



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

IMPACTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
SÃO PAULO NA GESTÃO ESCOLAR



Maria Silvia Azarite Salomão

Araraquara

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

IMPACTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
SÃO PAULO NA GESTÃO ESCOLAR

Maria Silvia Azarite Salomão

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de
Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,
como parte dos requisitos necessários
para a obtenção do título de Doutor.

Araraquara

2011

Salomão, Maria Silvia Azarite

Impacto de programas de formação continuada da Secretaria
Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar / Maria Silvia
Azarite Salomão – 2011

122 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Ricardo Ribeiro

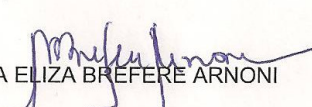
1. Gestão escolar. 2. Formação continuada. 3. Diretor de escola.
4. Políticas públicas. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MARIA SILVIA AZARITE SALOMÃO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.

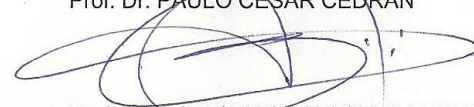
Aos 15 dias do mês de março do ano de 2011, às 10:00 horas, no(a) Sala 44 (departamento), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. RICARDO RIBEIRO do(a) Departamento de Ciências Da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. JOAO CARDOSO PALMA FILHO do(a) Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo, Profa. Dra. MARIA ELIZA BREFERE ARNONI do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Prof. Dr. PAULO CESAR CEDRAN do(a) Centro Universitário Moura Lacerda, Prof. Dr. SEBASTIAO DE SOUZA LEMES do(a) Departamento de Ciências Da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MARIA SILVIA AZARITE SALOMÃO, intitulada "Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. RICARDO RIBEIRO

Prof. Dr. JOAO CARDOSO PALMA FILHO


Profa. Dra. MARIA ELIZA BREFERE ARNONI


Prof. Dr. PAULO CESAR CEDRAN


Prof. Dr. SEBASTIAO DE SOUZA LEMES

*Ao Carlos, Maria Júlia e Ana Luiza, por
fazerem parte de minha vida, tornando
meus dias repletos de amor e luz.*

*Ao meu pai Domingos, por constituir-se
em exemplo de vida pessoal e profissional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida, inspiração e bondade, que deu-me forças para chegar ao fim deste percurso.

Ao Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, pela orientação e confiança em mim depositada em toda minha trajetória acadêmica e, especialmente, por contribuir para o meu crescimento profissional.

Aos Profs. Drs. João Cardoso Palma Filho, Maria Eliza Brefere Arnoni, Paulo Cesar Cedran e Sebastião de Souza Lemes, membros da Banca Examinadora, pelas críticas, comentários e sugestões apresentadas.

Aos membros da banca examinadora do exame de qualificação, Profs. Drs. João Cardoso Palma Filho e Maria do Carmo Squilasse, pelas considerações pertinentes que em muito contribuíram para a melhora deste trabalho.

Ao Carlos, companheiro incondicional, pelo apoio e incentivo, e, especialmente, por compartilhar dos momentos difíceis desse trajeto.

Ao tio Durval, pela paciência, apoio e parceria em mais esta caminhada.

Aos meus familiares, pelo carinho e apoio, em todos os momentos.

Ao Renato, pelo conhecimento compartilhado e, acima de tudo, por acreditar que era possível.

À companheira de doutorado e amiga Cristina, que mesmo distante, se fez presente, compartilhando experiências, angústias e alegrias.

Aos amigos que me acompanharam e apoiaram, em diferentes momentos e de formas distintas, em especial à Maria Christina e às amigas Rita, Ângela, Luciana, Sandra e Márcia.

Aos colegas diretores que se propuseram a contribuir para esta pesquisa, compartilhando suas experiências e saberes, meu muito obrigada.

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
não somos o que iremos ser,
mas, graças a Deus,
não somos o que éramos.*

Martin Luther King

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o impacto de programas de formação continuada implementados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo no período de 2000-2006 na gestão escolar. Para tal, buscou identificar a opinião dos diretores de escola acerca dos referidos programas e as possíveis contribuições dos mesmos na gestão escolar. Foram estudados 19 diretores de escola das Diretorias de Ensino de Catanduva (n = 8) e Taquaritinga (n = 11) por meio do uso de questionário contendo perguntas fechadas e abertas. Os resultados mostraram que a maioria dos diretores é do sexo feminino (68%), possui idade superior a 41 anos (95%), apresenta mais de 10 anos na direção de escola (42%) e atua em escolas de 5ª a 8ª série e ensino médio (79%). Com relação às atuais demandas para a gestão escolar, 37% dos diretores referem-se ao desempenho de atividades de ordem pedagógica. As dificuldades que emergem no cotidiano escolar são solucionadas principalmente por meio da implementação de coletivos (41%) e incentivo à participação da família na escola (25%). O suporte mais importante na solução de eventuais dificuldades encontradas no cotidiano da escola foi o apoio da supervisão de ensino (32%). A maioria dos diretores (69%) participou dos três programas de formação continuada (Circuito Gestão, Progestão e Gestão Educacional). A contribuição desses programas para a gestão escolar possibilitou principalmente a reflexão sobre a gestão escolar (32%) e mudanças na prática (28%). Concluindo, esses programas contribuíram para o redirecionamento de ações no cotidiano e na gestão da escola. Os conteúdos abordados nos três programas constituíram-se em aspectos positivos para a maioria dos diretores. Não obstante a especificidade de cada um dos programas, tal constatação sinaliza que os temas expressos nos diversos conteúdos responderam, de alguma forma, às demandas e necessidades dos diretores na gestão escolar. Os diretores reconhecem como positiva a parceria da SE com as universidades. Por outro lado, a descontinuidade desses programas no período de 2000 a 2006 foi considerada negativa.

Palavras-chave: gestão escolar, formação continuada, diretor de escola, políticas públicas

ABSTRACT

This research aims at investigating the impact of continuing formation programs implemented by the Secretaria Estadual de Educação (SEE) of the State of São Paulo during the period of 2000 to 2006 in the school management. For its accomplishment, this work aimed to identify the opinion of school directors about these programs and its possible contributions in the school management. A total of 19 school directors of the Education Board Districts of the Catanduva (n= 8) and Taquaritinga (n=11) were studied through use of questionnaire containing open and closed questions. The results showed that the majority of directors is female sex (68%), has age higher than 41 years (95%), present more than 10 years in school direction (42%) and works in fundamental and high schools (79%). Regarding the current demands for the school management, 37% of the directors refer to the performance of pedagogical activities. The difficulties that occur in the school quotidian are solved mainly by means of the implementation of committees (41%) and stimulation to the family participation in the school (25%). The support more important in the resolution of eventual difficulties found in the school quotidian was the support of educational supervision (32%). The majority of the directors (69%) participated of the three continuing formation programs (Circuito Gestão, Progestão and Gestão Educacional). The contribution of these programs for the school managements allowed mainly the reflection on the school management (32%) and changes in the practice (28%). Concluding, these programs contributed to the reorganization of actions in the quotidian and in the school management. The presented contents in the three programs constituted in positive aspects for most of the directors. Despite specificity of each one of the programs, this finding indicate that the subjects expressed in the several contents to the answered somehow to the demands and needs of directors in the school management. The directors recognize as positive the partnership between SEE and universities. On the other hand, the discontinuity of these programs during the period of 2000 to 2006 was considered negative.

Keywords: school management, continuing formation, school director, public policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Demandas para a gestão escolar.....	64
Figura 2 - Dificuldades encontradas pelos diretores de escola.....	65
Figura 3 - Soluções para as dificuldades que emergem no cotidiano escolar.....	66
Figura 4 - Suporte para solução de dificuldades.....	67
Figura 5 - Entendimento sobre formação continuada.....	68
Figura 6 - Temas abordados no Programa de Formação Continuada de Gestores – Circuito Gestão.....	69
Figura 7 - Temas abordados no Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - Progestão.....	70
Figura 8 - Temas abordados no Curso de Especialização em Gestão Educacional.....	71
Figura 9 - Contribuição dos programas de formação continuada para a gestão escolar.....	75

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Aspectos positivos e negativos do Programa de Formação Continuada de Gestores - Circuito Gestão, segundo diretores de escola..... 72
- Tabela 2 - Aspectos positivos e negativos do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - Progestão, segundo diretores de escola..... 73
- Tabela 3 - Aspectos positivos e negativos do Curso de Especialização em Gestão Educacional, segundo diretores de escola..... 74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	10
2- A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DE 1995.....	15
2.1- Diretrizes da Política Educacional Paulista a partir de 1995 e a Reforma Implantada.....	16
2.2- A Gestão Escolar e o Processo de Mudança dos Gestores Escolares após a Reforma.....	31
3- PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	44
3.1- A Formação Continuada dos Profissionais da Educação.....	44
3.2- Programas de Formação Continuada de Gestores Escolares da SEE/SP.....	49
3.2.1- Circuito gestão.....	49
3.2.2- Progestão.....	54
3.2.3- Gestão educacional.....	58
4- ESTUDO DE CAMPO.....	63
5- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS.....	116

INTRODUÇÃO

As mudanças que marcaram a entrada do novo milênio, caracterizadas por aspectos como globalização, rápida e profunda transformação tecnológica e acentuada competição pelos mercados, têm modificado os padrões de produção e organização do trabalho, colocando o conhecimento e a informação como variáveis importantes para as novas formas de organização social e econômica. Para Tedesco (1998) essa constatação assume importância historicamente inédita, uma vez que a educação é a atividade por meio da qual se produz e se distribui o conhecimento.

Nesse sentido, na última década do século passado, a educação ganhou centralidade, constituindo-se em uma das áreas das políticas públicas mais sistematicamente reformadas. A questão da garantia da qualidade do ensino para todos passou a integrar as agendas políticas em função do reconhecimento do valor estratégico da educação para o desenvolvimento da sociedade atual, assim como condição importante para a formação do cidadão.

No que diz respeito às reformas educacionais desencadeadas a partir das últimas décadas do século passado em vários países do mundo, inclusive no Brasil, as mesmas têm colocado na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. Segundo Krawczyk (1999) a posição hegemônica dessas reformas incide na necessidade de uma mudança radical na forma de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e na sua autonomia. Nesse sentido, uma das tendências das políticas educacionais dos últimos anos no Brasil esteve orientada para mudanças nos padrões de gestão, com ênfase na descentralização educativa e escolar.

A discussão da gestão escolar e da descentralização no cenário político-educacional, bem como de suas implicações para a escola pública não é nova e está inserida no quadro da luta pela construção de uma sociedade democrática. Já à época da ditadura militar, em um período marcado por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, surgiu a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar visando a possibilidade de vivenciar alternativas pedagógicas – curriculares e didáticas – voltadas para a melhoria da escola, em especial ao combate dos altos índices de evasão e repetência da escola primária. (KRAWCZYK, 1999)

Entretanto, esse debate ganhou novos contornos a partir da década 1990, no contexto da reforma do Estado. A esse respeito, Casassus (1995) coloca que os anos 90 foram marcados por ampla reforma no setor público, visando o reexame do papel do Estado com ênfase na gestão pública. No que se refere à educação pública, as diretrizes que o Estado imprimiu às políticas educacionais desde então implicaram em novas formas de gestão centradas na descentralização do sistema – administrativa e financeira, no maior grau de autonomia das instituições escolares e na responsabilização pelos resultados educativos, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Nesse contexto, na gestão da educação do Estado de São Paulo, a política educacional paulista para o ensino básico (fundamental e médio) a partir de 1995, referente ao primeiro mandato da gestão do Governo Mário Covas, teve como marco central o Comunicado SE de 22/03/95, *Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998*¹, que definiu as diretrizes da reforma implantada com ênfase em três eixos fundamentais: racionalização organizacional; mudanças nos padrões de gestão, com ênfase na descentralização e

¹ Publicado em Diário Oficial do Estado de São Paulo em 23.03.95.

desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares, e melhoria da qualidade de ensino.

O primeiro eixo, *Racionalização organizacional*, apresentou como principais medidas: a reorganização da rede física escolar e a informatização dos dados operacionais e gerenciais. O segundo, *Mudanças no padrão de gestão*, implantou ações pautadas em dois pilares: desconcentração e descentralização. As medidas de desconcentração administrativa tiveram como objetivo, de modo geral, a concessão de maior autonomia às escolas. Quanto às ações de descentralização, o enfoque dado correspondeu à parceria entre Estado e Município na prestação de serviços educacionais – municipalização.

O eixo *Melhoria da qualidade de ensino* adotou iniciativas no âmbito pedagógico, de avaliação e relacionadas à carreira docente. Esse item contemplou medidas destinadas a reduzir os índices de repetência e evasão, com base na promoção de condições de recuperação para os alunos com dificuldades. Algumas das principais ações incluíram recuperação contínua, recuperação de férias, classes de aceleração e organização dos anos letivos em ciclos.

No que se refere à política educacional do Estado de São Paulo, o conjunto de medidas propostas e ações implantadas pela reforma desencadeada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) a partir de 1995 trouxe uma série de alterações para organização e desenvolvimento do trabalho escolar, constituindo-se, de alguma forma, em impacto para a gestão escolar. As mudanças ocorridas em decorrência, por um lado, da reforma administrativo-gerencial da máquina estatal, e, por outro, em função do próprio processo de implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram profundas, exigindo um repensar da escola desde os conceitos de ensino-aprendizagem, dos processos de

avaliação e, especialmente, do dirigir a unidade escolar para atingir os objetivos de construção da aprendizagem dos alunos. (SALOMÃO, 2004)

Ao lado das reformas educacionais dos últimos anos, inseridas, de um lado, no contexto de mudanças ocorridas na sociedade contemporânea a partir do que se chamou de revolução tecnológica, e trouxe, em seu bojo, desafios para o ensino e para a escola, e de outro, em um cenário em que os sistemas de ensino passaram a receber um número cada vez maior de crianças e jovens, emergem dificuldades e conflitos no cotidiano escolar, de ordem pedagógica e organizacional, sinalizando para a necessidade de atualização dos profissionais da educação para que possam enfrentar as novas demandas existentes.

Nesse sentido, tem ocorrido um crescimento considerável de iniciativas voltadas para programas de formação continuada dos profissionais da educação. A esse respeito, Gatti (2008) aponta para a criação de um discurso da necessidade de atualização e renovação dos profissionais. Tal discurso tornou-se acentuado em diferentes setores profissionais e universitários, principalmente em países desenvolvidos, ressaltando a importância da formação continuada como condição essencial para o trabalho, em decorrência das mudanças nos conhecimentos, tecnologias e no mundo do trabalho.

A necessidade da formação continuada também foi incorporada no que se tange aos profissionais da educação, impulsionando o desenvolvimento de políticas públicas e ações de formação, em atendimento aos problemas específicos dos respectivos sistemas educacionais. No Brasil, a formação continuada dos profissionais da educação seguiu os rumos e tendências presentes nas discussões atuais.

A legislação educacional brasileira a partir de meados da última década do século passado contribuiu significativamente para a adoção de iniciativas e programas de formação continuada. A Lei 9.394/96 (LDB) deu o suporte legal para que os poderes

públicos adotassem medidas e ações de formação continuada. O artigo 67, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, assegurou-lhes no inciso II, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Ainda nas disposições transitórias, o artigo 87, §3.º, inciso III, explicita o dever dos municípios e, supletivamente, do Estado e União, em realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

No que diz respeito às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de programas de formação continuada de profissionais da educação, em particular, de gestores escolares, a SEE/SP implantou, no período de 2000 a 2006, os seguintes programas: Circuito Gestão, Progestão e Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Em 2000 foi criado o Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação - Circuito Gestão, com o objetivo de *“fortalecer as lideranças da educação, através da educação continuada para gestores da Rede Estadual de Ensino, manifestando a vontade política de fortalecer, institucionalmente, o sucesso da escola democrática e inclusiva”*. (SEE/SP, 2002)

Tal programa foi estabelecido a partir de um projeto do Centro de Capacitação de Gestores, implantado pela SEE/SP, na gestão da secretária Profa. Rose Neubauer, sob a coordenação da Profa. Raquel Volpato Serbino. Foram instalados nove centros para formação dos gestores (CENFORGEST) nas seguintes cidades do interior: Bebedouro, Botucatu, Ilha Solteira, Monte Aprazível, Osvaldo Cruz, Porto Ferreira, Registro, Santa Cruz do Rio Pardo e São Vicente. Os cursos foram ministrados em forma de módulos, com início em agosto de 2000 e término, sem a conclusão do mesmo, em 2002.

Na gestão do novo secretário da educação, Prof. Gabriel Chalita, encerrou-se o Programa Circuito Gestão e teve início, em 2004 o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão. O referido programa teve por objetivo *“formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio”*. (CENP/SEE/SP, 2004)

Ao contrário do Circuito Gestão, em que os diretores deslocavam-se até os vários pólos de formação, a sistemática adotada pelo Progestão foi a capacitação centralizada de tutores (supervisores de ensino) e, depois, descentralizada, para os diretores de escola, nas Diretorias Regionais de Ensino. Outro dado foi que este programa constituiu-se em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e outras Secretarias de Educação.

Em 2005, a SEE/SP, em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), concomitante ao Progestão, ofereceu aos gestores escolares o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, semi-presencial, encerrado em 2006.

De modo geral, em se tratando de políticas educacionais e de reformas de ensino, há que se considerar que o alcance e a adequação das mesmas tornam-se explícitos no âmbito das unidades escolares, local em que as metas e objetivos educacionais transformam-se em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. A esse respeito, Sampaio (2002) afirma que é na escola e não na esfera de atuação de seus propositores e decisores, que se pode conhecer o impacto, os limites, os acertos, as dificuldades e os ganhos de novas propostas.

O caminho trilhado a partir de minha trajetória profissional na área educacional na rede estadual de ensino paulista, em especial, a experiência como Assistente Técnico

Pedagógico² (ATP) na Diretoria de Ensino – Região de Catanduva permitiu-me vivenciar o processo inicial de implementação de ações desencadeadas pela política educacional paulista para o ensino básico (fundamental e médio) a partir de 1995, ocorridas na primeira gestão do Governo Mário Covas.

Entretanto, foi na condição de diretora de escola, que as percepções e experiências anteriores sobre a política educacional paulista que vinha sendo implementada nas escolas emergiram de uma forma especialmente diferente, pois o diretor, pela própria posição que ocupa na estrutura organizacional da SEE, acaba sendo o elo entre os níveis superiores e a escola. Assim, no âmbito da unidade que dirige, o diretor enfrenta pressões e conflitos advindos do cotidiano escolar, do sistema educacional e da própria sociedade.

No que se refere aos programas de formação continuada da SEE/SP para gestores escolares implantados no período de 2000 a 2006, na condição de diretora de escola participei dos mesmos. A qualidade de participante, aliada a experiência na direção escolar por oito anos, suscitou o desejo e a necessidade de refletir sobre os referidos programas, buscando compreender em que medida estes trazem aos gestores conteúdos e experiências de formação que contribuam para a construção de conhecimentos que atendam as reais necessidades inerentes as atividades de gestão escolar.

Nesse contexto, justifica-se o estudo do impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar, pois informações relativas ao modo como esses programas contribuem para as demandas inerentes à gestão escolar e ao trabalho do diretor são fundamentais para a construção de

² O Assistente Técnico Pedagógico atuava na Oficina Pedagógica das Diretorias de Ensino e tinha suas funções, áreas de atuação e atribuições conforme o disposto na Portaria Conjunta COGESP/CEI/CENP/DRHU, de 31 de março de 1995. A partir da Resolução SE 91, de 19/12/2007, a referida função passou a ser denominada Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP).

novas ações e políticas de formação que efetivamente colaborem para a melhoria da gestão escolar e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação e do ensino, essencial para o desenvolvimento da sociedade e a formação do cidadão.

O objetivo deste trabalho foi estudar o impacto de programas de formação continuada implementados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo no período de 2000-2006 na gestão escolar, considerando:

1- identificação da opinião de gestores escolares sobre os programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no sistema de ensino público estadual no período de 2000 a 2006;

2- análise da contribuição dos programas de formação continuada implementados pela SEE/SP na gestão escolar no período de 2000 a 2006.

Esta pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo, *Procedimentos Metodológicos*, é voltado para a descrição da metodologia utilizada na pesquisa.

O segundo capítulo, *A Educação no Estado de São Paulo a partir de 1995*, dedica-se as principais diretrizes da política educacional paulista que nortearam a reforma implantada a partir de 1995, bem como a gestão escolar e a função dos gestores escolares nesse contexto.

O terceiro capítulo, *Programas de Formação Continuada de Gestores Escolares no Estado de São Paulo*, trata dos principais programas de formação implantados no período de 2000 a 2006.

O quarto e quinto capítulos, *Estudo de Campo* e *Resultados*, trazem, respectivamente, as concepções e percepções dos diretores de escola sobre os programas de formação continuada e a análise advinda dos resultados da pesquisa.

As *Considerações Finais* apresentam as conclusões correspondentes aos objetivos, incluindo interpretações possíveis que surgiram a partir dos principais resultados e reflexão sobre políticas educacionais de formação de gestores escolares.

1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de descrever o caminho por meio do qual se realizou esta pesquisa, neste capítulo serão apresentados o universo da pesquisa e a metodologia de coleta e análise de dados.

A investigação ora apresentada está inserida no universo dos gestores que atuam na rede estadual de ensino paulista como diretores de escola. Para este estudo foram considerados os diretores das escolas jurisdicionadas às Diretorias Regionais de Ensino de Catanduva e Taquaritinga, SP.

É importante salientar que, embora os programas de formação continuada de gestores escolares da SEE/SP desenvolvidos no período de 2000 a 2006 e, objetos deste estudo, tenham sido oferecidos a totalidade dos gestores que atuam nas escolas (diretores, vice-diretores e professores-coordenadores) e nas diretorias regionais de ensino (dirigentes regionais e supervisores de ensino), para atender aos objetivos desta pesquisa foram considerados os gestores que exercem o cargo ou função de diretor de escola³, pois o diretor pela própria posição que ocupa na estrutura organizacional da SEE/SP, constitui-se no “*dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores [...]*”. (LIBÂNEO, 2003, p. 181)

Mediante o universo das 91 diretorias regionais de ensino da SEE/SP⁴ optou-se em realizar esta pesquisa nas Diretorias Regionais de Ensino de Catanduva e Taquaritinga por duas razões: a primeira reside no fato de que por ocasião do

³ O cargo de diretor de escola, de acordo com o disposto no artigo 8º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, está inserido nas Classes de Suporte Pedagógico. No que se refere à situação funcional do diretor, o provimento de cargo efetivo se dá mediante aprovação em concurso de provas e títulos. Em situações de impedimento legal e temporário do diretor efetivo, o mesmo poderá ser substituído, sendo designado, em conformidade com legislação específica, um docente para exercer tal função.

⁴ A SEE/SP possui, conforme consta em anexo da Resolução SE 55, de 24/07/2008, 91 diretorias regionais de ensino, sendo 28 jurisdicionadas à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e 63 à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). As diretorias de Catanduva e Taquaritinga estão vinculadas à CEI.

desenvolvimento da minha pesquisa do mestrado já havia trabalhado com os gestores vinculados à Diretoria de Ensino - Região de Catanduva, cuja sede está localizada no município em que resido. Além disso, atuei como diretora de escola nesta mesma diretoria por oito anos consecutivos. A segunda ancorou-se no fato de que, no ano de 2009, passei a atuar, após concurso público, na Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga, no cargo de Supervisor de Ensino, razão pela qual estabeleci contato com os gestores dessa diretoria.

A Diretoria de Ensino – Região de Catanduva tem sob sua jurisdição 15 municípios: Ariranha, Cajobi, Catanduva, Catiguá, Elisiário, Embaúba, Itajobi, Marapoama, Novais, Novo Horizonte, Palmares Paulista, Paraíso, Pindorama, Santa Adélia e Tabapuã, totalizando 27 escolas estaduais. A Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga abrange 11 municípios: Borborema, Cândido Rodrigues, Dobrada, Fernando Prestes, Ibitinga, Itápolis, Pirangi, Santa Ernestina, Tabatinga, Taquaritinga, Vista Alegre do Alto, num total de 36 escolas estaduais.

No que se refere ao período delimitado neste trabalho - 2000 a 2006 - é preciso ressaltar que o mesmo abarca uma fase que correspondeu à implementação, pela SEE/SP, de programas de formação continuada direcionados especialmente para os gestores escolares. Anterior a este momento, as ações de formação continuada da secretaria eram voltadas, em sua maioria, para atender aos professores.

