



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIA DO SOCORRO VIEIRA BARRETO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES  
ESCOLARES EM DOIS MUNICÍPIOS MINEIROS: DO  
PROCAD AO PROGESTÃO**

Brasília – DF

2007



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIA DO SOCORRO VIEIRA BARRETO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES  
ESCOLARES EM DOIS MUNICÍPIOS MINEIROS: DO PROCAD  
AO PROGESTÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Fonseca

Brasília – DF

2007



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES**  
**EM DOIS MUNICÍPIOS MINEIROS: DO PROCAD AO**  
**PROGESTÃO**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marília Fonseca

Orientadora – UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dalila Andrade Oliveira

Examinador externo – UFMG

---

Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça

Examinador - UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Abádia da Silva

Suplente – UnB

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para perseguir mais este objetivo.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Marília Fonseca que, com sabedoria e incentivo constante, oportunizou-me momentos de grande aprendizado.

Às comissões examinadoras de qualificação e de defesa, Prof<sup>a</sup>.Dra. Regina Vinhaes Gracindo, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalila Andrade Oliveira e Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça pela atenção, disponibilidade e contribuições para este trabalho.

A todos os professores do Mestrado, pelos momentos de interlocução, reflexão e crescimento.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Abádia da Silva, pelo incentivo e atenção dispensados à leitura e pelas contribuições feitas a esta dissertação.

À Secretária do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, em especial à Juliane e Ana Paula, pela presteza no atendimento de minhas necessidades e dúvidas.

Aos colegas pela oportunidade de convivência e reflexões. Em especial à Leila, à Suzana e à Gícia, pelo acolhimento, troca de idéias e de materiais.

À Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, que aceitou a minha liberação possibilitando a dedicação a este estudo. Agradeço, especialmente, à Diretora de Capacitação de Recursos Humanos, Maria Célia Basques Moura e à Diretora de Tecnologias da Gestão Escolar e Acompanhamento Funcional, Leyde Lelise Barbosa Caldeira pela presteza de informações. Agradecimentos também à Diretora da SRE de Pirapora, Sônia Ávila e à Coordenadora do DIVEP, Marlene Magalhães, pela compreensão e incentivo.

Aos educadores que se dispuseram a participar desta pesquisa, pela colaboração valiosa.

A todos os colegas de trabalho, pelas informações, pela paciência e por terem torcido por mim. Em especial, à Sílvia Longuinhos, Jacqueline Araújo, Jacqueline Guimarães, Celma, Ivani, Ismar, Elda, Marlene, Juliane, Maria Augusta, Cleide, Urbana e Máxima, pelas contribuições.

Aos amigos pelo apoio, por cada palavra de incentivo e de encorajamento. Agradecimentos especiais à Kátia Mello, à Ricarda e ao Sidnei.

A todos os meus familiares, pelo apoio e estímulo. Em especial, ao meu pai que, mesmo distante, continua presente, estimulando-me a ampliar meus horizontes. À minha mãe pelo amor, dedicação e pelo exemplo de entrega, de luta e de perseverança. Ao meu sogro e sogra, por suprirem a minha ausência, junto às minhas filhas.

Ao Carlos Henrique, pelo seu apoio e amor e por suportar a minha ausência e os momentos de ansiedade.

Às minhas adoráveis meninas, Marina e Mariana, motivo de minhas maiores alegrias e esforços.

## RESUMO

A presente dissertação analisa o processo de capacitação de gestores escolares, desenvolvido em Minas Gerais, a partir de 1998, por meio de cursos implementados no âmbito do “Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais” (Procad) e do “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares” (Progestão). O objetivo foi compreender as implicações desses cursos na gestão das escolas básicas nos municípios mineiros de Pirapora e Várzea da Palma. A presente investigação realizou extensa revisão bibliográfica, na qual foram identificados estudos de natureza teórica e empírica. Entre eles, destacam-se os autores que mais contribuíram para a cultura da administração escolar no Brasil, a partir dos anos de 1930, como Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Lourenço Filho e outros autores mais recentes, como Maria de Fátima Félix e Vítor Paro. Procedeu-se também à análise de textos legais, que dispõem sobre a gestão da escola básica no Brasil e nos estados, além de documentos técnicos relativos ao objeto da presente dissertação. Com a finalidade de identificar e analisar as percepções dos gestores sobre as repercussões dos cursos de formação na gestão escolar, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com gestores e professores de oito escolas básicas de Pirapora e Várzea da Palma. Os resultados da pesquisa apontam que a tônica dos cursos de formação recaiu sobre a competência técnica dos cursistas, em detrimento dos conteúdos teóricos e do tratamento das questões políticas internas e externas à escola. Evidenciou-se, ainda, que a prática da gestão democrática exige uma formação que não se limite a preparar os gestores para solucionar os problemas imediatos do cotidiano escolar, mas que se comprometa com o amplo desenvolvimento da pessoa e do profissional. Implica, pois, a solidificação de espaços de formação continuada de todos os profissionais da escola, inclusive mediante articulação inter-escolar, para que tomem consciência dos dilemas e desafios do trabalho educativo em suas múltiplas dimensões e, a partir daí, construam projetos escolares compatíveis com a realidade própria de cada escola.

Palavras-chave: Formação continuada de gestores; Gestão democrática; Autonomia escolar.

## ABSTRACT

The present dissertation analyzes the process of school managers' training, developed in Minas Gerais, starting from 1998, through implemented courses in the ambit of the "Minas Gerais Scholar Leaders' Training Project" (Procad) and of the "Distance Program of Training for Scholar Managers" (Progestão). The objective was to understand the implications of these courses in the administration of the basic schools in the municipal districts of Minas Gerais: Pirapora and Várzea da Palma. The present investigation accomplished an extensive bibliographical research, in which were identified studies of theoretical and empiric nature. Among them, stand out the authors that more contributed for the culture of the school administration in Brazil, starting from the years of 1930, as Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Lourenço Filho and other more recent authors, like Maria de Fátima Félix and Vítor Paro. It was also proceeded the analysis of legal texts, that dispose about the administration of the basic school in Brazil and in its states, besides the technical documents relative to the object of the present dissertation. With the purpose of identifying and to analyze the managers' perceptions about the repercussions of the formation courses in the school administration, semi-structured interviews were accomplished with managers and teachers of eight basic schools of Pirapora and Várzea da Palma. The results of the research point that the tonic of the formation courses relapsed on the technical competence of the students, in detriment of the theoretical contents and the treatment of the internal and external political subjects to the school. It was evidenced, still, that the democratic administration practice demands a formation that is not limited to prepare the managers to solve the immediate problems of the daily school, but that commits with the person's wide development and of the professional. It implicates, therefore, the warranty of the spaces of all the school professionals continuous formation, besides by inter-school articulation, so that they take conscience of the dilemmas and challenges of the educational work in their multiple dimensions and, since then, that can build school projects compatible with the own reality of each school.

Word-key: Managers' continuous formation; Democratic administration; School autonomy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>- AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS DE 1990.....34</b>
	1. 1 As políticas educacionais brasileiras no contexto da reforma do Estado.....34
	1. 2 A gestão educacional brasileira no contexto da Reforma Administrativa dos anos de 1990.....39
	1.3 Novas tendências da gestão educacional: administração gerencial ou gestão democrática? .....44
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>- A POLÍTICA EDUCACIONAL DE MINAS DE 1991 ATÉ 2005: das propostas autônomas à ingerência internacional.....53</b>
	2. 1. O período de 1991 – 1994: “Minas Aponta o Caminho” da Qualidade Total na Educação.....58
	2. 2. O período de 1995 – 1998: “Minas para Todos” e o Pró-qualidade.....69
	2. 3. O período de 1999 a 2002: a Escola Sagarana – “Educação para a Vida com Dignidade e Esperança”.....75
	2. 4. O período de 2003 a 2005: A Educação “Construindo um Novo Tempo” e o “Choque de Gestão”.....78
	2. 5. O Procad e o Progestão como objetos de estudo da presente dissertação: origem, objetivos, estrutura e processos de execução..84
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>- APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: dos precursores aos recentes pensadores.....99</b>
	3. 1 A administração escolar no Brasil na visão dos precursores (1920 – 1960).....100
	3. 2 A administração escolar no período de 1960-1970.....116
	3. 3 A administração escolar brasileira na visão dos pensadores atuais.....128
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>- O PROCAD E O PROGESTÃO NA VISÃO DOS CURSISTAS: conteúdo, método, execução, condições de participação, expectativas e repercussões na gestão da escola.....144</b>
	4.1 A percepção dos cursistas quanto ao conteúdo e a metodologia do Procad e do Progestão.....145
	4. 2 A percepção dos cursistas quanto ao processo de execução do Procad e do Progestão: critérios de seleção, expectativa inicial dos

participantes e condições reais de participação.....	161
4. 2. 1 Quanto à seleção dos participantes.....	161
4. 2. 2 As expectativas iniciais dos cursistas quanto à proposta de formação do Procad e do Progestão.....	167
4. 2. 3 As condições de participação: disponibilidade de tempo, acesso aos encontros presenciais, aos tutores e aos recursos tecnológicos.....	171
4. 3. A percepção dos cursistas quanto às repercussões do Procad e do Progestão na gestão da Escola.....	176
4. 3. 1 O aproveitamento do potencial dos cursos para estimular a reflexão coletiva na escola.....	177
4. 3. 2 A percepção dos cursistas quanto às repercussões do Procad e do Progestão na gestão de pessoas.....	183
4. 3. 3 A percepção dos cursistas quanto às repercussões do Procad e do Progestão na gestão administrativa e financeira da escola.....	189
4. 3. 4 As repercussões do Procad e do Progestão na organização do trabalho pedagógico: entre o PDE e o PPP.....	200
4. 3. 5 Educadores em rede: integração ou desintegração?.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS.....	228
ANEXOS.....	238

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Localização, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico-administrativo, nº de turmas, inclusão na escola-referência, equipamentos tecnológicos de informação, acesso à Internet.....	23
Quadro 2: Escolarização dos docentes.....	24
Quadro 3: Escolarização do pessoal técnico e administrativo.....	25
Quadro 4: Resultados do Proeb 2000/2002 – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).....	26
Quadro 5: Resultado do Proeb 2000/2003 – Matemática no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).....	27
Quadro 6: Caracterização dos sujeitos I.....	31
Quadro 7: Caracterização dos sujeitos II.....	145

## LISTA DE SIGLAS

ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANDES	- Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANPAE	- Associação Nacional de Professores de Administração Escolar
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPB	- Confederação dos Professores do Brasil
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DCRH	- Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
DDAP	- Divisão de Dinamização da Ação Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
DDGA	- Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Escolar e Acompanhamento Funcional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
DTAE	- Diretoria de Tecnologia Aplicadas à Educação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
EAD	- Educação a Distância
FCO	- Fundação Christiano Ottoni
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GDP	- Projeto de Desenvolvimento Profissional
GQT	- Gerência da Qualidade Total
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LBD	- Lei de Bases e Diretrizes
MARE	- Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação

NTE	- Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDPI	- Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional
PGQT	- Programa de Gerência de Qualidade Total
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEE/MG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	- Secretaria Regional de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação focaliza a formação continuada dos gestores escolares. Insere-se na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB. Analisa o processo de capacitação desenvolvido em Minas Gerais, a partir de 1998, por meio de cursos implementados no âmbito do “Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares de Minas Gerais” (Procad) e do “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares” (Progestão). O objetivo foi compreender as implicações desses cursos na gestão das escolas básicas de dois municípios mineiros.

Como ponto de partida para a presente análise, aceita-se que o maior desafio na formação continuada de gestores escolares é a construção de uma proposta que corresponda às necessidades mais efetivas desses profissionais, superando a mera necessidade imediata do cotidiano escolar e contribuindo para que o gestor/educador amplie a consciência sobre o seu papel político, social, cultural e ético no processo de edificação da escola pública.

Meu interesse pelo tema da formação de gestores escolares surgiu no ano de 1991, quando atuei como supervisora pedagógica em uma escola da rede municipal em Pirapora, minha cidade natal, localizada ao norte de Minas Gerais. Nessa escola, pude desenvolver um trabalho compartilhado com a diretora e a orientadora escolar. Em contato direto com as complexas questões que envolvem a gestão escolar, não apenas aquelas de natureza pedagógica, mas também as de natureza política, administrativa e de pessoal, pude perceber o quanto nos encontrávamos despreparados para enfrentar os desafios que a educação escolar exigia naquele momento histórico.

