendo a dobradura da borboleta e era a mesma coisa para todo mundo. Então, tinha: dia 02, e o que você tinha que fazer, dia 03, dia 04... Isso vinha da Secretaria; o diretor passava isso para os professores, rodava no estêncil, dava uma cópia para cada um na reunião pedagógica e nós acrescentávamos ali situações diferenciadas que nós podíamos colocar. (...) na época, (...) nós podíamos; tínhamos essa liberdade para montar aula ...

O relato acima possibilita-nos pensar na origem do cargo de diretor escolar, cuja tendência tecnicista (conforme podemos constatar no depoimento da diretora II) intensificou-se a partir da Lei 5692/72, que traz uma predominância dos aspectos burocráticos na atuação do diretor, imprimindo ao cargo um caráter técnico, ou seja, o diretor seria o representante da Secretaria na escola, aquele que controla o trabalho do professor. Isso explica a prática histórica que tinham os diretores de

recolherem os planos de aula dos professores para observarem e assinarem, atividade esta que tinha como único objetivo o controle dos conteúdos trabalhados.

A diretora entrevistada trabalhou durante dezesseis anos na Rede Municipal de Diadema, vivenciando todo processo de mudança da rede com a entrada do PT, em 1987:

Depois, com a administração do PT, uma administração que trazia uma proposta mais reflexiva, essa chefia foi demitida. Veio uma outra chefia e tirou esse planejamento pronto (...). Nós falamos: “Como não tem?”, então disseram: “Nós vamos fazer o seguinte: esse mês nós vamos montar os objetivos do trabalho para aquele mês”. E nós falávamos: “Mas como, qual é a unidade de trabalho?”, porque, na época, nós trabalhávamos com unidade de trabalho. “Mas qual vai ser a unidade de trabalho?” “Não sei, vai lá na escola discutir com seu grupo.” Ela [chefia] foi super radical. Então, foi muito sofrido para nós (...), porque foi muito desgastante, um desgaste político para a cidade, porque as pessoas achavam que não tinham mais trabalho. E ficava no “pode, não pode” (...); “isto pode dar, pode ter festa com roupa, pode pedir dinheiro para a mãe, pode dar atividade de coordenação motora no caderno, não pode”. Então ficou aquela discussão de pode, não pode, e eu na direção. Os professores me pressionavam, queriam que eu desse as respostas, mas eu também não tinha muitas [respostas]. Mas eu lembro, como eu sempre fui de ler muito, fui estudar, fui fazer cursos.

Nesse depoimento, observo duas questões para análise: a primeira refere-se às condições sob as quais se instituem as reformas educacionais, mesmo por grupos ditos “progressistas”. Apesar de considerar como positiva as idéias contidas na reforma educacional proposta por Diadema, na realidade, os educadores da rede, suas crenças e saberes foram totalmente desconsiderados. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), este é um dos principais problemas da implantação de mudanças no ensino: não são levados em conta os propósitos dos professores; estes não são considerados como pessoas; desconsidera-se o tempo necessário para que a mudança ocorra; desconsidera-se a cultura de cada escola, fator determinante para que as mudanças se efetivem. Portanto, é preciso repensar as formas de efetivação das reformas propostas às escolas, para que a questão da autonomia não fique apenas no discurso, já que autonomia implica participação dos sujeitos concretos presentes no contexto escolar.

A segunda questão reporta-se ao poder do diretor. Nos dizeres de Paro (1992), na verdade, esse poder coloca o diretor escolar na posição de “culpado

primeiro”, ou seja, o diretor é aquele que, conforme o dito popular, fica “entre a cruz e a espada”, sofrendo pressões no processo de reformas, tanto do sistema de ensino quanto dos professores. Por isso, considero primordial que o diretor tenha uma real consciência crítica do contexto no qual está inserido, para poder mediar os conflitos entre sistema e escola valendo-se de uma gestão democrática, em que as responsabilidades e o poder sejam compartilhados em prol do bem comum.

Durante o tempo em que trabalhou em Diadema, a entrevistada aprimorou sobremaneira seu trabalho como diretora, chegando a trabalhar na Secretaria de Educação de Diadema como orientadora pedagógica. Algum tempo depois, por questões políticas, abandonou o cargo e assumiu a direção escolar no município de São Bernardo do Campo, quando então pôde realizar interessantes reflexões acerca das duas redes de ensino, que serão expostas no decorrer este capítulo.

Nas duas entrevistas analisadas, é importante considerar as diferentes contribuições que ambas forneceram à investigação. Na primeira, podemos analisar as perspectivas do professor em relação ao diretor escolar; na segunda, as perspectivas do diretor perante as demandas impostas ao cargo.

5.2. 2ª Categoria – Ações da Secretaria e formação dos formadores

A SMESBC coloca em prática algumas ações pontuais em relação aos diretores, entendidos como formadores no processo pedagógico. Ambas as diretoras entrevistadas participaram dessa proposta formativa e, a respeito das ações da Secretaria e de sua repercussão no cotidiano escolar, a diretora II apontou o seguinte:

Eu acho que é fundamental você ter encontros com seus pares, porque o diretor é um solitário; ele é um “sozinho” ali na escola; você tem a oportunidade de estar com seus pares. Essa angústia que estava presente em muitos colegas, quando ela é partilhada, (...) todos sentem, então você encontra caminhos (...). Existe essa coisa da solidariedade. Eu acho que assessoria, reunião, é esse compartilhar solidário de experiências, de fazeres. “Olha, eu fiz assim. Eu pensava como você, mas comecei a refletir sobre isto e hoje já

penso dessa forma”; eu acho que isso é fundamental para qualquer profissional.

A formação dos diretores por intermédio de assessorias aparece no depoimento da diretora II como algo positivo: uma oportunidade de superação da situação de isolamento na qual se encontra o diretor escolar; uma possibilidade de compartilhar outras práticas e refletir sobre a própria atuação. Assim, encontrar e discutir as questões do cotidiano escolar com seus pares, permite ao diretor partilhar as dificuldades comuns ao trabalho e, ao mesmo tempo, encontrar outras possibilidades de atuação na formação.

Apresentando uma outra perspectiva sobre as ações formativas da Secretaria, a diretora I faz a seguinte reflexão:

Eu achei extremamente válido este investimento, contudo o que eu trago como questão é a quantidade de informação. (...) É, na verdade, muito pouco tempo para pensarmos nessas informações, relacionarmos com o trabalho que acontece na escola e pensarmos como o diretor formador trabalha com o grupo de professores. (...) não poderia ser uma prática de reprodução de informação; nós estávamos numa perspectiva de trabalho de construção de conhecimento. Como é que eu absorvo essas informações, chego na escola e só transmito aos professores? A coisa não poderia ser assim, na minha forma de ver estas questões. (...) eu imaginava que uma coisa era eu receber enquanto diretor essas informações, outra coisa era [receber] como formador; pegar essas informações e estabelecer uma relação com as coisas que eu observo na minha escola, conhecendo meu grupo de professores, o que eles trazem como conhecimento prévio, os que eles já sabem, o que eles precisam saber, como é que eu transformo essas informações num trabalho efetivo que chegue a mudanças nessas práticas (...). Então isso é muito difícil; por um momento eu me sentia muito mal em ter tanta informação e não conseguir pensar como é que eu faria com tudo isso que eu já aprendi; ao mesmo tempo, eu ficava com um sentimento assim “Como é que tudo isso pode ficar só comigo? Eu preciso buscar formas de socializar isso com esse professor”, e não de uma forma transmissiva, porque nós sabemos que não adiantava eu trazer as apostilas e ficar lendo e dizendo “Bom, a partir de amanhã....”. As coisas, na verdade, não aconteceriam e não acontecem dessa forma.