No que diz respeito à metodologia empregada nesta pesquisa, o instrumento utilizado para a coleta de dados constituiu-se de questionário contendo perguntas fechadas e abertas (Anexo 1) e entregue aos diretores de escola das diretorias de Catanduva e Taquaritinga.

Em Catanduva, a entrega dos questionários aos diretores foi precedida por uma primeira conversa com a dirigente regional de ensino, com o objetivo de apresentar a

pesquisa, bem como solicitar a autorização para a realização da mesma no âmbito da diretoria. Depois de concedida a autorização, em 11 de janeiro de 2010 participei de uma reunião de diretores na diretoria regional de ensino e foi-me concedido um espaço no final da mesma para que entregasse o material.

Para a reunião com os diretores foi elaborada uma apresentação no programa computacional Power Point com os aspectos gerais da pesquisa, seus objetivos, e, especialmente, a relevância da mesma no sentido de obter informações relativas ao modo como os programas de formação continuada dos gestores escolares contribuíram para as demandas inerentes à gestão escolar e ao trabalho do diretor, e, conseqüentemente, para a melhoria da gestão escolar e da qualidade da educação e do ensino.

É importante destacar que os questionários foram entregues aos diretores da diretoria de Catanduva sem a apresentação previamente elaborada, pois o espaço concedido coincidiu com o final da reunião, havendo a necessidade de adaptação da exposição ao tempo disponível.

Na Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga também foi solicitada a autorização da dirigente regional de ensino para a aplicação dos questionários de pesquisa, sendo a mesma concedida. Em reunião de diretores de escola realizada no dia 19 de janeiro de 2010 foi cedido espaço para a entrega dos questionários, sendo a mesma precedida da apresentação da pesquisa, conforme já citado anteriormente.

Nas reuniões realizadas em ambas as diretorias foram determinados prazos para devolução dos questionários, sendo 18/01 para os diretores de Catanduva e 25/01 para os de Taquaritinga. Cada diretor recebeu um questionário dividido em três partes: 1- Caracterização geral do participante; 2- Caracterização da trajetória profissional e 3- Análise dos programas de formação continuada.

A parte 1 - Caracterização geral do participante teve por finalidade obter um panorama geral dos diretores de escola, incluindo questões relativas às características pessoais, como idade e sexo. A parte 2 teve por objetivo coletar informações sobre a trajetória profissional dos participantes, tais como: formação, tempo de exercício no magistério e na função/cargo de diretor, escola de atuação e tempo de exercício na mesma. O item 2 procurou também buscar dados que indicassem a percepção dos diretores sobre sua prática cotidiana, destacando aspectos relativos as atuais demandas da gestão escolar, as eventuais dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho e que tipo de suporte consideram importante para a resolução das mesmas.

A parte 3 do questionário dedicou-se a busca de informações relacionadas aos programas de formação continuada de gestores escolares da SEE/SP desenvolvidos no período de 2000 a 2006, abarcando as seguintes questões: o que os diretores de escola entendem por formação continuada; quais os programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006 que participaram; qual sua opinião sobre esses programas; quais os principais temas abordados no Circuito Gestão, no Progestão e no Gestão Educacional e a forma como foram trabalhados; qual a relação entre os conteúdos abordados nos programas e a sua aplicabilidade na gestão da escola; quais os aspectos positivos e/ou negativos de cada um dos programas; qual a contribuição dos programas de formação continuada para a gestão escolar e como os diretores analisam, atualmente, a política de formação continuada da SEE/SP para os gestores escolares.

Para a análise e interpretação dos dados coletados serão utilizadas as categorias que emergiram a partir dos resultados obtidos nos questionários respondidos pelos diretores de escola participantes.

Este estudo abrangeu do total de 19 diretores de escola, 08 (30%) da Diretoria de Ensino – Região de Catanduva e 11 (30%) da Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga.

2 - A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DE 1995

Este capítulo tem por objetivo apresentar as principais diretrizes que nortearam a política educacional paulista a partir de 1995.

No Estado de São Paulo, nas últimas três décadas foram muitas as ações na área educacional. De acordo com Palma Filho (2010) já no ano de 1980, na gestão do Governo de André Franco Montoro teve início um amplo processo de discussão sobre a questão educacional, que, “*mesmo antes da promulgação do novo texto constitucional*”, culminou com as seguintes ações no campo educacional: reorganização do ensino fundamental, com a criação do Ciclo Básico (CB); reforma curricular consubstanciada nas chamadas Propostas Curriculares que também abrangeram o ensino médio; Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); estabelecimento da jornada única para CB; Estatuto do Magistério.

Vale ressaltar que o período delimitado para este estudo compreende os programas de formação continuada da SEE/SP para gestores escolares realizados de 2000 a 2006. Assim, cabe esclarecer que os referidos programas estão inseridos em um conjunto de propostas e ações direcionadas para a educação básica (ensino fundamental e médio) que foram desencadeadas a partir de 1995, ano referente ao primeiro mandato da gestão do Governo de Mário Covas e que, de certa forma, no âmbito da política educacional do Estado de São Paulo, procuraram traduzir medidas voltadas para a garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ofertado a todos os cidadãos, respondendo ao princípio de igualdade de direitos expresso na Constituição Federal de 1988 e, principalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Desse modo, o presente capítulo tomará por base, inicialmente, o Comunicado SE de 22.03.95, *Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de*

*janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998*⁵, por constituir-se no primeiro documento da Secretaria de Estado da Educação em que foram explicitadas as principais medidas a serem adotadas, bem como a justificativa para a reforma a ser desencadeada.

Posteriormente, dentre várias publicações dessa secretaria, será utilizado o texto "Descentralização da educação no Estado de São Paulo", da então secretária da educação, Profa. Tereza R. Neubauer da Silva, no qual aparecem as primeiras medidas implementadas.

Em seguida, será usado documento referente à política educacional da gestão do Governo de Geraldo Alckmin, que teve como secretário da educação o Prof. Gabriel Chalita, no qual estão explicitadas as principais diretrizes e ações da SEE/SP nesse período.

Serão abordados ainda neste capítulo aspectos relacionados à gestão escolar e o processo de mudança dos gestores escolares após a reforma.

2.1- Diretrizes da Política Educacional Paulista a partir de 1995 e a Reforma Implantada

O Comunicado SE de 22.03.95 teve por objetivo tornar público a todos os integrantes dos quadros do magistério, de apoio escolar e da secretaria da educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, justificadas pela apresentação de análise crítica da educação paulista nos últimos 20 anos. Assim, esse documento apresentou diagnóstico do sistema educacional paulista, caracterizando-o como um sistema desorganizado, ineficiente e centralizado, gerando a deterioração da qualidade de ensino, bem como da rede física. (SEE/SP, 1995a)

⁵ Publicado no Diário Oficial do Estado em 23.03.95.

Outra característica referia-se à falta de sistema de gerenciamento das unidades escolares que permitisse à secretaria estadual de educação o conhecimento da situação da rede, o que inviabilizava qualquer forma de intervenção necessária. Tendo em vista o redirecionamento urgente da política educacional, dizia:

[...] o processo de crescimento acelerado da rede escolar pública no Estado de São Paulo não se fez acompanhar pela busca seja de maior qualidade no ensino, seja de melhoria do nível salarial dos professores e das condições materiais de suas escolas. Especificamente no caso da secretaria da educação, a tentativa de atender às novas necessidades educativas sem modernização dos mecanismos gerenciais, acabou por desorganizar a máquina administrativa que é, hoje, obsoleta e incapaz de servir de instrumento para as novas políticas que se fazem necessárias.

Prossegue mencionando que nas últimas décadas ocorreu a ampliação do acesso à educação básica. Entretanto, esse crescimento da rede escolar esteve marcado pela ineficácia e ineficiência do sistema de ensino, comprovada pelos altos índices de repetência e evasão escolar, bem como pela precariedade da qualidade de ensino. Assim, dizia o documento:

Os índices de desempenho do sistema mostram claramente o quanto ele é ineficaz. Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembrarmos que cada aluno custa em média US\$220 para o Estado, o número acima representa um desperdício da ordem de US\$324.720.000.

O texto destacou ainda a necessidade de se considerar “*a precária qualidade do ensino recebido por aqueles que conseguem permanecer no sistema de ensino paulista*”. (SEE/SP, 1995a, p.301) Tal afirmação em relação à qualidade do ensino foi justificada por um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com instituições internacionais, que analisou o desempenho escolar de crianças de 13 anos, cursando da quinta à oitava série em diversos países do mundo, inclusive no Brasil. A

pesquisa demonstrou que os alunos brasileiros que conseguiam atingir as séries mais avançadas do ensino fundamental apresentavam, mesmo assim, dificuldades na expressão oral, compreensão de textos e domínio das operações matemáticas básicas.

Assim, colocou o documento:

[...] o sistema educacional no Brasil – e inclusive o de São Paulo – é um fracasso em termos de qualidade, mesmo para as crianças e jovens que, de acordo com as escolas, alcançaram patamares desejáveis de desempenho.

A falta de racionalidade da rede de ensino em São Paulo foi outro fator constante no documento como responsável pela ineficácia do sistema, principalmente quanto à qualidade de ensino. Foi apontado que os alunos cumprem carga horária insuficiente em grande parte da rede, pois muitas escolas apresentam até quatro turnos de aulas, fazendo com que o tempo de permanência nas escolas fique muito aquém do desejável para que se possa desenvolver trabalho pedagógico de qualidade.

Em relação ao item ineficiência do sistema estadual de ensino, o documento citou o gigantismo da máquina burocrática da secretaria de estado de educação e a inexistência de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino. Assim, mencionava:

Hoje a Secretaria Estadual de Educação possui uma estrutura afastada dos problemas de ensino, mostrando-se incapaz de prestar os serviços de que a rede necessita [...] o modelo de atendimento emprega uma estratégia pouco eficiente que contribui para a subutilização de recursos humanos, físicos, materiais, conduzindo ao uso inadequado das verbas-recursos financeiros, além de dificultar qualquer alternativa de parceria e cooperação entre os poderes públicos e outros setores da sociedade civil.

O texto mencionou a existência de excessiva centralização de órgãos da secretaria estadual de educação em relação às decisões e orientações sobre a vida escolar. A concentração em controles burocráticos e transmissão de instruções

transformou as escolas em “*meras cumpridoras de tarefas, sem qualquer autonomia financeira, administrativa ou pedagógica*”. (SEE/SP, 1995a, p.302)

Em relação à ausência de mecanismos de avaliação e controle do serviço prestado foi citada a necessidade de fornecer dados sobre a rede, deixando-a transparente para seus usuários, como também, incentivar maior participação da comunidade, aumentando seu nível de interação com a escola.

No que concerne especificamente ao quadro de pessoal da secretaria de educação, os principais problemas incluíram:

- jornada de trabalho docente diferenciada (escolas comuns e escolas-padrão);
- horários diferenciados de hora-aula em termos de relógio;
- módulo de pessoal técnico-administrativo incompleto e distribuído segundo parâmetros pouco precisos;
- privilégio de atividades administrativas em detrimento das pedagógicas;
- descentralização morosa de verbas;
- formação e atualização insuficientes de recursos humanos.

O comunicado apresentou como a grande diretriz da reforma educacional a ser implantada na rede pública de ensino a “*revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade de ensino*”. (SEE/SP, 1995a, p. 303) O documento destacou ainda duas diretrizes básicas: reforma e racionalização da rede administrativa e as mudanças nos padrões de gestão.

Outro elemento apresentado no documento correspondeu à necessidade do Estado assumir seu papel de articulador e integrador de um projeto de educação para São Paulo, em consonância com “*a realidade sócio-econômica do Estado e aspirações de uma sociedade que se pretende moderna e desenvolvida*”. Para isso, a reforma deveria integrar diferentes aspectos envolvidos, desde recursos humanos, físicos e

materiais até o estabelecimento de parcerias, visando ao fortalecimento do “*caráter redistributivo da atuação estatal, em busca de maior equidade no serviço prestado*”.

Assim, das diretrizes e medidas anunciadas no Comunicado SE de 22.03.95, Neubauer (1999, p.168) em “Descentralização da educação no Estado de São Paulo”, afirma que as principais mudanças introduzidas na área educacional a partir de 1995 foram definidas em três eixos: 1- racionalização organizacional; 2- mudanças nos padrões de gestão com ênfase na descentralização e desconcentração do poder de decisão para órgãos locais e unidades escolares e 3- melhoria da qualidade de ensino.

Das mudanças implantadas, o eixo *Racionalização organizacional* teve como principais medidas: reorganização da rede escolar e informatização dos dados operacionais e gerenciais. Tal eixo visava a necessidade de estrutura organizacional leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de reverter o modelo de atendimento pautado na subutilização de recursos humanos, físicos, materiais, possibilitando adequada utilização de recursos financeiros.

Segundo Neubauer (1999, p. 169), a reorganização da rede física corrigiria distorções na rede de ensino oriundas do modelo implantado pela Lei nº 5.692 nos anos 70, que agrupou em um único prédio todas as séries do ensino fundamental e, freqüentemente, do ensino médio. Esse modelo, ao agrupar na mesma escola crianças e jovens de diversas faixas etárias, gerava “*acentuada diversificação das necessidades curriculares e de professores*”. Assim, a partir de 1996, ocorreu reorganização das escolas da rede estadual de ensino conforme a faixa etária dos alunos: uma escola para crianças (1ª a 4ª série) e outra para pré-adolescentes e adolescentes (5ª a 8ª série e ensino médio).

De acordo com a publicação *Mudar para melhorar: uma escola para criança e outra para adolescente*, a separação das escolas proporcionaria otimização e

racionalização no uso dos espaços, equipamentos e recursos humanos, possibilitando a realização de trabalho pedagógico diferenciado para cada faixa etária, “*capaz de qualificar o processo educativo*” (SEE/SP, 1995b, p.1).

Conforme citou Neubauer (1999, p. 171-172):

Em síntese, a reorganização da rede escolar foi básica para o melhor encaminhamento de diversas questões que não estavam sendo adequadamente tratadas: a rede física foi reorganizada, de modo a atender melhor às peculiaridades de cada faixa etária; o número de turnos na maioria das unidades escolares da rede estadual foi reduzido; 4,5 milhões de alunos passaram a poder ter cinco horas diárias de aula; os professores passaram a ter duas horas semanais remuneradas para preparação de aulas e para troca de experiências no grupo; todas as escolas passaram a contar com coordenadores pedagógicos; alunos e professores passaram a ter, ao seu alcance, nas salas de aula, materiais pedagógicos em quantidade e qualidade adequada; e implantou-se a remuneração de três horas semanais para recuperação e reforço contínuo, visando regularizar o fluxo escolar e reduzir a defasagem idade-série.

Com relação à informatização dos dados operacionais e gerenciais, a justificativa para tal medida pautou-se na necessidade de um programa de informatização das atividades pedagógicas e administrativas no sentido de possibilitar controle de informações estratégicas necessárias para o planejamento de ações e gerenciamento da rede.

Segundo Neubauer (1999, p. 172):

A Secretaria Estadual de Educação, com mais de 6 milhões de alunos e 330 mil funcionários, não dispunha de sistemas informatizados que permitissem o efetivo controle das informações estratégicas, imprescindíveis para o planejamento de ações e para o gerenciamento da rede. Do ponto de vista funcional, aquela situação gerava sérios problemas, como, por exemplo, matrículas repetidas. Assim, com vistas a estruturar um sistema informatizado das informações relevantes e a instrumentalizar as escolas, delegacias de ensino e órgãos da secretaria para que o integrassem de forma articulada, a administração iniciou, em 1995, um intenso programa de informatização das atividades pedagógicas e das atividades administrativas.

A implantação do Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo, no primeiro semestre de 1995, constituiu-se em medida prática do processo de informatização, através da qual foram cadastrados todos os alunos das redes de educação básica do Estado, que receberam número de identificação para seu acompanhamento ao longo da escolarização. Também foram informatizados os procedimentos rotineiros da administração escolar como, por exemplo, o processo de matrículas, as quais passaram a ser efetuadas pelo sistema de matrículas *on line*.

Em relação à informatização, Neubauer (1999, p. 172) conclui que:

Essas iniciativas permitiram estruturar um sistema integrado de informações, a partir da qual a secretaria passou a poder acompanhar as ações implementadas e a manter uma conexão, em rede, entre as unidades centralizadas e descentralizadas, inclusive escolas. A informatização do sistema vem possibilitando, além do maior controle e do acompanhamento da clientela do ensino básico, a racionalização do uso dos equipamentos escolares e a consolidação de uma base sólida de informações para a tomada de decisão sobre a implementação de novos investimentos.

O segundo eixo da reforma do ensino paulista *Mudanças no padrão de gestão* visava ao fortalecimento das unidades escolares, conferindo-lhes maior grau de autonomia para “*elaborar projeto pedagógico adequado às necessidades de seus alunos a partir de diretrizes gerais que garantam a coerência do processo educativo*”. Para tal, mencionava-se a necessidade de “*mudanças nas relações hierárquicas e mecanismos legais que cerceavam a autodeterminação das unidades escolares*”. (NEUBAUER, 1999, p. 173)

Nesse eixo os pilares incluíram desconcentração e descentralização, objetivando “*democratizar o ensino, mediante o fortalecimento dos centros de poder nas instâncias locais e o controle direto dos usuários da rede estadual de ensino*”. (NEUBAUER, 1999, p. 173)

A desconcentração administrativa segundo a secretaria estadual de educação significaria conferir maior poder às instâncias mais próximas das escolas. A excessiva centralização dos órgãos da secretaria estadual em relação às decisões, aliada à concentração em controles burocráticos e transmissão de instruções às escolas, inviabilizava a autonomia financeira, administrativa ou pedagógica das escolas. Assim, a partir de 1995, as principais medidas adotadas foram: extinção das Divisões Regionais de Ensino (DRE); substituição de critérios políticos por critérios técnicos para seleção de delegados de ensino; plano diretor para as delegacias de ensino (DE); descentralização da capacitação de professores; repasse de recursos para manutenção de prédios e reposição de mobiliários e equipamentos.

As medidas efetivadas pelo processo de desconcentração administrativa, na visão da secretaria estadual de educação, contribuíram para o fortalecimento das DE e autonomia das escolas.

Segundo Neubauer (1999, p.174), a intenção da secretaria estadual de educação era promover maior autonomia financeira, pedagógica e administrativa, possibilitando as escolas tomar decisões quanto ao seu projeto pedagógico. Caberia, portanto, às unidades escolares definir: tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares; métodos de ensino empregados; uso mais adequado do tempo e espaço físico; e gerenciamento de recursos humanos e materiais que recebem para realizar seu próprio projeto.

Assim, se de um lado existia a possibilidade de tomar decisões, em contrapartida, as escolas teriam maior responsabilidade e compromisso pelos resultados alcançados. Para isso, fazia-se necessário sistema de avaliação adequado, capaz de fornecer dados para que o Estado pudesse cumprir seu papel de equalizador na superação das desigualdades existentes.

Nesse contexto, a participação das Associações de Pais e Mestres (APM) foi fundamental no sentido de “*fiscalização do sistema descentralizado*”, podendo auxiliar a secretaria de educação “*detectar problemas de má utilização do dinheiro público*”. (NEUBAUER, 1999, p. 176)

Algumas medidas foram efetuadas visando ao processo de desconcentração administrativa, voltadas para garantir maior autonomia às escolas, como:

- descentralização da capacitação de professores;
- extinção de setor da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que vinha desenvolvendo atividades paralelas às das oficinas pedagógicas das DE;
- capacitação descentralizada, por meio de convênio com universidades públicas, inserida no plano diretor da DE e balizada pelos resultados de avaliações;
- ampliação de recursos destinados à compra de material pedagógico e transferência dessa atribuição para a unidade escolar;
- escolha de professor-coordenador pelas próprias escolas.

Quanto ao processo de descentralização, o enfoque correspondeu à parceria entre Estado e Municípios na prestação de serviços à educação. A justificativa apresentada foi a de que, embora a constituição de 1988 (art. 211) apontasse para a possibilidade de os municípios organizarem seus próprios sistemas de ensino, prioritariamente, nos níveis de ensino pré-escolar e fundamental, ao contrário de outros Estados, em São Paulo, “[...] não houve vontade política de descentralização da rede de ensino”. (NEUBAUER, 1999, p. 177)

No eixo *Melhoria da Qualidade do Ensino*, segundo Neubauer (1999, p.179-180), a reforma adotou iniciativas no âmbito pedagógico, de avaliação e relacionadas à carreira docente:

[...] valorização do magistério, pelo aprimoramento de seu plano de carreira e pelo pagamento de salários mais condizentes com a relevância social do papel que lhe cabe; implantação de um modelo pedagógico capaz de preparar os alunos para participar e atuar produtivamente na sociedade atual, dando-lhes acesso aos códigos da modernidade e, mais que isso, a possibilidade de vislumbrar um horizonte mais ético, porque pautado nos princípios básicos da igualdade de oportunidades e convivência democrática; e construção de uma cultura de avaliação, com o estabelecimento de sistemas de avaliação e monitoramento dos resultados educativos e dos gastos públicos, capazes de assegurar transparência de procedimentos e prestação de contas dos resultados alcançados, com estímulo ao envolvimento dos usuários da escola no acompanhamento e fiscalização dos serviços educacionais.

No que concerne à valorização do magistério, foi destacado o novo plano de carreira do magistério, que teria propiciado: incorporação de gratificações e abonos; aumento do piso salarial; adoção de novos critérios de ascensão funcional, valorizando-se a produção e o desempenho do profissional em seu trabalho; extensão aos inativos, de todos os benefícios da carreira.

A destinação de recursos para política salarial de valorização do magistério foi possível a partir de diretrizes de racionalização e reforma da estrutura administrativa, bem como descentralização, desconcentração e mudanças nos padrões de gestão, que teriam viabilizado a liberação de recursos, antes gastos improdutivamente.

Outras iniciativas referentes ao eixo *Melhoria da Qualidade de Ensino* incluíram “medidas de correção de fluxo”, destinadas a reduzir índices de repetência e evasão com base na promoção de condições de recuperação para alunos com dificuldade. Essas medidas incluíram recuperação contínua, recuperação de férias, classes de aceleração, matrícula por dependência e organização dos anos letivos em ciclos. Assim, no início de 1996, foi criado o projeto “Recuperação Contínua”, em que as escolas passaram a oferecer três horas semanais de reforço de aprendizagem. No final do ano, tal medida foi ampliada por meio do projeto “Recuperação de Férias”, visando atender alunos com dificuldade e que poderiam ser atendidos na escola em janeiro.

Quanto às “Classes de Aceleração”, segundo Neubauer (1999, p.182), constituiu-se em projeto “*destinado a crianças com múltiplas repetências, que apresentassem maturidade emocional e cognitiva superior à esperada para a série que estivessem cursando. O objetivo seria oferecer atenção apropriada a essas crianças para auxiliá-las a superar seus problemas de aprendizado e ‘pular’ série*”.

Outra medida relativa ao eixo: *Melhoria da Qualidade de Ensino* referiu-se à organização dos anos letivos em ciclos. Assim, a partir de 1998, o ensino fundamental passou a ser dividido em dois ciclos: o de 1ª a 4ª série com possibilidade do aluno ficar retido por um único ano, ao final da 4ª série, para complementação e recuperação dos estudos; e o de 5ª a 8ª série, se necessário, com retenção por um único ano. Na realidade, essa medida seria uma ampliação da iniciativa adotada em 1984, no governo Franco Montoro, de criação do ciclo básico, composto da 1ª e 2ª série do ensino fundamental, no qual não havia repetência.

Um aspecto essencial destacado no item *Melhoria da Qualidade de Ensino* foi a necessidade de construção de política de avaliação educacional, enquanto instrumento orientador para tomadas de decisão visando à melhoria da qualidade. Como medida prática, foi implementado em 1996 o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), tendo como pressuposto que a avaliação “*constitui um processo sistemático, gradativo e contínuo, voltado para o estabelecimento de uma cultura avaliativa, que valoriza e utiliza os dados obtidos pelo sistema, de forma a aprimorar a qualidade do ensino oferecido à população*”. (NEUBAUER, 1999, p.185)

O sistema de avaliação implementado constituiu-se de: 1- testes de rendimento escolar dos alunos, pautado nos componentes curriculares tidos como fundamentais para o conhecimento básico; 2- questionário visando apreender seus hábitos de estudo, atividades de lazer e participação da família nas atividades da escola e 3- questionário

voltado para a equipe escolar, no qual se abordam aspectos referentes ao funcionamento da escola, ao planejamento, à avaliação e à capacitação dos docentes.