Em 1992, fui convidada para integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Pirapora, onde atuei durante 10 anos em cargos de coordenação e direção. Paralelamente, exercia a docência em uma escola estadual, no curso *Magistério para Professores do Ensino Médio*. O fato de participar, ao mesmo tempo, da gestão de um sistema municipal de ensino e de atuar como professora, ampliou a minha compreensão sobre a problemática que envolve a formação do gestor escolar, sua atuação prática e a relação que ele estabelece com os profissionais da escola e da comunidade a que pertence.

Durante esse período, pude vivenciar as mudanças que ocorreram no âmbito das reformas educacionais do Brasil e de Minas Gerais, a partir dos anos de 1990. Essas reformas

orientaram-se pelas diretrizes fixadas em reunião internacional, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, com a participação de 155 países, tendo sido financiada por várias organizações (Unesco, Unicef, Banco Mundial, entre outras). A reunião produziu um documento: *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ressaltando os fatores responsáveis pela exclusão social da população infantil, em sua maioria focados na reprovação, repetência, evasão escolar e na má qualidade do ensino.

Com base nesse conjunto de problemas, a Declaração de Jomtien sugeriu que os países participantes reformulassem os processos de planejamento e de gestão dos sistemas de educação básica, de forma a incluir toda a população escolarizável e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade da educação. A gestão escolar passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para promover a qualidade e a inclusão escolar que se requeria para os países, principalmente pela adoção de metodologias eficientes de gestão que promovessem a melhoria do desempenho escolar, além de formas alternativas de captação de recursos.

Consoante a orientação internacional, o *Plano Decenal da Educação para Todos* (MEC, 1993), diagnosticou os principais problemas que afetavam a educação nacional. Apontou a centralização burocrática nas três instâncias de governo (federal, estadual e municipal) como um dos entraves para a gestão autônoma das escolas e a participação da comunidade. O documento brasileiro indicou ainda a fragilidade organizacional da escola básica, apontando a necessidade de reformas que privilegiassem mudanças no modelo de gestão (MEC, 1993). Em função disto, a capacitação de docentes e diretores foi considerada como meta prioritária na LDB/96, no Plano Nacional de Educação (2001) e nos planos de educação dos estados e municípios.

Para adequar-se ao cenário político-econômico mundial e brasileiro, o Estado de Minas Gerais atuou como pioneiro no campo das reformas voltadas para a modernização educacional. A partir de 1991, a reorganização do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, concebida no Governo Hélio Garcia, firmou compromissos com os alunos, pais e professores, estabelecendo como uma de suas prioridades o aperfeiçoamento e a capacitação de professores e diretores.

A reorganização da educação mineira introduziu um novo modelo de gestão do sistema. Embora os compromissos assumidos pelo Governo Estadual invocassem, em seu campo conceitual, os princípios de participação, autonomia e descentralização, a concretização de sua política deu prioridade à racionalidade econômica e seus corolários de

eficiência e eficácia na condução da escola pública. Todavia, como partícipe desse processo, afligia-me o fato de que, embora a necessidade de formação dos gestores escolares fosse uma questão presente nos documentos federais e estaduais, as ações concretas limitavam-se aos cursos esporádicos de capacitação e treinamento, em prejuízo de uma ação contínua e sistemática.

A centralidade atribuída à gestão da escola foi perceptível na definição das políticas educacionais. Pude constatar essa tendência quando participei de todas as discussões suscitadas na construção do Plano Decenal de Educação para Todos, em sua fase municipal, no início dos anos 90. À época, encontrava-me na Secretaria Municipal de Pirapora-MG e fui nomeada membro da comissão de representantes locais para encaminhar a discussão do referido plano. Como resultado, a comissão indicou a formação do diretor como uma das prioridades educacionais do município.

Observei que as mudanças no âmbito da gestão impunham à escola alguns dilemas: de um lado, havia que atender às prioridades da Secretaria de Educação de Minas, centradas na eficiência e na eficácia da escola pública. De outro lado, refletiam-se nas escolas os dispositivos da nova Constituição em vigor, que incorporou em seu texto o princípio da gestão democrática e da autonomia das instituições educacionais. No recinto das escolas, percebia-se uma atitude de constante cobrança do corpo docente e administrativo no sentido de modificar as relações autoritárias que se produziam no coletivo escolar. Além disso, a interação entre esses segmentos era emperrada pela dificuldade dos profissionais da escola em conviver com a pluralidade de idéias, inclusive entre os próprios pares.

No quadro das mudanças para lograr a autonomia da gestão, eclodiam situações problemáticas entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Ante a dificuldade de serem solucionados pelo próprio diretor da escola, os problemas eram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação. Alguns diretores reclamavam, principalmente, da falta de compromisso e envolvimento dos professores e demais funcionários nas questões da escola; por sua vez, funcionários se queixavam da falta de competência e habilidade do diretor em gerir a escola e, sobretudo, do seu autoritarismo na forma de conduzir os problemas.

A tensão entre diretor e professores foi intensificada quando a Secretaria Municipal de Educação de Pirapora, em 1998, modificou a forma de seleção de diretor: antes escolhido pelo quadro administrativo e docente da escola, passou a ser indicado por critérios

políticos. A alteração na forma de provimento do cargo do diretor causou atribulações nas relações inter-escolares, bem como entre escola e Secretaria.

Para a compreensão dessa conjuntura, são pertinentes as explicações de Córdova:

Indivíduos e grupos, diferenciados por formação e por função, são portadores de interesses e objetivos que não necessariamente coincidem, bem como, tendo objetivos coincidentes, podem ter visão divergente quanto aos meios para atingi-los. Daí as diferentes propostas de estratégias, aí a fonte dos conflitos. (CÓRDOVA, 2005, p. 65).

Dessa forma, estava posto outro importante dilema para o gestor da escola: cabia a ele mediar distintos interesses, necessidades e posições ideológicas, além de promover as inovações necessárias para a inserção da escola no contexto democrático da política educacional vigente. Para tanto, havia que, de um lado, mobilizar o coletivo escolar no sentido de adotar mecanismos participativos de gestão, como forma de alterar as relações hierárquicas que imperavam na instituição escolar. De outro, a necessidade de controle exigia que o diretor centralizasse as decisões. Certamente, esta contradição dificultou o desempenho da função do gestor, numa linha mais democrática.

À época, em conversas informais com diretores de escola, observei que eles tinham consciência da necessidade de investir em sua formação, pelo menos na forma de certificação profissional que os legitimasse no cargo e lhes dessem credibilidade necessária para liderar a equipe da escola, já que a liderança passou a ser requisito fundamental para os padrões de gestão mais descentralizados e participativos. Ficou claro para mim, no entanto, que essa era uma forma limitada de compreender a formação de um diretor. A meu ver, esta função requer uma formação mais abrangente que envolva aspectos humanos, políticos, técnicos e também pedagógicos.

Além do mais, para alguns dos diretores, os próprios pares representavam ameaça ao seu poder e à sua continuidade no cargo. Cabe sublinhar que “poder” pode significar, segundo Córdova, a capacidade de limitar ou levar alguém a fazer alguma coisa, em sentido político, moral ou normativo. Entretanto, o autor ressalta que “se o poder pode preferencialmente remeter a relações de força, a autoridade remete antes a relações de sentido, e é do sentido das ações e do agir que resulta a sua legitimidade, muito mais forte que a legalidade” (CÓRDOVA, 2005, p. 60 e 65).

Seguindo essa linha de pensamento, a simples apropriação de um certificado não pode garantir autoridade ao diretor para que suas decisões e ações sejam legitimadas pela comunidade escolar. Vale lembrar, porém, que a formação é fundamental para que a autoridade resulte não da imposição, mas do sentido dado a essas decisões pelo coletivo escolar. O processo de formação dos educadores, enquanto espaço reflexivo teórico-prático da ação educativa deve, portanto, envolver um repensar dos princípios, valores e atitudes que compõem a realidade concreta da escola. Nessa dinâmica, a formação profissional de professores e diretores contribui para que o ‘fazer escolar’ possa se dar de forma compartilhada, responsável e consoante com as funções sociais<sup>1</sup> que a escola tem o dever de resguardar.

Embora estivesse em pauta, desde o início dos anos 90, a concretização de um projeto de capacitação para os diretores escolares de Minas Gerais só ocorreu em 1998, por meio do *Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais - Procad*. O projeto integrava uma das ações do *Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (Pró-qualidade)*, oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o Tesouro Estadual. Nessa ocasião, tive oportunidade de participar como cursista da fase de execução do projeto que é objeto desta pesquisa. É oportuno lembrar que este projeto integrou o quadro de reformas educacionais iniciado em 1991, com o propósito de fortalecer a gestão escolar, como preconizava a reforma mineira. A proposta de capacitação foi estruturada de forma padronizada e universalizada para todas as escolas do Estado de Minas Gerais.

Minha trajetória profissional durante o período de 2000 a 2005, na função de professora supervisora itinerante no curso de *Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)* e, em seguida, como tutora no *Projeto Veredas*, no Curso de Formação Superior de Professores, trouxe elementos para que eu pudesse dar seqüência às reflexões sobre a gestão escolar<sup>2</sup>. Essas reflexões foram amadurecidas pelo meu trabalho de acompanhamento e orientação do estágio supervisionado das professoras-cursistas da rede municipal, o que exigia visitas constantes às salas de aula, aos encontros coletivos e aos plantões pedagógicos. Causou-me preocupação a freqüência com que as professoras se queixavam da falta de apoio dos diretores na fase de implementação das propostas

---

<sup>1</sup>Entendo que para a escola cumprir adequadamente a sua função social deverá promover a socialização da cultura e ao mesmo tempo contribuir para a democratização da sociedade como defende Paro (2003).

<sup>2</sup> Os dois projetos de formação inicial habilitaram professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e foram desenvolvidos em Pirapora pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

pedagógicas dos cursos de formação inicial. Na fala dessas professoras, alguns diretores encontravam-se defasados pois se mantinham presos a concepções arcaicas e ultrapassadas, não aceitando interferências de outros profissionais da escola no processo de gestão.

Estudos elaborados na área acadêmica mostram que a dificuldade na relação entre diretor e profissionais escolares também afeta instituições de outros estados. A dissertação de Mestrado elaborada por Almeida (2004) indicou que, no âmbito de escolas do Distrito Federal, a liderança é considerada a base para a qualidade da escola e deve ser exercida pelos diretores. No entanto, estes não se sentem preparados para tal atribuição, especialmente pelo clima de tensão e descrença. A autora evidenciou a dificuldade dos diretores no sentido de compreenderem a autonomia como oportunidade de valorizar o papel ativo dos segmentos escolares, contemplando suas diversidades e contradições. Essas dificuldades foram atribuídas à falta de iniciativas do próprio sistema educacional, no sentido de oferecer programas de qualificação para gestores e professores.

Meu trabalho prosseguiu, a partir do ano de 2002, na Superintendência Regional de Ensino de Pirapora, órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Em 2004 a SEE/MG, no Governo de Aécio Neves substituiu o Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares (Procad) pelo Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). Este último foi concebido por um consórcio de secretarias de educação, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). Desse programa, participei como tutora de 22 cursistas de escolas localizadas em municípios pertencentes à área de abrangência da Superintendência de Pirapora, onde o programa foi executado como Projeto Piloto. O Progestão constitui, juntamente com o Procad, objeto desta dissertação. Ambos se caracterizam por serem projetos de formação continuada, em serviço, na modalidade a distância e foram executados no Estado de maneira padronizada e universalizada, incorporando todas as escolas do Sistema Estadual de Ensino.

Outra experiência que instigou a minha reflexão sobre a formação do gestor escolar foi ter participado da comissão de avaliação do *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar* (Renageste), em 2004 e 2005. Esta iniciativa visa estimular a melhoria do desempenho da escola e o sucesso da aprendizagem dos alunos, identificando e reconhecendo, como referência nacional, estabelecimentos escolares que estejam desenvolvendo práticas eficazes de gestão (CONSED et al., 2004). A leitura de relatórios e de outros documentos da escola, bem como, as visitas *in loco* que constituíram o meu trabalho na referida comissão,

apontou inconsistência de ações de formação continuada dos profissionais escolares, as dificuldades na construção do Projeto Político Pedagógico, principalmente no que se refere à articulação entre todos os membros da comunidade escolar.