Portanto, a diretora I também considera positivas as ações formativas da Secretaria, porém, questiona o excesso de informações, alertando que isso não garante mudanças na escola e pontuando as dificuldades de organização dos conhecimentos de forma significativa, uma vez que a Secretaria defende a formação

dos professores numa perspectiva reflexiva, sem considerar, porém, o tempo necessário para a efetivação de mudanças no coletivo escolar. Assim, surge no depoimento dessa diretora uma real preocupação com as necessidades formativas dos professores, e também a perspectiva do formador frente às dificuldades de organização de uma formação que promova a reflexão do professor e mudanças na atuação da equipe escolar. Sobre as contribuições das assessorias formativas para sua atuação, a diretora I afirma:

... pessoalmente, foi muito importante para o meu papel de formadora. (...) Uma pessoa veio falar sobre formação dos formadores, foi a Regina Scarpa, e ela trouxe uma perspectiva do diretor que organiza e sistematiza o seu trabalho de formação, escrevendo um projeto de formação, pensando que objetivo ele espera, que etapas ele vai fazer, quais as melhores estratégias para o trabalho. Isso me deu uma abertura, clareou, como tinham de ser meus passos a partir daí. (...) refleti muito sobre boas estratégias, e fui observando o quanto eu era transmissiva, o quanto eu me contradizia, o quanto eu queria uma escola que considerasse essa criança como sujeito da ação, porém, na homologia de processos, eu não fazia isso com meu professor. (...) foi emergindo isso para me fazer pensar “Puxa vida, isso não foi uma boa estratégia, isso não é um bom caminho”, e até hoje é meu grande desafio buscar boas estratégias, pensar o quanto eu considero os saberes dos professores. Eu atropelava mesmo; era extremamente diretiva. Até hoje algumas estratégias que eu uso, depois que eu paro para avaliar, para refletir, percebo que dei as respostas, falei o que não era para ter falado, não permiti que esse professor pensasse. Então, eu achei que esse trabalho foi fundamental para mim. Um outro trabalho foi sobre gerenciamento (...). Para mim, foi fundamental porque ela [a assessora] fazia exatamente um pouco do outro lado desse papel do diretor, de quem organiza, de quem gerencia um equipamento, de quem delega as coisas, então pude perceber e observar o quanto eu era centralizadora, meio maquiada de democrática, o quanto eu centralizava as informações, o quanto eu queria ter controle sobre todas as coisas; só estava bom se passava por mim primeiro.

É possível observar que, para essa diretora, a grande contribuição das assessorias formativas oferecidas pelo Departamento de Educação foi a possibilidade de reflexão sobre sua própria atuação e a concepção de trabalho por meio do princípio da homologia dos processos, que lhe permitiu analisar suas ações de forma crítica, promovendo mudanças em sua prática. Assim, a diretora conseguiu perceber as duas dimensões de sua atuação: uma referente à organização geral da escola; e outra, à organização do trabalho pedagógico, ou seja, os aspectos técnico-administrativos (atividades-meio) e os aspectos pedagógicos (atividades-fim). Uma outra reflexão importante que se observa no depoimento da diretora I é o

reconhecimento da necessidade de planejamento do trabalho pedagógico, de ele ser sistematizado, ou seja, intencional. Nessa mesma perspectiva, a diretora II pontua sobre as contribuições das assessorias formativas :

Eu acho que marcou, sim. Vou citar uma só que aconteceu com profissionais do Espaço Pedagógico, certa vez que eles trabalhavam a questão do diretor como pessoa, enquanto ser humano. Foi com da Maria Tereza o grupo em que participei; havia outros grupos... com a Juliana Davini. Foram seis encontros e a tônica dos encontros era trabalhar as representações do diretor (...). Então houve todo o cuidado na montagem dos grupos, que eram fixos; estabeleceu-se uma relação de respeito entre as pessoas do grupo, de confiança. Foi muito interessante, porque se trabalhou o ser humano, e eu achei isso fundamental. (...) Uma coisa que me marcou muito foi o seguinte: as pessoas reclamando, reclamando muito do excesso de trabalho, das dificuldades do fazer do diretor, do cotidiano, da sobrecarga do desgaste. Então ela [Maria Tereza] perguntou: “Mas, então, por que você escolheu essa profissão?” Eu achei aquilo bárbaro. Se isso me é tão penoso, por que eu insisto nesse fazer, por que eu não mudo, não vou fazer outra coisa? Eu acho que foi muito legal as pessoas pararem para pensar. Nós tínhamos que escrever nossos sentimentos, nossas percepções a cada encontro, e esses relatos eram compartilhados; eu achei fundamental. (...) essa questão da aceitação dos seus limites (...), eu não posso me responsabilizar por todos; eu tenho a minha parte. Vou responder o melhor que puder pela minha parte; eu não tenho o poder, a onipotência de intervir no fazer do outro, no sentido de determinar o que o outro vai ser. Isso é uma opção do indivíduo, individual. (...) a grande angústia do diretor é o sentimento de onipotência, que você também recebe no curso de magistério, como se você fosse resolver todos os problemas. Isso nós trazemos, também. Eu acho que é uma característica, essa é minha opinião. Não sei se tem algum estudo sobre isso, de quem faz a opção muitas vezes, a opção pelo magistério, essa coisa da redenção, do professor redentor que vai salvar todas as crianças. Muitas vezes eu fiquei pensando “Por que eu estou indo lá para aquela periferia? Não é com esse olhar?” Mas hoje eu trabalho isso melhor; sei que posso fazer muito, mas também sei que há coisas que não dependem de mim. Isso me dá... às vezes, como diz minha amiga, dá uma preguiça assim... Mas hoje isso não me angustia, como se fosse incompetência minha.

No depoimento das diretoras observa-se que, para elas, as assessorias oferecidas promoveram grandes reflexões a respeito do sentido de suas atuações no contexto escolar, trazendo à tona alguns conflitos comuns, presentes em suas ações, por exemplo, como lidar com os limites, o excesso de controle, a dificuldade de delegar. Com seus pares, os diretores aproveitam esse momento para refletir sobre suas possibilidades e limites do trabalho formativo nas escolas.

Para finalizar as análises em relação às ações da Secretaria, gostaria de analisar um último aspecto da temática: a concepção presente na proposta formativa da SMESBC em relação aos professores, que pode ser evidenciada por meio do seguinte depoimento:

São Bernardo do Campo investe muito na questão do conhecimento teórico, no estudo das áreas de conhecimento. Isso, em Diadema, não existiu, tanto é que quando cheguei aqui, não sabia escrever uma seqüenciada. Eu nem sabia fazer um projeto de área do conhecimento, porque lá nós trabalhávamos com projetos transdisciplinares. Eu não sabia fazer isso, não entendia nada. (...) em Diadema era assim: o professor tem sua prática, portanto ele tem a sua autoria,. Se ele fundamenta sua prática e sua autoria, ela é um produtor, então a prática dele está validada, porque ele está fundamentando. Aqui nesta escola pelo menos, não sei a rede toda, existia muito disso, mas a Isabel Solé não fala isso no livro tal. Eu comecei “E você, o que acha?”, a perguntar para a professora “Você acha que está certo? Você fez isto na sua sala? Deu certo?” (...), sempre citando a referência teórica, (...) e esse universo, para mim, era muito distante. Eu não tinha esse conhecimento do conteúdo das áreas, porque em Diadema nós pensávamos em estrutura maior; não tínhamos o que fazer miudinho; isso não era discutido. Eu acho que isso é um equívoco de lá. Nós discutíamos muito a questão da organização, da postura, da concepção de educação do professor (...), o que em São Bernardo do Campo não acontece. Não é uma proposta da Secretaria, acontece por iniciativa dos próprios diretores que estão na escola e querem discutir isso; essa questão era assim; mais que ensinar a seqüência numérica, por que nós trabalhamos a seqüência numérica? Que implicação tem isso? Em que isso contribui para esse indivíduo, para essa ação desse indivíduo? (...) seria essa questão da inserção dessa escola, que tem que ser competente, ter qualidade. Eu acho que tem que saber conteúdo, tem que saber fazer planejamento, tem que saber avaliar, mas essa escola está dentro de uma sociedade, e essa sociedade é uma correlação de forças; essa sociedade interfere nessa escola inserida num contexto maior. Acho que São Bernardo do Campo não tem isso como proposta enquanto Secretaria. (Diretora II)

A partir da análise da diretora II, que também vivenciou essa experiência no município de Diadema, evidenciam-se duas tendências comuns presentes na formação dos professores, que podem ser explicadas pela fundamentação teórica defendida nesta investigação em relação às diferentes dimensões presentes na competência do educador Rios (1997). Parece claro, portanto, pelo depoimento da educadora, que há uma diferença entre os dois municípios (SBC e Diadema) quanto à concepção da formação dos professores, e que o principal diferencial encontra-se presente na ênfase dada a diferentes dimensões da formação do educador.