As informações obtidas através desse processo de avaliação tornariam possível a verificação do impacto diferenciado sobre o rendimento escolar, de fatores ligados tanto aos alunos como à organização interna da escola.

Em síntese, de acordo com a SEE/SP, a reforma constituiu-se em um conjunto articulado de medidas no sentido de construção de uma escola de sucesso “*capaz de oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade, que possibilita a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar desafios de nossa sociedade atual*” (NEUBAUER, 1999, p.187).

Com relação à política educacional da gestão do Governo de Geraldo Alckmin, que teve como secretário da educação o Prof. Gabriel Chalita, as principais diretrizes e ações da SEE/SP nesse período encontram-se no documento “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”. (SEE/SP, 2003)

O referido documento destaca, inicialmente, o papel da escola na sociedade brasileira, ressaltando que é função da mesma contribuir, de fato, para o desenvolvimento de valores essenciais ao convívio humano e proporcionar “*oportunidades que permitam a inclusão de todas as nossas crianças e jovens no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho*”.

Prossegue mencionando que o Poder Público, buscando atender as expectativas da sociedade brasileira no que tange à educação, implementou medidas visando introduzir mudanças no sistema educacional capazes de possibilitar a inclusão social e promover a aprendizagem da população escolarizada. Nesse sentido, o documento destaca a elaboração das diretrizes curriculares nacionais como “*um marco a partir do*

qual os estados vêm se orientando para avançar na direção da melhoria da qualidade da educação”.

No que se refere à educação paulista, o Estado de São Paulo foi pioneiro nessa direção, pois desde a elaboração e implantação pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) das Propostas Curriculares, em meados dos anos 80, vem se empenhando para que as escolas estaduais redirecionem suas práticas pedagógicas no sentido de melhorar a formação dos alunos, por meio de um currículo escolar pautado em princípios como:

valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas.

Tais princípios, conforme consta do documento da SEE/SP, estão em consonância com as diretrizes curriculares nacionais, como também nas orientações específicas para os professores – os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

O texto destacou ainda que a secretaria de educação, com o objetivo de atender aos preceitos constitucionais, nos últimos anos tem adequado suas ações para que a formação dada aos alunos nas escolas estaduais correspondesse às exigências da sociedade atual. Nesse sentido, o Governo Alckmin, *“pretende aperfeiçoar essas ações e, com isso, melhorar significativamente a qualidade dos serviços que presta à população”.*

O documento colocou as diretrizes por meio das quais a SEE/SP iria pautar suas ações, dentre elas, a participação, ancorada no compromisso de todas as entidades públicas e privadas, bem como de organizações da sociedade civil, no desenvolvimento

e a formação da criança e do adolescente. Para tal, a secretaria estabeleceu “*diferentes parcerias e convênios com todas as instituições governamentais e não-governamentais que tenham assumido tal compromisso*”.

Outra diretriz constante do documento referiu-se ao princípio de que a construção de uma escola “*eficaz*” ultrapassa os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula, envolvendo todos aqueles que trabalham na educação, nos diferentes âmbitos de responsabilidade. Dizia o documento:

[...] não há ato em seu âmbito de atuação que não deva ser intencionalmente educativo e mesmo nas relações cotidianas entre diretores, coordenadores, professores, ATPs, supervisores e demais técnicos deve prevalecer esse princípio quando se quer propagá-lo por todo o sistema. A SEE está, portanto, buscando promover o diálogo educador entre todos os seus atores, seja naquelas situações explícitas de ensino e aprendizagem com alunos, seja na educação continuada de seus quadros, ou em qualquer outra espécie de ação, incluindo as administrativas.

O texto ressaltou ainda a necessidade de aprimoramento e ampliação do uso de indicadores educacionais precisos como meio de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação da secretaria, como condição fundamental para construção da escola “*eficaz*”. Se, de um lado, indicadores de acesso, permanência e aprendizagem mostraram avanços da democratização do ensino no Estado, de outro, revelaram pontos sobre os quais seria necessário atuar para garantia da melhoria da educação básica.

A idéia de educação inclusiva foi destacada na publicação referente a esse período como diretriz importante no sentido de assegurar a todos os segmentos da população amplo acesso à escola. A esse respeito, dizia:

[...] a escola inclusiva é a que se mantém atenta às necessidades de seus alunos e às expectativas da comunidade em que se insere. Ela se constrói a partir da permanente *interação com os educandos, seus familiares e outros integrantes da comunidade*, dando-lhes voz e condições para que possam atuar efetivamente no desenvolvimento das atividades escolares e partilhando com todos eles responsabilidades em um ambiente de colaboração e de convívio solidário.

No que se refere ao regime de progressão continuada, o mesmo tem possibilitado maior permanência na escola a todos os segmentos da população, contribuindo, dessa forma, para evitar *“que os alunos sejam excluídos de qualquer chance de avanço escolar por dificuldades que não são apenas suas”*.

Aos princípios da educação inclusiva e da progressão continuada, o documento em questão colocou como uma das condições facilitadoras a *“existência de uma relação entre professor e aluno pautada no respeito, na confiança e no afeto”*.

No que se refere ao ensino fundamental, o documento reafirmou o propósito de dar continuidade às diretrizes educacionais do Governo do Estado, que, desde 1995, vem implementando o Programa de Parceria Educacional Estado-Município. Desse modo, à SEE/SP caberia:

exercer seu papel de liderança na formulação e articulação dessa política educacional, em regime de colaboração com os municípios, de modo a oferecer o suporte pedagógico e atender às exigências relativas a recursos humanos, físicos e materiais, sempre que necessário.

O documento destacou ainda a ampliação da rede física, a qual foi acompanhada pela expansão da oferta de vagas e pelo crescimento das matrículas, em especial, no ensino médio diurno. Tal situação, segundo a secretaria, decorreu *“da progressão continuada, da correção do fluxo e de outros fatores sociais e econômicos que vêm facilitando o acesso dos jovens à escola média”*.

Para o ensino médio, o texto destacou o princípio do *“empreendedorismo”*, sendo, portanto, seu papel contribuir para que o aluno adquirisse *“habilidades e competências para aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo”*.

Segundo o documento, a SEE/SP, pautada por esse conjunto de diretrizes, estaria reiterando seu objetivo de:

promover a aprendizagem eficaz, compreendida como aquela capaz de *permitir a toda criança e adolescente* – que, por definição constitucional, deve estar sob seus cuidados diretos ou sua regulamentação e supervisão – *desenvolver seus plenos potenciais e talentos de modo socialmente integrado, participativo e democrático.*

Com o propósito de garantir a consolidação da política educacional anunciada, o referido documento explicitou a necessidade de implementação de ações voltadas para *“o aprimoramento contínuo da qualidade dos serviços, o que exige, além dos mais modernos recursos materiais, a atualização permanente de conceitos e práticas didáticopedagógicas e de gestão educacional”*. (SEE/SP, 2003, p.11) Nesse sentido, o texto colocou a formação continuada como o principal foco de atuação e investimento da SEE/SP, destacando a criação do Programa de Formação Continuada – Teia do Saber, gerenciado pelas instâncias centrais da SEE em articulação com as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares.

2.2- A Gestão Escolar e o Processo de Mudança dos Gestores Escolares após a Reforma

Na última década do século XX a educação ganhou destaque, constituindo-se em um dos setores das políticas públicas mais sistematicamente reformados. A garantia da qualidade do ensino para todos tornou-se foco da agenda das políticas públicas em razão da constatação do valor estratégico da educação para o desenvolvimento da sociedade e para a formação do cidadão.

A importância dada à educação inscreve-se em um contexto de mudanças que marcou a entrada do novo milênio e que evidenciou a conformação de uma nova estrutura social, caracterizada por três áreas em que ocorreram processos importantes de transformação: o modo de produção, as tecnologias da comunicação e a democracia política (TEDESCO, 1998, p.17).

No que se refere ao modo de produção, este sofreu alterações em função de fatores como globalização, rápida e intensa transformação tecnológica e acentuada competição pelos mercados, acarretando mudanças nos padrões de produção e organização do trabalho. Nesse contexto, na nova configuração da sociedade atual emergiu o consenso quanto à importância da informação e do conhecimento como um dos fatores essenciais para as novas formas de organização social e econômica. Esse reconhecimento assumiu importância histórica inédita, uma vez que a produção e distribuição do conhecimento se dão por meio da atividade educativa. (TEDESCO, 1998).

A esse respeito, coloca Krawczyk (1999, p. 114-115):

as tendências atuais do debate educacional expressam de maneira bem clara a mudança do cenário socioeconômico dos últimos anos. Nesta última década do século a educação ganha centralidade por estar diretamente associada ao processo de reconversão e participação dos diferentes países em uma economia em crescente globalização. Nesse quadro, a primazia da qualidade do ensino passou a integrar a agenda dos políticos como meio para alcançar a competitividade da produção nacional no mercado mundial e o desenvolvimento de uma cidadania apta a operar no mundo globalizado.

Nesse sentido, nas últimas décadas do século passado foram desencadeadas reformas educacionais em vários países do mundo. Na América Latina as reformas empreendidas tiveram como foco a educação básica e a melhoria de sua qualidade. Tal direcionamento seguiu as tendências para a educação em nível mundial, refletindo os debates que balizaram a própria evolução dos sistemas de ensino dos países centrais e que, nos últimos anos, refletiu-se nos países periféricos.

No que se refere à gestão escolar, tal contexto trouxe novas tendências para a mesma, decorrentes, de um lado, pelo consenso da agenda política da prioridade na garantia de uma educação de qualidade e, de outro, pela redefinição do próprio papel do Estado na educação. A esse respeito, Casassus (1995) coloca que os anos 90 foram

marcados por ampla reforma no setor público, visando o reexame do papel do Estado com ênfase na gestão pública. Quanto à educação, as diretrizes que o Estado imprimiu às políticas educacionais desde então implicaram em novas formas de gestão centradas na descentralização do sistema – administrativa e financeira, no maior grau de autonomia das instituições escolares e na responsabilização pelos resultados educativos, visando à melhoria da qualidade de ensino.

No que diz respeito à responsabilização pelos resultados educacionais, Tedesco (1999, p. 136) ressalta que essa questão tem merecido destaque nas mudanças dos sistemas de gestão educacional em razão do “*fortalecimento dos sistemas de informação (medição de resultados, acompanhamento de tendências internacionais etc.)*”.

Desse modo, as políticas públicas e reformas da área educacional dos últimos anos têm colocado na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. Nessa mesma direção, coloca Barroso (2006, p. 127):

Desde os finais da década de 80 (do século passado) que se assiste, no domínio das políticas educativas, ao reforço da representação da escola (de cada escola) como uma unidade de gestão e de mudança do sistema de ensino.

No Brasil, a discussão da gestão escolar e da descentralização no cenário político-educacional está inserida no quadro da luta pela construção de uma sociedade democrática. Já à época da ditadura militar, em um período marcado por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, surgiu a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar visando a possibilidade de vivenciar alternativas pedagógicas – curriculares e didáticas – voltadas para a melhoria da escola, em especial ao combate dos altos índices de evasão e repetência da escola primária. (KRAWCZYK, 1999)

Entretanto, esse debate ganhou novos contornos a partir da década de 1990 do século passado, no contexto da reforma do Estado. De acordo com Oliveira (2001) o direcionamento das políticas e reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 90 foi convergente com as orientações presentes nas tentativas de reforma do Estado em outros âmbitos.

Com relação ao princípio da descentralização, a referida autora ressalta as idéias de Bresser Pereira relativas à administração pública gerencial, e que estão presentes nas reformas mais amplas do Estado, tendo os seguintes princípios: a) descentralização do ponto de vista político, transferindo-se recursos para os níveis políticos regionais; b) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em gerentes cada vez mais autônomos; c) organizações com poucos níveis hierárquicos, ao invés de níveis piramidais; d) pressuposto da confiança limitada e não na desconfiança total; e) controle *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; f) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida (Bresser Pereira, 1999 *apud* Oliveira, 2001).

No âmbito da educação pública, a redefinição do papel do Estado trouxe mudanças no modo de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos, implicando em um novo modelo de gestão voltado para a reestruturação do sistema por meio da descentralização financeira e administrativa, pautado na maior autonomia das escolas e na avaliação e responsabilização dos resultados educativos.

Do ponto de vista legal, essa tendência hegemônica presente nas reformas educacionais explicitou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 - LDB, que, ao tratar da gestão da educação, colocou como um dos princípios que devem reger o ensino a gestão democrática. Nos artigos 14 e 15, a referida lei

destacou aspectos como: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas.

Para Ribeiro (2007) a referida legislação, ao ressaltar tais aspectos constituiu-se em importante marco legal que esboçou um conjunto de possibilidades para a atuação mais independente das escolas e de seus educadores na construção da autonomia, necessária à efetivação da gestão democrática.

Com relação às políticas e reformas educacionais implantadas nos últimos anos no Brasil, estudos têm apontado que as mesmas expressam as mudanças ocorridas no cenário social, político e econômico em nível mundial, estando voltadas para o atendimento das demandas dos setores produtivos da sociedade, resultantes do processo de globalização da economia e de reestruturação da sociedade capitalista (Krawczyk, 1999; Castro, 2004; Kuenzer, 1999). Nessa mesma direção, Libâneo (2001, p.10) coloca que:

O impacto das transformações nos sistemas de ensino e nas escolas é direto: alteração no perfil de formação geral e profissional, mudanças nos currículos e nas formas de gestão da escola, reavaliação das funções e responsabilidades do professorado, formas de participação das famílias, etc [...] trata-se de implantar políticas educacionais que subordinam o processo formativo aos interesses dos mercados e ao Estado gestor.

De fato, a compreensão da educação escolar e, em especial, da gestão escolar, não pode ser dissociada da relação com as mudanças mais amplas no contexto econômico, social e político da sociedade. Assim, estudos sobre o entendimento dos condicionantes que têm direcionado as atuais políticas e reformas educacionais constituem-se de grande relevância.

Não obstante a sua importância, o estudo aqui apresentado não pretende aprofundar-se nas questões acima descritas por algumas razões. A primeira reside no fato de que diversas pesquisas foram realizadas sobre esse assunto. A segunda justifica-se pela especificidade do objetivo desta pesquisa: o estudo do impacto dos programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006 na gestão escolar a partir da identificação da opinião dos atores envolvidos nesse processo. E, a terceira, apóia-se na idéia de que, no que se refere às políticas e reformas educacionais, o alcance e a adequação das mesmas torna-se explícito no âmbito das unidades escolares, local em que as propostas concretizam-se a partir das ações desencadeadas pelos profissionais que nelas atuam.

A esse respeito, Nóvoa (1992a, p. 40) coloca que:

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível *macro* do sistema educativo e o nível *micro* da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. [...] não havia *entre-deois*, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. [...] Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver.

Isto posto, há que se considerar que as modificações advindas de todo esse movimento na área educacional, especialmente as reformas empreendidas, trouxeram novos significados para a educação, escola e sua relação com a sociedade, passando a requerer, principalmente, novos modos e formas de conceber a gestão escolar.

Nesse contexto, a tendência hegemônica das reformas em curso, ao eleger a instituição escolar como *locus* central das políticas para a melhoria da qualidade do ensino, trouxe em seu bojo a demanda para um novo modelo de gestão, desde os

sistemas educativos até as escolas. Com relação à gestão escolar, o deslocamento para a escola trouxe consigo a idéia de que essas instituições, ao exercerem sua autonomia, têm possibilidade de tomar decisões educativas, curriculares, pedagógicas e financeiras de acordo com as necessidades e os interesses de sua comunidade.

Nesse ponto, faz-se necessário destacar que, em se tratando da gestão escolar, diferentes modelos e práticas de gestão traduzem diversos modos de pensar não só a organização do trabalho escolar, mas diferentes concepções de sociedade, educação e do papel da escola. (SQUILASSE, 2005) Nesse sentido, Libâneo (2001) coloca a existência de duas concepções sobre fins políticos e sociais da educação: o enfoque científico-racional e o crítico, de cunho sócio-político. No primeiro, a organização escolar é considerada como uma realidade objetiva e neutra, regida por critérios técnico-burocráticos voltados para a obtenção de patamares de eficácia e eficiência, por meio de uma estrutura organizacional rígida, com cargos e funções hierarquicamente definidos. Nesse modelo, a direção é centralizada, com pouca participação das pessoas que atuam na organização.

No que se refere ao segundo, a organização escolar é vista como *“um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc”*. (LIBÂNEO, 2001, p. 96) Desse enfoque decorre a idéia de que a organização escolar, por não constituir-se em uma realidade totalmente objetiva e funcional não é neutra, podendo ser considerada como uma *“construção social”* efetivada pelos diversos integrantes da comunidade escolar.

Os enfoques acima apresentados sinalizam para diferentes modos de conceber a organização da escola e, portanto, a gestão escolar. Assim, Libâneo (2001) descreve três concepções de organização e gestão escolar: técnico-científica, autogestionária e democrático-participativa.

A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando à racionalização do trabalho, eficiência dos serviços escolares e segue princípios e métodos da administração empresarial. São características desse modelo: prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas); poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros; ênfase na administração (sistema, normas, regras, procedimentos burocráticos de controle de atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar; comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras; maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas (LIBÂNEO, 2001, p. 97).

A concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação de participação direta e por igual de todos os membros de instituição. São características desse enfoque: ênfase nas inter-relações mais do que as tarefas; decisões coletivas (assembléias, reuniões); eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder; vínculo das formas de gestão interna com as formas de auto-gestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de auto-gestão no plano político); ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício de funções; recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva; crença no poder instituinte da instituição (vivência da experiência democrática no seio da instituição para expandi-la à sociedade) e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e auto-gestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído (LIBÂNEO, 2001, p. 97-98).

A concepção democrática-participativa está pautada na relação orgânica entre direção e participação da equipe escolar, dando acentuada importância à busca de

objetivos comuns assumidos por todos. Defende um modo de gestão em que o processo de tomada de decisões é discutido coletivamente e que cada membro assuma sua parte do trabalho. Nesse enfoque, admite-se coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas. São características desse modelo: definição explícita de objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola pela equipe escolar; articulação entre atividade de direção e iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; a gestão é participativa, mas espera-se, também, a gestão da participação; qualificação e competência profissional; busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais; acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões; todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados (LIBÂNEO, 2001, p. 98-99).

Bordignon e Gracindo (2001) ao tratarem da gestão da educação destacam a necessidade de revisão dos paradigmas que fundamentam as estruturas organizacionais existentes nas esferas mais amplas e também nas escolas. Suas idéias permitem uma reflexão que ultrapassa o padrão de gestão vigente nas organizações burocráticas, apontando para um modelo de gestão participativa, comprometido com a construção de uma sociedade democrática. No modelo de gestão, denominado pelos autores, emergente:

[...] o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes [...] As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais [...] o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p.152).

Lück (2000) fundamenta a compreensão do conceito de gestão escolar emergente. Para ela, gestão escolar engloba diversas concepções, podendo-se citar:

[...] a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização, o de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. (LÜCK, 2000, p. 16)

Ao tratar da escola e sua gestão, Lück (2000) ressalta ainda a idéia que tem perpassado diversos segmentos da sociedade sobre a demanda existente de espaços de participação associados aos esforços de responsabilidade. Tal acepção tem implicações na orientação e compreensão do trabalho da direção de escola, que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação.

No que se refere ao diretor de escola, Lück (2000) aponta para uma mudança no entendimento de suas funções e ações a partir de uma visão de conjunto que abarca a escola, seu papel educacional e sua relação com a comunidade na qual está inserida, em consonância com uma visão estratégica e com as políticas educacionais. Nesse sentido, o diretor torna-se

um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (LÜCK, 2000, p. 16)

As idéias expostas até aqui procuraram explicitar os principais aspectos que balizaram o debate atual sobre a gestão escolar. De um lado, as reformas educacionais ocorridas na última década do século passado, as quais trouxeram em seu bojo mudanças nos padrões de gestão, com foco na descentralização educativa e escolar. De outro, alguns referenciais teóricos que sinalizam para alguns consensos na área da gestão escolar.

Das diferentes concepções de gestão escolar descritas por Libâneo (2001), o enfoque democrático-participativo sinaliza para a possibilidade de superação de formas conservadoras de organização e gestão, a partir da adoção de modos alternativos que permitam a consecução dos objetivos sociais e políticos da escola que correspondam à construção de uma sociedade democrática, centrada no conhecimento e na inclusão social.

As idéias de Lück (2000) convergem com o modelo democrático-participativo e contribuem para a compreensão de aspectos como descentralização e autonomia da escola, presentes na atual concepção de gestão escolar, trazendo elementos que apontam para um modelo de gestão em que a unidade escolar e os profissionais que nela atuam são responsáveis pelas suas ações e respectivos resultados.

O conjunto de idéias referentes à gestão escolar na atualidade define a tendência para a gestão das escolas no sentido de uma gestão democrática, que contemple a participação na escola dos vários segmentos da equipe escolar, bem como da comunidade mais ampla. Tal tendência traz implicações diretas para a atuação do gestor escolar, uma vez que o mesmo deixa de ser a autoridade única da escola, o administrador burocrático, voltado para o desempenho de atividades meramente técnico-administrativas, de manutenção do prédio, preenchimento de papéis e suprimento de recursos humanos e materiais.

De acordo com Libâneo (2001, p.80),

[...] a liderança não é atributo exclusivo de diretores [...] nem está ligada apenas ao cargo e ao status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa escola existem, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, *mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e coordenação pedagógica.* (grifos nossos)

Desse modo, vale salientar que pela própria posição que ocupa na estrutura organizacional, o diretor de escola constitui-se em líder de um processo co-participativo, voltado para a articulação de ações que visem à construção de um projeto pedagógico comprometido com a melhoria da qualidade educativa.

No que se refere à política educacional do Estado de São Paulo, o conjunto de medidas propostas e ações implantadas pela reforma desencadeada pela SEE/SP a partir de 1995 seguiu as tendências e diretrizes das reformas mundiais da década de 1990 e que, nos países da América Latina, tiveram como foco a melhoria da qualidade da educação básica e as mudanças nos padrões de gestão, com ênfase na descentralização educativa e escolar. Tal contexto implicou em mudanças para a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar, acarretando, de alguma forma, novas demandas e desafios para a gestão escolar, sinalizando para novos papéis e funções para os profissionais da educação, em especial, para os gestores escolares.

Nesse cenário, evidenciou-se a necessidade de implementação de políticas e programas formativos direcionados para os gestores escolares. No Estado de São Paulo, no que se refere às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento de programas de formação continuada de gestores escolares, a SEE/SP implantou, no

período de 2000 a 2006, os seguintes programas: Circuito Gestão, Progestão e Curso de Especialização em Gestão Educacional.

3- PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo trata dos programas de formação continuada de gestores escolares no Estado de São Paulo no período de 2000 a 2006.

3.1- A Formação Continuada dos Profissionais da Educação

Nos últimos anos as iniciativas voltadas para o desenvolvimento de programas de formação continuada dos profissionais da educação têm crescido de forma considerável. De modo geral, a importância que vem sendo dada à formação continuada está relacionada às mudanças e exigências da sociedade atual, as quais favoreceram a criação de um discurso da necessidade de atualização e renovação dos profissionais. Tal discurso tornou-se acentuado em diferentes setores profissionais e universitários, principalmente em países desenvolvidos, ressaltando a importância da formação continuada como condição essencial para o trabalho, em decorrência de mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. (GATTI, 2008)

No setor educacional, a necessidade da formação continuada também foi incorporada no que tange aos seus profissionais, impulsionando o desenvolvimento de políticas públicas e ações de formação, em atendimento aos problemas específicos dos respectivos sistemas educacionais.