Com base nas considerações acima, pode-se afirmar que a gestão escolar em Minas Gerais tem sido marcada pela recorrência de situações-problema. Foi possível notar que alguns problemas têm origem em determinações externas à escola, que constituem um conjunto padronizado de atribuições delegadas ao diretor, na forma de demandas, orientações e normatizações controladas pela instância dirigente central: a SEE. Outros procedem das múltiplas questões internas à escola, oriundos das necessidades e interesses próprios à complexidade do coletivo escolar. Embora tenham distintas origens, os problemas se influenciam mutuamente.

Essas reflexões preliminares, decorrentes de minha própria experiência no âmbito da gestão municipal e estadual, permitiram-me apreender aspectos problemáticos da gestão democrática, a qual não pode se desenvolver sem o confronto de idéias, mormente quanto à distribuição de poder na escola, à construção do Projeto Político Pedagógico e à inserção dos diferentes profissionais em uma gestão participativa e dialogada.

A problemática aqui apresentada suscitou algumas indagações que balizaram os rumos da presente pesquisa:

- Qual a percepção dos cursistas quanto aos conteúdos, à estrutura e a execução do Procad e do Progestão?
- Que similaridades e/ou diferenças podem ser percebidas nas propostas dos dois cursos? Como os participantes se apropriaram dos conhecimentos construídos no âmbito dos cursos e como os utilizaram na sua atuação junto às escolas básicas de Minas Gerais?
- A partir das capacitações, quais alterações ocorreram nas relações estabelecidas no âmbito escolar, à luz da autonomia, da participação e do compartilhamento do poder?
- Que aportes os cursos trouxeram para a construção e a prática do projeto político pedagógico da escola?

### **Objetivos da pesquisa:**

A partir das indagações iniciais aqui levantadas, o presente estudo definiu, como objetivo geral, compreender as implicações dos cursos de capacitação Procad e Progestão, na gestão de escolas básicas de dois municípios mineiros.

Como objetivos específicos, o estudo definiu:

- Analisar, segundo a percepção dos interlocutores, os conteúdos, as estruturas e os processos de execução dos cursos, levando-se em conta a sua pertinência para a preparação efetiva desses profissionais.
- Analisar, segundo a percepção dos interlocutores, as repercussões dos cursos na gestão administrativo-financeira, de pessoal e pedagógica das escolas, na perspectiva da autonomia e da participação.
- Perceber *se* e *como* a formação oferecida por esses cursos contribuiu para a construção do Projeto Político Pedagógico nas escolas pesquisadas.

### **Caminhos e procedimentos metodológicos**

Reconhecendo que a abordagem qualitativa permite contemplar a complexidade e a subjetividade da ação humana, no que se refere às suas finalidades e contradições e partindo-se do pressuposto de que a apreensão de conhecimento é um processo no qual os sujeitos determinam e são determinados por uma rede de múltiplas relações sociais, políticas, econômicas e culturais que compõe a realidade em que estão inseridos, a utilização dessa abordagem foi a mais adequada para o tratamento do objeto da presente pesquisa. Para tanto, toma-se como base as características da investigação qualitativa, apontadas por Bogdan & Biklen (1994):

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal de observação e de interpretação. O pesquisador qualitativo tem o entendimento de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto da história das instituições em que pertencem, por isso tem contato direto com os locais de estudo. Preocupa-se em estudar como

determinado problema se manifesta nas interações cotidianas à luz da percepção dos sujeitos.

- b) É descritiva. A escrita ou imagem tem papel central na investigação. O investigador procura analisar os dados sem perder toda sua riqueza, valorizando os detalhes e as sutilezas contidas nas descrições dos sujeitos. Nada é trivial e pode se constituir pista para uma compreensão mais clara do objeto. O material em análise inclui a descrição de pessoas, situações e acontecimentos, recorrendo freqüentemente a estudos teóricos e analíticos para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.
- c) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A preocupação do pesquisador é compreender como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações cotidianas.
- d) O pesquisador tende a analisar os dados de forma indutiva. A intenção não é confirmar ou infirmar hipóteses previamente estabelecidas, mas construir abstrações à medida que os dados vão sendo recolhidos e agrupados.
- e) O significado das informações é de importância vital na abordagem qualitativa. A preocupação fundamental é buscar apreender as diferentes perspectivas dos interlocutores, procurando perceber a dinâmica interna das situações, segundo o ponto de vista dos sujeitos. Por esta razão a investigação deve ser conduzida pela via do diálogo entre investigadores e sujeitos, levando-se em conta que o registro das entrevistas e observações deve ser rigoroso, com o intuito de ser fiel ao modo como os sujeitos dão significado às experiências vividas.

Com base nessas características da abordagem qualitativa, a análise do objeto aqui focado exigiu uma extensa pesquisa bibliográfica, de forma a compreender os contextos internacional, nacional e regional que originaram as políticas educacionais brasileiras e de Minas Gerais.

Para fundamentar conceitualmente a pesquisa, foram examinadas as obras que abordam a problemática da formação de gestores escolares. Com vistas a contextualizar a conjuntura mais próxima em que se inseriram o Procad e o Progestão, foram selecionados autores que trataram das políticas educacionais mineiras, nacionais e internacionais na década de 1990, tais como: Bruno (1996, 1999); Fonseca (1998, 2003); De Tommasi (2003); Antunes

(2002); Nogueira (1998) Rosar e Krawczyk (2001); Silva (2001, 2004a); Oliveira (1999, 2000), Krawczyk (2002); Tiramonti (2000); Cunha (1991); Rodrigues (2000); Silva (2004b); Silva e Gentili (1998).

Partindo-se do ponto de vista de que a educação de um país se consolida mediante um processo histórico, no qual muitos elementos do presente se inserem numa cultura alicerçada pelos saberes e ações desenvolvidos no passado, foram examinados aqueles autores que concorreram para o desenvolvimento da administração escolar no Brasil. Entre eles, os precursores, cujas obras datam de 1930 a 1960. São eles: Carneiro Leão (1939); Querino Ribeiro (1952); Lourenço Filho (1963); Anísio Teixeira (1956; 1968). Foram selecionados ainda os autores mais recentes, cujas obras constituem referência atual para os estudos acadêmicos e também para a gestão das escolas básicas. Entre eles, elegeu-se Alonso (1976); Félix (1984) e Paro (1986).

Além dos trabalhos teóricos, foram examinados estudos e pesquisas para a compreensão e análise das questões práticas de gestão escolar. São eles: Lima (2001); Veiga (1995, 1997, 1998, 2003); Fonseca, et al. (2004); Marques e Silva (2004); Mendonça (2001); Gadotti (1983); Paro (1993); Cury (1983); Santos (1998); Oliveira (2000) e Marques (2000).

Com o intuito de captar os princípios teórico-conceituais fundantes das atuais políticas de gestão e de formação de gestores escolares em Minas Gerais, efetivou-se uma análise documental referente ao período de 1991 a 2005. Foram analisados os marcos legais da Educação Básica de Minas Gerais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB 9.394/96; o Plano Nacional de Educação para Todos; o Plano Diretor de Reforma do Estado.

Além desses documentos, foram examinados os que tratam da reforma educacional mineira empreendida no período em estudo. Incluem-se os documentos de base do Procad e do Progestão, identificados mediante visitas aos seguintes órgãos: a sede do Consed em Brasília; a Superintendência Regional de Ensino de Pirapora; a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais; as próprias escolas onde se realizou a investigação. O intuito foi buscar fontes que fundamentam os projetos aqui analisados, em seus aspectos legais, históricos, políticos e técnico-metodológicos. Foram analisados decretos, portarias, resoluções, o material técnico e de avaliação, disponíveis acerca dos referidos projetos de capacitação ou a eles correspondentes, tais como, registros, regimentos, relatórios e demais documentos.

Para apreender a percepção dos sujeitos que participaram dos cursos de capacitação de gestores, foram realizadas entrevistas com os egressos em oito escolas de dois municípios mineiros. De forma a resguardar o enfoque qualitativo, as entrevistas buscaram identificar e analisar os significados que os interlocutores atribuem aos projetos de capacitação Procad e Progestão e qual a repercussão dessas experiências na gestão da escola, levando-se em conta as expectativas iniciais dos cursistas. Inquiriu-se ainda sobre o processo, abarcando questões que contemplassem a sua visão quanto à estrutura e execução dos cursos, além das condições efetivas de participação dos cursistas.

As entrevistas foram semi-estruturadas, de modo a favorecer maior liberdade e espontaneidade aos sujeitos de se expressarem, bem como, possibilitar maior interação entre eles e o pesquisador (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Procurou-se não limitar o tempo e nem a fala dos interlocutores, para que as entrevistas não se restringissem às questões pré-estabelecidas no roteiro inicial e, dessa forma, permitir o enriquecimento das informações. A análise dos dados privilegiou a interpretação das falas dos sujeitos, relacionando-as com as categorias *participação e autonomia*, por constituírem o eixo condutor do presente estudo.

#### *Características e localização das escolas investigadas*

As entrevistas foram realizadas em oito escolas estaduais de educação básica, situadas em áreas mais centrais e periféricas. Todas as escolas encontram-se em áreas urbanas. A maioria delas situa-se em áreas periféricas da cidade. Estão localizadas em áreas centrais apenas as escolas A e D de Pirapora e a Escola H de Várzea da Palma. A escolha das escolas atendeu ao critério de contar com profissionais que participaram dos dois cursos de capacitação (Procad e Progestão). As escolas pertencem à rede estadual de ensino, jurisdicionadas à Superintendência Regional de Pirapora. Levou-se em conta o fato de as escolas terem sido ou não classificadas pela Superintendência Regional de Ensino de Pirapora como escolas-referência do Município. Estas escolas fazem parte de uma ação da SEE de Minas que visa o fortalecimento da gestão escolar, por meio de investimentos seletivos, de natureza física, tecnológica e pedagógica. Trata-se de um projeto que teve início em 2004 e dele participam 213 escolas em diferentes regiões do Estado. Segundo o *Manual de Inscrição do Projeto Escola-referência* (2004, p. 03), as escolas inscritas no Projeto deveriam atender aos seguintes critérios: (a) localização em município com mais de 30 mil habitantes; (b)

matrícula superior a 1.000 alunos no ensino médio; (c) destaque em experiências singulares nas áreas pedagógicas e de gestão escolar; (d) participação no *Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*; (e) quadro com mais de trinta docentes atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

As escolas-referência tiveram participação prioritária no Progestão (capacitação de gestores) e participação exclusiva no Projeto de Desenvolvimento Profissional - GDP (capacitação de professores). Possuem uma equipe de coordenação local que recebe capacitação e orientação constantes pelos técnicos da SRE para construção, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) de forma participativa envolvendo todos os segmentos da escola. No âmbito dessas escolas, o PDPI substitui o Projeto Político Pedagógico.

Todas as escolas investigadas funcionam em prédios próprios do Estado, em boas condições de conservação, possuem abastecimento de energia elétrica, água, coleta periódica de lixo e contam com dependências essenciais, destinadas à diretoria, secretaria, sala de professor, cozinha e refeitório, biblioteca, sanitários e salas de aulas. Entretanto, das 08 escolas, duas não possuem sala de TV e vídeo (escolas B e E de Pirapora), três não possuem quadra de esportes (escolas B e D de Pirapora; e escola F de Várzea da Palma); somente duas possuem laboratório (B e C de Pirapora – Laboratório de informática/ciências e ciências, respectivamente).

As escolas disponibilizam equipamentos básicos: pelo menos uma TV e videocassete, antena parabólica, aparelho de som, bebedouros e ventiladores. Possuem ainda retroprojektor (exceto a C de Pirapora); mimeógrafo (exceto a H de Várzea da Palma), e cinco delas possuem máquina fotográfica (exceto as escolas B de Pirapora e G e H de Várzea da Palma).