Em Diadema, a formação do educador parece estar centrada mais numa valorização da dimensão política, em que são analisados mais amplamente os aspectos da relação entre escola e sociedade, o que pode ser considerado de grande relevância para a formação do educador, pois possibilita uma ampliação da consciência crítica de sua atuação e dos determinantes de seu trabalho, bem como as relações da escola como um sistema social mais amplo. Observa-se, também, a ênfase dada aos saberes dos professores e sua valorização.

Na formação realizada em São Bernardo do Campo, observa-se uma grande preocupação com a fundamentação teórica do professor. A teoria possui um papel de destaque e, aparentemente, os professores possuem um bom domínio dos conteúdos trabalhados, evidenciando uma ênfase na competência técnica; os educadores estudam e refletem sobre suas práticas, o que também é muito importante para a sua atuação. Porém, pelo depoimento da diretora II, subentende-se que a formação está desvinculada dos agravantes políticos da atuação do professor.

Encontro, assim, no depoimento da referida diretora, as duas dimensões da competência do educador – política e técnica –, que precisam ser pensadas de forma articulada, pois nunca se apresentam de forma isolada, uma vez que sempre haverá uma dimensão política e ética na competência técnica, mesmo que o educador não tenha consciência disso. Portanto, para se recuperar a relação dialética entre as dimensões técnica e políticas, faz-se necessário uma dimensão ética, e o que temos é uma competência técnico-ético-política (Rios, 1997).

5.3. 3ª Categoria – Dimensão ética e opção pela periferia

A **escola I** está localizada num bairro da periferia de São Bernardo do Campo, aparentemente de classe média / baixa, onde as casas são de alvenaria, as ruas são pavimentadas e há um pequeno comércio local, com bazar, padaria, bares e até uma academia de ginástica. Trata-se de um bairro aparentemente tranquilo, porém, segundo a diretora I, está entre os bairros mais violentos do município, embora a escola nunca tenha tido nenhum problema nesse sentido. A escola recebe

tanto alunos moradores do bairro como de bairros vizinhos, constituídos de favelas e de um antigo lixão desativado pela prefeitura. De acordo com a diretora, alguns familiares das crianças que lá estudam sobreviviam do lixo.

A escola é pequena, térrea. Possui um parque e uma casa de bonecas logo na entrada, um pátio grande onde fica a diretoria, banheiros para os adultos, uma pequena biblioteca, uma pequena sala de brinquedo, o refeitório e um ateliê de artes. Ao lado, há uma quadra onde se localizam 6 salas de aula (sendo 3 de cada lado) e os banheiros das crianças.

A **escola II** também está localizada num bairro da periferia de São Bernardo do Campo. Meu primeiro olhar foi de estranhamento, pois as condições de vida nesse bairro são bem mais desprivilegiadas do que as do primeiro e de vários outros bairros de periferia onde eu já trabalhei. O bairro situa-se num tipo de morro e não possui ruas pavimentadas porque, segundo a diretora II, o local é área de manancial, e o esgoto corre a céu aberto³⁶. Há muito movimento na rua onde está localizada a escola: presenciei várias crianças correndo e brincando descalças; algumas mulheres sentadas na calçada, conversando e olhando as crianças; um número razoável de adultos se locomovendo de bicicleta. No comércio local há uma padaria e muitos bares, com um grande número de homens conversando. As casas são pequenas, sem quintal nem portão, com portas e janelas que dão direto para rua.

A escola é grande; na entrada há um corredor largo, de cimento, quase como um pátio, onde as crianças brincam. Na lateral situa-se a entrada, onde se encontram diretoria, secretaria, banheiro de adultos e biblioteca. A seguir, há um pavilhão grande e coberto, onde se localizam o refeitório, 9 salas de aula, os banheiros das crianças e uma grande sala com pias, onde funciona o ateliê de artes. Do lado de fora, há um parque e uma quadra esportiva oficial e coberta; próximo à quadra há 3 contêineres destinados às crianças da primeira série que não conseguiram vagas na escola pública estadual.

³⁶ Entretanto, a outra escola também está localizada em área de manancial, e as ruas de seu bairro são pavimentadas, assim como em outros bairros com esse mesmo problema, onde está sendo utilizado asfalto ecológico.

	ESCOLA I	ESCOLA II
Horário de HTPC	3ª feira – das 17h30 às 19h30 (ed. infantil)	4ª feira – das 18h30 às 21h30 (ed. infantil) sábado – das 13h às 16h (ens. fundamental)
Nº de alunos	450	533
Nº de professoras	13	17
Nº de turmas	14 (ed. infantil)	17 (11 – ed. infantil / 6 – ens. fundamental)
Lista de espera 2003	4 anos (180 alunos) 5 anos (300 alunos) 6 anos (31 alunos)	4 anos (não há dados) 5 anos (96 alunos) 6 anos (nenhum)

5.3.1. As principais dificuldades das escolas de periferia

A meu ver, optar pelo trabalho nas escolas da periferia da cidade e nelas permanecer é muito mais do que uma simples opção casual; trata-se, principalmente, de um compromisso político, mediado por uma dimensão ética, pois, conforme declara Freire (2001, p. 22), “é fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares”. É possível comprovar isso no depoimento das diretoras entrevistadas:

Então, eu cheguei muito bem nessa escola. Sabia do histórico dela ... era uma outra coisa que, para mim, era uma vantagem. Eu dizia “Puxa vida, estou vindo para cá!” e disse isso para os professores. Eu havia escolhido a escola, não a deram para mim. Eu tinha outras opções e optei por essa escola, conhecendo, sim, as questões (...) em relação a ela; havia uma questão em relação ao bairro em que ela estava, (...) um bairro violento. Diziam “Ah! Você não vai gostar, é um horror!” Até hoje tem um pouco desse folclore, claro. De fato, é um bairro muito violento (...). Eu acho que isso para o grupo de professores, o fato de eu chegar e me apresentar, isso foi muito interessante. Eles ficaram até surpresos, (...) imaginaram que eu

ficaria por pouco tempo. Eu entrei em agosto; pensavam que eu ficaria, no máximo, até dezembro e depois iria embora. E eu cheguei dizendo “Não, eu vim, e minha idéia é permanecer” (...). Eles tinham uma expectativa muito grande, que viesse uma pessoa, eles estavam esperando ... (Diretora I)

No dia da escolha, cheguei lá na Secretaria (...) e olhava para os nomes das escolas (...) sem ter a menor idéia (...). Uma colega que estava ao meu lado, que eu já conhecia de Diadema, me disse para eu escolher essa escola, porque nela havia um grupo muito bom de professores (...), uma comunidade ótima, e eles precisavam de uma pessoa como eu. Ainda usou esta frase: “Eles merecem uma diretora como você”. Eu perguntei por que e ela me disse que era um grupo muito estudioso, pessoas muito responsáveis, que não tinham tido sorte com as direções anteriores, pessoas [diretores] que estavam na escola de passagem, não pessoas que gostassem muito de estar na escola, (...) tanto é que houve uma rotatividade muito grande de diretores; os diretores ficavam um, dois anos e iam embora, e não se constrói um trabalho neste período. (Diretora II)

Ambas as diretoras tiveram uma trajetória profissional marcada pelo trabalho em escolas de periferia, opção esta que fazia parte do histórico e do projeto de vida dessas educadoras. É nítido em suas falas que, apesar das dificuldades, elas acreditam na escola pública de qualidade e, sobretudo, possuem uma consciência política crítica sobre a realidade vivida na periferia:

Eu entendo que tenha uma diferença. Eu acho que tem essa questão da atenção do poder público. Eu sinto isso e (...) constatei isso ao longo da minha experiência como professora. Existe uma desconsideração, sim, um descaso com a região da periferia (...). Por exemplo, você vai para o Centro e encontra um posto de saúde muito próximo, (...) serviços públicos muito próximos, teatros, bibliotecas, postos de saúde. Você vai para a periferia e não vê [nada disso]. Estou num bairro em que a biblioteca mais próxima está a 5 km; a UBS não faz uma série de atendimentos médicos; o pronto-socorro está a 4 km; você não tem nenhuma quadra esportiva no bairro ... (Diretora I)