No Brasil, a formação continuada dos profissionais da educação seguiu os rumos e tendências presentes nas discussões atuais. A própria legislação educacional a partir de meados da última década do século passado contribuiu consideravelmente para a adoção de iniciativas e programas de formação continuada. A Lei 9.394/96 (LDB) deu o suporte legal para que os poderes públicos adotassem medidas e ações de formação continuada. O artigo 67, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, assegurou-lhes no

inciso II, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Ainda nas disposições transitórias, o artigo 87, §3.º, inciso III, explicita o dever dos municípios e, supletivamente, do Estado e União, em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, recursos da educação a distância”. (GATTI, 2008)

Ao lado dos aspectos normativos e legislativos da LDB, as ações de formação continuada também foram impulsionadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶, que à época, constituiu-se em importante incentivo aos programas de formação. A referida lei instituiu, de forma inédita na história da educação brasileira, respaldo legal para o financiamento de cursos de formação de professores em serviço, inclusive com a previsão de recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerciam funções nos sistemas públicos de educação. (GATTI, 2008, p.64)

A partir de então, as ações desencadeadas nos últimos anos sob o rótulo de “educação continuada” abarcaram uma gama enorme de possibilidades, compreendendo desde a oferta de cursos de pós-graduação, como também outras atividades que contribuam de alguma forma para o aperfeiçoamento profissional, como, por exemplo, as horas de trabalho coletivo na escola, as reuniões pedagógicas, congressos, seminários, cursos de diferentes naturezas e formatos oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições para os profissionais em exercício nos sistemas de ensino.

Segundo Gatti (2008) essa diversidade encontrada nos tipos de formação tem origem nas condições emergentes da sociedade contemporânea, que trouxeram desafios

⁶ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano. Foi implantado em 1.º de janeiro de 1998 pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997. (Disponível em: <http://edunet.sp.gov.br/fundef>. Acesso em 04/03/2010)

aos sistemas educacionais e as escolas, em razão das novas demandas postas aos currículos e ao ensino, visando ao atendimento de um número cada vez maior de crianças e jovens. Tais demandas, conforme estudos e pesquisas demonstraram, trouxeram em seu bojo, dificuldades a serem enfrentadas pelos professores e gestores que atuam no cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Machado (2000) coloca que:

O sistema educacional brasileiro tem, pelo menos, dois grandes desafios a serem enfrentados: saldar a dívida social com a população, oferecendo uma educação de qualidade para todos, e atender aos novos requerimentos de formação de cidadania impostos pelas mudanças econômicas, políticas e tecnológicas deste final de século. [...] Não obstante os avanços alcançados nos últimos anos com a melhoria no nível dos indicadores educacionais e, principalmente, com o salto obtido na meta de universalização do acesso ao ensino fundamental, muito ainda tem que ser feito para qualificar esse acesso e vencer a tendência histórica de exclusão social do sistema. (MACHADO, 2000, p. 98-99)

A constatação, pelos poderes públicos, do baixo desempenho escolar de amplas camadas da população, impulsionou o desenvolvimento de ações e políticas voltadas para reformas nos sistemas de ensino, com especial preocupação com a oferta de programas destinados à formação de professores.

Desse modo, as políticas desencadeadas foram direcionadas ao atendimento de professores que já atuavam nas redes municipais e estaduais de educação básica, mas que não possuíam a titulação adequada em seu cargo, sendo oferecidos cursos de formação em nível médio ou superior, a partir de programas específicos, sob a coordenação do poder público. Dentre vários programas, Gatti (2008) destaca as seguintes experiências: Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) - MEC, cujo objetivo foi oferecer diploma de ensino médio a professores

leigos; PEC - Formação Universitária⁷ - SEE/SP em convênio com Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido pelo governo do Estado de Minas Gerais em parceria com instituições de ensino superior desse Estado.

No que se refere às políticas de formação continuada destinadas aos gestores escolares, houve também um impulso nas políticas de governo. Em 2001 foi implantado o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) em parceria com os Estados, o qual foi desenvolvido com maior e menor amplitude em todos os Estados do país. No Estado de São Paulo foi implantado, desde 2001, o programa Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação, que abrangeu todos os diretores de escolas estaduais. (GATTI, 2008)

Conforme citado anteriormente, no Estado de São Paulo foi implantado o PEC - Formação Universitária - SEE/SP, em parceria com a USP, UNESP e PUC-SP. Tal ação teve origem a partir da necessidade de formar, em nível superior, professores efetivos de 1ª a 4ª série da rede pública estadual de ensino. Para tanto, a SEE/SP criou a Teia do Saber, com a instalação de infraestrutura física que disponibilizou recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet, oferecendo aos participantes a possibilidade de interação com os especialistas das universidades conveniadas. (SEE/SP, 2007)

A partir da experiência com a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série, houve a ampliação da infraestrutura e, em maio de 2003 foi implantada a Rede do Saber, destinada à formação de todos os profissionais que compõem os quadros da

⁷ Esse mesmo programa foi adaptado e oferecido a municípios (PEC – Municípios), e, na UNESP, desdobrou-se no Programa Pedagogia Cidadã, que atendeu municípios do Estado de São Paulo para prover docentes em exercício quanto à titulação em nível superior.

SEE/SP. As instalações físicas dessa rede foram distribuídas nas diretorias de ensino, oferecendo ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de gestão e comunicação, que possibilitaram o desenvolvimento de diversas práticas de aprendizagem envolvendo vários segmentos de educadores da rede pública estadual.

Em 2004, dentre os vários programas de formação continuada da Rede do Saber, a SEE/SP estabeleceu convênio com o CONSED e implantou o Programa de Capacitação à Distância para Gestores – Progestão, o qual já existia em outros Estados desde 2001. A secretaria implantou ainda em 2005 o Curso de Especialização em Gestão Educacional, realizado na modalidade Pós-Graduação *Lato Sensu*, em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

É importante ressaltar que no âmbito da SEE/SP as ações de formação continuada destinadas aos profissionais da educação tiveram respaldo legal a partir de duas resoluções. A primeira, Resolução SE nº 121, de 19 de junho de 1990, que teve por objetivo disciplinar e orientar as ações de “aprimoramento do desempenho” dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Serviço Escolar, através de duas modalidades: orientação técnica e cursos.

De acordo com a referida resolução, a orientação técnica poderia ser realizada no horário de serviço em forma de reuniões, palestras e outros, sem expedição de certificados, podendo os participantes ser convocados por meio de órgão competente, sendo declarado efetivo exercício. Os cursos, nas modalidades de especialização, aperfeiçoamento e extensão cultural, poderiam ser ofertados no recesso escolar, aos sábados e em outros períodos, desde que autorizado pela SEE/SP, com direito a certificado.

A Resolução SE nº 62, de 9 de agosto de 2005, revogou a Resolução SE nº 121/90, dispondo sobre os procedimentos para implementação das ações de formação

continuada, também nas modalidades curso e orientação técnica. Tal resolução, de caráter mais abrangente do que a anterior, definiu as possibilidades de ações de formação de maneira mais específica, inclusive estabelecendo a carga horária para as diferentes modalidades de curso, de acordo com a legislação vigente. Desse modo, a exigência da carga horária mínima dos cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização passou a 30, 180 e 360 horas, respectivamente.

3.2 - Programas de Formação Continuada de Gestores Escolares da SEE/SP

3.2.1 - Circuito Gestão

O Programa de Formação Continuada de Gestores - Circuito Gestão - foi criado em junho de 2000, a partir de um projeto do Centro de Capacitação de Gestores, implantado pela SEE/SP na gestão da secretária Profa. Rose Neubauer, sob a coordenação da Profa. Raquel Volpato Serbino. Foram instalados nove centros para formação dos gestores (CENFORGEST) nas seguintes cidades do interior: Bebedouro, Botucatu, Ilha Solteira, Monte Aprazível, Osvaldo Cruz, Porto Ferreira, Registro, Santa Cruz do Rio Pardo e São Vicente, visando ao atendimento da totalidade dos diretores, vice-diretores e professores-coordenadores das escolas, além dos supervisores de ensino e dos assistentes técnicos pedagógicos⁸ das diretorias de ensino da SEE/SP.

O Circuito Gestão teve por objetivo geral “*fortalecer as lideranças da educação, através da educação continuada para gestores da Rede Estadual de Ensino, manifestando a vontade política de fortalecer, institucionalmente, o sucesso da escola democrática e inclusiva*”. (SEE/SP, 2002.) Para tanto, sua proposta pedagógica pautou-se em duas grandes metas: fortalecer a liderança dos gestores e refletir sobre os paradigmas que sustentam a nova organização da educação brasileira.

⁸ O Assistente Técnico Pedagógico passou a ser denominado Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP), conforme o disposto no artigo 1º da Resolução SE n.º 91 de 19/12/2007, que trata das Oficinas Pedagógicas no âmbito da SEE/SP.

O Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação – Circuito Gestão, durante o período de sua realização, agosto de 2000 a maio de 2002, adotou uma sistemática de formação em serviço, em que os vários participantes eram convocados pela SEE/SP, sendo deslocados para os diferentes centros de formação instalados nas nove cidades do interior.

No que diz respeito a alguns princípios essenciais da formação continuada, segundo a SEE/SP (2002), o programa procurou garantir: *“continuidade; integração teoria e prática; respeito ao saber da teoria e ao saber da experiência; licenciamento periódico remunerado, com ajuda de custo antecipada para transporte, alimentação e hospedagem”*.

O programa foi estruturado em cursos ministrados em cinco módulos, que trataram dos seguintes temas: autodesenvolvimento das lideranças; a compreensão da LDBEN; conhecimento dos novos paradigmas da administração pública; discussão da pedagogia democrática e inclusiva em substituição a pedagogia elitista e excludente; entendimento da política educacional em vigor na SEE/SP e dos seus diferentes projetos. (SEE/SP, 2002)

Os módulos I e III abordaram temas relacionados à gestão de pessoas e foram organizados e executados em parceria com o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). Os módulos II, IV e V, direcionados à gestão pedagógica, foram produzidos, organizados e desenvolvidos na coordenação geral do Circuito Gestão, envolvendo a participação de profissionais da rede estadual de ensino de *“notória experiência”* e doutores de universidades com *“notório saber na área”*, sob a coordenação da Profa. Raquel Volpato Serbino.

A metodologia utilizada no desenvolvimento dos módulos dos cursos do Circuito Gestão procurou assegurar o processo de reflexão – ação – reflexão. A

programação dos conteúdos dos módulos desdobrou-se nos diferentes temas propostos e por meio de diversas abordagens metodológicas, como conferências e oficinas de trabalho. A abordagem dos conteúdos não se deu de forma linear, sendo os mesmos retomados a cada módulo, por meio de atividades complementares destinadas a temas transversais. (SEE/SP, 2000)

Com a finalidade de possibilitar um panorama geral do Circuito Gestão, serão descritos os cinco módulos a partir do material produzido pelo programa e utilizado nos cursos. É importante destacar que os módulos, embora concebidos em ordem seqüencial, não foram oferecidos aos cursistas nessa seqüência.

O Módulo I - Gestão de Pessoas foi organizado e realizado pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e teve como conteúdo: desenvolvimento de lideranças e organização de equipes. Foram abordados temas como: liderança, líder e tipos de equipes; assertividade; teoria dos conflitos; comunicação interpessoal e eficácia. Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de textos, exposições orais e oficinas práticas.

O Módulo II - Gestão Pedagógica foi realizado na cidade de Botucatu, na sede do CENFORGEST. O curso foi ministrado por meio de conferências e oficinas de trabalho. O material de apoio constituiu-se de textos de apoio e cadernos de transparências.

No que se refere às oficinas, foram subdivididas em três temas: Oficina I - A LDBEN e a reorganização da educação brasileira; Oficina II - Gestão educacional/gestão de ensino - novos desafios na administração da escola pública e Oficina III - Da exclusão social à escola de sucesso.

Os textos de apoio que serviram de referência para as oficinas incluíram: - Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa de reprovação e

exclusão social? Rose Neubauer; Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola – Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Razões e elementos para uma revisão do projeto pedagógico de escola – Luiz Carlos de Menezes; O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar – CENP; Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995 – Luiz Carlos Bresser Pereira; Autonomia da escola, um reexame – José Mário Pires Azanha; Interioridade, gestão e organização da realidade psíquica como fundamento da gestão – Laurent Lapiere – Tradução: José Roberto Heloani.

O caderno de transparências correspondeu às conferências realizadas durante o curso correspondente ao módulo II e abarcaram os seguintes temas: Circuito gestão: projeto de formação continuada – Raquel Volpato Serbino (apresentação do Circuito); A LDBEN e a reorganização da educação brasileira - Raquel Volpato Serbino /Lúcia Helena Lodi; Gestão educacional: novos desafios na administração da escola pública – José Roberto Heloani; Revendo o planejamento e a avaliação educacional: a progressão continuada em ciclos – Marta Wolak Grosbaum/Vera Lúcia Wey/Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e O novo ensino médio – O que muda? O que já avançamos? O que vamos fazer? – Ghislene Trigo Silveira.

O Módulo III - Gestão de Pessoas também organizado e desenvolvido pelo IDORT, abordou o seguinte conteúdo: liderança e tomada de decisão; comunicação; conflitos; negociação; análise e tomada de decisão; reuniões e motivação. Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de textos, exposições orais e oficinas práticas.

O Módulo IV - Gestão Educacional no Cotidiano das Escolas foi elaborado por profissionais de universidades (UNESP, UNICAMP e UNIMEP) em parceria com os da rede pública, com a finalidade de integrar teoria e prática por meio de abordagem do conteúdo, evidenciando nas suas inter-relações, marcos teóricos, legais e contextuais.

Nesses últimos, as ações da política educacional vigente na SEE/SP à época foram enfatizadas no conteúdo.

O material desse módulo foi elaborado a partir de quatro aspectos: 1- Meta: propiciar experiência significativa para os educadores que assumem diuturnamente a gestão das escolas na rede estadual de ensino de São Paulo; 2- Enfoque: no interior das escolas, destacar as principais demandas enfrentadas pelos gestores, assegurando discussão dos problemas vivenciados cotidianamente; 3- Temas: selecionados dentre as solicitações e sugestões apresentadas pelos 21.000 gestores da Educação que participam do Programa Circuito Gestão e 4- Abordagem Metodológica: usar simulação e estudo de caso propondo atividades e exercícios acerca de problemas práticos que possibilitem discussão e troca de experiências entre os gestores. (SEE/SP, 2001)

Os temas enfocados no módulo IV foram reunidos em quatro oficinas de trabalho: 1- Desafios da convivência na escola; 2- Potencializando a gestão escolar: indicadores educacionais e educação à distância; 3- Recuperação da aprendizagem e trabalho diversificado: caminho para a progressão continuada e 4- Autonomia e gestão de recursos financeiros na escola.

O Módulo V - Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola teve por objetivo sintetizar os quatro módulos anteriores, visando à elaboração de plano de atuação focado na melhoria da escola a partir de diagnóstico situado e de reflexão sobre novos paradigmas curriculares. (SEE/SP, 2002)

O conteúdo constante do material utilizado no primeiro encontro do módulo foi dividido nos seguintes temas: Resgatando os módulos I a IV e Oficina 1: Em direção à escola de sucesso: estabelecendo metas. O primeiro apresentou uma síntese dos conteúdos principais abordados nos módulos anteriores. O segundo foi desenvolvido em forma de oficina com o objetivo de orientar os gestores na identificação de pontos

críticos da escola, bem como desenvolver habilidades na definição e priorização de metas a partir de indicadores educacionais disponíveis. (SEE/SP, 2002)

O material utilizado no módulo V apresentou uma parte introdutória na qual foi feito histórico do programa Circuito Gestão, descrevendo suas principais características, abrangência e alguns resultados em relação à formação oferecida aos gestores. O módulo estruturou-se na realização de três oficinas de trabalho: 1-Estabelecendo metas; 2- Fatores para a mudança e 3- Definindo ações.

Na oficina 1 o material contemplou a seleção de indicadores elaborados pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) da SEE/SP e também os resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), com a finalidade de possibilitar a análise comparativa de dados. O objetivo principal foi a orientação quanto à identificação de pontos fortes e críticos da escola, desenvolvendo nos gestores a habilidade para definir e priorizar metas.

A oficina 2 propunha incentivar os gestores a realizar nas unidades escolares a auto-avaliação da gestão escolar, com vistas a elaboração de Projeto de Investimento (PI), cujo modelo seria disponibilizado *on line* pela SEE/SP. Na oficina 3, com base na análise dos indicadores, realizada na oficina 1, os gestores teriam que construir proposta de ação voltada para o desenvolvimento da escola.

O módulo V do Circuito Gestão teve início em maio de 2002 e não teve continuidade, sendo oferecido aos participantes somente a oficina 1⁹.

3.2.2- Progestão

O Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - Progestão constituiu-se em um curso de formação continuada e em serviço, na modalidade à

⁹ O Módulo V ocorreu na gestão do Prof. Gabriel Chalita, que assumiu a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em substituição à Profa. Rose Neubauer, a qual permaneceu à frente da mesma durante o período de janeiro de 1995 a abril de 2002.

distância, para gestores escolares da rede pública de ensino. O referido programa foi uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com um grupo de secretarias de educação¹⁰, que se consorciaram para garantir o financiamento da produção dos materiais instrucionais do programa para posterior uso descentralizado.

O Progestão teve por objetivo geral *“formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio”*. (CENP/SEE/SP, 2004)

Dentre os objetivos específicos, o programa pretendeu: “contribuir para desenvolver um perfil de liderança democrática; desenvolver competências em gestão escolar; valorizar a prática profissional dos gestores escolares; desenvolver a autonomia de estudo dos gestores na perspectiva de sua formação continuada; estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar e, fortalecer o processo de democratização e autonomia das escolas públicas”. (CENP/SEE/SP, 2004)

O Progestão foi estruturado em atividades à distância e presenciais, envolvendo três elementos: materiais didáticos (impressos e vídeos); sistema de apoio à aprendizagem (tutoria) e sistema de avaliação.

No que se refere aos materiais didáticos, os mesmos foram organizados em textos de caráter auto-instrucional e com conteúdo voltado para questões relacionadas ao cotidiano das unidades escolares. O currículo, de caráter modular, foi estruturado a partir de problemas e voltado ao desenvolvimento de competências profissionais, compreendendo nove módulos, num total de 270 horas.

O CONSED, no âmbito geral, foi o órgão responsável pela formação dos multiplicadores do programa. A definição do perfil dos multiplicadores e também dos

¹⁰ As secretarias estaduais de educação parceiras do CONSED foram as dos seguintes estados: Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. (PENIN, 2004)

tutores¹¹, bem como a implementação do Progestão, ocorreu de forma descentralizada conforme as diretrizes e os procedimentos definidos pelas secretarias estaduais de educação.

No Estado de São Paulo, o Progestão, como parte do Programa de Formação Continuada - Teia do Saber, teve início em 2004, na gestão do Prof. Gabriel Chalita. O programa foi desenvolvido em três edições, envolvendo gestores que atuam nas escolas (diretores, vice-diretores e professores-coordenadores) e nas diretorias regionais de ensino (dirigentes regionais e supervisores de ensino).

O gerenciamento do programa esteve a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), tendo como coordenadora Gilce Helena de J. Spaggiari, responsável pela implementação das ações em nível de Estado. Nas diretorias de ensino, o gerenciamento foi realizado por um supervisor de ensino, escolhido pelo dirigente regional para exercer a função de coordenador local do programa.

O sistema de apoio à aprendizagem do Progestão desenvolvido pela SEE/SP privilegiou, na composição das equipes de multiplicadores e tutores locais, os supervisores de ensino da rede estadual.

O programa foi organizado em nove módulos. No Estado de São Paulo foi incorporado um módulo introdutório voltado à auto-avaliação, com a finalidade de verificar o perfil de entrada da escola e sua equipe gestora no programa. Desse modo, a carga horária totalizou 300 horas. Os módulos e seus respectivos conteúdos foram:

- Módulo introdutório: Como fazer da auto-avaliação um ponto de partida para a construção de uma escola competente ?;

¹¹ Os tutores locais, a partir do sistema de apoio à aprendizagem, foram capacitados pelos multiplicadores e tiveram a incumbência de atuar como orientadores da aprendizagem dos gestores cursistas.

- Módulo 1: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade ?;
- Módulo 2: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar ?;
- Módulo 3: Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola ?;
- Módulo 4: Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola ?;
- Módulo 5: Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola ?;
- Módulo 6: Como gerenciar os recursos financeiros ?;
- Módulo 7: Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola ?;
- Módulo 8: Como desenvolver a gestão dos servidores na escola ?;
- Módulo 9: Como desenvolver a avaliação institucional da escola ?

Os materiais didáticos utilizados no programa incluíram: guia didático; guia do tutor; módulos (nove cadernos de estudo e nove cadernos de atividades); módulo introdutório - auto-avaliação da escola - vídeos (um de apresentação e um para cada módulo), e suplemento ao trabalho do tutor.

A forma utilizada no curso para o acompanhamento e o registro da avaliação e frequência dos cursistas deu-se por meio do sistema eletrônico de avaliação, sob a responsabilidade, no âmbito das diretorias de ensino, dos tutores. A avaliação dos gestores cursistas foi realizada ao final de cada módulo e ao final do curso, individualmente e em equipe, conforme os seguintes critérios: frequência mínima de 80% e aproveitamento satisfatório, em cada módulo.

O Progestão teve ainda como exigência para fins de conclusão e certificação dos gestores participantes do curso uma produção final da equipe gestora, pautada na avaliação institucional da escola realizada no módulo introdutório e na posterior elaboração de um plano de melhoria a ser inserido no plano de gestão da escola.

3.2.3- Gestão Educacional

O Curso de Especialização em Gestão Educacional foi lançado oficialmente pela SEE/SP em outubro de 2005, em cerimônia de relançamento do Centro de Capacitação Prof. André Franco Montoro, na gestão do Prof. Gabriel Chalita. Esse programa foi apresentado pelo secretário da educação às 89¹² diretorias regionais de ensino em teleconferência. (UNICAMP, 2005)

O referido curso constituiu-se em uma ação de formação continuada direcionada aos gestores da rede estadual de ensino em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que por meio de licitação pública, ficou com a responsabilidade de desenvolvimento do mesmo. O curso ficou ao encargo da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP sob a coordenação geral dos professores Agueda Bernardete Bittencourt, Vicente Rodriguez e Wenceslao Machado de Oliveira Júnior.

De acordo com Versuti (2007) os objetivos desse curso foram:

- possibilitar ao aluno/gestor ampla visão sobre múltiplas dimensões das ações que realizam em suas escolas, reconhecendo as demandas institucionais e pessoais das

¹² As diretorias regionais de ensino da SEE/SP sofreram alterações no número de unidades, nas áreas de abrangência e jurisdição desde sua criação, sob a denominação de delegacias de ensino, pelo Decreto nº 7.510, de 9 de janeiro de 1976. Desse modo, o número de diretorias em 2005, ano em que Curso de Especialização em Gestão Educacional foi lançado, era de 89. Atualmente, a SEE/SP possui, conforme consta em anexo da Resolução SE 55, de 24/07/2008, 91 diretorias regionais de ensino.

mesmas, bem como a influência dessas ações na construção de uma escola singular e das pessoas que no interior dela atuam;

- refletir sobre as possibilidades encontradas pelos gestores ao lidar cotidianamente com suas crenças, valores e das demais pessoas que fazem parte das escolas onde atuam;

- analisar múltiplos aspectos envolvidos no planejamento e gestão como processo de construção coletiva, estimulando a realização e o aprofundamento de estudos na perspectiva de formação continuada;

- valorizar a prática profissional dos gestores de unidades escolares e o incremento do intercâmbio de experiências sobre a gestão de projetos sociais, as de âmbito curricular e as relacionadas ao projeto político pedagógico da escola;

- viabilizar a formação cidadã na prática profissional concreta da função de gestores de unidades escolares.

O Curso de Especialização em Gestão Educacional foi organizado na modalidade pós-graduação *lato sensu*, em conformidade com as exigências legais¹³ para tal. Foi ainda estruturado na forma semi-presencial, sendo 180 horas ministradas presencialmente aos sábados, 180 horas à distância por meio de ambiente virtual TelEduc¹⁴ e 30 horas destinadas ao trabalho de conclusão de curso (TCC), perfazendo um total de 390 horas. (SILVA, 2007)

O curso foi estruturado em 11 módulos, constituídos cada um deles de uma disciplina específica: Módulo 1: Gestão escolar; Módulo 2: Planejamento e avaliação; Módulo 3: Políticas públicas; Módulo 4: Gestão, currículo e cultura; Módulo 5:

¹³ A Resolução SE n.º 62, de 9/8/2005 dispõe sobre os procedimentos para implementação das ações de formação continuada no âmbito da SEE/SP. O inciso III, do artigo 2.º, da referida resolução, trata de Curso de Especialização, a ser desenvolvido exclusivamente por instituições de ensino superior, com duração mínima de 360 horas, conforme legislação vigente.

¹⁴ A modalidade à distância do curso foi oferecida por meio do TelEduc, que consiste em um “*ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web*”. (SILVA, 2007, p.46)

Relações de trabalho e profissão docente; Módulo 6: Tecnologias de informação e comunicação; Módulo 7: Escola, gestão e cultura; Módulo 8: O Cotidiano da escola; Módulo 9: Gestão escolar: abordagem histórica; Módulo 10: A Escola e a educação comunitária e Módulo 11: Trabalho de conclusão de curso.