Quanto aos equipamentos tecnológicos de informação e comunicação, as escolas contam com computadores e impressoras (exceto a Escola F de Várzea da Palma) em número limitado. O acesso a tais equipamentos é restrito à área administrativa, geralmente localizada na secretaria da escola. A única exceção é a Escola C de Pirapora, que dispõe de 18 computadores interligados em rede local, instalados em sala de informática. São usuários das tecnologias a área administrativa, professores, outros profissionais e alunos. O acesso à Internet é oferecido pelas escolas A (restrita à área administrativa) e C de Pirapora. A caracterização das escolas pesquisadas encontra-se no quadro 1, no qual são apresentados o

nível de ensino, número de alunos, número de turmas, número pessoal docente e técnico-administrativo:

**Quadro 1: Localização, nível de ensino, nº de alunos, nº de docentes, quadro técnico-administrativo, nº de turmas, inclusão na escola-referência, equipamentos tecnológicos de informação, acesso à Internet.**

Escola	Localização	Nível de Ensino	Nº. de alunos	Nº. de docentes	Quadro técnico e administrativo	Nº. de turmas	Inclusão na Escola Referência	Equipamento tecnológico de informação (Em uso)	Acesso à internet
A	Pirapora	Ensino Fundamental (Séries finais) e EJA (Séries finais)	747	24	19	18	Sim	01 microcomputador e 02 Impressoras	Sim (Discada)
B	Pirapora	Ensino Fundamental (Séries finais) e Ensino Médio	1.053	39	19	25	Não	04 impressoras	Não
C	Pirapora	Ensino Fundamental (Séries finais) e Ensino Médio	961	36	23	25	Sim	18 microcomputadores e 07 impressoras	Sim
D	Pirapora	Ensino Fundamental (Séries finais) e Ensino Médio	1.118	38	23	26	Sim	06 microcomputadores e 04 impressoras	Sim
E	Pirapora	Ensino Fundamental (Séries iniciais e finais) e Ensino Médio	1.116	44	21	31	Não	02 microcomputadores e 02 impressoras	Não
F	Várzea da Palma	Ensino Fundamental (Séries finais)	304	16	7	8	Não	01 microcomputador	Não
G	Várzea da Palma	Ensino Fundamental (Séries finais) e EJA (Séries finais)	656	31	20	25	Não	02 microcomputadores e 02 impressoras	Não

(continua)

(finalização)

Escola	Localização	Nível de Ensino	Nº. de alunos	Nº. de docentes	Quadro técnico e administrativo	Nº. de turmas	Inclusão na Escola Referência	Equipamento tecnológico de informação (Em uso)	Acesso à internet
H	Várzea da Palma	Ensino Fundamental (Séries finais) e EJA (Séries finais)	809	31	18	21	Sim	01 microcomputador e 03 impressoras	Não

Fonte: Dados do Censo Escolar referentes a março de 2005.

### *Qualificação do pessoal docente e técnico-administrativo*

Os professores lotados nas escolas pesquisadas, em sua maioria, possuem curso superior, o que reflete a preocupação dos docentes da educação básica em atender as determinações da LDB 9.394/96, art. 62 que prioriza esse nível de formação, embora a Lei também admita a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

### **Quadro 2: Escolarização dos docentes**

Escolas	Docentes						Total de Docentes
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		
	Incompleto	Completo	Magistério completo	Outra formação completa	Completo c/ Licenciatura	Completo s/ Licenciatura	
A/Pirapora	-	-	2	-	22	-	24
B/Pirapora	-	-	-	-	39	-	39
C/Pirapora	-	-	-	2	34	-	36
D/Pirapora	-	-	2	-	36	-	38
E/Pirapora	-	-	5	1	38	-	44
F/Palma	-	-	2	-	13	1	16
G/Palma	-	-	7	-	24	-	31
H/Palma	-	-	-	-	28	3	31

Fonte: Dados do Censo Escolar – início de 2005.

A escolarização do pessoal técnico e administrativo das escolas é informada no quadro 3.

**Quadro 3: Escolarização do pessoal técnico e administrativo**

Escola	Ensino Fundamental				Ensino Médio		Ensino Superior			
	Completo		Incompleto		Diretor	ASB/ATE	SP	OE	Diretor	ASB/ATE
	Diretor	ASB/ATE	Diretor	ASB/ATE						
A/Pirapora	-	2	-	8	-	3	1	1	1	3
B/Pirapora	-	1	-	5	-	10	2	1	1	-
C/Pirapora	-	2	-	8	-	5	2	1	1	4
D/Pirapora	-	-	-	10	-	3	3	-	1	6
E/Pirapora	-	-	-	9	-	6	2	1	1	2
F/VZP	-	1	-	-	-	4	1	-	1	-
G/VZP	-	-	-	10	-	5	1	1	1	1
H/VZP	-	3	-	6	-	2	2	1	1	3

Fonte: Dados do censo escolar – início de 2005. SP: supervisor pedagógico; OE: orientador educacional. ASB: Auxiliar de serviços de educação básica e ATE: assistente técnico de educação básica.

#### *Características e desempenho dos alunos atendidos*

Quanto aos alunos atendidos, a maior parte deles é residente em bairros próximos à escola. As escolas de modo geral recebem também uma pequena parcela de alunos oriundos da zona rural que utilizam transporte escolar disponibilizado pelo poder público municipal. A condição sócio-econômica das famílias atendidas nas escolas é predominantemente de baixa renda, sendo boa parte composta por assalariados ou pessoas que vivem na economia informal. A atividade econômica dos pais é heterogênea: industriários, pescadores, pedreiros, feirantes, aposentados, professores, domésticas, balconistas, pequenos comerciantes e funcionários públicos, e, no caso dos alunos da zona rural, de lavradores. Muitos pais são desempregados ou não contam com uma renda fixa. Estas famílias estão concentradas principalmente nas escolas A e G de Várzea da Palma que se localizam em áreas de muita pobreza. Outro fator que caracteriza as famílias é que uma parcela razoável de alunos mora com avós, tios, padrinhos ou com um dos pais separados. Os alunos não desfrutam, de maneira geral, de lazer, sendo que apenas uma minoria frequenta clubes, bibliotecas, uma vez que ambas as cidades oferecem pouquíssimas atividades culturais públicas.

A partir da década de 1990, os alunos da escola básica estadual de Minas Gerais têm sido avaliados por um programa de avaliação externa, conhecido como *Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica* para escolas da rede estadual (Simave).<sup>3</sup>

No período 2000-2002, os resultados da avaliação de Português do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), nas escolas dos municípios de Pirapora e Várzea da Palma foram:

**Quadro 4: Resultados do Proeb 2000/2002 – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)**

<i>Município</i>	<i>Escola</i>	<i>Escola Referência</i>	<i>Nível de Desempenho - 2000</i>	<i>Nível de Desempenho - 2002</i>	<i>Comparação com a Proficiência do Município</i>	<i>Comparação com a Proficiência da SRE</i>	<i>Comparação com a Proficiência do Estado</i>
Pirapora	A	sim	intermediário	intermediário	>	>	>
Pirapora	B	sim	intermediário	intermediário	>	>	>
Pirapora	C	sim	intermediário	intermediário	<	<	<
Pirapora	D	sim	intermediário	intermediário	>	>	>
Pirapora	E	não	*	intermediário	=	>	>
V. da Palma	F	não	Intermediário	intermediário	<	<	<
V. da Palma	G	não	Intermediário	intermediário	<	<	<
V. da Palma	H	sim	*	intermediário	<	<	<

\* A escola não possuía a série avaliada (8ª série).

O quadro informa o nível de desempenho igual, maior ou menor em relação às escolas estaduais do município, da SRE e do Estado. Os resultados sinalizam para uma homogeneidade do desempenho das escolas que se encontram todas em nível intermediário. É possível observar também que não houve retrocesso ou avanço relativos à aprendizagem dos alunos, em 2000 e 2002. Considerando o status de Escola-referência, merecem destaque as escolas A e D de Pirapora que demonstraram proficiência superior aos resultados do município, da SRE e do Estado diferentemente das demais Escolas-referência (C de Pirapora e H de Várzea da Palma) que apresentaram resultados menores.

<sup>3</sup> A análise dos dados utiliza as medidas de proficiência adotadas pelo Proeb, as quais adquirem significação pedagógica, conforme a seguinte escala: de 275 a 375 – nível suficiente; de 225 a 275 – nível intermediário; de 175 a 225 – nível crítico. Os níveis 'intermediário para crítico' e 'intermediário para suficiente', determinam as medidas de aproximação de resultados de proficiência 'crítico' e 'suficiente', respectivamente. A comparação de proficiência entre município, SRE e Estado são identificados através da legenda: igual a (=); maior que (>); menor que (<).

As escolas que não detêm a classificação de Escola-referência apresentam resultados iguais ou superiores às escolas B e E de Pirapora, e inferiores às escolas F; G e H de Várzea da Palma em termos comparativos com os registros do município, da SRE e do Estado.

Os resultados da avaliação de Matemática no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) nas escolas dos municípios de Pirapora e Várzea da Palma foram:

**Quadro 5: Resultado do Proeb 2000/2003 – Matemática no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)**

<i>Município</i>	<i>Escola</i>	<i>Escola Referência</i>	<i>Nível de Desempenho - 2000</i>	<i>Nível de Desempenho - 2002</i>	<i>Comparação com a Proficiência do Município</i>	<i>Comparação com a Proficiência da SRE</i>	<i>Comparação com a Proficiência do Estado</i>
Pirapora	A	sim	intermediário	intermediário p/ suficiente	>	>	>
Pirapora	B	não	intermediário	intermediário p/crítico	>	>	>
Pirapora	C	sim	intermediário	intermediário p/crítico	<	<	<
Pirapora	D	sim	intermediário	intermediário p/ suficiente	>	>	>
Pirapora	E	não	*	intermediário p/crítico	>	>	=
V. da Palma	F	não	Crítico	intermediário p/crítico	<	<	<
V. da Palma	G	não	Crítico	intermediário p/crítico	<	<	<
V. da Palma	H	sim	*	Intermediário p/crítico	>	>	<

Fonte: Dados do Relatório de Resultados de Língua Portuguesa (2002) e Matemática (2000 e 2003)

\* a escola não possuía a série avaliada (8ª série).

Comparando os registros de Português e Matemática, percebe-se que este apresenta uma proficiência mais preocupante, já que apenas as escolas A e a D de Pirapora (ambas são escolas-referência) encontram-se no estágio de intermediário para suficiente e a maioria (escolas B; C e E de Pirapora e F; G e H de Várzea da Palma) no estágio intermediário para crítico. Percebe-se que algumas das escolas demonstraram retrocesso no desempenho (escolas B; C e E de Pirapora e F; G e H de Várzea da Palma, comparando-se os dados de 2000 e 2003). Em contrapartida, as escolas A e D de Pirapora demonstraram relativa melhora do desempenho.

Em relação aos registros dos resultados do município, SRE e Estado, percebe-se uma relativa vantagem das escolas A e D de Pirapora e H de Várzea da Palma (escolas referência) e escolas B e E também de Pirapora. Em situação inferior em termos de resultados comparativos, estão as escolas C de Pirapora (escola-referência), F e G de Várzea da Palma.

### *Caracterização dos municípios de Pirapora e Várzea da Palma*

Os municípios de Pirapora e Várzea da Palma foram escolhidos porque conheço bem a sua realidade, inclusive tendo acompanhado de perto as ações de capacitação de diretores empreendidas nesse período. A experiência prévia favoreceu, inclusive, o acolhimento ao pesquisador, para a obtenção de dados necessários ao estudo. Cinco das escolas situam-se no município de Pirapora e três no município de Várzea da Palma, todas na sede das localidades.