A diretora I faz uma leitura crítica da realidade da periferia, onde os problemas da escola acabam sendo apenas o sintoma de um problema bem mais amplo, que é o próprio descaso do governo para com as camadas populares, negando-lhes o básico para uma vida digna, conforme foi confirmado, também, na outra entrevista:

... eu acho que essa questão é forte e, aqui, a escola é uma referência para a comunidade. Essa escola é uma referência porque só existe ela aqui; não há mais nenhum equipamento público nesse bairro distante de tudo; não tem um posto de saúde; não tem biblioteca. Então, (...) essa comunidade vê na escola uma referência, uma fonte de informação, uma fonte de ajuda ... (Diretora II)

Em relação ao problema da falta de vagas, a diretora I relata que:

... havia uma lista de espera gigantesca; é outra questão. Você tem, por exemplo, uma educação infantil cujo atendimento é de 0 a 6 anos. Em São Bernardo, é feita uma diferenciação na educação infantil: há um serviço de creche, que atende de 0 a 3 anos, e as EMEB's, que atendem de 4 a 6 anos. No Centro, você tem crianças de 3 anos que são atendidas e permanecem por um ciclo inteiro, por um ciclo, às vezes, de 3 anos na escola. Você tem uma redução de alunos porque no Centro não há efetivamente um número menor de crianças na região central. Quando você vai para a periferia, a minha escola, por exemplo, só atende as crianças de 6 anos. Há uma lista de espera de 350 crianças de 5 anos, de 4. Nós nunca fizemos levantamento porque não é possível; fora uma lista de espera de também seis anos ...

Esse problema também pôde ser constatado na outra escola pesquisada, onde, inclusive, as crianças da primeira série estão sendo atendidas em contêineres destinados à educação infantil, em virtude da municipalização, pois, desde 1998, a rede assumiu o ensino de 1ª a 4ª série, mas ainda não construiu uma escola no bairro para atender à demanda, reduzindo, assim, as vagas das crianças na educação infantil numa tentativa de se “resolver o problema”.

Como bem pontua a diretora I no relato acima, as crianças da periferia já chegam com um déficit no ensino fundamental em relação às crianças de escolas centrais, que freqüentam a educação infantil por três anos, enquanto as de periferia, muitas vezes, vão direto para o ensino fundamental. Contudo, não estou defendendo aqui a educação infantil como período preparatório para o ensino fundamental, mas trata-se de um ato hipócrita negar as possibilidades de desenvolvimento que teve uma criança que freqüentou a educação infantil a outra que foi direto para a primeira série, pois entendo que se é direito de um, tem de ser direito de todos, princípio este do bem comum, que deve ser garantido por uma escola de qualidade social.

Pelas análises realizadas até o momento, podemos constatar que entre as principais dificuldades das escolas da periferia encontra-se a questão da falta de

vagas e, atrelada a esse problema, pôde ser comprovada a dificuldade de efetivação do quadro de funcionários :

... de novo nós podemos retomar um pouco o começo da nossa conversa, (...) quando falo que as escolas de periferia são tão desconsideradas. Nesse período que estou como diretora, apesar de termos instituído uma rede em que todas as escolas teriam um professor de apoio pedagógico do seu trabalho, mesmo tendo um concurso público para oficial de escola, onde escolas com mais de 10 turmas teriam oficial, infelizmente eu sempre tive muitos problemas em relação a isso. Além do professor de apoio pedagógico, nós teríamos direito ao professor de apoio à direção (...), enfim, pessoas que viriam para apoiar esse trabalho. Por exemplo, particularmente na escola em que estou, nós tivemos grandes dificuldades de manter esse quadro completo; por quatro anos esse quadro sempre foi instável e incompleto. (...) Eu sempre senti que nunca houve um cuidado em olhar individualmente para as questões de cada escola nessa rede. Então, ia para uma reunião e havia diretores que estavam com sua equipe completa desde fevereiro e março do ano; eu fui ter professor de apoio num ano em meados de junho; no outro ano, em meados de setembro. E eu penso que quem foi prejudicado foram esses professores, essas crianças, porque por mais que eu me desdobrasse; fica aí uma questão humanamente impossível (...); sempre essa instabilidade. Começava sozinha, sem oficial de escola. Eu recebi oficial de escola só o ano passado, e hoje, que eu tenho esse quadro completo, fico observando e pensando um pouco sobre o meu trabalho em anos anteriores e nesse ano, e não dá para comparar a qualidade, podendo delegar ... (Diretora I)

As escolas da periferia encontram dificuldades de efetivação de diretores e, de modo geral, de todo o quadro de funcionários. Segundo a diretora I, não há um olhar diferenciado da Secretaria para as especificidades das escolas de periferia. O trabalho desenvolvido pelo diretor acaba sendo prejudicado nesses locais, pois, além de suas atribuições, ainda precisa assumir outras funções e mediar os conflitos inerentes à falta de funcionários, perante estes, a comunidade e a Secretaria, situação que interfere sobremaneira na qualidade do trabalho e na constituição de um coletivo escolar, elemento determinante na construção do PPE.

Em relação à dificuldade de efetivação de um grupo de trabalho fixo nas escolas de periferia, encontrei alguns indícios que esclarecem um pouco esse problema:

Mas eu acho que tem essa coisa do “medo”. Uma PAP que se candidatou, quando subiu a rua, desistiu. No dia em que ela veio aqui na escola, uma pessoa que tinha sido assassinada. Não é uma coisa

que acontece todo dia, mas, coincidentemente, naquele dia [aconteceu] e ela não voltou mais (...). Eu acho que como a Secretaria também não oferece nenhum benefício para quem está nessas áreas mais distanciadas – e aqui é uma área de difícil acesso; seu carro fica arrebentado (...) – ela [Secretaria] argumenta que não paga porque essa regulamentação do que é área de difícil acesso não foi feita pelo jurídico. Então, fica um “jogo de empurra”, mas nós movemos, nos organizamos; fizemos um documento, fomos atrás, consultamos um advogado. Então, não tem um benefício; seu carro é arrebentado; você tem um gasto maior de gasolina (...). As pessoas, quando têm uma oportunidade... eu conheço professoras excelentes que adoravam essa escola, mas que dizem “É muito longe; eu tenho que ficar mais perto da minha da minha casa; estou gastando muito combustível; é caro...”, e as pessoas saem, mas até hoje vêm às festas de final de ano, telefonam, ficaram amigas, então, você vê que não foi uma questão de não identidade com o trabalho; foi por circunstância mesmo da própria sobrevivência do profissional. (Diretora II)

Parece evidente que o problema das escolas de periferia é um problema de políticas públicas, apesar dos agravantes do local, como a distância e as questões referentes à violência. Nenhum benefício é concedido aos professores e demais funcionários para que permaneçam trabalhando nesses locais, onde as dificuldades de trabalho são desconsideradas, até o momento. Portanto, não são levados em conta o professor como *pessoa* e suas condições de vida e sobrevivência para trabalhar nesses locais, ficando a escola de periferia na dependência da boa vontade de alguns profissionais, o que reforça a idéia de uma educação redentora.

Não há dúvidas de que a temática *formação reflexiva de professores* é de grande relevância para a melhoria da qualidade de atuação dos educadores, contudo não poderá ser pensada de forma isolada, apenas numa dimensão técnica, sem se considerar o contexto mais amplo do sistema de ensino e sua relação com a organização de nossa sociedade.

A meu ver, torna-se, pois, urgente reconhecer as dificuldades enfrentadas pela periferia e repensar as políticas públicas direcionadas a essas regiões, uma vez que para pensar em formação e qualidade no ensino é necessário garantir aos profissionais que optam pelo trabalho na periferia da cidade – e a todos os profissionais envolvidos – condições dignas de trabalho, isto se pretendemos realmente melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido nesses locais.