A carga horária dos módulos correspondeu a 30 horas, com exceção dos módulos 2 e 4, que tiveram 60 horas. De acordo com Silva (2007), aulas teóricas e atividades complementares de cada módulo ficaram sob a responsabilidade de uma equipe de coordenação distinta, formada por professores doutores da FE-UNICAMP. Participaram ainda dessa equipe pesquisadores integrantes dos grupos de pesquisa da referida faculdade e também discentes do Programa de Pós-Graduação da FE com titulação mínima de mestre.

Os vários conteúdos e as atividades práticas desse curso de especialização foram organizados a partir dos seguintes princípios: construção coletiva do projeto pedagógico; cidadania e inclusão; currículo e educação contínua.

O material utilizado pelos gestores cursistas constituiu-se do livro *Estudo, pensamento e criação*, uma publicação especialmente elaborada para o Curso de Especialização em Gestão Educacional, oferecida pela UNICAMP em acordo com a SEE/SP. O referido material, organizado em três volumes e subdividido em nove partes, cada uma correspondente a uma disciplina do curso, foi selecionado e organizado sob a responsabilidade do coordenador de cada disciplina.

As disciplinas do curso tiveram um docente da FE-UNICAMP como coordenador específico, com a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades presenciais e por todas as atividades à distância da disciplina. As atividades à distância (EAD) contaram com o apoio contínuo de um monitor de turma, sob a responsabilidade da supervisão de EAD.

As disciplinas (módulos) ocorreram simultaneamente, sendo que as atividades presenciais e à distância foram organizadas em sistema de revezamento entre todas as turmas. Em cada módulo, a carga horária destinada às atividades à distância foi organizada em quinze dias úteis, com o objetivo de que os cursistas dedicassem pelo menos uma hora por dia para o cumprimento das atividades existentes no ambiente TelEduc. Tais atividades, de acordo com o projeto do curso de especialização em Gestão Educacional, visavam propor aos gestores a possibilidade de refletir sobre a sua prática e reconstruir suas ações. (SILVA, 2007)

Durante o curso os alunos utilizaram as seguintes ferramentas do TelEduc: *Dinâmica do curso*: apresentação de informações referentes ao objetivo, programa, cronograma, metodologia e avaliação; *Agenda*: informações relativas sobre o plano de curso de cada módulo corrente, bem como a programação; *Atividades*: espaço destinado às atividades gerais da disciplina, as quais, após realizadas, eram postadas no *Fórum de Discussão* ou no *Portfólio* do aluno, conforme orientação específica; *Material de Apoio*: constituído de textos referentes à temática do curso com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento das atividades exigidas em cada disciplina e também de indicações de leituras complementares; *Fórum de Discussão*: local destinado à postagem de trabalhos pelos alunos, voltado para o desencadeamento de discussões com o grupo sobre os temas das disciplinas; *Correio*: sistema de correio eletrônico interno do curso; *Portfólio*: espaço destinado ao encaminhamento dos trabalhos dos alunos relativos a cada disciplina e *Mural*: local utilizado pelos professores, supervisores, monitores e coordenadores do curso para inserção de informações importantes aos gestores. (SILVA, 2007)

A emissão de certificado de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional, por tratar-se de curso de especialização na modalidade *lato sensu*, seguiu

os mesmos critérios de avaliação utilizados pela UNICAMP na modalidade *stricto sensu*, configurando-se como segue: conceito (A= excelente; B= bom; C= regular; D = reprovação por conceito; E= reprovação por falta e S= aprovação por atividades programadas) e frequência mínima de 85% às atividades. Desse modo, os gestores/cursistas, para serem aprovados e terem o certificado, tiveram que obter coeficiente de rendimento superior a 2,8. (VERSUTI, 2007)

Esse curso de especialização teve suas atividades presenciais encerradas em novembro de 2006 e, a partir de então, os gestores cursistas receberam orientações para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC). Cada aluno recebeu um DVD com as orientações gerais para o trabalho, de acordo com a modalidade escolhida dentre as seguintes: projeto político pedagógico, memorial de formação, monografia científica e projeto temático. O encerramento do curso ocorreu no mês de março de 2007, no Ginásio de Esportes da UNICAMP, com a apresentação pública na forma de pôster de todos os trabalhos de conclusão de curso aprovados.

4- ESTUDO DE CAMPO

Este capítulo apresenta resultados da aplicação de questionário junto a 19 diretores de escola, contendo suas opiniões e percepções sobre programas de formação continuada de gestores escolares no Estado de São Paulo no período de 2000 a 2006.

Foram entregues questionários à totalidade de diretores de escola das diretorias de ensino de Catanduva e Taquaritinga. Dos 27 diretores de Catanduva 08 (30%) devolveram o questionário. Dos 36 diretores de Taquaritinga o questionário foi devolvido por 11 (30%).

4.1- Caracterização geral dos participantes

Os diretores de escola participantes deste estudo são, em sua maioria, do sexo feminino (68%), tendo idade superior a 41 anos (95%).

4.2- Caracterização da trajetória profissional

A maioria dos diretores de escola é portadora de Licenciatura Plena e Pedagogia (73%), com tempo de exercício no magistério acima de 20 anos (84%).

No que diz respeito ao tempo de atuação na função ou cargo de diretor, 42% dos participantes possuem mais de 10 anos na direção de escola.

A maior parte dos diretores respondentes atua em escolas de 5^a a 8^a série e ensino médio (79%). No que se refere ao tempo de exercício como diretor na mesma unidade escolar, 37% e 58% deles atuam entre 1 a 5 anos e 6 a 10 anos, respectivamente.

Ao serem indagados sobre as atuais demandas para a gestão escolar, os diretores responderam, conforme pode ser observado na Figura 1, que 37% das mesmas referem-se ao desempenho de atividades de ordem pedagógica. Demandas administrativas e de

avaliação e resultados educacionais aparecem em segundo lugar com 18%, respectivamente.

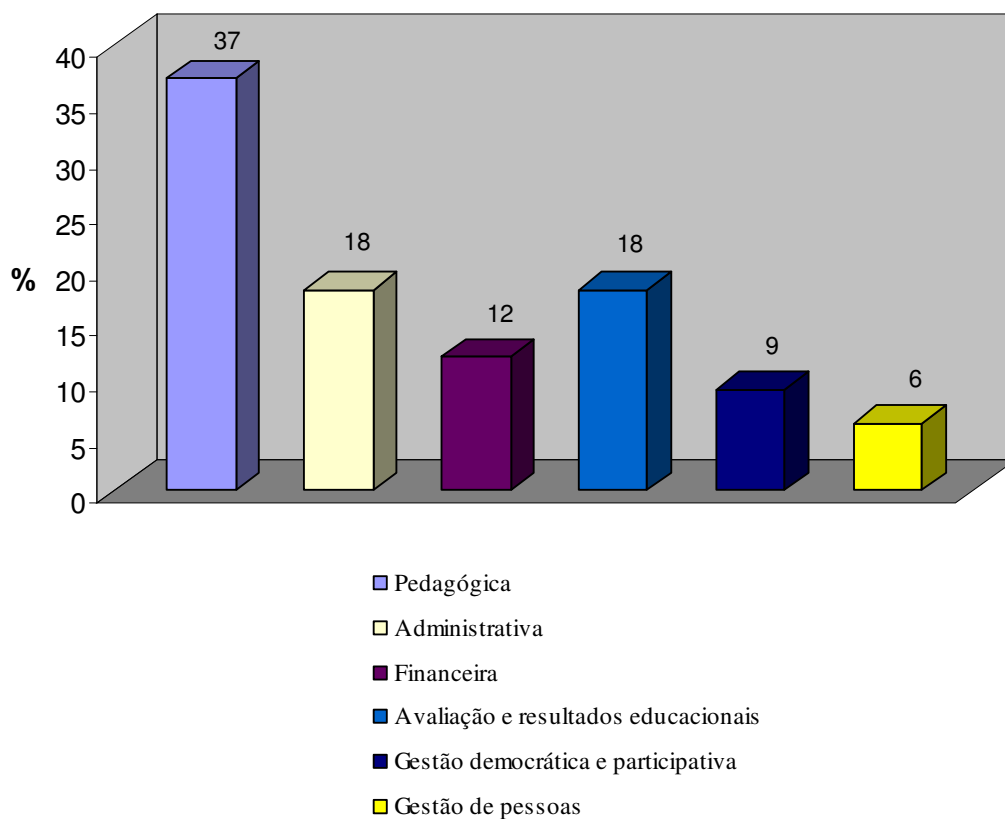


Figura 1 - Demandas para a gestão escolar.

A Figura 2 mostra as principais dificuldades apontadas pelos diretores de escola no desenvolvimento de seu trabalho, destacando-se falta de funcionários (17%), implementação da gestão participativa (14%), imprevistos de ordens distintas (12%) e descontinuidade da política educacional - SEE (12%).

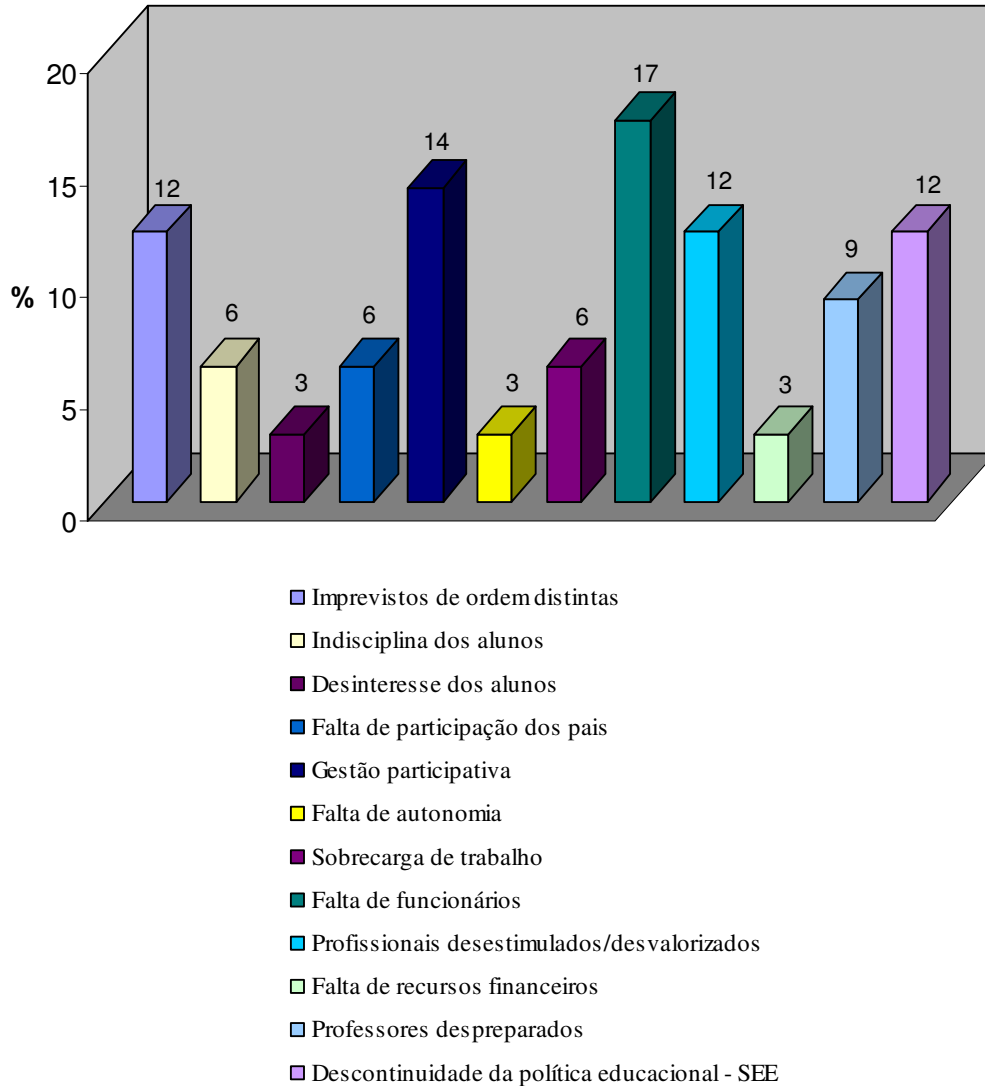


Figura 2 - Dificuldades encontradas pelos diretores de escola.

Quando questionados sobre como procuram solucionar as dificuldades que emergem no cotidiano escolar, os diretores informaram que as dificuldades são solucionadas principalmente por meio da implementação de colegiados (41%) e incentivo à participação da família na escola (25%) (Figura 3).

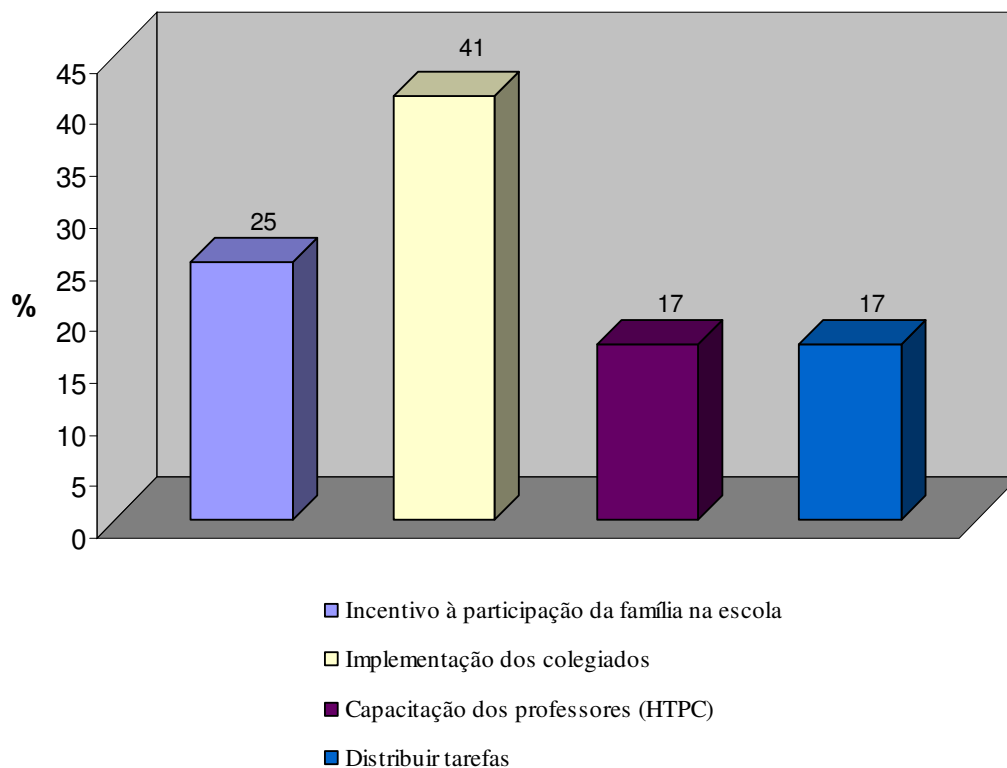


Figura 3 - Soluções para as dificuldades que emergem no cotidiano escolar.

As respostas dos diretores sobre o tipo de suporte que consideram importante para o auxílio na solução de eventuais dificuldades encontradas no cotidiano da escola incidiram principalmente no apoio da supervisão de ensino (32%), conforme demonstrado na Figura 4.

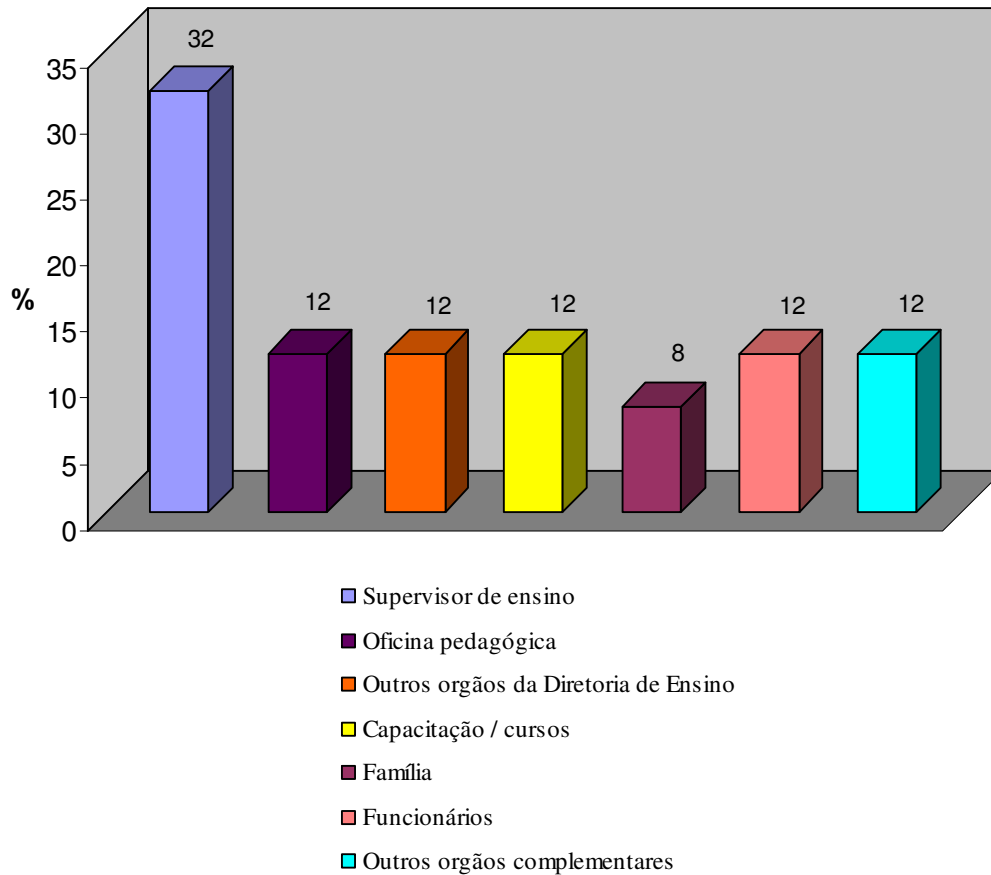


Figura 4 - Suporte para solução de dificuldades.

4.3- Análise dos programas de formação continuada

Nesta parte do questionário encontram-se respostas dos diretores sobre os programas de formação continuada de gestores escolares da SEE/SP desenvolvidos no período de 2000 a 2006 (Circuito Gestão, Progestão e Gestão Educacional), buscando apreender, a partir das opiniões e percepções dos diretores de escola, como esses programas contribuíram para as demandas inerentes à gestão escolar e ao trabalho do diretor.

Na primeira questão os entrevistados entendem a formação continuada principalmente como aprimoramento do desempenho profissional (23%), cursos (23%) e atualização de conhecimentos (22%) (Figura 5).

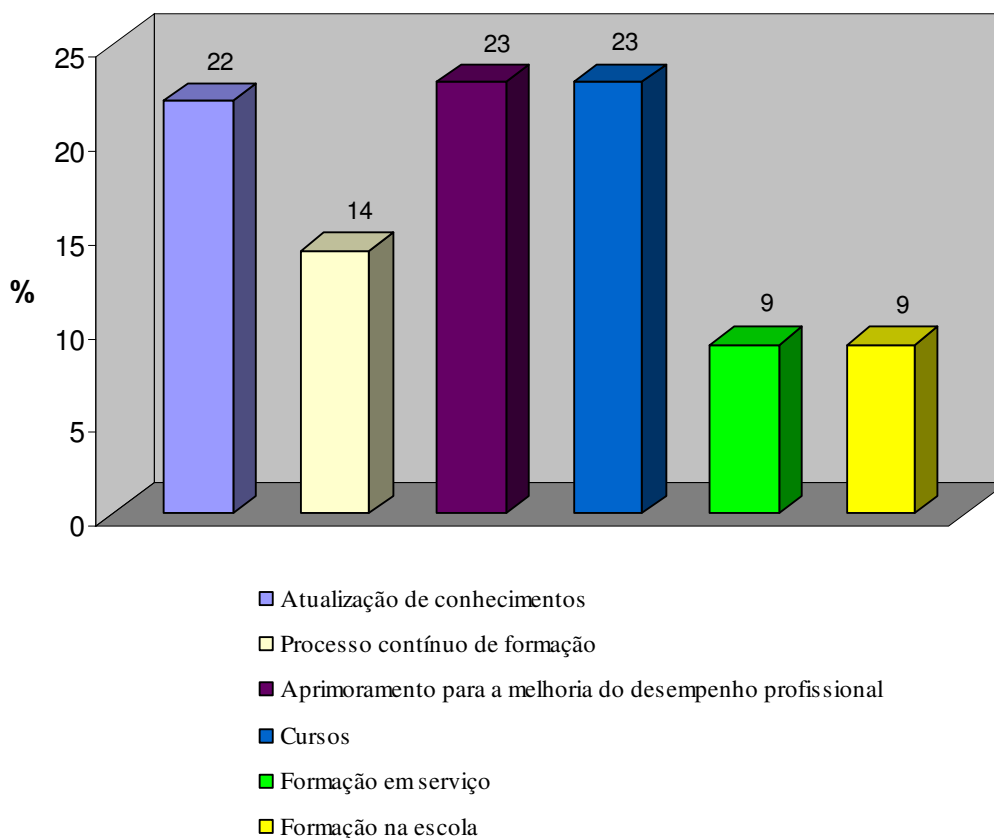


Figura 5 - Entendimento sobre formação continuada.

Do total de diretores estudados, a maioria deles (69%) participou dos três programas de formação continuada de gestores escolares da SEE/SP desenvolvidos no período de 2000 a 2006.

A maior parte dos diretores (64%) considerou os programas de grande valia na medida em que contribuíram com conhecimentos para o redirecionamento de ações no cotidiano e na gestão escolar. Os resultados revelam que 43% dos diretores

consideraram como negativa a descontinuidade dos referidos programas e a obrigatoriedade dos mesmos (29%).

No que se refere ao Programa de Formação Continuada de Gestores - Circuito Gestão, os principais temas mencionados pelos diretores incluíram gestão de pessoas e liderança (26%), gestão educacional e cotidiano das escolas (17%) e avaliação e uso de indicadores educacionais (14%) (Figura 6).

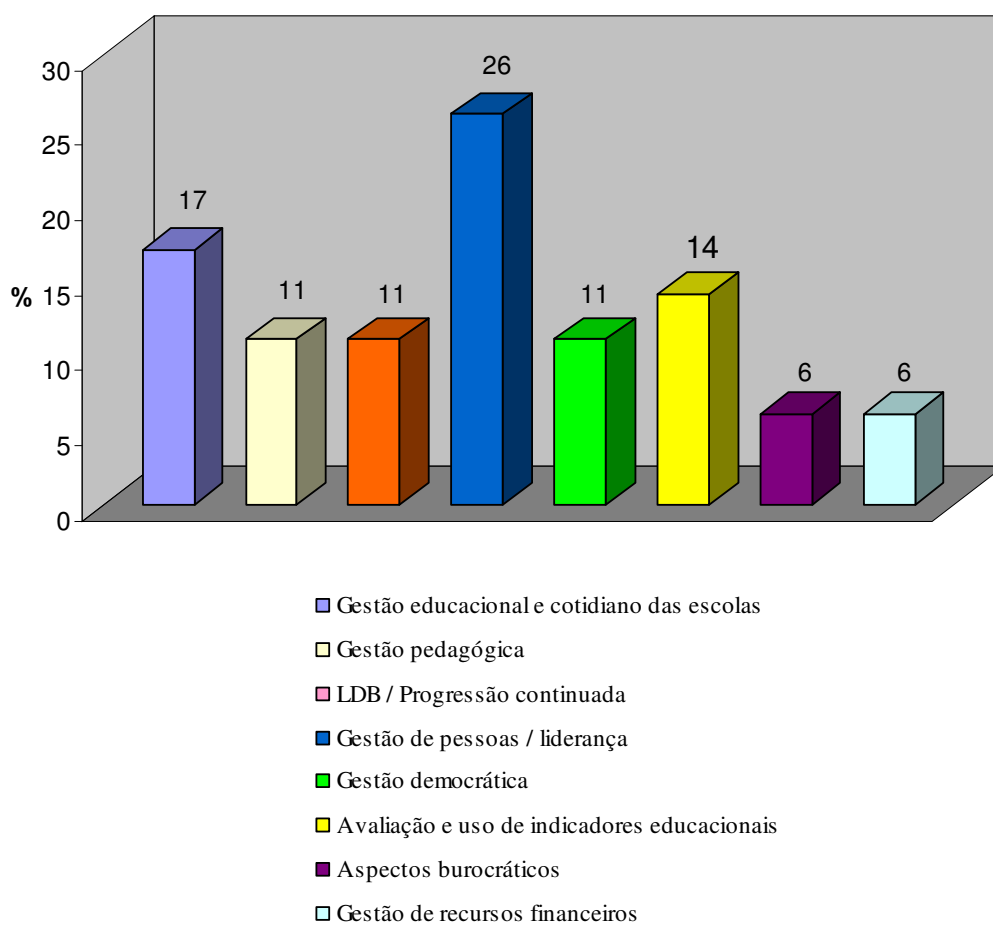


Figura 6 - Temas abordados no Programa de Formação Continuada de Gestores – Circuito Gestão.