O Município de Pirapora está situado a 347 Km de distância de Belo Horizonte, na região norte de Minas Gerais e tem por limites administrativos os municípios de Buritizeiro e Várzea da Palma. Atualmente é o segundo pólo de industrialização do norte mineiro com ênfase na indústria de transformação mineral e têxtil. A economia do município conta também com a produção de frutas e com o turismo que é sua vocação natural em função de sua maior riqueza, o Rio São Francisco. A população da cidade foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 52.774 habitantes para o ano de 2005, quase que totalmente urbana (49.348 hab.). Em 2003, a renda per capita atingiu R\$ 9.537,00, superior à média estadual que foi de R\$ 7.709,00. Apesar do pequeno tamanho geográfico (572km<sup>2</sup>) e população essencialmente urbana, o município carece de uma série de melhorias urbanas que caracterizam as cidades mais desenvolvidas. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 2000 o IDH atingiu o índice de 0,758, abaixo da média estadual que é de 0,773. Conforme o IBGE, a população economicamente ativa sem rendimentos em 2.001 atingiu 46,6%, próximo ao número apresentado pelo município vizinho, Várzea da Palma. Mesmo estando previstas no Plano Diretor do Município ações de melhorias, ainda são pequenas as iniciativas para efetivar a aplicação de políticas públicas eficientes em saneamento, habitação, saúde e infra-estrutura.

De acordo com dados do IBGE, na educação básica em 2005, o município contava com 29 escolas de educação pré-escolar, sendo 16 municipais e 13 privadas, com 886

e 636 matrículas registradas respectivamente. As escolas de ensino fundamental somam 28 no total, sendo 10 estaduais, 09 municipais e 09 privadas com 5.463, 3.825 e 844 alunos, respectivamente. Seis escolas estaduais e três privadas oferecem o ensino médio, com 3.245 e 277 matrículas registradas respectivamente. Pelos dados, verifica-se a grande concentração de alunos nas escolas públicas, notadamente, na rede estadual.

Na rede privada também existem cursos profissionalizantes pós-médio de administração de empresas, técnico em análises clínicas, técnico em agropecuário, técnico em análise clínicas e outros. Quanto ao ensino superior, o município conta com um Campus da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) que oferece os cursos presenciais de Pedagogia e Geografia. Funcionam também 2 núcleos de faculdades particulares. Nesses núcleos são oferecidos os cursos presenciais de Administração com Ênfase em Agronegócios, Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior, Turismo e Hotelaria. Outras duas faculdades privadas realizam cursos virtuais de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Tecnologia e Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Serviço Social, Licenciatura em Letras, em Matemática e em Pedagogia.

Situada na microrregião de Pirapora, o município de Várzea da Palma fica a 300 km de Belo Horizonte e tem como limites administrativos as cidades de Pirapora, Lassance, Francisco Dumont, Buritizeiro, Lagoa dos Patos e Jequitaiá. O IBGE estimou seu contingente populacional para o ano de 2005 em 32.968 habitantes. O seu parque industrial é o terceiro do norte de Minas, formado basicamente por indústrias de transformação metalúrgica, mecânica e de cerâmica. O município é considerado importante pólo produtor de ferro silício e silício metálico do Estado, destinando grande parte de sua produção ao mercado externo. O IBGE apurou uma renda per capita em 2003 no valor de R\$ 9.961,65 que, como o de Pirapora, está acima da média do Estado de Minas Gerais. Por outro lado, também apresenta altas taxas de desemprego. Em 2000, 48% da população considerada economicamente ativa vivia sem rendimento nominal mensal. De acordo com o IBGE, o número de pessoas ocupadas em 2000 ficou em 10.723 sendo 2.479 no setor primário, 2.965 no setor secundário e 5.291 no setor terciário. Com alto índice de concentração urbana, resultado do processo de industrialização, Várzea da Palma não oferece a sua população serviços eficientes em infra-estrutura, saneamento, habitação, saúde e comunicação. Segundo o PNUD, o IDH do município foi em 2000, de 0, 726, sendo 4, 2% inferior ao apurado em Pirapora. Estando as duas cidades com

IDH próximos aos das demais cidades do norte de Minas e abaixo da média estadual, verifica-se uma disparidade em relação a outras regiões do Estado.

Ainda de acordo com dados do IBGE, na educação básica em 2005, o município de Várzea da Palma contava com 10 escolas de educação pré-escolar, sendo 07 municipais e 03 privadas, com 591 e 149 matrículas registradas respectivamente. As escolas de ensino fundamental somavam 25 no total, sendo 08 estaduais, 14 municipais e 03 privadas com 3.967, 3.204 e 290 alunos respectivamente. O município contava com 03 escolas estaduais e 02 privadas que oferecem o ensino médio, com 1.780 e 118 matrículas registradas, respectivamente. Assim como em Pirapora, a concentração de alunos está nas escolas públicas.

Quanto ao Ensino Superior, o Município realiza cursos semi-presenciais de Licenciatura em Artes, Letras e Matemática pela Unimontes. Uma Faculdade privada oferece cursos presenciais de Pedagogia, Serviço Social e Normal Superior. Duas Faculdades privadas oferecem os cursos virtuais de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Tecnologia e Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Serviço Social, Licenciatura em Letras, em Matemática e em Pedagogia.

#### *Caracterização dos sujeitos investigados*

Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados profissionais que tivessem concluído os cursos oferecidos pelo Procad e pelo Progestão, o que permitiu aprofundar a análise por meio de comparações. Foram escolhidos 08 interlocutores que exerciam a função de diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico ou professores egressos dos cursos. Com exceção da supervisora pedagógica da Escola G de Várzea da Palma, todos os interlocutores têm experiência de pelo menos três anos no cargo de diretor e/ou vice-diretor. A formação acadêmica dos interlocutores é em pedagogia ou licenciatura e todos têm pós-graduação. O quadro 6 detalha a caracterização dos sujeitos:

**Quadro 6: Caracterização dos sujeitos I**

Entrevistado	Escola	Município	Experiência de Gestão*	Função/cargo atual	Formação acadêmica	Participação nos Projetos
01	A	Pirapora	09 anos na direção e 01 na vice-direção	Diretora	Licenciatura em ciências biológicas c/ Pós-graduação	Procad Escola Sagarana e Progestão
02	B	Pirapora	09 anos na direção e 04 na vice-direção	Diretora	Licenciatura em geografia e Pós-graduação	Procad I, Procad E. Sagarana, Progestão
03	C	Pirapora	09 anos na direção e 02 anos na vice-direção	Diretora	Pedagogia, licenciatura em história e Pós-graduação	Procad I, Procad Fase Escola Sagarana, Progestão
04	D	Pirapora	06 anos na vice-direção	Vice-diretora	Licenciatura em Geografia e Pós-graduação	Procad Escola Sagarana, Progestão
05	E	Pirapora	08 anos na direção e 05 anos na vice-direção	Diretora	Pedagogia e Pós-graduação	Procad I, Procad Fase Escola Sagarana, Progestão
06	F	Várzea da Palma	06 anos na direção e 07 anos como vice-diretora	Diretora	Licenciatura em História e Pós-graduação	Procad I, Procad Fase Escola Sagarana e Progestão
07	G	Várzea da Palma	Não tem	Supervisora pedagógica	Pedagogia e Pós-graduação	Procad Escola Sagarana e Progestão
08	H	Várzea da Palma	03 anos na direção	Professor	Licenciatura em Letras e Pós-graduação	Procad I, Procad Escola Sagarana, Progestão

\*O tempo de experiência de gestão é considerado até o ano de 2006.

O presente estudo afirma sua relevância pelo fato de que a capacitação dos gestores escolares tem se configurado como uma das políticas prioritárias no âmbito das reformas educacionais brasileiras e especificamente de Minas Gerais. A importância do tema é afirmada também na área acadêmica. Um estudo realizado pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae, 1999), evidenciou que a formação do gestor é tema que vem sendo analisado por pesquisadores. Para Castro e Ferreira (1999), integrantes dessa pesquisa, trata-se de um reflexo do processo de democratização da gestão a partir de novos critérios para a seleção dos gestores educacionais. As autoras sublinharam que o provimento do cargo de diretor por processos democráticos, como é o caso da eleição, permitiu novas possibilidades e padrões de formação, visto que o trabalho do diretor se abre para novas perspectivas voltadas para o trabalho em equipe e para a direção colegiada.

Apontaram, também, como desafios para os diretores de escola, o desenvolvimento de uma liderança que reúna ao mesmo tempo características democráticas e competência técnica.

A experiência vivida durante esses anos de trabalho no âmbito da educação mineira, levou-me a eleger o presente tema de dissertação. A escolha se justifica pela necessidade de se perceber o objeto de estudo por meio de um olhar investigativo. Por esta razão, o presente trabalho procurou sinalizar as possibilidades e os óbices que permeiam o processo de formação continuada de gestores escolares em Minas Gerais, segundo a percepção dos sujeitos que vivenciam o processo de gestão nas escolas. Desse modo, espero contribuir para o avanço do conhecimento na área, buscando superar a visão limitada das informações disponíveis nos órgãos administrativos estaduais e municipais, constituídas predominantemente por aferições técnicas e quantitativas. Durante a pesquisa bibliográfica realizada, ficou evidenciada a escassez de estudos sobre a formação do diretor escolar. Esta evidência é corroborada por Castro e Ferreira (1999, p. 149), que apontam que “a maior concentração de pesquisas sobre formação tem o professor como alvo de estudo”. Da mesma forma, foi difícil encontrar estudos e pesquisas específicas sobre o Procad e o Progestão. As informações encontradas limitaram-se aos estudos avaliativos elaborados pela coordenação dos projetos, ou por instituições contratadas por estes para realizar tais tarefas.

Além disso, espero que as conclusões aqui delineadas possam orientar, de algum modo, as futuras ações voltadas para a formação de gestores escolares e, por que não dizer, a própria execução do Progestão, visto que este se encontra ainda em andamento.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro mostra como as políticas para a gestão da educação básica se delinearam na década de 1990. Buscou-se apreender os postulados que as sustentaram, oriundos de instâncias nacionais e internacionais.

O segundo procura recuperar os eixos centrais da Reforma Educacional de Minas Gerais, correspondente ao período de 1991 a 2005, com o intuito de desvendar o contexto histórico e político que deu origem à sistematização e à estruturação de políticas voltadas para a capacitação de gestores escolares no Estado, especificamente através dos Projetos Procad e Progestão.

O terceiro capítulo examina o movimento histórico da Administração Escolar no Brasil, à luz das reflexões teórico-conceituais de autores precursores e atuais.

O quarto capítulo identifica e analisa a percepção dos cursistas sobre a relevância e a pertinência do Procad e do Progestão para sua atuação (atual ou futura) como gestores

escolares. Levou-se em conta os conteúdos, a estrutura e o processo de execução dos cursos, além das reais condições de participação dos cursistas. O capítulo analisa, ainda, as implicações dos cursos na gestão da escola, à luz dos princípios de autonomia e participação e levando-se em conta a construção do Projeto Político Pedagógico. Ao final, são feitas as considerações finais.

## CAPÍTULO I

### AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS DE 1990

*Uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira eqüitativa. Toda estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isso possível. [...] Aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação. Bordenave*

Este capítulo tem por objetivo mostrar como as políticas educacionais brasileiras se delinearam na década de 1990. A intenção é evitar o estudo da política educacional como um fato isolado em si, mas analisá-la como parte de um todo condicionado por fatores políticos, econômicos e socioculturais, que marcaram a relação produtiva no final do último século, a qual se estabeleceu mundialmente sob a denominação de globalismo.

O capítulo será dividido em três partes. A primeira será dedicada a compreender como tais postulados internacionais sustentaram a Reforma do Estado Brasileiro e a nova configuração das políticas públicas, particularmente, da educação. Na segunda será analisada a gestão educacional brasileira no contexto da Reforma Administrativa dos anos de 1990, dando destaque à interferência dos organismos internacionais, particularmente o Banco para a Reconstrução e Desenvolvimento Internacional (Bird), neste trabalho referido como Banco Mundial (BM), na formulação da gestão dos sistemas de ensino. Na terceira parte serão identificadas novas tendências da gestão educacional, suas perspectivas, valores e práticas.

#### **1.1. As políticas educacionais brasileiras no contexto da reforma do Estado**

As políticas educacionais brasileiras, estabelecidas a partir da década de 1990, alinharam-se à reforma do Estado. É fundamental delinear o cenário mais amplo em que tais políticas se configuraram e sinalizar alguns determinantes políticos e econômicos que explicam as mudanças mundiais na gestão da educação básica, no final do século XX.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> O detalhamento do cenário político, econômico e cultural em que se inseriram as políticas educacionais dos anos 90 seria impossível nesse trabalho, em função de sua grande complexidade e amplitude. Nos limites desse

As últimas décadas do século XX são consideradas um marco de grandes mudanças no contexto econômico global. Nesse período, foram desencadeadas as macropolíticas de ajuste estrutural, entre as quais se inserem as novas políticas sociais, notadamente, as políticas educativas. Tais mudanças exigiram a reconfiguração do Estado, tendo como fundamentos importantes, conforme Bruno (1996): “a globalização da economia e a transnacionalização das estruturas de poder”. Estes fenômenos, embora não sejam novos, se intensificam e se redimensionam nos anos de 1990.