5.4. 4ª categoria – A escola como espaço de formação e o papel do diretor

Como as diretoras entrevistadas vêem seu papel de formadoras? Que estratégias utilizam para desenvolver o trabalho de formação? Pensando na dimensão técnica da organização do trabalho pedagógico, quais as possibilidades de atuação dessas diretoras frente às dificuldades encontradas na periferia? Como o projeto pedagógico media essas ações?

Eu acho que tem de ser sim um investimento na formação desse diretor, porém eu acho que também na formação desse professor. Feita pelo diretor sim, nos momentos reservados para esse tipo de atividade, que, na minha concepção, são os HTPC's, (...) fundamentalmente para formação, um momento de aprofundamento das questões, tematizações das práticas. (...) a forma com que a Secretaria hoje faz um investimento também nesse professor trazendo aí grandes nomes, pessoas, sem dúvida, com grandes contribuições, para palestras para auditório. Eu não sei, se ainda assim não houver alguém que faça o acompanhamento direto desse professor, do que o professor faz com essas informações, elas se vão, não consegue haver uma transformação nas práticas. (...) Eu acho que não existe uma outra forma de se pensar em formação que não seja o acompanhamento. Eu acho perfeito o professor ter oportunidade de ouvir Jussara Hoffmann falando de avaliação, porém essas informações trazidas por essa pessoa, que tem muito a contribuir, elas de nada adiantarão se a gente não conseguir estabelecer com esse professor como é que se transpõe isso para o dia-a-dia em sala de aula com, por exemplo, 32 crianças. (Diretora I)

A diretora I fala da importância da formação dos formadores pela Secretaria, mas também reflete a respeito das ações formativas voltadas para os professores, e considera que palestras ou cursos fora do local de trabalho, oferecidos pela Secretaria aos educadores, só serão significativos a eles se lhes for possível estabelecer relações com seu cotidiano escolar. Para isso, traz a perspectiva do acompanhamento na formação em serviço, apontando o diretor e a equipe formadora como parceiros importantes nesse processo formativo.

Nessa mesma perspectiva, a diretora II pontua o seguinte:

Vou te responder sobre dois aspectos, como nós fazemos aqui na escola e como a Secretaria pensa. A Secretaria pensa em cursos que, segundo ela, estão de acordo com as necessidades da rede, a partir das avaliações que os professores fazem fora do horário de

trabalho – que eu acho um dificultador para o professor –, que não é pago, em locais centralizados, no centro da cidade; ou então organiza palestras (...), palestras pontuais sobre vários temas, sendo parte delas em horário de HTPC. Então, o professor recebia para ir lá e a outras, além do que os professores se escreviam para participar. (...) eram palestras muito boas, mas para um público restrito, como dois professores de cada escola numa escola que tem 20 professores; ficava uma briga de foice (...). Então, a Secretaria, desde o ano retrasado, está propondo uma parceria com as escolas. Ela envia a verba para a escola, e a escola contrata uma assessoria específica para os projetos ou para as questões que quer discutir. (...) Eu acho que é o ideal, (...) porque se tem um gasto enorme; às vezes, você tem uma assessoria para 15 professores, sendo que ela poderia ser para 25, então você não otimiza esta questão, mas, pensando no resultado, para o professor é a melhor coisa.

Portanto, ambas as diretoras concordam que a formação mais desejada é a realizada no próprio local de serviço, próxima da realidade e das necessidades dos educadores. A diretora II apresenta, também, a perspectiva de acompanhamento no trabalho de formação em serviço:

... Aqui na escola nós fazemos assim: levantamos qual a necessidade, fazemos um diagnóstico das necessidades do grupo e fechamos, por exemplo, matemática. Mas dentro de matemática, o que nós queremos saber? Então, levantamos nossas questões e procuramos uma pessoa que vá responder essas questões ou nos ajudar a respondê-las, que vai refletir conosco, e o grupo sugere pessoas. Nós vamos entrando em contato até fechar com uma [dessas pessoas]. (...) E o que é importante é que a pessoa vem aqui na escola, e eu acho que isso é muito diferenciado (...). Você contrata por carga horária; essa assessoria que nós vamos ter agora, vai ser uma assessoria de 20 horas em matemática, e ela vem aqui na escola. Então, para o professor, é muito bom. Eu estou estudando aqui no meu local de trabalho, meu local de trabalho é produtor de conhecimento, é um espaço de reflexão do meu trabalho. Eu penso que é muito diferente do que você sair daqui e ir ao teatro assistir a uma palestra; eu acho que isso é bom na escola. E você vai falar do seu trabalho, do que você está fazendo, das suas dúvidas ...

Pode-se observar em ambos os depoimentos que há, de fato, um investimento na formação dos professores da SMESBC, que ocorre por intermédio da formação oferecida aos diretores, pelas palestras e cursos fora do local de trabalho e pelos cursos em parceria da Secretaria com as escolas. Contudo, para as diretoras, as ações da Secretaria pouco representam se não são re-significadas na realidade escolar. Nesse sentido, o papel do diretor parece fundamental na

organização e acompanhamento das necessidades formativas dos professores, pois seu papel é de mediador do trabalho pedagógico.

Assim, para que a proposta da Secretaria tenha significado para os educadores, é necessário que seja re-significada nas escolas, pois o sentido dado às ações formativas depende dos sujeitos concretos que refletem sobre a proposta e a viabilizam ou não em suas ações pedagógicas. Dessa maneira, o papel do diretor na formação em serviço pode ser entendido como aquele que organiza o trabalho pedagógico de formação, mantendo uma relação de co-responsabilidade e parceria com os professores:

Eu acho que um trabalho de parceria (...) é o grande caminho, que talvez nós ainda não conseguimos encontrar (...), mas eu penso que, por mais que a equipe tente fazer esse trabalho na escola, é o diretor que está lá todos os dias, é ele que tem condições de ter todos os observáveis, (...) de ter vínculos com esses professores. Alguém que venha esporadicamente não tem como acompanhar a quantidade de coisas e produção que se tem numa escola e o diretor está ali no dia-a-dia ... (Diretora I)

5.4.1. O projeto pedagógico educacional

Para a diretora I, o PPE ainda é considerado um grande desafio. Viabilizá-lo no cotidiano escolar está sendo um processo desenvolvido pelo grupo de educadores da escola:

... é outro desafio também você ter um PPE que dê conta de todas essas questões, pensando que é uma escola só. Então, (...) a construção desse projeto passa por vários momentos. Eu acho que nós estamos num momento muito interessante, de pensar que é não reescrever todo esse projeto, é fazer algumas alterações, e dar para ele um movimento que é próprio dele, incluindo todas essas discussões que andamos fazendo, que temos feito, buscando trazer o maior número de pessoas envolvidas nesse processo (...), e que ele, de fato, norteia todo esse trabalho. Tem sido interessante, por exemplo, a chegada de muitos professores, o quanto nós temos usado de fato esse PPE. Em anos anteriores, ele era um documento extremamente burocrático, não representava essa escola, ou até representava. Acho que a escola era um pouco sem movimento mesmo, e hoje, o quanto vamos em busca dele para esse pessoal que vai chegando, que muita coisa que a escola tem hoje são coisas

já construídas, construídas pelo grupo ao longo de várias discussões de um percurso. E quando essas pessoas chegam, vão ser incluídas nesse processo, não desconsiderar aquilo que já está posto, nós vamos alterar, vamos acrescentar. Então, o PPE, hoje, até eu brinco que temos um PPE 2002 modelo 2003, porque ele tem as suas adequações, as suas alterações, e o quanto ele tem movimento mesmo, quanto utilizamos mesmo, a cada referência de coisas que vamos rediscutir, com o grupo de professores, ou até com o grupo de funcionários ou mesmo com grupo de pais da APM. Quanto resgatamos o PPE que já traz isso enquanto princípio (...). É um grande desafio construir esse PPE que é, de fato, não só um documento burocrático, mas que representa essa escola e todo esse movimento que ela traz ...

Observa-se no depoimento da diretora I que o PPE, apesar de ser considerado um desafio, já norteia as ações da escola, mediando as discussões e caracterizando-se por um instrumento que busca articular, de forma significativa, a realidade vivida pelo grupo de educadores.