Com relação aos temas abordados pelo Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - Progestão, os principais foram gestão pedagógica (18%), gestão democrática (17%) e gestão administrativa / financeira (17%) (Figura 7).

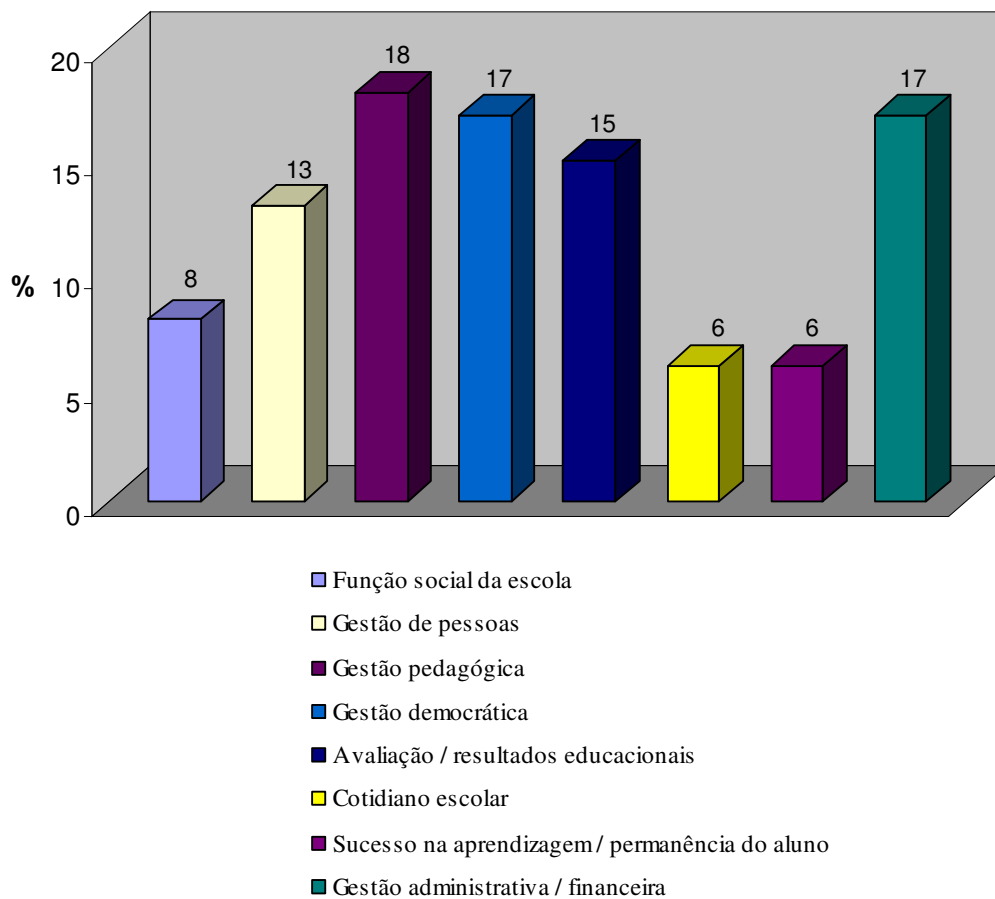


Figura 7 - Temas abordados no Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - Progestão.

No Curso de Especialização em Gestão Educacional, temas como gestão / currículo e cultura (29%), Estado / política pública e educação (19%) e planejamento / avaliação (16%) foram os mais abordados (Figura 8).

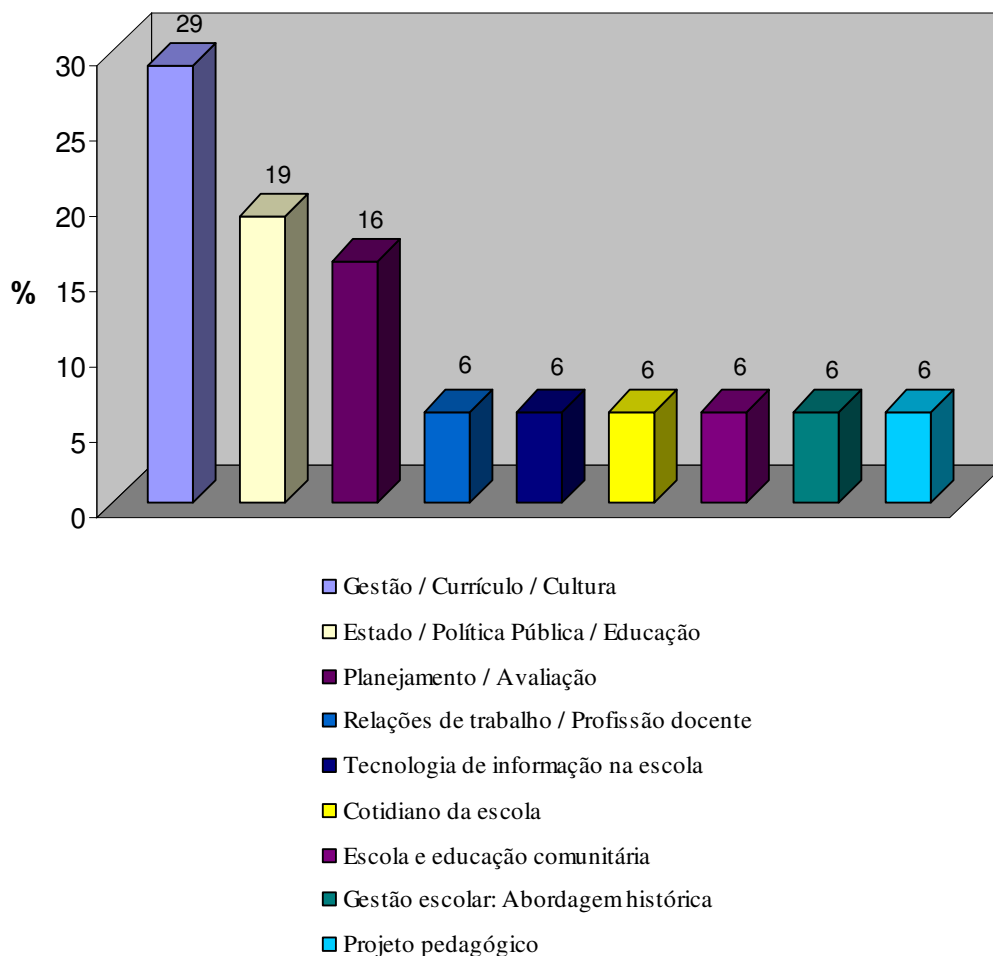


Figura 8 - Temas abordados no Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Quando questionados sobre a relação entre conteúdos abordados nos programas de formação continuada e sua aplicabilidade na gestão da escola, a resposta dos diretores de escola incluiu aplicabilidade (67%), aplicabilidade parcial (13%) e aplicabilidade para a implementação da política educacional da SEE/SP (20%).

Aspectos positivos e/ou negativos apontados pelos diretores referentes aos programas de formação continuada em questão estão expressos nas Tabelas 1 a 3.

Tabela 1 - Aspectos positivos e negativos do Programa de Formação Continuada de Gestores - Circuito Gestão, segundo diretores de escola.

Positivos (n = 10)	N	%
mudança no papel do diretor	3	30
formação fora do ambiente escolar	3	30
conteúdos	4	40
material	2	20
interação entre gestores	3	30
parceria com universidades	1	10
certificação	2	20
Negativos (n = 8)		
pólos distantes	5	62,5
não conclusão do curso	4	50,0
cunho político	1	12,5

N = número de diretores

Tabela 2 - Aspectos positivos e negativos do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - Progestão, segundo diretores de escola.

Positivos (n = 14)	N	%
material	5	35,7
interação do grupo gestor da escola	3	21,4
conteúdos	5	35,7
certificação	2	14,3
capacitação em serviço	2	14,3
interação entre gestores	2	14,3
aplicabilidade do conteúdo	1	7,1
Negativos (n = 7)		
forma como o curso foi multiplicado	3	42,8
conteúdo elementar	2	28,6
distante da realidade escolar	1	14,3
pouco tempo para as discussões	2	28,6
muitas tarefas	1	14,3

N = número de diretores

Tabela 3 - Aspectos positivos e negativos do Curso de Especialização em Gestão Educacional, segundo diretores de escola.

Positivos (n = 13)	N	%
parceria com a universidade (UNICAMP)	7	53,8
conteúdos	5	38,5
ferramenta TelEduc	4	30,8
material	4	30,8
interação entre gestores	2	15,4
modalidade - pós-graduação	2	15,4
certificação	1	7,7
Negativos (n = 7)		
distante da realidade escolar	3	42,8
distância	2	28,6
concomitância com Progestão	1	14,3
excesso de atividades no TelEduc em prazo curto	1	14,3
N = número de diretores		

No que se refere à contribuição dos programas de formação continuada implantados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006 para a gestão escolar, a resposta da maioria dos diretores mostrou que os referidos programas possibilitaram a reflexão sobre a gestão escolar (32%) e mudanças na prática (28%) (Figura 9).

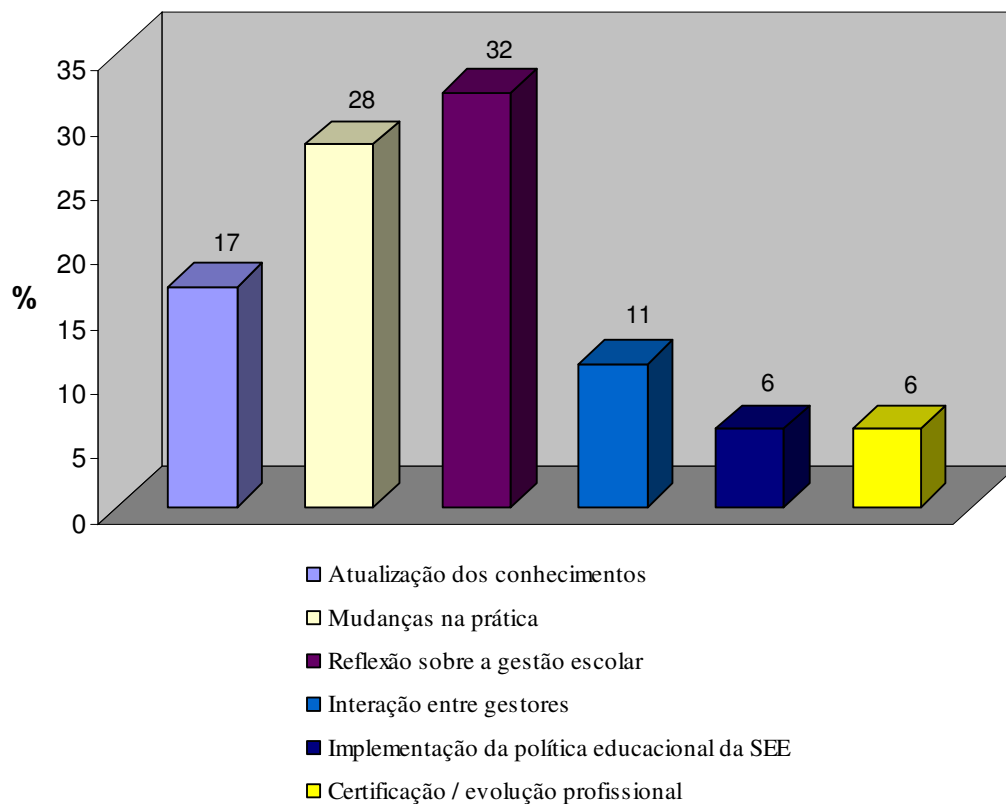


Figura 9 - Contribuição dos programas de formação continuada para a gestão escolar.

Quando questionados sobre a atual política de formação continuada de gestores escolares, a maior parte deles respondeu que a mesma é inexistente (77%).

5- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

No capítulo anterior foram apresentados os dados desta pesquisa. Entretanto, partindo da idéia de que o ato de pesquisar constitui-se, sobretudo, em processo de aprendizagem e construção de saberes que, por meio de capacidade criativa, permitem dialogar com a realidade estudada, há que se considerar que as informações coletadas adquirem significado na medida em que não se reduzem a subsidiar o pesquisador com dados sobre o seu objeto.

De acordo com André (2001, p.44) o trabalho do pesquisador necessita ultrapassar o limite de suas anotações, buscando o aprofundamento, no sentido de desvelar “*mensagens implícitas, dimensões contraditórias e pontos sistematicamente omitidos*”. Assim, a análise de dados de uma pesquisa possibilita a construção de novos olhares e significados para a realidade estudada.

Diretores de escola: trajetória profissional

Inicialmente, algumas considerações a respeito do contexto no qual este estudo esteve inserido são apresentadas. Mediante o universo de escolas das diretorias de ensino de Catanduva e Taquaritinga, foram entregues questionários a 63 diretores de escola, correspondentes ao número total de escolas das respectivas diretorias. Dos 27 diretores de Catanduva, 08 devolveram o questionário. Dos 36 diretores de Taquaritinga, o questionário foi devolvido por 11.

É importante ressaltar que a entrega dos questionários foi realizada em janeiro, mês que se constitui, de modo geral, em período de várias atividades administrativas e pedagógicas para diretores de escola, direcionadas para a organização do ano letivo. Algumas das atividades inerentes a esse período incluem: organização e definição das classes e respectivos períodos de funcionamento; manutenção e reparos do prédio

escolar; organização das atividades de planejamento; preparação para a atribuição de aulas. Das várias atividades, destaca-se o processo de atribuição de aulas aos docentes, o qual demanda grande tempo e dedicação dos diretores.

Nesse sentido, analisando a devolução dos questionários pode-se inferir que a mesma possa ter sido influenciada pelo período em que os diretores receberam os mesmos. Isso se evidencia no percentual de diretores (30%) que responderam nas duas diretorias envolvidas nesta pesquisa. A colocação de um diretor, ao responder sobre sua opinião sobre o questionário, parece ser indicativa desse aspecto:

[...] Válido. É pena ter sido colocado numa época tão conturbada e, com pouco tempo para responder. Esperamos ter podido ajudar. Algumas questões demandariam um retrospecto e nossa cabeça estava envolvida com concurso/atribuição de aulas etc. (Diretor 3)

Alguns aspectos da trajetória profissional dos diretores de escola envolvidos merecem ser destacados. O primeiro diz respeito ao tempo de exercício no magistério da rede estadual paulista. A maioria dos diretores (84%) atua há mais de 20 anos. O segundo é que, quanto ao tempo de atuação no cargo ou função de diretor, 42% dos diretores possuem mais de 10 anos na direção de escola.

A conjugação desses dois aspectos, tempo de magistério e de direção, merece ser salientada na medida em que sinaliza para um universo de diretores que, de diferentes formas, traz consigo experiências profissionais que se estendem por um longo espaço de tempo na escola. Desse modo, o olhar para as percepções e concepções desses profissionais pode permitir, de um lado, desvelar aspectos significativos da profissão, uma vez que tornar-se diretor decorre de um longo processo que envolve vivências inseridas na própria carreira profissional. De outro, pode possibilitar o olhar sobre os programas de formação continuada para gestores escolares da SEE/SP a partir da ótica daqueles que atuam no cotidiano da escola, em atividades de gestão escolar e que, de alguma forma, vivenciaram o impacto, avanços e eventuais conflitos e dificuldades

advindos da política educacional implantada no período em questão. As palavras de um diretor sinalizam nesse sentido:

Com relação à contribuição, cabe questionar: até onde essas propostas de formação tem se adequado às reais expectativas e necessidades dos gestores? São eficazes no sentido de possibilitar melhorias na qualidade do ensino oferecido? Qual a relação estabelecida entre esses cursos e os saberes produzidos pelos professores e gestores? Será esse o melhor modelo de formação para os profissionais da educação? Infelizmente essas são questões ainda não respondidas e que para nosso desespero ainda continuam a demandar fortes indícios de suas práticas no dia a dia. (Diretor 6)

Tais questionamentos evidenciam preocupações legítimas em relação à formação continuada dos gestores escolares, na medida em que levantam aspectos indicativos de que os programas propostos necessitam ter objetivos claros para os sujeitos a serem formados, além de atender às suas reais necessidades profissionais.

No que diz respeito às demandas para a gestão escolar, é interessante destacar que os diretores apontaram, em primeiro lugar, para a existência de uma demanda de ordem pedagógica. As frases de dois dos diretores exemplificam isso:

As demandas estão próximas dos professores e dos alunos voltadas para o auxílio em todos os sentidos para o sucesso escolar. Seja na formação continuada dos professores e controle de rendimento e frequência dos alunos. (Diretor 1)

Melhoria de qualidade do ensino. Gestão participativa e democrática. Promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola. (Diretor 9)

Ainda nesse aspecto, 18% dos diretores apontaram para a existência de demandas administrativas e de avaliação e resultados educacionais. Entretanto, a análise dos dados parece indicar que, embora as demandas pedagógicas apareçam na “ordem do dia” da escola e da sua gestão, a dimensão pedagógica e sua finalidade confundem-se, de certo modo, com as questões relacionadas às dimensões administrativas e de avaliação e resultados educacionais. A colocação deste diretor é clara nesse sentido:

Pedagógico (acompanhar o trabalho dos P.C; metas, SARESP, Prova Brasil, Projeto de Recuperação, evasão, repetência...). Administrativo (verbas, cadastro de alunos, pagamento e demais processos do pessoal docente, reuniões com os colegiados...). Manter-se informado – D.E. – D.O. – CENP-DRHU. Atender pais, alunos e professores. Verificar limpeza da escola. Verificar transporte. Verificar merenda. (Diretor 6)

Ao expressar sua opinião, o Diretor 6 coloca em primeiro plano a demanda pedagógica, mencionando a necessidade de acompanhamento das atividades dos Professores Coordenadores (PC), as quais, conforme legislação específica¹⁵, devem ser direcionadas essencialmente para as atividades voltadas às questões de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, em seguida essa preocupação torna-se diluída em meio a diversas atividades que, de certo modo, ressaltam o direcionamento de seu trabalho para a demanda administrativa.

No que se refere às atividades de direção, estudos realizados na área da administração escolar têm destacado a necessidade de compreender a gestão escolar a partir da especificidade da instituição escolar, ou seja, com base em sua finalidade pedagógica. Tal acepção sinaliza para uma gestão escolar que ultrapasse o caráter meramente administrativo e traz, em seu bojo, implicações no trabalho do diretor. A esse respeito, Costa (2000, p. 27) coloca:

[...] os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas constituir-se eles próprios como objectos de acção pedagógica.

Nessa perspectiva, os aspectos pedagógicos passam a constituir-se no eixo da gestão escolar e, desse modo, as questões administrativas adquirem significado na medida em que forem pensadas a partir de objetivos educativos, inerentes à própria função da escola.

¹⁵ A Resolução SE-88, de 19/12/2007, alterada pela Resolução SE -10, de 31/01/2008, dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador no âmbito das escolas da rede estadual paulista, especificando, dentre outros aspectos, sua função pedagógica junto às escolas.

Não obstante, o Diretor 6 ao destacar as diversas atividades que realiza no cotidiano escolar, parece indicar para uma realidade vivenciada pelos diretores, na qual os mesmos se vêem submersos em meio a exigências de ordem administrativa que, de certa forma, consomem grande parte de seu tempo. Tal situação é explicitada por Paro (2000, p.133) ao colocar que:

[...] envolvido, assim, com inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê tolhido em sua função de educador, já que lhe resta pouco tempo para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola.

É importante destacar ainda a preocupação dos diretores com as questões relacionadas à avaliação e resultados educacionais:

O gestor tem se visto em meio a uma série de atividades que demandam algumas habilidades, pois precisa “dar conta” de funções em diferentes dimensões: os resultados educacionais, principalmente através das avaliações institucionais, realmente é o que nos impulsiona a trabalhar por melhor qualidade do ensino público. (Diretor 3)

Na percepção dos diretores existem várias dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades profissionais. É interessante observar que ao serem indagados sobre esse item, as repostas apareceram de forma bastante pulverizada, sendo apontadas questões relativas a profissionais desestimulados e desvalorizados; professores despreparados; indisciplina dos alunos e falta de participação dos pais na escola. No entanto, destacaram-se quatro aspectos: falta de funcionários (17%), implementação da gestão participativa (14%), imprevistos de ordens distintas (12%) e descontinuidade da política educacional - SEE (12%).

Os diretores parecem ser unânimes quanto à falta de funcionários e as dificuldades dela decorrentes. Nesse aspecto, é interessante observar que para este diretor:

A falta de funcionários para atender uma escola com três turnos. O trabalho burocrático absorve muito tempo e o trabalho pedagógico fica com pouco tempo. Solução: (virando nos trinta). (Diretor 8)

Quanto à implementação da gestão participativa, a resposta abaixo evidencia a dificuldade encontrada pelos diretores:

Na dimensão – gestão participativa. É sempre difícil envolver todas as pessoas a serem co-responsáveis do processo educativo. Procuramos agir de forma a motivar os menos “interessados”, através do diálogo, reuniões, e HTPCs mais dinâmicos. (Diretor 3)

No que se refere a imprevistos de ordens distintas, as colocações dos diretores sinalizaram para vários fatores que, de alguma forma, interferem no desenvolvimento das atividades inerentes à gestão escolar. Nesse sentido, diz um diretor:

Há muita interferência na rotina estabelecida. O cotidiano escolar é determinado por muitos imprevistos. Não podemos ignorar um ato de indisciplina, atendimento aos pais sem hora marcada, aluno que procura a coordenação por vários motivos ou até arrumar uma torneira que está vazando. Tudo isso acaba atrasando o trabalho. (Diretor 1)

Nesse aspecto, vale destacar a percepção de um dos diretores que sinaliza para a própria SEE como sendo responsável pelos imprevistos:

Organizar uma rotina de trabalho. Ainda não consegui, muitos fatores “atrapalham”, destaco a principal: a S.E.E. que não tem planejamento, atropelando tudo, não cumprindo prazos. (Diretor 6)

Outra dificuldade mencionada correspondeu à descontinuidade das políticas educacionais. A esse respeito, um dos diretores aponta para a ausência de políticas públicas que explicitem propostas a serem perseguidas a longo prazo:

[...] Plano educacional com metas a longo prazo (há mudanças constantes na legislação, pois quando organizamos a escola, logo em seguida muda tudo). Pessoas que gerenciam a educação que não são da área, teorias que na prática não funcionam). Política partidária interferindo na educação. (Diretor 1)

Ao serem indagados sobre como buscam soluções para as dificuldades que emergem no dia-a-dia da escola, os diretores destacaram que procuram resolvê-las por meio da implementação de colegiados (41%) e do incentivo à participação da família na escola (25%). Tal proposição, a princípio, é convergente com a tendência atual voltada para a construção de uma gestão democrático-participativa, pautada em princípios como autonomia e participação, envolvendo os vários segmentos da equipe e comunidade escolares nos processos de tomada de decisão no âmbito das unidades escolares.

É importante destacar que o modelo de gestão democrático está preconizado, na esfera federal, na Lei nº 9394/96 – LDB. No Estado de São Paulo, a reforma educacional desencadeada a partir de 1995, no eixo *Mudanças nos padrões de gestão*, colocou, dentre outros aspectos, a necessidade do fortalecimento das escolas e sua autonomia financeira, pedagógica e administrativa. Conforme o constante no Comunicado SE de 22.03.95, o maior grau de autonomia para as unidades escolares permitiria a elaboração de um projeto pedagógico adequado às necessidades da realidade escolar e dos alunos.

Nesse sentido, a Deliberação CEE nº 10/97 e Parecer CEE nº 67/98 definiram as normas para elaboração do Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas estaduais e instituíram como modelo a gestão democrática, a ser concretizada por meio do projeto político-pedagógico e da participação da comunidade nos colegiados.