A globalização da economia faz parte do processo de evolução histórica dos modos de produção capitalista. Insere-se no movimento de “internacionalização do capital”, ou seja, quando esse movimento deixa de ser essencialmente nacional e se articula com a produção no exterior. A globalização diz respeito, portanto, ao processo de expansão da área de atuação de grandes empresas em vários territórios, o que pôde ser alcançado pelo desenvolvimento de tecnologias de informação e de telecomunicações. Destaca-se a influência dos Estados Unidos que, durante a reconstrução das economias européia e japonesa, após a Segunda Guerra Mundial, favoreceu, de forma pioneira, a aceleração da internacionalização do capital, mediante a atuação mais ampla de grandes empresas em vários territórios que estavam sob sua influência. A partir daí, as relações político-econômicas entre as nações tornaram-se cada vez mais estreitas, mediante a crescente integração mundial.

A *transnacionalização das estruturas de poder* emerge do contexto da globalização, tornando possível a concentração, cada vez maior, de riquezas e de poder nas grandes empresas, as quais passam a assumir um papel preponderante na ordenação político-econômica. Pode-se afirmar que, com o surgimento de organizações transnacionais, põe-se em causa, ainda segundo Bruno: “a possibilidade de qualquer governo conduzir uma política monetária própria, dada a capacidade de acumulação e de transferência financeira que possuem as grandes empresas” (idem, p. 20).

Nessas corporações estão concentrados o poder de decisões e a gestão da economia mundial. Assim, tanto as transformações na esfera econômica quanto as estruturas do poder político sofrem alterações significativas. Se antes a coordenação da economia estava concentrada no Estado, com a economia internacionalizada e a concentração do capital nas empresas transnacionais, são estas que assumem a coordenação da política mundial.

---

texto, serão priorizados apenas alguns dos elementos centrais que situam o contexto da educação brasileira nesse período e favorecem a compreensão do tema gestão da educação básica.

Como frisa Bruno (1996), a nova estrutura de poder é constituída por múltiplos pólos, sob a coordenação dos maiores grupos econômicos que detêm o centro das decisões, tanto no que diz respeito aos modelos de desenvolvimento econômico quanto no que se refere aos aspectos políticos, sociais, éticos e culturais. Sua influência se dá mediante a difusão de valores, de hábitos de consumo e de normas sociais. Entre esses grupos, destacam-se as agências de financiamento e fomento internacional, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e o Banco Mundial (BM).

Este último, também conhecido como Banco Mundial, tem grande relevo para a análise das políticas educacionais, em virtude de ser a agência que conta com os maiores recursos financeiros para o financiamento do setor social e, especificamente, da educação. Pode-se dizer que o Banco foi um dos grandes colaboradores na formulação das políticas educacionais brasileiras nos anos de 1990, inclusive as de Minas Gerais.

Sua participação na educação mineira efetivou-se mediante a assinatura de um acordo financeiro para a execução do Projeto Pró-Qualidade. Uma das ações básicas do acordo foi a efetivação do Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares: o Procad – Projeto de Capacitação de Dirigentes Escolares, para todo o Estado de Minas Gerais (1998 e 2001) que constitui um dos focos desta dissertação.

Outros pólos de poder advêm das diferentes instâncias governamentais (federal, estadual e municipal) e dos diversos setores da sociedade civil, tais como sindicatos, associações, universidades e Organizações Não-Governamentais (ONG). É na rede de relações entre esses diferentes atores políticos que são geradas as políticas de educação.

Uma das conseqüências da reestruturação mundial, foi a Reforma do Estado Brasileiro ocorrida na década de 1990. Porém, medidas de ajuste econômico já vinham ocorrendo após o período da transição político-econômica e social do regime militar, com o aprofundamento da crise do regime autoritário,<sup>5</sup> e a eclosão dos movimentos sociais em prol

---

<sup>5</sup> Nogueira (1998) apresenta o diagnóstico da crise do Projeto Político Econômico do Estado Militar: “o regime articulou-se simultaneamente com os grupos dominantes mais atrasados e com o grande capital monopolista, promovendo rápida modernização econômica. Graças a uma inédita dose de intervenção estatal, que centralizou decisões e subsidiou esforços expansivos, a produção industrial conheceu enorme crescimento e a velha estrutura latifundiária foi contagiada pela racionalidade capitalista. Para realizar uma rápida acumulação, o regime pôs em prática uma política econômica voltada para a produção de bens de consumo duráveis, favoreceu as grandes empresas nacionais e estrangeiras, capitalizou e reprivatizou a economia, reduziu salários e estimulou o inchaço do sistema financeiro. Modernizou o País, mas deformou-o em vários setores, recheando de artificialismo a estrutura produtiva e impondo um pesado ônus à sociedade. Após ter dado origem a um ciclo expansivo de curta duração (1967 - 73)”, tal modelo econômico, concentrador e excludente, abriu falência, exponenciando seus efeitos mais perversos. Dentre outros aspectos, jogou o País em grave crise inflacionária e recessiva, que se estendeu por toda década de 1980” (p. 103).

da redemocratização do país. A partir do primeiro governo civil em 1985, a pauta da discussão política foi composta, conforme Nogueira (1998), por duas necessidades básicas. Uma das necessidades foi a de remodelar a administração pública, atacando seus mais crônicos problemas: o centralismo, formalismo e a burocratização excessiva dos serviços e órgãos. O setor público tornou-se alvo de críticas, inclusive vindas dos próprios servidores, pelo seu gigantismo e ineficiência. A outra necessidade que se impunha à administração pública foi a de atender demandas e expectativas reprimidas, em face do descontentamento da sociedade com as políticas dos governos militares. No contexto marcado pela alta inflação e o empobrecimento da maioria da população, o descontentamento social com o setor público acirrou-se, devido ao seu funcionamento precário, à cultura de desperdício e à ausência de controle democrático sobre o Estado.<sup>6</sup>

No ano de 1995, o Governo Fernando Henrique Cardoso implantou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo Ministro, à época era Luis Carlos Bresser Pereira. Este plano ficou conhecido como Plano Bresser Pereira.

O Plano propôs a transformação da administração pública burocrática em Administração Pública Gerencial. Para Bresser Pereira, a administração pública burocrática se tornou inadequada e ineficiente com a expansão do Estado que no decorrer do século XX, passou a assumir um número crescente de serviços e papéis econômicos. Por sua vez, a administração pública gerencial compatibilizava-se com a atual fase do capitalismo competitivo, porque contemplava formas mais descentralizadas e flexíveis, correspondendo, assim ao “novo Estado em um mundo globalizado” (PEREIRA, 2005, p. 23).

A administração gerencial, nas palavras de Bresser Pereira, satisfaria não somente às exigências internas, como também às exigências externas, advindas dos investidores estrangeiros e das agências financeiras internacionais. Com a reforma, o Estado redefiniu suas funções, seguindo o postulado de retirada do Estado da Economia, deixando de ser “[...] o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”

---

<sup>6</sup> A agenda do governo Sarney estava sobrecarregada. Esta foi a conclusão a que chegou Nogueira sobre o período de transição política no Brasil: “Não se tratava, portanto, apenas de romper com o governo autoritário, mas de superar todo um legado histórico, que estabelecera um sólido padrão de relacionamento Estado/sociedade; tratava-se, ainda, de promover um ajuste estrutural na economia, abalada pelo esgotamento “estatal-desenvolvimentismo” e pela configuração (inicial, mas já forte suficiente para pôr em xeque as opções nacionais) de um novo sistema internacional e de um novo paradigma tecnológico, ou seja, de fixar um novo modelo de desenvolvimento e um novo formato de aparelho estatal.” (ibid, p. 109).

(MARE, 1995, p. 4). Impôs-se assim uma nova estratégia gerencial, ancorada nos princípios da flexibilidade e da descentralização. Esta última ganhou centralidade por ser considerada como mecanismo de transferência de responsabilidades do Estado para os níveis estadual e municipal, assim como para o setor de serviços, antes consideradas estatais, assumindo a natureza público não-estatal.<sup>7</sup> As diretrizes da administração gerencial são expressas na seqüência a seguir:

- a. descentralização do ponto de vista político, transferindo-se recursos e atribuições para os níveis regionais e locais;
- 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 piramidais;
- d. pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total;
- e. controle *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos;
- f. administração voltada para o cidadão, ao invés de auto-referida (PEREIRA, 2005, p. 242 – 243).

Complementam essas diretrizes descentralizantes os princípios de *eficiência e controle dos resultados*. A *eficiência* é entendida como uma forma de atender o cidadão com boa qualidade a um custo baixo. Essa definição adquiriu um forte teor econômico, articulando-se à idéia de redução dos financiamentos públicos a fim de conter o déficit público. No campo das políticas sociais, implicou a limitação da responsabilização do Estado, por via da redução de gastos e diminuição do investimento no setor público. Entretanto, o Estado continuou forte pela via do *controle dos resultados*, embora se afastasse dos encargos administrativos diretos. Para tal, o Estado recorre ao refinamento dos instrumentos de controle, tais como avaliação externa de desempenho institucional.

A Administração Gerencial implantada no país concebe ainda que os processos ‘motivacionais’ podem gerar o desempenho produtivo do servidor, tais como, formação permanente, punições e prêmios, demissões e competitividade na admissão dos melhores funcionários. Indica maior autonomia e participação dos funcionários na execução e cobrança dos resultados, embora deixe explícito que a definição das decisões estratégicas está sob a prerrogativa do núcleo estratégico, ou seja, da cúpula do governo<sup>8</sup>. Por fim, a Administração

---

<sup>7</sup> Segundo o Plano Bresser Pereira, o setor público não-estatal refere-se a serviços não exclusivos do Estado, sem fins lucrativos. Nessa concepção o setor é público por envolver direitos fundamentais, como por exemplo, saúde e educação. É não-estatal porque o Estado não exerce poder (MARE, 1995).

<sup>8</sup> O núcleo estratégico corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no Poder Executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas. (MARE, 1995, p. 06)

Gerencial enfatiza a preocupação com os resultados, levando em conta a redefinição da gestão, a qual se baseia na diminuição dos níveis hierárquicos, assumindo formas flexíveis e mais colaborativas de trabalho, consoante com a tendência Toyotista de organização de trabalho industrial.

A redefinição da gestão educacional, conforme preceitua a Reforma da Administração Brasileira, será abordada no item a seguir.

## **1.2. A gestão educacional brasileira no contexto da reforma administrativa dos anos de 1990**

A reforma administrativa brasileira constituiu o marco de referência para a formação dos gestores de escola, que foram preparados para dar uma resposta adequada às diretrizes e procedimentos que permeiam a Administração Gerencial.

Seguindo a linha de pensamento de Bresser Pereira (2005), os sistemas educacionais encontravam-se obsoletos, ineficientes, ineficazes, em face da baixa produtividade e de sua estrutura centralizada e burocrática, diante das demandas empresariais. Daí a necessidade de modernizar e adotar, nos sistemas de ensino modelos gerenciais que ajustassem a educação às emergentes exigências da economia e do mercado de trabalho. O mercado exigia a formação de um novo tipo de trabalhador capaz de se adequar às transformações ocorridas no modo de produção.

Dessa forma, em sintonia com a Reforma do Estado Brasileiro, importantes reformas educacionais concentraram-se na década de 1990, as quais contemplaram mudanças organizacionais e administrativas nos sistemas de ensino. Não obstante fundamentarem-se nos mesmos paradigmas, as reformas educacionais guardam diferenças nos diferentes contextos locais, em razão de suas peculiaridades políticas, econômicas e culturais. Rosar e Krawczyk (2001) destacam que as reformas educativas nos países latino-americanos, apesar do caráter homogeneizador<sup>9</sup> imposto pelos organismos internacionais, “tanto na leitura das realidades nacionais, quanto na padronização da política educacional”, manifestam diferenças, por se processarem em sociedades com diferentes culturas políticas (p.40).