Para a diretora II, o PPE já parece totalmente incorporado ao cotidiano escolar, mediando as ações realizadas e compartilhado por toda a equipe escolar:

... nós colocamos esse projeto de formação no projeto pedagógico; ele está aqui no PPE da escola. No início do ano, nós apresentamos para os professores a nossa proposta, perguntamos se atende às necessidades deles, em função das coisas que nós observamos, e ele é aprovado pelos professores e pela equipe de apoio, porque nós também temos nossa equipe de apoio (merendeira, servente, guarda e inspetor) e também temos a comunidade, (...) as ações da escola estão dentro dessas necessidades diagnosticadas. Todos os HTPC's, as reuniões pedagógicas são organizadas a partir dessa avaliação (...) das necessidades do próprio grupo, sempre tentando atender à necessidade do professor, que está ali na sala. (...) o professor refletindo sobre isso, vai revendo as concepções das áreas de conhecimento, conteúdos trabalhados, projetos e seqüenciadas que ele elaborou para a sala.

Portanto, nota-se que nessa escola há um movimento mais maduro em relação ao PPE. Logo no início do ano, é feito um diagnóstico da escola e, em seguida, é compartilhado com todo o coletivo escolar, momento em que são levantadas as necessidades e ações da escola para aquele ano, de acordo com as necessidades do local. O PPE é, portanto, mediado por avaliações constantes, elaboradas pelo trio gestor.

5.4.2. As estratégias de formação

Neste item, apresento as estratégias de formação utilizadas pelas diretoras pesquisadas, divididas em três momentos: as parcerias, que se referem à organização da proposta formativa; o acompanhamento, referente à supervisão do trabalho pedagógico; e as intervenções, que são as estratégias utilizadas para desencadear a reflexão dos professores.

5.4.2.1. As parcerias

Ambas as diretoras realizam um trabalho de parceria com a equipe gestora da escola e a equipe técnica do Departamento de Educação, articulando-se para viabilizar a proposta formativa por meio de reflexões e avaliações das práticas de formação realizadas nas escolas. A esse respeito, a diretora II afirma:

... Aqui na escola nós trabalhamos assim; eu, a vice-diretora e a coordenadora gostamos desta escola, gerenciamos esta escola. (...) A orientadora manda textos para leitura; eu acho que é o subsídio teórico... mas ela também tem essa coisa de fazer junto. Se nós temos dificuldades, (...) com um pouco de dificuldade de discutir a questão, ela faz a discussão conosco. Nós vamos nos sentir mais segura se você ela aqui (...). Ela também faz observação de aluno em sala; é uma parceria perfeita (...). Nós estamos satisfeitos; o grupo tem um respeito grande por ela. É uma pessoa humilde na forma de se colocar; eu acho que isso é fundamental na formação. O professor tem que confiar no formador, saber que ele vai ser aceito e respeitado nas suas dúvidas, nas suas dificuldades ...

Como se pode notar, o trabalho é desenvolvido em parceria do trio gestor com a orientadora pedagógica, que faz parte da equipe técnica do Departamento de Educação e subsidia o trabalho formativo do trio gestor, o que pode ser observado também na escola I:

... a equipe técnica (...) tem de fazer e cultivar o trabalho, que hoje, eu acho, tem sido melhor. A partir desse ano elas [da equipe] estão com uma ação que é a presença semanal (...) na unidade escolar. (...) Em minha escola, nós já estabelecemos uma rotina semanal; já fizemos alguns combinados muito interessantes. [Elas] acompanham alguns HTPC's, acompanham reuniões pedagógicas, revisam os projetos que a equipe gestora escreve. Funcionam como um apoio para a equipe gestora, mas a idéia é que não fique pautado só na equipe gestora. É claro que (...) esses primeiros encontros têm sido assim; até elas se apropriarem um pouco de todos os materiais da escola, dos materiais dos professores, mas a idéia é que também acompanhem diretamente o trabalho do professor através de leitura do registro, do planejamento, observação empírica em sala de aula, mas é um processo... Estamos pensando em primeiro criar um vínculo; elas conhecerem mais sobre essa escola, porque até então a equipe técnica era muito distante dessas realidades; não conheciam a dinâmica das escolas, o que acontecia. Apareciam esporadicamente. (Diretora I)

Portanto, nas duas escolas é percebido um compromisso de parceria dos envolvidos no processo formativo. A equipe técnica da Secretaria está mais próxima da realidade das escolas e das práticas dos professores, tendo clareza dos objetivos do projeto de formação para as unidades e atuando por meio de ações articuladas por um objetivo comum:

Eu acho que é um trabalho de parceria, (...) e esse é o grande caminho. Talvez nós ainda não conseguimos encontrar qual é esse percurso, mas eu penso que, por mais que a equipe tente fazer esse trabalho na escola, é o diretor, que está presente todos os dias, quem tem condições de ter todos os observáveis, (...) de ter vínculos com esses professores. Alguém que venha esporadicamente não tem como acompanhar a (...) produção que se tem numa escola ... (Diretora I)

Dessa maneira, a diretora I considera o papel do diretor primordial para se estabelecer um movimento de acompanhamento do trabalho pedagógico, que ocorre em parceria com a equipe de formação, pois o trio gestor encontra-se presente no cotidiano das escolas, possibilitando a supervisão e o planejamento do trabalho.

5.4.2.2. O acompanhamento

As diretoras entrevistadas realizam um trabalho de acompanhamento constante das professoras. Essa atividade é realizada, geralmente, em parceria com a coordenadora e, em alguns casos, conta também com o auxílio da equipe técnica do Departamento de Educação. É a partir desse acompanhamento que são elaboradas as ações formativas:

É o que eu tenho constatado e observado através de alguns instrumentos, (...) observação das práticas, dos registros, dos momentos de HTPC, através do debate que eles fazem. (...) Pelo registro, pelo semanário, pela revisão dos projetos, na observação das atividades que elas propõem também, (...) vamos começar um trabalho que estamos chamando de “trabalho compartilhado”, que é quando há uma dificuldade muito gritante, a (...) professora de apoio vai junto com a professora fazer a atividade, (...) especificamente nas atividades físicas, elas estão tendo muita dificuldade na organização dos materiais; há muita diretividade. Pontualmente, a PAP, nesse momento, vai junto com a professora e faz junto com ela. Estamos pensando em fazer esse acompanhamento do trabalho, ajudar a fazer. Paralelamente a isso, através dos registros, vamos pedindo algumas tarefas e alguns textos de apoio para que elas pensem um pouco sobre a prática delas. (Diretora I)

Nessa mesma linha de ação, a diretora II acompanha o trabalho das professoras:

Nós fazemos essas leituras, tiramos indicadores e, a partir das nossas observações, também diárias, fazemos (...) a observação de aula de professor, (...) montamos as reuniões pedagógicas e nosso plano de formação, da equipe gestora. Então, nós temos um plano de formação com eixos formativos para esses professores e vamos organizando nossas reuniões pedagógicas, nossas assessorias e nossos HTPC's, os HTPL's ...

Fica evidente, portanto, que todo o trabalho é planejado e elaborado a partir da leitura das necessidades dos professores, por intermédio de avaliações periódicas e estratégias de ação, demonstrando o acompanhamento constante do trabalho dos professores e a co-responsabilidade dos formadores em relação ao desenvolvimento desse trabalho.