Entretanto, ao explicitar as principais dificuldades no desenvolvimento de suas atividades, 14% dos diretores apontaram a implementação da gestão participativa. Tal evidência revela-se contraditória, pois a maioria dos diretores reconhece a implementação de colegiados e o incentivo à participação da família na escola como

meios para solucionar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Ao eleger esses dois aspectos, os diretores sinalizam para a gestão democrático-participativa.

A análise dos dados indica que, embora a gestão democrática das escolas estaduais paulistas esteja preconizada nas normatizações da SEE, em especial, no Regimento Escolar, na prática nem sempre ela se efetiva. A colocação de um dos diretores traz indícios nesse sentido:

*A grande dificuldade decorre do acúmulo de funções: ser administrador e orientador pedagógico – quando se atende um lado, o outro fatalmente estará em prejuízo. **Para tentar solucionar é delegar. Outra grande dificuldade, que encontro, é tornar o grupo de profissionais um grupo coeso, trabalhando pelos mesmos objetivos, verdadeiramente.** (grifos nossos) A tentativa de solução é um trabalho pedagógico consciente e intenso. (Diretor 8)*

Nesse aspecto, merece ser destacado ainda que a implementação da gestão democrática nas escolas requer mudanças na atuação do diretor, sobretudo no que se refere a seu papel de autoridade única da escola, voltado para o desenvolvimento de atividades essencialmente técnico-burocráticas. A esse respeito, coloca Libâneo (2000, p. 88-89):

[...] trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.

Contudo, pela própria posição que ocupa na estrutura organizacional da SEE/SP, a realidade apontada pelos diretores parece evidenciar um cotidiano escolar em que o diretor vê-se submerso em um universo que o coloca constantemente frente a demandas e questões das mais diversas ordens. Nesse contexto, emergem esforços no sentido da implementação da gestão democrática, mas ainda persistem dificuldades em sua concretização, advindas talvez de formas arraigadas de pensar a organização e gestão da

escola e que, de alguma forma, limitam às mudanças no âmbito das unidades escolares.

A percepção deste diretor exemplifica isso:

Somos responsáveis por tudo na unidade escolar. Desde a pintura do prédio até problemas de comportamento de alunos. Tudo passa pelo diretor [...]. (Diretor 5)

Ao serem indagados sobre o tipo de suporte que consideram importante para o auxílio na resolução de eventuais dificuldades encontradas no cotidiano escolar, os diretores destacaram o apoio da supervisão de ensino (32%). A resposta de um dos diretores é clara nesse sentido:

A supervisão escolar é um elemento importante na solução de eventuais dificuldades. (Diretor 07)

A indicação dos supervisores de ensino como importante elemento de apoio dos diretores na gestão da escola, parece, a princípio, uma constatação óbvia, dada a própria função desse profissional junto às unidades escolares. No entanto, Santos (2002) acena para uma realidade em que o supervisor encontra-se atarefado em atividades burocráticas na diretoria de ensino e, quando comparece à escola, está sempre com pressa, não havendo tempo para maior envolvimento com a escola, seus professores, alunos e comunidade. Quanto ao papel da supervisão, o autor coloca que o supervisor ainda é visto como um “*oficial de justiça do sistema, não assessor da escola*”.

Nesta pesquisa, as respostas dos diretores sinalizaram para a atuação do supervisor junto à escola, no acompanhamento de seu trabalho, por meio de subsídios técnicos e pedagógicos, explicitando, de alguma forma, suas expectativas e necessidades. A esse respeito, colocam os diretores:

Presença da Supervisão acompanhando o trabalho da Escola. Valorização dos profissionais. Cobrança mais efetiva dos educandos. (Diretor 9)

Programas de formação continuada de gestores escolares da SEE/SP

Neste tópico, a interpretação e análise das respostas dos diretores sobre os programas de formação continuada de gestores escolares da SEE/SP desenvolvidos no período de 2000 a 2006 (Circuito Gestão, Progestão e Gestão Educacional) são apresentadas.

No que se refere à questão da formação continuada as respostas dos diretores de escola sinalizaram para o entendimento da mesma pautado em três aspectos principais: aprimoramento do desempenho profissional (23%), cursos (23%) e atualização de conhecimentos (22%). A esse respeito, colocam os diretores:

A formação continuada são momentos específicos de aprimorar o que já aprendemos na formação inicial e de adquirir novos conhecimentos necessários para o desempenho profissional. (Diretor 7)

Capacitação na escola através da troca de experiências entre os pares. Cursos oferecidos pela SEE. Cursos em estabelecimentos oficiais (públicos e particulares). (Diretor 1)

Formação continuada é o estudo que vai atualizar o conhecimento necessário para a escola do século XXI. Tem a função de transmitir para os professores e gestores as novas demandas necessárias para o ensino. (Diretor 1)

A análise das respostas mostra que a questão da formação continuada como uma possibilidade de atualização de conhecimentos frente às novas demandas da escola e dos profissionais que nela atuam é consensual entre os diretores. Tal percepção está em consonância com o debate atual sobre formação continuada, o qual a coloca como condição essencial para o trabalho, em decorrência das mudanças nos conhecimentos, tecnologias e no mundo do trabalho.

É interessante observar a definição de um dos diretores:

A formação continuada deve ser um processo contínuo de capacitação visando associar conhecimentos e experiências e aprimorar o desempenho pessoal e institucional, associando a teoria à prática, oferecendo suporte aos gestores. (Diretor 11)

Tal aceção traz indicativos de que a formação continuada adquire sentido para os diretores na medida em que os conhecimentos possibilitem novos significados para suas experiências e saberes, trazendo desdobramentos que, de algum modo, contribuam para a prática no âmbito da instituição escolar. Nesse sentido, ao apontarem suas concepções acerca da formação continuada, os diretores a reconheceram como necessária, além de explicitarem de diferentes formas suas expectativas em relação às políticas e ações de formação continuada.

Com relação aos programas de formação continuada para gestores escolares implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006, a análise dos resultados evidenciou que a maior parte dos diretores (64%) considerou os referidos programas importantes na medida em que possibilitaram conhecimentos para o redirecionamento de ações no cotidiano e na gestão escolar. Nesse aspecto, cabe salientar que a maioria dos diretores (69%) participou dos três programas.

A colocação do Diretor 2 é representativa quanto à opinião dos diretores em relação a esses programas de formação:

Todos os programas trouxeram reflexões que influenciaram na prática na escola. Possibilitando inovações na medida em que apresentaram caminhos para situações que precisam ser enfrentadas e modificadas.

Os resultados revelaram ainda que um número considerável de diretores (43%) apontou a descontinuidade dos programas como negativa. A esse respeito, colocam os diretores:

Falta reciclagem dos mesmos. Ocorreram de forma muito rápida e depois esquecidos. (Diretor 4)

Foram importantes, pena que a SEE não nos ofereça mais este tipo de capacitação. (Diretor 5)

Considerando a necessidade constante de ação-reflexão-ação, os programas de formação continuada atingem em parte seus objetivos, digo em parte porque na verdade estes “projetos” de formação continuada atenderam o objetivo dos governantes de plantão, se fosse um programa de governo teriam um aspecto fundamental: a continuidade. Ainda assim os conteúdos são relevantes e a aplicabilidade possível, depende do gestor. (Diretor 7)

É interessante observar que os diretores, ao colocarem suas dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho, apontaram para a questão da descontinuidade das políticas públicas.

Belloni (2001) define políticas públicas como um conjunto de orientações e ações do poder público visando o alcance de determinados objetivos. No caso das sociedades democráticas as políticas públicas buscam atender as demandas existentes no conjunto da sociedade. No entanto, tais políticas sofrem a influência, de um lado, das formas de pensar político-partidárias e, de outro, do contexto econômico, político e social. A esse respeito, coloca Palma Filho (2010, p.157):

[...] numa sociedade como a brasileira, que se caracteriza por conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são resultados dos embates de forças, que se consubstanciam em leis, normas, métodos e conteúdos, resultantes da interação de agentes de pressão que disputam o Estado.

De fato, a descontinuidade das políticas públicas apontada pelos diretores em relação às políticas educacionais reflete, de modo geral, as idéias e concepções político-partidárias daqueles que estão no poder, as quais se concretizam nas propostas, ações e programas desencadeados pelo governo. No caso das políticas educacionais, a realidade tem demonstrado em diferentes momentos que a interferência decorrente da alternância

de poder, mesmo entre segmentos que compartilham o mesmo ideal político-partidário, imprime rupturas nas ações e programas implantados.

Isto posto, torna-se importante refletir sobre a descontinuidade em relação aos programas de formação continuada para gestores escolares implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006. A análise dos resultados mostrou que essa questão é latente para os diretores, evidenciando a falta de continuidade dos referidos programas e das ações formativas.

Marin (1995) ao analisar o termo formação continuada situa-o junto aos conceitos de educação permanente e educação continuada, colocando a questão do conhecimento como eixo dos processos de formação, seja inicial ou continuada. No que se refere às concepções de educação permanente e continuada, a autora destaca o caráter subjacente a esses termos, relativo ao conceito de educação como processo contínuo ao longo da vida. Tal aceção imprime às propostas e ações de formação um caráter de continuidade, inerente ao próprio processo de educação.

Nessa perspectiva, pensar as ações de formação pressupõe ultrapassar a descontinuidade que acaba por reduzir os processos formativos a momentos específicos e pontuais, desconsiderando que a formação, pelo seu caráter educativo, é processo contínuo que possibilita a reflexão permanente acerca dos saberes e práticas que permeiam o cotidiano dos próprios sujeitos de formação. A esse respeito, Nóvoa (1992b, p.25) coloca:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.[...]

Assim, a continuidade torna-se característica intrínseca às ações formativas, pois confere o caráter processual que permite, por meio do conhecimento e da reflexão, a

constituição do próprio sujeito e de sua identidade profissional, necessárias à atuação e à profissionalização. Todavia, a opinião dos diretores demonstrou um cenário em que a ruptura é marca das ações dos programas de formação continuada para gestores escolares da SEE/SP. Talvez, em razão disso, as percepções dos diretores evidenciaram, ao lado do reconhecimento da importância dos programas, certo desalento e, até mesmo, desilusão quanto às possibilidades de mudança. A colocação de um dos diretores parece acenar nesse sentido:

Todos possibilitaram o meu desenvolvimento intelectual para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido junto à educação. Na verdade, me fez refletir sobre as políticas públicas, as práticas nas escolas, a avaliação praticada nas escolas, a participação da comunidade no processo educativo e de que forma eu poderia colaborar para a melhoria de alguns aspectos na educação, dentro do espaço onde desenvolvo meu trabalho sem esperar muito das políticas públicas. (Diretor 7)

No que se refere aos temas abordados nos programas de formação continuada para gestores escolares é interessante destacar a colocação de um dos diretores a esse respeito:

Foram muito bons. Cada um com características bem peculiares a saber: Circuito Gestão – integração e reflexão sobre a gestão escolar. Progestão: fazer a gestão escolar. Gestão Educacional – o melhor – prática e reflexões mais pertinentes. (Diretor 4)

Tal resposta evidencia que, de modo geral, os temas tratados nos três programas, de diferentes formas, permitiram a reflexão acerca das práticas inerentes à gestão escolar. Entretanto, partindo do pressuposto de que a ênfase para determinados temas e conteúdos explicita as próprias concepções e finalidades da formação, é preciso atentar para a recorrência dos mesmos.

Aqui cabe destacar que os diretores de escola foram indagados a respeito dos principais temas abordados em cada um dos programas e, as respostas, possivelmente,

representaram os pontos que efetivamente emergiram de forma mais acentuada das vivências e experiências decorrentes da formação.

O Circuito Gestão, que teve início em maio de 2000, foi o primeiro dos três programas de formação continuada para gestores escolares da SEE/SP no período de 2000 a 2006. De acordo com os diretores, esse programa destacou a temática da gestão de pessoas e liderança (26%), seguida da gestão educacional e cotidiano das escolas (17%) e avaliação e uso de indicadores educacionais (14%).

O referido programa foi estruturado em cinco módulos, sendo que os módulos I e III abordaram temas relativos à gestão de pessoas e os módulos II, IV e V, à gestão pedagógica. É interessante observar que, embora a gestão pedagógica estivesse presente em três dos módulos, os diretores destacaram a gestão de pessoas como principal tema abordado.

A percepção dos diretores quanto à recorrência desses temas no Circuito Gestão parece ter estreita relação com o objetivo do próprio programa de *“fortalecer as lideranças da educação, através da educação continuada para gestores da Rede Estadual de Ensino, manifestando a vontade política de fortalecer, institucionalmente, o sucesso da escola democrática e inclusiva”*. (SEE/SP, 2002) A ênfase no fortalecimento da liderança dos gestores aparece também como uma das metas da proposta pedagógica desse programa.

É preciso destacar que o período que antecedeu o início do programa foi marcado pela reforma educacional paulista para o ensino básico (ensino fundamental e médio), desencadeada a partir de 1995. As diretrizes preconizadas pela reforma seguiram as tendências das políticas públicas e reformas educacionais mundiais dos últimos anos do século XX, as quais tiveram como foco a educação básica e a melhoria de sua qualidade, em decorrência do novo contexto da sociedade contemporânea que

colocou o conhecimento como um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da sociedade frente às novas formas de organização social e econômica, advindas, dentre outros aspectos, das transformações tecnológicas.

As diretrizes dessa reforma traduziram-se em uma série de ações da SEE/SP, dentre elas: extinção das divisões regionais de ensino, reorganização da rede física, instituição do regime de progressão continuada no ensino fundamental, municipalização do ensino fundamental. Essas ações, de alguma forma, também refletiram o próprio processo de implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.

Na prática, esse contexto implicou em uma série de mudanças para as escolas, relacionadas, dentre outras, às formas de conceber os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, aos processos de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, demandando novos desafios para a educação escolar e seus profissionais, e, em especial, para a gestão escolar. No que se refere ao diretor de escola, é importante ressaltar seu papel articulador entre as propostas e as ações advindas da política educacional e sua concretização no âmbito das unidades escolares.

Nesse sentido, os diretores, ao ressaltarem a questão da gestão de pessoas e liderança como um dos principais temas do Circuito Gestão, evidenciaram suas percepções quanto à importância dada a esse conteúdo naquele momento, explicitando, desse modo, as próprias concepções e finalidades dessa ação de formação desencadeada pela SEE/SP. A proposta pedagógica do programa demonstrou claramente isso ao colocar seus objetivos centrados em dois aspectos: o fortalecimento da liderança e a reflexão sobre os paradigmas que assentaram a nova organização da educação brasileira.

A esse respeito, coloca um dos diretores:

Os programas implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006 foram válidos, pois muita legislação introduzida na década de 90 ainda não tinha sido assimilada pela rede. O papel dos gestores para concretização dessas mudanças foi e é essencial, e sua capacitação, portanto, imprescindível para fundamentar a ação. (Diretor 10)

Em relação ao segundo tema do Circuito Gestão ressaltado pelos diretores, cabe observar que a questão da gestão educacional e cotidiano das escolas inseriu-se no módulo IV, elaborado por profissionais das universidades (UNESP, UNICAMP e UNIMEP) em parceria com os da rede pública, com o objetivo de possibilitar a integração teoria e prática. A abordagem metodológica utilizada nesse módulo foi o estudo de caso, com proposições e simulações de situações e problemas práticos do cotidiano escolar, discutidos entre os diretores. No que tange a parceria com as universidades, registra um dos diretores:

O circuito Gestão foi um dos programas da secretária Rose Neubauer com o objetivo de universalizar e descentralizar ações. Foi composto por módulos integrados e distribuídos por vários pólos no estado que recebiam os gestores (Diretor/Vice ou Coordenador). Os módulos constavam de conteúdos [...] Um aspecto positivo foi a parceria com as Universidades como mediadores. (Diretor 10)

A questão da avaliação e uso de indicadores educacionais, também mencionada pelos diretores, fez parte do conteúdo do Módulo V – Gestão do Projeto Pedagógico: Alavancando o Sucesso da Escola. A abordagem desse conteúdo foi contemplada em uma das quatro oficinas do módulo anterior e, nesse, foi objeto de atenção especial, sendo proposta a elaboração de um plano de ação, com base nos indicadores educacionais, voltada para o desenvolvimento da escola.

Tal conteúdo, no âmbito da gestão escolar, tem estreita relação com a tendência das políticas educacionais quanto a novas formas de gestão centradas na descentralização do sistema – administrativa e financeira, no maior grau de autonomia

das instituições escolares e na responsabilização pelos resultados educativos, visando à melhoria da qualidade de ensino.

O Progestão teve início em 2004 na gestão do Prof. Gabriel Chalita, e foi o segundo dos programas de formação continuada para gestores escolares da SEE/SP no período em questão. Segundo os diretores, esse programa teve como principais temas: gestão pedagógica (18%), gestão democrática (17%) e gestão administrativa / financeira (17%).

É interessante salientar que, embora a recorrência desses temas tenha aparecido nos resultados, as respostas dos diretores demonstraram enfatizar mais a forma como o programa desenvolveu-se do que o conteúdo propriamente dito. As colocações dos diretores evidenciaram isso:

Construção Projeto Pedagógico, desenvolvimento de princípios democráticos. Realizamos na DE tendo como coordenador do curso os supervisores que realizavam cursos presenciais em grandes e pequenos grupos. Aprofundamos os estudos após os cursos preenchendo um caderno de atividades que era encaminhado para avaliação. (Diretor 2)

Desenvolvimento através de módulos, bem elaborados e com rico material. Realizado à Distância com acompanhamento da Diretoria de Ensino, e participação dos Gestores (juntos) Direção/Vice e Prof. Coordenador. Além do estudo havia tarefas a serem cumpridas. (Diretor 10)

O Progestão, diferentemente do Circuito Gestão, ocorreu nas diretorias de ensino, tendo como multiplicadores, os supervisores de ensino. O programa, estruturado em módulos, ofereceu aos cursistas material que tinha um caráter didático e linguagem simples. O caderno de estudo era estruturado da seguinte forma: apresentação do tema e objetivos gerais do módulo, unidades e objetivos específicos, resumo final, glossário e bibliografia. O caderno de atividades tinha por objetivo desenvolver, por meio de atividades práticas, os conteúdos abordados nas unidades. A organização do material

evidenciava uma preocupação em assegurar a integração da teoria e prática, sendo que a seqüência didática, mesmo no caderno de estudo, procurou contemplar, ao final de cada unidade, uma atividade prática que pudesse facilitar o entendimento da teoria.

Nesse sentido, devido talvez às características do próprio material, os diretores ao serem indagados acerca dos temas abordados no Progestão destacaram questões relacionadas à sua abordagem metodológica. Nesse aspecto, há que salientar-se ainda que nesse programa o grupo gestor da escola (diretor, vice-diretor e professor-coordenador) participou em conjunto das atividades de formação.

Outro dado que merece ser destacado refere-se à ênfase dada às tarefas e à sua avaliação. As colocações dos diretores são indicativas:

[...] Existia um caderno de atividades para serem realizadas na escola pelo trio gestor (Diretor, Vice e Coordenador) para posterior avaliação pelos formadores na D.E. (diretor 11)

[...]. Para cada tema, havia uma reunião na D.E. com dinâmicas e atividades e apresentação das tarefas do caderno de atividades. Cada encontro durava em média 8 horas. (Diretor 1)

O Curso de Especialização em Gestão Educacional iniciou suas atividades em novembro de 2005, ainda na gestão do Prof. Gabriel Chalita. Esse programa ocorreu concomitante ao Progestão. De acordo com os diretores, os temas mais abordados foram: gestão / currículo e cultura (29%), Estado / política pública e educação (19%) e planejamento / avaliação (16%).

De modo geral, os temas apontados pelos diretores corresponderam às disciplinas dos módulos 2, 3 e 4 e, nesse sentido, as próprias características desse programa de formação continuada podem ter favorecido essas respostas. O referido curso foi organizado na modalidade pós-graduação *lato sensu*, semi-presencial, com aulas presenciais aos sábados e à distância por meio do TelEduc. Esse curso foi

estruturado em 11 módulos, constituídos de disciplinas específicas, sob a responsabilidade de uma equipe de coordenação distinta, constituída por professores doutores da FE-UNICAMP.

O resultado em relação à recorrência dos temas também demonstrou certo direcionamento dos diretores para a forma como o curso foi desenvolvido. Nesse sentido, os diretores colocaram:

Os temas foram mais voltados para o pedagógico e para os currículos. Os temas foram trabalhados de maneira mais expositiva e com a educação à distância, com fóruns. (Diretor 6)

[...] Curso à Distância, semi-presencial, com aulas aos sábados. Aulas expositivas. CDs gravados com os temas das disciplinas, para serem assistidos em casa, auxiliando na realização dos trabalhos. As atividades eram postadas no Teleduc. Fórum de discussões para interação e troca de experiências dos gestores com espaço social e democrático na internet. (Diretor 11)

É interessante observar que a questão da aula expositiva é recorrente nas colocações dos diretores quando se referem à metodologia utilizada nas aulas presenciais. Outro aspecto presente nas respostas evidenciou a sistemática de avaliação dos cursistas:

Em toda a disciplina tinha um Trabalho Final, culminando com o TCC no final do Curso. O sistema de nota era muito rígido, tínhamos que atingir a média em todas as disciplinas, para receber a certificação. O curso foi muito válido e estritamente acadêmico, com professores de elevada competência. (Diretor 11)

Com relação à aplicabilidade dos conteúdos abordados nos programas de formação continuada na gestão da escola, os resultados demonstraram que a maioria dos diretores (67%) reconhece a aplicabilidade dos mesmos. A esse respeito, colocam os diretores:

Os conteúdos abordados nesses programas fornecem subsídios teóricos e metodológicos que contribuem na reflexão do trabalho dos gestores. Contribuem para desenvolver perfil de liderança e de competências em gestão escolar. Propicia a troca de experiências. (Diretor 9)

Ainda nesse aspecto, os resultados evidenciaram que 20% dos diretores associam a aplicabilidade dos programas à implementação da política educacional da SEE/SP. A colocação de um dos diretores indica essa questão:

Os conteúdos abordados nos diversos programas de formação continuada atendem a determinadas políticas educacionais com objetivos delimitados. [...] (Diretor 10)

Tal indicação, a princípio, parece acenar para o óbvio. Os programas de formação continuada estão inseridos em um conjunto de ações desencadeadas pela SEE/SP em um dado período, traduzindo de certa forma as diretrizes e finalidades da política educacional da época. No entanto, esse aspecto remete a reflexão de uma questão bem mais importante, ou seja, os programas referem-se a ações de formação continuada de profissionais da educação.

Nesse sentido, considerando a especificidade da educação, ações de formação não podem ser tratadas como meros instrumentos de aplicação de uma dada política ou reforma educacional, pois tal aceção implicaria de algum modo em treinamento. A esse respeito, coloca Marin (1995, p. 15):

há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos de modo geral, meramente modelando comportamento ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos e seus gestos.

Assim, é a função cognitiva inerente ao caráter educativo das ações formativas que permite aos sujeitos a apropriação ou não dos conhecimentos e vivências emanados dos programas de formação. A colocação de um dos diretores parece apontar para isso:

Sua aplicabilidade é discutível, pois cada escola apresenta sua identidade e o sucesso dos programas depende muito do comprometimento dos envolvidos. Inegavelmente nos últimos anos, graças a estes programas a qualidade da escola pública tem melhorado, e a escola está mais dinâmica. (Diretor 10)

Os diretores foram indagados acerca dos aspectos positivos e/ou negativos dos programas de formação continuada e, a esse respeito, salienta-se que nem todos mencionaram tais aspectos em todos os programas.

No Circuito Gestão, os principais aspectos positivos mencionados pelos diretores incluíram conteúdos (40%) e formação fora do ambiente escolar (30%). Quanto aos aspectos negativos, os principais foram pólos distantes (62,5%) e não conclusão (50%).

Nos aspectos positivos, a questão dos conteúdos foi explicitada pelos diretores da seguinte forma:

A Equipe coordenadora e parceria com Universidade propiciaram um conteúdo eclético e abrangente sobre a escola pública. (Diretor 10)

Foi o ponto de partida, o despertar para a necessidade do educador sempre estar atualizado e que é preciso estudar teorias. [...] (Diretor 1)

A questão dos conteúdos, por sua estreita ligação com os temas, evidenciou pontos já abordados na análise dos resultados referentes aos principais temas apontados pelos diretores no Circuito Gestão. Desse modo, os diretores ao indicarem o conteúdo como um dos aspectos positivos desse programa, reafirmaram o enfoque dado a determinados temas naquele contexto.