Na década de 1990, constituíram-se também marcos de referência para a Educação Básica dos países em desenvolvimento as conferências internacionais apoiadas,

---

<sup>9</sup> Sobre o aspecto homogeneizador das reformas ver também Afonso (2001).

principalmente, pelas agências de crédito como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de outras organizações vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU), como o Unicef, a Unesco e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal).

Destaca-se, nesse movimento internacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, considerada referência para a formulação de políticas educacionais desse período. Dessa conferência resultou a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, da qual foram signatários os países mais populosos do mundo, inclusive o Brasil. As diretrizes e metas ali estabelecidas referenciaram, as políticas educacionais dos países signatários e, no caso brasileiro, influenciaram a LDB 9.394/96, além de ter fundamentado o Plano Decenal de Educação 1993-2003. A Declaração de Nova Delhi, que revalidou em 1983 os compromissos anteriormente assumidos na Conferência de Jomtien, foi outro documento importante para a formulação das políticas de educação básica dos países participantes<sup>10</sup>.

Entre os organismos internacionais, o Banco Mundial tornou-se o principal ator relacionado à educação nos anos de 1990. De um lado, por ser a agência com maior concentração de recursos para o financiamento do setor social dos países em desenvolvimento. De outro, porque coube a ele a coordenação dos ajustes econômicos dos anos de 1990, além de ser o principal negociador da dívida externa dos países membros, o que lhe deu grande poder de negociação política junto aos países credores.

As informações aqui referenciadas originam-se da reflexão de autores que desenvolveram estudos e pesquisas na área da cooperação internacional. A cooperação técnica e financeira do Banco Mundial à educação brasileira remonta ao início da década de 1970. Segundo Fonseca (1998, p. 232) a primeira fase de cooperação, que durou dos anos de 1970 até meados da década de 1980, foi caracterizada pela formalidade e inflexibilidade dos acordos financeiros, sendo que a participação do Banco se limitava a controlar o desenvolvimento dos projetos e o cumprimento das cláusulas dos acordos. A partir do final dos anos de 1980, o Banco reestruturou sua política e a sistemática de crédito. Apesar de conceder “flexibilidade na fixação das cláusulas do contrato”, assumiu maior participação na agenda política dos países credores, mediante a fixação de ‘condicionalidades’ ou condições pré-estabelecidas para a assinatura dos acordos (FONSECA, 2003, p.239).

---

<sup>10</sup> Assinaram a Declaração de Nova Delhi os países mais populosos: Bangladesch, Brasil, Chile, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Julgo importante ressaltar que, a despeito de qual tenha sido a sistemática de financiamento do Banco, é fundamental perceber que a inclusão das propostas do Banco na agenda educacional brasileira (ou dos estados) resultou da visão compartilhada entre as orientações dos técnicos desta agência internacional e a aquiescência da cúpula das administrações do MEC ou das Secretarias de Educação que negociaram os acordos.

Conforme análise de Fonseca (1998; 2003), durante o período de 1971-1990, foram assinados cinco acordos para a execução de projetos para a educação básica. Na década de setenta, a prioridade para esse nível de ensino explicava-se pelo fato de que as organizações internacionais, entre elas o Banco, preocupavam-se com o crescimento demográfico, que atingia a população mais pobre nos países periféricos e que, por sua vez, constituía fator de conturbações políticas na periferia e de conseqüente desestabilização econômica dos países mais ricos. Assim, no quadro de intenso crescimento demográfico até a década de 1980, o Banco Mundial, seguindo outras orientações fixadas em nível mundial, estabeleceu que a Educação Básica seria a prioridade para seus empréstimos ao setor. A alocação de recursos neste nível de ensino (ensino mínimo e de baixo custo, centrado nas quatro primeiras séries) foi defendida como estratégia para o controle populacional (planejamento familiar) e inserção da mulher no setor produtivo.

Esta ênfase pôde ser observada na concepção de dois projetos financiados pelo Banco Mundial ao Ministério da Educação (MEC). O primeiro (Projeto Edurural) contemplou a região Nordeste no período de 1980 a 1987, abrangendo os nove estados, em cerca de quatrocentos municípios rurais. O segundo (Projeto Monhangara) desenvolveu-se nas regiões Norte e Centro-Oeste durante os anos de 1984 a 1992 e atingiu cerca de trinta localidades. Um dos critérios de seleção dos municípios beneficiários foi a taxa de crescimento demográfico (4% de crescimento/ano).

O final da década de oitenta foi a fase preparatória para os ajustes econômicos exigidos pelo globalismo, o Banco passou a enfatizar a maior produtividade do sistema e a eficiência dos gastos públicos. Nos anos de 1990, o Banco deu continuidade ao processo de cooperação por meio de dois acordos firmados com o MEC, além de outros diretamente com os governos estaduais. Entre os primeiros, situa-se o Projeto "Educação Básica para o Nordeste", que abrangeu os nove estados da região e que, de certa forma, deu continuidade ao Edurural. O segundo, firmado em 1998, encontra-se ainda em fase de execução: Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), que abrange as Regiões Norte, Nordeste e Centro-

Oeste. Além desses acordos com o governo federal, o Banco executou vários projetos por meio de acordos firmados diretamente com os governos estaduais. Entre eles, incluem-se os projetos "Pró-Qualidade", desenvolvido em Minas Gerais; "Municipalização do Estado do Paraná", além de outros firmados com a Bahia, Espírito Santo e São Paulo (FONSECA e OLIVEIRA, 2005).

Para o Banco Mundial, o principal problema do Sistema Educacional Brasileiro é a *baixa qualidade de ensino*, em face dos altos índices de repetência e evasão. Os fatores que contribuem, segundo o Banco, para a determinação deste quadro são: escassez de livros didáticos e outros materiais didáticos; inadequação da prática pedagógica e má gestão; inadequação e ineficiência dos gastos com educação. É com base no diagnóstico de baixo desempenho educacional que o Banco Mundial estabeleceu as ações prioritárias de investimento, atendendo a análises essencialmente econômicas. Respondendo à demanda de um modelo de *qualidade* sob o prisma da racionalidade econômica, os projetos financiados pelo Banco Mundial estabeleceram como estratégias de ação o fornecimento de livros didáticos e outros materiais didáticos pelos estados; desenvolvimento curricular; a capacitação permanente de professores (em serviço e a distância) no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades técnicas; fortalecimento gerencial dos sistemas de ensino e das escolas, estimulando a integração estados-município e a implementação de sistemas de avaliação e informação da Educação Básica no âmbito dos estados; a diminuição dos custos das políticas educacionais e buscas alternativas de investimento no setor privado.

São nove os 'insumos' considerados pelo Banco Mundial como determinantes para a *qualidade educativa*, ou seja, são fatores que interferem no rendimento escolar e na aprendizagem efetiva dos alunos da escola de primeiro grau: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor e tamanho da classe.

A lógica prevalecente das decisões do Banco Mundial apoiou-se nas análises de custos/benefícios, como afirma De Tommasi (2003):

Parece que a lógica do Banco, enquanto banco, tende a prevalecer quando se trata de tomar decisões que dizem respeito a custos: na escolha do livro didático a ser financiado no âmbito do Projeto Nordeste, em 1995, prevaleceu a escolha do livro mais barato, mesmo sendo um daqueles não recomendados por uma comissão técnica de avaliação criada pelo próprio Ministério de Educação (p. 221).

Seguindo a mesma lógica de mercado, encontra-se, por exemplo, a prioridade de inovação educacional, um dos componentes que se encontram presente em Projetos financiados pelo Banco Mundial. As inovações educacionais foram previstas mediante a transferência de recursos para escolas que apresentem projetos inovadores, resultando em competição entre as escolas e professores. Desse modo, os valores de mercado, tais como a competitividade e a individualidade são introduzidas nas instituições educativas.

Outra orientação do Banco Mundial voltada para o barateamento dos custos da educação é o compartilhamento dos serviços educativos do Estado com as entidades privadas sem fins lucrativos, de forma a amenizar a responsabilidade estatal com a alocação de recursos neste setor.

Na ótica do Banco, a melhoria da eficácia e eficiência dos sistemas de ensino depende da redução de gastos públicos e não do seu aumento. De fato, o que prevalece são as políticas de ajuste. Parece ser esta a lógica que explica o fato de que a prioridade da reforma educativa proposta pelo Banco Mundial situa-se na reestruturação da administração da educação, demandando mudanças dos ministérios, órgãos intermediários e escolas, estruturação nos sistemas de informação e capacitação de pessoal na área administrativa.

Alguns autores empenham-se em assinalar os aspectos comuns do cunho ideológico que as agências internacionais vêm imprimindo nas reformas educacionais da América Latina empreendidas nos anos 1990. Para Silva (2004) trata-se de intervenção externa das agências financeiras, em que os governos nacionais, mesmo em regime democrático, compartilham as políticas e tomam decisões conjuntas. A essa intervenção a autora intitulou de ‘democracia presidencialista associada’(p. 104).

O caráter ideológico das orientações internacionais para a Educação Básica, também é criticado por Arelaro (2000), a qual evidencia como estes organismos estabelecem relações com o governo brasileiro. O apoio da Sociedade e dos Governos é facilitado pelo poder destas agências de conceder empréstimos:

O Banco Mundial, a Unicef e a Unesco – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos educacionais (ARELARO, 2000, p. 97).

A crítica à lógica econômica que rege a orientação internacional na definição das políticas educacionais é identificada por alguns autores aqui referenciados como uma transferência de objetivos e práticas empresariais para o campo educacional que visa à reestruturação do setor produtivo. Na perspectiva mercantil desses organismos, a autonomia escolar é frequentemente associada aos imperativos de um modelo modernizador de gestão que se justifica pela racionalidade econômica e tecnocrática em que as altas taxas de repetência e evasão escolar significam prejuízo, desperdício e ineficiência. Assim, para reverter o quadro de baixos índices de desempenho escolar e promover a permanência do aluno na escola - principais indicadores da baixa produtividade escolar - as diretrizes dos organismos internacionais propõem mudanças na gestão escolar capazes de promover o aumento de eficiência, eficácia e racionalidade no uso dos recursos materiais e humanos, como requisitos para o alcance da qualidade educacional.

### **1.3. Novas tendências da gestão educacional: administração gerencial ou gestão democrática?**

No quadro das reformas empreendidas no campo educacional, diferentes propostas de gestão coexistem no âmbito dos sistemas de ensino, as quais, neste trabalho, serão denominadas como administração gerencial e gestão democrática. Embora orientadas por diferentes, senão antagônicos, enfoques conceituais, é comum que tais propostas se refiram à ‘gestão democrática’ para conceber, caracterizar e propor o seu estilo de gestão.

A Administração Gerencial surgiu das imposições do contexto político-econômico mundial. Tal qual o setor produtivo, o setor educacional impôs uma reestruturação consoante com as mudanças ocorridas globalmente, em face da reorganização das relações de produção. Os organismos internacionais são os principais representantes dessa tendência, pois têm direcionado as definições de prioridades e as estratégias de desenvolvimento dos países em que financia projetos, sobretudo na área social e, em particular, nas políticas educacionais. Segundo Fonseca (2004), o Banco Mundial, a partir de um novo modelo de empréstimo, *Policy Based Loans* (Créditos de Base Política), resultante da reestruturação financeira instituída na década de 1980, dedica-se à definição de políticas dos setores financiados, ao estabelecer objetivos para os projetos que financia, com base em análises políticas e em pesquisas que vinculam a educação aos imperativos do desenvolvimento econômico. Assim,

os últimos acordos do Banco com Brasil (Fundescola por exemplo) internalizaram uma tendência gerencial para a administração da escola pública, com base em enfoques motivacionais de gestão e em determinada modalidade de planejamento estratégico.