5.4.2.3. As intervenções

Durante o acompanhamento, com objetivo de promover a reflexão do professor sobre sua própria prática, as diretoras realizam algumas intervenções:

Leitura semanal dos registros por mim e pela professora de apoio; e nós temos registros individuais dos professores. Então, quando fazemos a leitura desses semanários dos registros, vamos fazendo algumas anotações que são só nossas, e ali o que anotamos, elegemos um item para dar uma devolutiva para o professor (...). No princípio, eles registram do seu jeito, e a idéia é que à medida que fazemos a leitura desses materiais, vamos apontando algumas possibilidades de (...) intervenções do trabalho que ele registra ali. Por escrito, no canto do registro, nós temos feito uma estratégia que é a seguinte: nós lemos juntas, discutimos juntas, eu e a professora de apoio. Em nosso registro individual, pontuamos as questões que observamos que precisam ser mexidas. Como são muitas, elegemos um foco que achamos ser mais relevante e, a partir daí, fazemos uma devolutiva, uma intervenção, sugestão, uma pergunta para esse professor refletir e trazer no próximo registro que ele vai nos entregar... (Diretora I)

Na atuação das formadoras, encontro algumas estratégias interessantes, realizadas por elas no trabalho de acompanhamento por meio da leitura do registro das professoras e das observações. As diretoras elaboram seus próprios registros, elencando, após as análises e discussões com a coordenadora, as intervenções que serão realizadas com cada professora. Em seguida, lançam às professoras algumas questões que funcionam como um elemento desencadeador das reflexões do professor:

Por exemplo, uma professora entregou o registro e falou de um momento em que ela tem muita dificuldade, que é a atividade diversificada (...), e quando nós lemos, entre outras coisas que ela trazia no registro, achamos que isso era uma questão importante que angustiava essa professora. Então, fizemos algumas anotações e nossa intervenção, minha e da PAP, foi no sentido de fazê-la pensar em que possibilidades mais ela teria (...). Então, eram perguntas que a faziam parar e olhar para a prática dela (...). Então, foi interessante, porque no outro registro, quando ela me trouxe essas questões (é uma professora que está pensando muito sobre as práticas dela), (...) viu que existiam algumas possibilidades interessantes, que ela tinha que ousar um pouco mais. Ela fez isso e acabou escrevendo como as crianças se interessaram mais (...). Isso só para exemplificar o quanto, às vezes, uma pergunta para o professor e um olhar para aquilo que ele está fazendo pode ajudá-lo a pensar. (Diretora I)

A diretora II também realiza um acompanhamento semelhante com o grupo de professoras, porém apresenta um diferencial, pois o realiza em parceria com a coordenadora por meio de reuniões individuais com as professoras, contando com o auxílio da equipe de apoio, que fica com as classes enquanto as professoras participam da reunião:

Nós lemos esses relatórios e detectamos indícios; lemos nas entrelinhas indicadores da necessidade do professor; fazemos conversas mensais de meia hora com os professores; chamamos de atendimento individual. Sabemos que é pouco, que é precário, não dá conta, mas é um começo; acho que o professor tem necessidade, (...) e procuramos fazer uma reflexão da prática, trazendo um conhecimento através de um profissional ou de textos. E uma coisa interessante que nós fazemos na formação continuada é refletir a prática do professor. (...) Bom, com as nossas ferramentas, nós estudamos agora nos últimos HTPC's o trabalho com propostas de leitura, que era uma dificuldade do grupo; um assunto que desconhecíamos. Eu e a PAP fomos estudar, porque nós também não sabíamos (...). Fomos procurar muitos profissionais, íamos organizando os HTPC's para discussão (...). No texto, a Telma Weiz vai pontuando algumas etapas que as crianças passam na construção da leitura (...). As professoras foram levantando questões acerca da pesquisa que tinha sido feita pela Emilia Ferreiro e pela Telma Weiz. Nós falamos "Bom, então vamos observar, vamos fazer na sala uma atividade e vamos observar". Uma professora se propôs, nós filmamos a atividade dela e trouxemos para o grupo refletir à luz dos textos que nós tínhamos estudado e da prática que a professora havia apresentado ali, da aula dela. "Como é que a teoria correspondia mesmo? Vamos referendar a teoria, vamos nos apropriar, porque acreditamos que isso é verdadeiro, e não porque estão dizendo." (...) E nós falamos "Nossa, é isso mesmo; isso foi o que nós tematizamos". (...) É uma coisa tão bonita, porque o professor se sente o autor do seu conhecimento, ele se apropria. (...) Ontem, nós estávamos assistindo ao vídeo da experiência da professora, o vídeo que ela filmou com os quatro alunos dela numa atividade de leitura, e a consigna era "O que vai aparecer no vídeo que nós vimos lá nos textos, o conhecimento, a pesquisa acadêmica a serviço da escola?", e nós fomos vendo que isto aparece, isto aparece ... (Diretora II)

Além das reuniões individuais com as professoras, a diretora II utiliza outras estratégias formativas por meio de tematizações de atividades das educadoras em que elas se apropriam da teoria mediante a reflexão sobre a própria prática.

No depoimento das diretoras, parece evidente que os encontros formativos entre diretores e professores são momentos de estudo para ambos. As diretoras investigam as práticas das professoras, levantam necessidades, planejam, avaliam e replanejam o trabalho, demonstrando um compromisso com a formação em serviço

e com sua própria atuação enquanto formadoras. À medida que promovem a reflexão das professoras, também refletem de forma crítica sobre a própria prática:

... e até hoje é meu grande desafio buscar boas estratégias, pensar o quanto eu considero os saberes dos professores. Eu atropelava mesmo, era extremamente diretiva. Até hoje algumas estratégias que eu uso, depois que eu paro para avaliar, para refletir, eu penso “Puxa vida, dei as respostas; falei o que não era para ter falado, não permiti que esse professor pensasse” ... (Diretora I)

Grosso modo, posso considerar que a formação realizada pelas diretoras encontra-se pautada nas seguintes ações:

- trabalho de parceria e estudo;
- acompanhamento e investigação do trabalho dos professores;
- levantamento das necessidades de formação;
- intervenções individuais e coletivas;
- planejamento e avaliações constantes do processo formativo;
- reflexão sobre a própria prática de formadores.

Portanto, pelas análises realizadas até aqui, pode-se constatar que o trabalho de formação em serviço realizado por ambas as diretoras está pautado num processo de acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico, em que assumem um papel de co-responsabilidade e parceria em relação à qualidade do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que seja construída coletivamente uma direção política, baseada em valores. Uma direção ética, pública, ou a serviço dos direitos de todos à educação universal básica. Que sejam construídas formas de gestão democráticas colegiadas não apenas nas escolas, mas na totalidade das formas de gestão do sistema escolar. É curioso quanto se falou e lutou pela gestão democrática da escola, e por que apenas da escola e na escola? Por que não se leva essa luta à gestão de todo o sistema incluindo os órgãos gestores centrais e regionais? Por que apenas a escola tem de ser democrática?

Miguel Arroyo

As mudanças ocorridas no cenário educacional nos últimos tempos trouxeram uma série de alterações para a escola e os professores. Nesse contexto de questionamentos na área educacional, a partir da idéia de gestão democrática, o papel do diretor apenas como um técnico passa a ser contestado. Por outro lado, a formação inicial recebida pelos diretores no curso de Habilitação em Administração Escolar parece não oferecer subsídios suficientes para se enfrentar a realidade da escola pública brasileira.

Nesse contexto, os desafios impostos à direção escolar são múltiplos, e dentre esses desafios, selecionei como objeto de estudo desta investigação *o diretor como formador dos professores*, tendo como questão principal a seguinte pergunta: qual o papel do diretor escolar na formação em serviço? Contudo, meu objetivo não foi o de definir o papel do diretor, e sim repensar as possibilidades de sua atuação nos espaços formativos da escola e suas estratégias formativas em relação aos professores, tendo como meta a implantação de uma gestão democrática-participativa. Dessa forma, o espaço formativo, tendo como referência o projeto pedagógico de cada escola – norteador de todo o trabalho desenvolvido –, é considerado um momento privilegiado para a reflexão do coletivo escolar.

A partir da presente pesquisa, realizada por meio da análise da organização do trabalho pedagógico de formação de duas diretoras escolares da SMESBC em locais da periferia da cidade, apresentei algumas considerações a respeito das possibilidades de atuação do diretor na formação em serviço.

Ao optar por diretores de escolas da periferia, pretendi refletir acerca de algumas questões que, em alguns casos, são desconsideradas nas reflexões a respeito da temática *formação de professores*. Um olhar rápido, porém crítico, sobre a educação brasileira mostra-nos que ainda estamos distantes dos ideais de uma escola de qualidade social. Apesar dos inegáveis avanços, a problemática da escola pública permanece e, atualmente, o foco dessa discussão, na maior parte dos estudos, está centrado na figura do professor e em sua reflexão sobre a própria prática. Ecoam, pois, discursos que defendem a idéia dos professores crítico-reflexivos, ampliando-se ainda mais a preocupação com a formação desses profissionais.