Ainda no que tange aos aspectos positivos é importante salientar a referência dos diretores quanto à formação fora do ambiente escolar:

Positivo: a possibilidade de reclusão em ambientes afastados do seu meio para efetivar os objetivos gerais do curso. (Diretor 7)

Curso bem dinâmico, tirou o gestor da escola para dedicação total ao curso. Material excelente. (Diretor 6)

Nesse sentido, cabe salientar que no Circuito Gestão os diretores deslocavam-se até os pólos de formação, instalados em nove cidades do interior. Durante a realização dos módulos, os cursistas eram convocados pela SEE/SP, permanecendo nos centros de formação. A esse respeito, os diretores até apontaram a distância dos referidos pólos como algo negativo. Entretanto, considerando que muitas vezes o cotidiano escolar pela sua própria dinâmica envolve o diretor de forma acentuada em atividades rotineiras das mais diversas, a possibilidade de formação em outros espaços apontada pelos diretores, pode evidenciar suas necessidades quanto ao distanciamento e tempo.

Como já disse, é sempre muito bom encontrar um tempo para parar e refletir, e no dia a dia maçante dentro da escola não conseguimos parar nem para fazer corretamente as reflexões. [...] (Diretor 5)

Com relação aos aspectos negativos, os resultados apontaram para a questão da não conclusão do programa. Tal resultado no Circuito Gestão pode ser explicado pela descontinuidade das políticas públicas, já abordada anteriormente (páginas 86 e 87), a qual aparece de forma latente, pois o programa foi interrompido em 2002 por ocasião da assunção da SE pelo Prof. Gabriel Chalita. A esse respeito, colocam os diretores:

[...] Negativo: Com a troca de governo o programa foi interrompido – faltou conclusão. (Diretor 1)

[...] Negativo: interrupção sem conclusão de todos os módulos. (Diretor 4)

No Progestão os principais aspectos positivos apontados pelos diretores foram conteúdos (35,7%) e material (35,7%). Com relação aos aspectos negativos foram citados a forma como o curso foi multiplicado (42,8) e conteúdo elementar (28,6).

É preciso salientar que o Progestão distinguiu-se dos demais programas por ter sido realizado nas diretorias de ensino, utilizado material estritamente didático e instrucional, tendo supervisores de ensino como multiplicadores. Nesse sentido, as respostas dos diretores em relação aos pontos positivos e negativos desse programa parecem estar relacionadas às próprias características do programa.

Quanto à forma como o curso foi multiplicado, a análise dos resultados evidenciou que os diretores entendem que a parceria com as universidades, pela própria finalidade implícita na missão das mesmas referente ao conhecimento, é positiva para a qualidade da formação. Assim, talvez os diretores, ao registrarem a forma como o programa foi multiplicado, estejam fazendo referência ao fato dos supervisores de ensino coordenarem as atividades no âmbito das diretorias. Tal questão parece estar relacionada mais uma vez ao próprio material, na medida em que o mesmo, por ser muito próximo da organização de livros didáticos, pode levar a mera reprodução de seus conteúdos, nem sempre acompanhada das leituras e intervenções necessárias ao seu enriquecimento. A resposta de um dos diretores é indicativa nesse sentido:

Negativo: falta de interesse de alguns participantes, falta de preparo de alguns orientadores (grifos nossos). (Diretor 8)

Quanto ao conteúdo, apesar de constar dos resultados como um dos aspectos positivos, os diretores não deixaram de apontar o seu caráter elementar como um dado negativo. Nesse aspecto, além da própria característica do material, há que ser salientado que no Estado de São Paulo os diretores já haviam participado do Circuito Gestão. A colocação de um dos diretores exemplifica isso:

Tratou do óbvio, sendo muito elementar o seu conteúdo. (Diretor 5)

No que se refere ao Curso de Especialização em Gestão Educacional cabe ressaltar que 53,8% dos diretores destacaram a parceria com a universidade (UNICAMP) como positiva. As colocações dos diretores traduzem esse aspecto:

Positivo: Formação com professores muito preparados e com excelente formação. (Diretor 2)

Positivo – Material bom, oportunidade de aprendizagem (EAD), professores de universidade conceituada. (Diretor 6)

É interessante observar que um ponto negativo apontado pelos diretores foi o distanciamento da realidade escolar (42,8%), embora tenham reconhecido os conteúdos como positivos (38,5%). Aqui, considerando que um curso de pós-graduação *lato sensu* apresenta características inerentes a modalidade a que se relaciona, a questão dos conteúdos e sua abordagem parece ser vista pelos diretores como intrínseca à própria modalidade. No entanto, os resultados evidenciaram, em vários momentos, que para os diretores as ações formativas, além das possibilidades de formação intelectual, se tornam significativas na medida em que tragam conteúdos e vivências que, de algum modo, atendam as necessidades reais de sua atuação nas atividades inerentes à gestão escolar.

Vale ressaltar a colocação de um dos diretores que, ao enfatizar a tecnologia como uma das ferramentas de aprendizagem desse programa, apontou para a possibilidade de trocas de experiências e saberes entre os diretores-cursistas e a universidade. O ambiente virtual *Fórum de Discussão*, destinado à postagem de trabalhos das disciplinas no TelEduc, constituiu-se para além de sua finalidade, transformando-se em espaço de discussões, alicerçado na troca de conhecimentos entre

os diretores e professores e alunos da universidade, buscando desse modo aproximar realidades muitas vezes distantes. A esse respeito explicita o diretor:

Curso desenvolvido em parceria com a UNICAMP, e que trouxe uma vivência com a utilização de tecnologia muito boa, em nível de pós-graduação, o que nos proporcionou um desafio não só para nossa formação, como subsidiou o trabalho da universidade, compartilhando saberes. (Diretor 10)

No que diz respeito à contribuição dos programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006 para a gestão escolar, os resultados desta pesquisa evidenciaram que os referidos programas possibilitaram principalmente a reflexão sobre a gestão escolar (32%) e mudanças na prática (28%). A esse respeito, colocam os diretores:

Os programas contribuíram significativamente para a gestão escolar, pois apresentaram estudos e análises dos fundamentos legais e teóricos que sedimentam a prática, a ação do dia-a-dia. (Diretor 8)

Conforme dito anteriormente: mudança de postura diante de algumas situações do cotidiano, reflexão e certeza de que o papel do gestor está além das políticas públicas adotadas, está na certeza de que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos está no compromisso e na capacidade da equipe. (Diretor 7)

No presente estudo, as percepções dos diretores evidenciam aspectos essenciais acerca dos programas de formação continuada. Em primeiro lugar, ressaltam a importância das ações formativas no sentido de assegurar espaços voltados para a discussão dos referenciais teóricos necessários aos processos de reflexão sobre as práticas inerentes à escola e à sua gestão. Em segundo, explicitam o papel do diretor de escola no sentido de articular os objetivos das políticas educacionais expressos nas determinações legais com as demandas e necessidades da comunidade escolar, traduzindo-as na promoção da melhoria da qualidade educativa.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa, ao buscarem a opinião dos diretores sobre os programas de formação continuada para gestores escolares, explicitaram de

diferentes formas a realidade escolar na qual esses sujeitos estão inseridos, com suas dificuldades, avanços e necessidades quanto à gestão da escola.

É comum avaliar as medidas das políticas por meio da análise apenas da coerência de seus objetivos. No entanto, o olhar dos diretores para as políticas de formação implementadas no período de 2000 a 2006 pela SEE/SP refletiu, de alguma forma, o impacto desses programas no cotidiano desses sujeitos e, por conseguinte, seus desdobramentos no âmbito das unidades escolares em atuam.

Não obstante, esta investigação limitou-se aos programas de formação continuada dos gestores escolares e, nesse sentido, teve como foco os diretores de escola. Considerando a própria amplitude da gestão escolar, e, especialmente, seu caráter democrático e participativo, é importante frisar que são necessárias mais pesquisas científicas sobre o impacto de programas de formação continuada não somente na gestão escolar, mas também nos demais segmentos que compõem a instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo estudar o impacto de programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no período de 2000-2006 na gestão escolar. Para tal, buscou identificar a opinião dos diretores de escola acerca dos referidos programas e as possíveis contribuições dos mesmos na gestão escolar.

Nesse sentido, há que se resgatar alguns momentos mais significativos do trabalho com o intuito de compreender em que medida esses programas possibilitaram aos diretores de escolas conteúdos e experiências de formação que, de alguma forma, possam ter contribuído para a construção de conhecimentos que atendam as reais necessidades inerentes as atividades de gestão escolar. Esse resgate, de certa forma, pressupõe retomar a própria trajetória de investigação.

Assim, a investigação buscou apreender, num primeiro momento, as percepções dos diretores sobre suas práticas no cotidiano escolar, ressaltando aspectos relativos às atuais demandas da gestão escolar, às eventuais dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho e que tipo de apoio consideram importante para a resolução das mesmas. Num segundo momento, buscou informações relacionadas aos programas de formação continuada (Circuito Gestão, Progestão e Gestão Educacional), compreendendo algumas questões que expressassem as opiniões dos diretores sobre o impacto desses programas na gestão escolar.

Os resultados evidenciaram que as atuais demandas para a gestão escolar estão voltadas para as questões de ordem pedagógica, buscando assegurar a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, o olhar mais atento para as respostas dos diretores evidenciou um cenário em que, na prática, as questões de avaliação e resultados educacionais encontram-se no centro de suas preocupações.

Outro dado que merece atenção refere-se às questões administrativas, que por diversas razões ainda consomem tempo expressivo do diretor, afastando-o do eixo pedagógico da escola. Nesse aspecto, os resultados evidenciaram uma realidade na qual o diretor enfrenta dificuldades em decorrência de aspectos estruturais, como por exemplo, a falta de um módulo de funcionários que atenda efetivamente as demandas de uma escola cada vez mais complexa.

As respostas dos diretores salientaram que aspectos relacionados à própria estrutura organizacional da SEE/SP acabam por impulsioná-los para as demandas administrativas, especialmente no quesito falta de funcionário. De fato, não restam dúvidas de que essa questão é importante para a organização e gestão da escola. No entanto, tal aspecto parece refletir as contradições inerentes a uma instituição que passou a atender demandas de uma sociedade que se democratizou, mas não houve em contrapartida a adequação de sua estrutura para atender as expectativas de uma escola para todos. Nesse contexto, a falta de funcionários tão latente nas percepções dos diretores constitui-se em uma ponta do *iceberg*, demandando a análise de um conjunto de fatores que ultrapassa o âmbito da escola e reflete o contexto da própria sociedade.

A principal questão talvez esteja centrada no fato de que a escola está assentada em pressupostos que, em grande parte, ainda direcionam-se para o atendimento de demandas homogêneas, encontrando dificuldades de ordens distintas, sejam pedagógicas, administrativas e de recursos humanos, em lidar com demandas cada vez mais complexas e heterogêneas.

Frente às demandas existentes, as respostas dos diretores explicitaram suas angústias frente às dificuldades do cotidiano escolar e também a busca de soluções para o enfrentamento das mesmas. A esse respeito, os resultados obtidos revelaram que os diretores procuram adotar a gestão democrática voltada para a implementação de

colegiados. A princípio, tal proposição é convergente com as tendências para a gestão escolar constantes nas normatizações legais das esferas federais e estaduais, bem como com os recentes estudos e pesquisas nessa área. Assim, a indicação de diretores para a implementação de formas de gestão mais democráticas na escola, que permitam a participação de vários segmentos que a constituem nos processos de tomada de decisões, seria uma decorrência aparentemente óbvia.

No entanto, nesse aspecto os resultados evidenciaram que a gestão democrática nem sempre se efetiva no cotidiano das escolas. Os diretores sinalizaram para esforços no sentido de articular esse modelo de gestão nas escolas, mas também expuseram suas dificuldades quanto à sua concretização. Desse modo, essa mudança não se faz a partir do simples cumprimento de normas legais ou pela adesão a determinada tendência teórica. Ao contrário, depende de mudanças inerentes aos vários atores que atuam nas escolas, dentre eles o diretor, uma vez que a gestão democrática incide em mudanças essenciais na própria forma de exercer seu papel enquanto liderança que cria efetivamente espaços de participação.

Assim, há que ser salientado que a implementação da gestão democrática depende muito de formas de participação que reflitam efetivamente as vontades dos diversos atores e, principalmente, seu direcionamento para a inserção de práticas no âmbito das escolas que reflitam objetivos claros para a melhoria do ensino. Nesse sentido, considerando a complexidade do cotidiano escolar, local em que emergem os conflitos e contradições próprios da diversidade de concepções, crenças, valores e opiniões, essa mudança nem sempre é tão simples e reflete limitações que, muitas vezes advém de formas cristalizadas de pensar a educação e os diversos processos a ela inerentes, bem como a organização e gestão da escola.

A partir dos resultados deste estudo se faz necessário, especificamente, buscar responder as indagações relativas ao impacto dos programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no período de 2000-2006 na gestão escolar.

Inicialmente, há que se destacar que a análise dos resultados evidenciou que os diretores reconhecem as políticas e ações de formação continuada como necessárias à sua profissionalização. As concepções dos diretores acerca de processos formativos indicaram que esses adquirem significado quando, de alguma forma, contribuem efetivamente para a ressignificação de seus conhecimentos e experiências, possibilitando práticas que resultem na melhoria de seu trabalho e da escola.

Em relação aos programas de formação continuada implementados pela SEE/SP (Circuito Gestão, Progestão e Gestão Educacional), os resultados demonstraram que esses programas, de diferentes formas, contribuíram para o redirecionamento de ações no cotidiano e na gestão da escola.

Os conteúdos abordados nos três programas constituíram-se em aspectos positivos para a maioria dos diretores. Não obstante a especificidade de cada um dos programas, tal constatação sinaliza que os temas expressos nos diversos conteúdos responderam, de alguma forma, às demandas e necessidades dos diretores na gestão escolar.

Esse resultado permitiu observar que em aspectos como temas e conteúdos o impacto dos programas foi positivo e expressou-se nas próprias respostas dos diretores, das quais emergiram concepções bastante claras quanto à realidade escolar, função da escola e papel do diretor na gestão escolar.

Outro aspecto a ser salientado diz respeito à aplicabilidade dos conteúdos abordados nos programas de formação. Nesta pesquisa os resultados revelaram que os diretores, em sua maioria, reconhecem a aplicabilidade dos mesmos. A esse respeito é

preciso esclarecer que, em se tratando de processos de formação, pelo seu caráter educativo, não se pode esperar que essas ações sejam simplesmente colocadas em prática pelos diretores em uma dada realidade. Tal desdobramento, no mínimo reduziria os processos formativos a meros programas de treinamento e, a gestão a uma atividade técnica.

De qualquer forma, esse resultado não pode ser desconsiderado, pois traz fortes indicativos de que os programas de formação continuada em questão trouxeram contribuições importantes para a formação dos mesmos, na medida em que possibilitaram conhecimentos e experiências que, de formas distintas, permitiram aos diretores a aquisição de saberes profissionais necessários ao desempenho de suas atividades no cotidiano escolar.

Com relação aos programas de formação continuada, este estudo evidenciou que os diretores reconhecem como positiva a parceria da SE com as universidades. Os resultados demonstraram esse aspecto em relação aos programas Gestão Educacional e ao Circuito Gestão. Tal constatação parece contrariar a tendência atual que sinaliza para a formação nos próprios contextos de trabalho dos sujeitos. Entretanto, sem desconsiderar que as escolas são, por excelência, espaços de aprendizagem e, que institucionalmente os profissionais conquistaram espaços formais para a formação no âmbito das unidades escolares, esse resultado há que ser considerado no tocante às ações de formação continuada dos diretores de escola.

Por outro lado, este estudo evidenciou a descontinuidade dos programas de formação continuada da SEE/SP no período de 2000 a 2006 como um aspecto negativo. Isso ficou latente em várias colocações dos diretores, referindo-se às ações de formação propriamente ditas e às políticas educacionais. No que se refere aos programas de formação as percepções dos diretores foram explícitas quanto à descontinuidade dos

mesmos. Assim, os programas acabam se descaracterizando, pois perdem o próprio sentido de formação contínua e permanente inerente os processos de educação continuada.

É importante colocar ainda que os resultados desta investigação traduzem as opiniões e percepções dos diretores sobre os programas de formação continuada em questão, compreendendo o universo desses diretores em sua maioria. Não obstante, partindo da idéia de que o resultado de uma pesquisa se constitui a partir da realidade estudada, a qual, em uma diversidade de possibilidades, é interpretada pelas lentes do pesquisador, há que se destacar as palavras desse diretor a respeito dos programas:

O conteúdo apresentado pelos três programas são complementares. Apresentam como foco central a construção do PPP e a avaliação institucional local. Nenhum deles priorizou (maior carga horária) as dificuldades de ensino/aprendizagem apresentada por parte significativa de professores/alunos como sendo o eixo central de todo trabalho realizado pelo gestor. (grifos nossos)(Diretor 2)

Esse diretor apontou para uma questão essencial: as dificuldades dos profissionais da escola relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem no atendimento a demandas cada vez mais heterogêneas. Uma grande questão posta hoje é: como assegurar a todos a efetiva aprendizagem? Essa questão traz em seu bojo, dificuldades a serem enfrentadas pelos professores e gestores que atuam no dia-a-dia das escolas.

Nesse sentido, ressalta-se que os resultados deste estudo evidenciaram que as atuais demandas para a gestão escolar estão voltadas para as questões de ordem pedagógica, buscando assegurar a melhoria da qualidade de ensino. Contudo, pelas diversos aspectos já discutidos no decorrer deste trabalho, muitas vezes essa questão parece ficar diluída e outras demandas acabam se interpondo à gestão escolar.

Assim, algumas reflexões importantes no que se refere às políticas e ações de formação continuada para gestores escolares já foram mencionadas. Outras, certamente

ainda se fazem necessárias e demandam outras investigações. Há que se reconhecer que esses programas, de alguma forma, contribuíram para os processos de formação dos diretores de escola. Todavia, sua contribuição necessita ultrapassar os princípios da gestão democrática proclamada pelos textos legais e pelos próprios diretores, e voltar-se para o desencadeamento de mudanças necessárias para que a formação possa se concretizar em ações que efetivamente colaborem para a melhoria da gestão escolar e, conseqüentemente, da qualidade da educação e do ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Metodologia da pesquisa educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado (orgs.). **Estudo, pensamento e criação**. Campinas: Graf. FE, 2005.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo. Reforma educacional e a formação de gestores escolares. **Interface**, Natal, v. 1, p. 39-53, jan/jun. 2004.
- COSTA, Jorge A. Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: COSTA, Jorge A. et al. **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Universidade de Aveiro/Tipave: Aveiro, 2000.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar - um campo minado: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação de professor: a constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p.13-20, 1995.

NEUBAUER, Rose. Descentralização no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 1999.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação. impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan./jun. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza; LERCHE, Sofia Vieira; MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (Coords.). **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** - Módulo I. Brasília: CONSED, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

RIBEIRO, Ricardo. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996: uma possibilidade para mudanças na educação. In: RESCIA, Ana P.; SOUZA, Cláudio B. G.; GENTILINI, João A.; RIBEIRO, Ricardo (Orgs.). **Dez anos de LDB**. Araraquara: Junqueira e Marins Editores, 2007.

SALOMÃO, Maria Silvia Azarite. **Desafios da gestão escolar: o diretor de escola no contexto da política educacional paulista (1995-2001)**. Dissertação (Mestrado). Araraquara, SP:UNESP, 2004.

SAMPAIO, Ferreira Maria das Mercês (org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Comunicado SE de 22-03-1995 – Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1995. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus; Estadual.** Compilação de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, v. 39, p. 297-311, 1995a.

_____ (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **Mudar para melhorar: uma escola para a criança e outra para adolescente.** São Paulo: SE/CENP, 1995b.

_____ (Estado) Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Deliberação CEE nº 10/97 – fixa normas para elaboração do Regimento dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio; Estadual.** Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, v. 44, p. 155-156, 1997.

_____ (Estado) Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Parecer CEE nº 67/98 – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio; Estadual.** Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, v. 45, p. 184-203, 1998.

_____ (Estado) Secretaria da Educação. **Circuito Gestão: Módulo I – Gestão de pessoas. Desenvolvimento de lideranças e organização de equipes.** São Paulo: 2000.

_____ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo: maio, 2003.

_____ (Estado) Secretaria da Educação. Programa de Formação Continuada - Teia do Saber – Progestão. 2004. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Rede do saber. 2004. Disponível em:
<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>

_____ (Estado) Secretaria da Educação. **Circuito Gestão: Módulo II – Gestão Pedagógica (caderno de oficinas)**. São Paulo: 2000.

_____ (Estado) Secretaria da Educação. **Circuito Gestão: Módulo II – Gestão Pedagógica (caderno de transparências)**. São Paulo: 2000.

_____ (Estado) Secretaria da Educação. **Circuito Gestão: Módulo III – Liderança e tomada de decisão**. São Paulo: s/d.

_____ (Estado) Secretaria da Educação. **Circuito Gestão: Módulo IV - Gestão educacional no cotidiano das escolas**. São Paulo: 2001.

_____ (Estado) Secretaria da Educação. **Circuito Gestão: Módulo V – Gestão do projeto pedagógico: alavancando o sucesso da escola**. São Paulo: 2002.

SILVA, Mariana da Rocha Corrêa. **Formação e gestão de uma comunidade virtual de prática: criação e validação de um instrumento de pesquisa**. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

SQUILASSE, Maria do Carmo. **O processo de tomada de decisão na escola: as políticas públicas em educação e as demandas e expectativas da comunidade**. Tese (Doutorado). Araraquara, SP: UNESP, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Secretaria de Educação lança curso de Gestão Educacional. 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/2005/10/13/>.

VERSUTI, Andrea Cristina. **Qualidade do ensino a distancia em instituições de ensino superior na percepção de coordenadores e docentes: estudo de caso sobre o curso para gestores da rede de ensino estadual do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

WEY, Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. **Fórum de Debates**, Anais, p. 47-67, jun. 2002.

ANEXOS

Questionário

Este questionário foi elaborado com o objetivo de obter informações sobre os programas de formação continuada de gestores escolares implementados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) no período de 2000 a 2006 e faz parte de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

Agradeço sua colaboração ao respondê-lo e esclareço que as respostas serão sigilosas e utilizadas somente para fins científicos.

Parte I - Caracterização geral do participante

1- Idade:

20-30 31-40 41-50 mais de 51

2- Sexo:

masculino feminino

Parte II – Caracterização da trajetória profissional

3- Formação:

Pedagogia Plena

Licenciatura Plena e Pedagogia Plena

Magistério e Pedagogia Plena

Outros. Especifique:

4- Tempo de exercício (anos) no magistério:

8-10

11-15

16-20

mais de 20

5- Tempo de exercício (anos) na função/cargo de diretor de escola:

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- mais de 16

6- Escola de atuação:

- 1ª a 4ª série
- 5ª a 8ª série
- Ensino médio
- 5ª a 8ª série/ Ensino médio

7- Tempo de exercício (anos) como gestor na unidade escolar em que atua:

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- mais de 16

8- No desempenho de suas atividades, atualmente, quais são as demandas que estão colocadas para a gestão escolar?

9- Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho como diretor? Como você procura solucioná-las?

10- Que tipo de suporte você considera importante para auxiliá-lo na solução das eventuais dificuldades encontradas no cotidiano escolar?

Parte III – Análise dos programas de formação continuada

11- O que você entende por formação continuada?

12- Dos programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006, você participou do:

- () Circuito Gestão
- () Progestão
- () Gestão Educacional

13- Explique, de forma geral, a sua opinião sobre esses programas de formação continuada.

14- Quais os principais temas abordados pelos programas e a forma como foram trabalhados no:

a) Circuito Gestão

b) Progestão

c) Gestão Educacional

15- Em sua opinião, qual a relação entre os conteúdos abordados nesses programas de formação continuada e a sua aplicabilidade na gestão da escola?

16- Em sua opinião, quais os aspectos positivos e/ou negativos desses programas?

a) Circuito Gestão

b) Progestão

c) Gestão Educacional

17- Qual a contribuição dos programas de formação continuada implementados pela SEE/SP no período de 2000 a 2006 para a gestão escolar?

18- Atualmente, como você analisa a política de formação continuada dos gestores escolares?

19- Qual a sua opinião sobre este questionário?