Portanto, ao escolher escolas de periferia, chamo a atenção para o fato de que a formação estará sempre imersa num contexto histórico, social e político. A idéia de escola reflexiva aqui defendida considera que as escolas devem refletir sobre sua cultura, suas práticas, seu clima, num constante processo avaliativo e crítico-reflexivo. Contudo, é necessário que nessas reflexões o coletivo escolar tenha clareza do que é de responsabilidade dos educadores e o do que é de responsabilidade das políticas públicas governamentais, que envolvem a dimensão política da competência dos educadores e permite-lhes ter uma consciência crítica

da realidade de sua atuação, não os tornando os únicos responsáveis pela qualidade do ensino.

Ficou evidente, nas análises realizadas, que o diretor de escola de periferia enfrenta, além dificuldades inerentes ao cargo, alguns problemas específicos desses locais – que interferem na construção de um coletivo reflexivo – tais como: dificuldade de efetivação do quadro de funcionários; falta de vagas para os alunos; dificuldades de acesso ao local de trabalho; e ausência de qualquer benefício profissional pela opção nesses locais. Esses problemas, por sua vez, caracterizam uma ausência de políticas públicas que considerem as especificidades desses locais, configurando-se a escolha e permanência na periferia como uma opção político-ética dos educadores.

Por conseguinte, há na competência do diretor – assim como há na do professor – uma dimensão técnico-ético-política, que lhe permite ter uma consciência crítica da realidade na qual está inserida a escola e posicionar-se a favor do projeto pedagógico que tenha como meta uma real democratização do ensino. Nessa linha de raciocínio, acredito que o discurso da relação entre sociedade e escola não pode silenciar, pois considero que, na compreensão dessa relação, encontra-se a dimensão política da formação do educador, uma vez que “freqüentemente se percebe que os próprios educadores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho” (Rios, 1997, p. 51).

Além disso, “os cursos de formação têm dificuldade em cultivar a sensibilidade para compreensão do que acontece fora da escola. Os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização em outros espaços sociais” (Arroyo, 1998, p. 148) e talvez seja esse um ponto importante a ser trabalhado nos cursos de formação inicial de diretores e educadores de maneira geral.

Conforme pôde ser constatado, apesar dos agravantes que as diretoras pesquisadas enfrentam na periferia, a consciência crítica da realidade que possuem permite-lhes encontrar possibilidades de desenvolver com os educadores um trabalho de formação de qualidade.

Essas diretoras reconhecem os professores como profissionais e pessoas e, na organização do trabalho de formação, investigam as necessidades formativas

desses educadores, acompanhando-os no trabalho pedagógico desenvolvido por cada um. Dessa forma, é possível afirmar que a formação é realizada por dois eixos principais: as estratégias de intervenção individual e as estratégias de intervenção coletiva.

O que há, portanto, é um trabalho individualizado, realizado por meio do acompanhamento periódico do trabalho de cada professor, em que são realizadas intervenções pontuais para a reflexão de cada educador, por meio da leitura dos registros dos professores e das observações do cotidiano escolar. O diretor, em parceria com a equipe de apoio, elabora o planejamento dos HTPC's e reuniões pedagógicas, configurando-se esses momentos espaços de intervenções coletivas com o grupo de educadores.

Todo o trabalho formativo é pensado pelo trio gestor e a equipe técnica, a partir de uma postura de parceria, investigação, estudo, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido. Existe uma preocupação com a articulação da teoria com a prática, utilizando-se o conhecimento teórico como elemento de reflexão sobre a atuação do professor.

Assim, as diretoras entrevistadas assumem a incumbência da formação dos professores como uma necessidade inerente ao cargo, pois se reconhecem educadoras e, portanto, co-responsáveis pela qualidade do trabalho pedagógico realizado na escola. Por detrás das ações dessas diretoras, observa-se um compromisso político com a escola pública e com o interesse de seus usuários. Dessa forma, as diretoras consideram-se parte do coletivo escolar e mantêm uma relação de parceria com os professores. Nas escolas pesquisadas nota-se, também, uma cultura colaborativa entre todo o coletivo escolar, o que se apresenta como um facilitador do processo formativo.

Ao analisar e refletir acerca da fundamentação teórica e dos dados coletados, pôde ser constatado que o perfil das educadoras como diretoras constituiu-se a partir das próprias experiências vivenciadas na escola a partir da interação que estabeleceram com outros diretores, professores e alunos. Assim, é possível afirmar que as impressões que ficam registradas sobre a cultura escolar da qual fizeram parte é fator importante para a formação dos sujeitos envolvidos no processo formativo, e resgatar essas impressões e lembranças pode constituir-se, para os educadores, numa estratégia formativa de reflexão sobre sua própria atuação.

A cultura escolar é, portanto, fator determinante nas relações que se estabelecem entre os sujeitos presentes no cotidiano escolar. Pensar a cultura escolar é considerar a dimensão subjetiva presente nos gestos dos educadores, em suas falas, ações, em sua história. Analisar, pois, essa cultura significa realizar na escola um movimento de fazê-la pensar sobre si própria: seu currículo, suas ações, seu clima e sua gestão. Nesse sentido, por meio de uma reflexão crítica e coletiva, o grupo de educadores poderá configurar-se numa escola reflexiva, onde o diretor poderá assumir o papel de articulador do processo, mediante a efetivação de uma gestão democrática.

Dessa maneira, diretor, professores e demais profissionais que fazem parte do coletivo escolar unem esforços comuns na construção de um projeto pedagógico que se comprometa com a qualidade social da educação pública e promova a reflexão crítica de todos os envolvidos. Portanto, podemos considerar que uma escola reflexiva não se constitui apenas de professores reflexivos, mas de um coletivo reflexivo, em que o espaço da formação em serviço pode se tornar um local privilegiado para a construção do processo reflexivo dos educadores, garantindo-se, assim, a efetivação de uma gestão democrática-participativa.

Concluindo, o papel do diretor na formação caracteriza-se como o de mediador das ações formativas, que não ocorrem ao acaso, pelo contrário, são fruto de um trabalho de planejamento, acompanhamento, reflexão crítica e avaliação constante do trabalho formativo, em que refletem tanto sobre a atuação dos professores como sobre suas próprias ações enquanto formadores.

Parece evidente que é possível realizar uma proposta reflexiva de formação de professores no local de serviço, desde que os formadores também adotem uma postura reflexiva em relação a suas próprias ações, bem como realizem uma leitura crítica da realidade na qual estão inseridas suas atividades pedagógicas, constituindo-se como um coletivo escolar cuja qualidade do trabalho desenvolvido na escola não seja de responsabilidade individual de cada professor, e sim de todos os envolvidos no processo educativo: diretores, professores, serventes, merendeiras, pessoal da secretaria, equipe técnica, Secretarias de Educação e Governo, todos com um projeto comum e co-responsáveis por uma educação de qualidade social. Essa consciência crítica do trabalho permite-lhes perceber que uma escola de qualidade é fruto de um compromisso político com a democratização

do ensino público, em que o aluno tenha garantia de acesso e permanência e os professores sejam valorizados como profissionais que recebem salários dignos e boas condições de trabalho em todo o país.

Entendo que a escola não é somente o espaço de socialização dos conteúdos historicamente acumulados – função esta que não se pode negar –, mas que é, sobretudo, o local onde pessoas em permanente processo de formação se encontram; um espaço de reflexão onde se aprende a difícil arte de considerar e respeitar os diferentes pontos de vista, tendo como meta o bem comum, que não visa apenas ao interesse próprio, mas ao de todos. Refletindo sobre tais afirmações, reforço a importância da compreensão do contexto no qual a prática pedagógica se desenvolve, porque “prestar atenção a esse tecido social que os indivíduos se formam ou deformam nos leva a uma visão mais rica e mais integrada do ser humano” (Arroyo, 1998, p. 145).

Finalizando, apesar dos avanços já obtidos no campo educacional, faz-se necessário, ainda, que todos os educadores comprometidos com uma escola de qualidade social continuem a luta em defesa de uma real democratização do ensino, tendo como meta a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática em nosso país, em que a autonomia e a democracia não sejam apenas objetivos da escola, mas de todas as relações que se estabelecem entre nós, seres humanos.