A tendência gerencial segue, portanto, a orientação internacional que indica a transferência do financiamento e da administração dos órgãos centrais para as escolas como estratégia para superar o modelo inoperante e obsoleto de gestão, quando comparado ao modelo da iniciativa privada. Nesta visão, a gestão educacional é improdutiva porque inexistem um mercado educacional concorrente, faltam controle e parceria da família e da comunidade. Para melhor aplicação dos recursos públicos, tal tendência propõe focá-los no ensino fundamental, com base no argumento de melhor retorno econômico, em detrimento dos outros níveis de ensino. Propõe a transferência de responsabilidades para escola com a alegação de que a redução de mediações promove um serviço mais ágil e satisfatório aos usuários. Com essa transferência, a administração gerencial incentiva o financiamento compartilhado das políticas sociais, mediante a interação de recursos públicos e privados, resultando, em muitos casos, na privatização dos serviços educacionais.

Apropriando-se dos mais modernos métodos e modelos de gestão empresarial, a tendência gerencial vem difundindo formas de gerenciamento que mantêm a centralização e o controle das decisões políticas e estratégicas, ao passo que as estruturas operacionais são desconcentradas e disseminadas para as áreas regionais e locais. A perspectiva gerencial, portanto, legitima formas de autonomia instrumental e de *delegação política* visto que tem sido empregada como mera técnica de gestão, conforme elucida Lima (2001). A *delegação política* diz respeito à estratégia de responsabilizar os órgãos locais pela gestão de conflitos em períodos de tensão, embora as orientações políticas se mantenham centralizadas. Neste caso ocorre a ressignificação da palavra “autonomia” cujo significado perde o sentido democrático e descentralizador já que não há uma intervenção legítima dos órgãos locais na formulação das políticas produzidas pelos órgãos centrais.

É possível perceber essa dualidade de pensamento nos discursos dos próprios organismos internacionais, nos quais a autonomia é um termo recorrente. Porém é necessário perceber o verdadeiro sentido com que tem sido empregado, levando-se em conta que trata-se de um termo polissêmico. Em 1998, por exemplo, a Unesco (2000) convocou um fórum na

Argentina para analisar a experiência de formação de recursos humanos na América Latina chegando a seguinte conclusão<sup>11</sup>:

[...] estamos assistindo à mudança de paradigmas nos modelos de planejamento e gestão de sistemas educativos. [...] Esta mudança de paradigma requer uma alta densidade profissional centrada no desempenho, conceito que pode ser definido como um compromisso responsável e autônomo com a tarefa. Esta autonomia não seria obtida por uma simples retórica, mas por meio de um domínio teórico e técnico efetivamente superior e demonstrável. A isto se acrescenta um manuseio de ferramentas conceituais positivas ante problemas que, na educação do princípio de um novo século, apresentam-se sempre como diversos e inesperados (UNESCO, 2000, p. 4).

Como se percebe no excerto acima, a autonomia é tratada como uma simples ferramenta, um instrumento de gestão capaz de favorecer a eficiência. O Banco Mundial também demonstra a mesma preocupação com o fator técnico, dedicando atenção especial ao tema. A publicação *Prioridades y Estratégias para la Educación* (BANCO MUNDIAL, 1996), por exemplo, destina um capítulo específico para tratar da autonomia institucional, recomendando, para tanto, a adoção de medidas administrativas e financeiras. Em relação às medidas de natureza administrativa, o Banco recomenda que as direções escolares e os docentes devam definir certas questões. A direção das escolas deverá ter autonomia para decidir questões que favoreçam maior ajustamento da escola às condições locais, tais como alocar os cursos, administrar pessoal, definir calendário, distribuir horário escolar e escolher o idioma de instrução. A autonomia docente deverá contribuir para aumentar a eficiência da aprendizagem. O Banco aconselha que os professores devam determinar as práticas de ensino em conformidade com um plano amplo de educação nacional que estabelecerá as normas, os exames, as avaliações e a inspeção do ensino. As medidas financeiras aconselhadas pelo Banco Mundial são sintetizadas nesta passagem:

[...] utilización de impuestos fiscales locales em lugar de centralies y la participación de las comunidades locales em los costos; la utilización de donaciones; el cobro de derechos em los niveles superiores de la educación; el fomento de la diversificación “al portador”, certificados y créditos educacionales, y el financiamiento basado em el producto y em la calidade (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 146).

---

<sup>11</sup> Foram apresentadas no fórum as experiências da Argentina, Brasil, Chile e Uruguai.

Embora em seu discurso referente à reforma dos sistemas de ensino os agentes internacionais enfatizam estilos de gestão participativa e autônoma, o que se percebe é que as políticas educativas, assim como as demais políticas sociais, restringem-se à função “meio” de legitimar o projeto de desenvolvimento econômico mais global. Neste projeto estão contidos os modelos de produtividade e eficiência gerencial propostos pelos próprios organismos internacionais e o novo perfil de trabalhador que deve ser desenvolvido pela escola.

Em seus estudos sobre a política do Banco Mundial para a década de 1990, Fonseca (1998), esclarece:

A estratégia de descentralização, conforme concebida pelo BIRD traria duas conseqüências fundamentais. A primeira seria a participação da comunidade na condução do processo escolar, garantindo, portanto, a sua autonomia; a segunda seria a diversificação do ensino, de forma a adequá-lo às peculiaridades locais. A análise dessa proposta deve ultrapassar o nível da retórica da participação e autonomia. No documento setorial de 1995, o Banco esclarece que a participação da comunidade na escola é uma das formas de estimular o custo compartilhado do ensino, isto é, fazer que a comunidade aceite dividir despesas escolares. Vista deste ângulo, a descentralização contribui, preferencialmente, para a política de recuperação de custos e para a redução do Estado na oferta dos serviços educacionais (p. 14).

A pesquisa “*Novos Modelos de Gestão da Educação Básica: o que mudou na escola*” realizada por um grupo interinstitucional<sup>12</sup> e coordenada pela professora da UnB, Marília Fonseca, focou um dos mais importantes e amplos programas brasileiros na área de gestão das escolas fundamentais - o Programa Fundescola<sup>13</sup> - Fundo de Desenvolvimento da Escola. O programa abrange as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e resulta de acordo, firmado em 1998, entre o Brasil, por intermédio do Ministério de Educação (MEC) e o Banco Mundial. A pesquisa evidenciou a presença marcante da tendência gerencial na escola por meio da inserção de estratégias externas na organização dos sistemas de ensino e das escolas, operacionalizados pelo PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

A internalização dos princípios e valores de teor gerencial foi possível pela forma como o PDE foi introduzido na escola e requerido pelas secretarias de educação. Este foi apresentado quase como uma proposta de governo, ignorando a vida anterior da instituição

---

<sup>12</sup> Fizeram parte desse grupo as instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), esta última instituição analisou o Programa de Apoio as Inovações Educacionais (PAIE), um dos componentes do Projeto Pró-qualidade, desenvolvido em Minas Gerais, no período de 1994 a 2000, fruto de acordo entre Banco Mundial e Governo do Estado de Minas Gerais.

<sup>13</sup> Para um maior detalhamento da abrangência do Fundescola ver Fonseca, et al. (2004, p. 35 – 54).

escolar e agindo como se as escolas fossem a-históricas, e que as experiências de gestão teriam começado apenas após a introdução da proposta de planejamento estratégico trazido pelo PDE.

Tiramonti (2000) ao analisar a questão da autonomia escolar nos documentos oficiais produzidos na América Latina critica a *correlação positiva* entre o conceito de autonomia e de qualidade. A autora revela que, segundo o entendimento explicitado nesses documentos oficiais, a autonomia constituiu-se em fator de qualidade na medida em que estimula a competitividade entre as instituições escolares. Por tal razão, portanto, esses documentos indicavam que as escolas deviam ser incentivadas à competição o que levaria à melhoria da qualidade e, como consequência, à elevação do seu prestígio e, finalmente, ao aumento do número de alunos.

Uma outra questão inerente à autonomia escolar diz respeito ao incentivo às escolas para buscar recursos junto à comunidade. Esse incentivo no Brasil, por exemplo, vem incidindo em diversas iniciativas educacionais, inclusive com o apoio do setor empresarial, tais como ‘Amigos da Escola’, Parceira Empresa-Escola, entre outros.

Em nome da autonomia, a abertura concedida às escolas para decidir e resolver suas questões corriqueiras e buscar financiamento e serviços alternativos junto à iniciativa privada e à população tem possibilitado, como critica Krawczyk (2002) a eliminação ou omissão de muitas ações governamentais. Todavia, em condições desiguais de captação de recursos, principalmente em função do nível de desenvolvimento da região na qual se inserem as escolas, pode-se notar a discrepância infra-estrutural e de recursos físicos entre essas unidades escolares. Assim, aquelas escolas favorecidas com convênios, contratos, parcerias e doações, tanto do setor privado como do público, têm maiores chances de se destacarem em relação às demais que não puderam contar com semelhante apoio. Porém, se esse procedimento gera a competitividade e a concorrência, tal como ocorre no mercado de oferta e demanda, também provoca a desigualdade e discriminação dos alunos da escola pública, que recebem atendimento diferenciado, conforme origem social. A lógica gerencial invade a escola, modificando objetivos, valores, métodos e práticas da organização empresarial. A sentença de Lima (2001) traduz bem em que consiste a autonomia nos moldes gerencial: “A autonomia meramente técnica e processual, eficazmente exercida por instâncias periféricas subordinadas às decisões centrais” (p. 155). O autor esclarece ainda que “a autonomia e a participação nas decisões em educação são matérias essencialmente políticas, mesmo quando

são (como têm sido) apresentadas e legitimadas com base em argumentos técnicos” (p. 163) visto que subjazem interesses, valores e princípios políticos que validam projetos educativos e sociais.

Além da tendência de administração gerencial, outras lógicas político-ideológicas sobre a gestão da escola frutificaram e convivem historicamente na sociedade brasileira. A tendência de gestão democrática é uma delas. No Brasil dos anos 1980, esta tendência se fortaleceu e contou com a atuação dos grupos pertencentes a setores progressistas da sociedade que eclodiram após o regime militar (1964 – 1985), em defesa do estabelecimento de estruturas mais democráticas no Estado.<sup>14</sup>

A luta pelo restabelecimento do voto direto para presidente, conhecida como ‘Diretas Já’ e todo o processo em prol da redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 1980, fizeram renascer a expectativa de uma maior participação da população nas questões decisivas do país.

Remontando a esse período, a luta dos trabalhadores da educação se intensificou no quadro dos movimentos populares, exigindo mudanças na política estatal. Entre os movimentos sociais criados na década de 1980 podemos citar a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (ARELARO, 2000, p. 95). Esses movimentos produziram um ideário educacional determinante que levaram a alterações na legislação educacional, nas políticas educacionais e, em especial, na gestão da escola.

As questões educacionais que preocupavam a sociedade brasileira, no período em foco, giravam em torno de temas referentes à oferta, qualidade e gestão da educação, em função dos altos níveis de evasão, repetência e defasagem série/idade. Os movimentos sociais organizados levantaram a bandeira da participação da sociedade em colegiados e conselhos que fossem canais de fiscalização e controle social da ação estatal. Estes movimentos denunciaram a centralização, as formas autoritárias de gestão e a falta de transparência do sistema educacional, principalmente quanto à forma clientelista de provimento do cargo de diretor de escola. Protestaram, igualmente, contra a política de desvalorização dos docentes,

---

<sup>14</sup> Ao passo que as grandes mudanças econômicas, políticas ocorridas mundialmente respondem às necessidades de acumulação do capital, decorrem, igualmente, das pressões da classe trabalhadora que procura defender seus interesses mediante a extensão dos espaços coletivos. Ver em Martins (2002) a origem e evolução dos movimentos mundiais dos trabalhadores que se orientam pelo paradigma da autonomia ou da autogestão.

contra o caráter excludente da escola no que concerne ao acesso e à permanência dos alunos. Os movimentos sociais deram mais alento ao debate sobre a necessidade de se reorganizar a gestão educacional no Brasil e, especificamente, a gestão escolar, no sentido de torná-la mais democrática, com base nos princípios da autonomia e da participação.

Em 1988, a gestão democrática da educação pública tornou-se matéria constitucional. A inserção desse dispositivo na legislação só foi possível graças ao amplo debate forjado durante o processo da Assembléia Constituinte, quando os segmentos sociais organizados colocaram no centro da discussão a educação como um direito social e defenderam a participação da sociedade na gestão da escola pública. Ao ser incluída na Constituição Federal, a gestão democrática da educação inscreveu-se formalmente na história recente do país, em contraposição aos modelos tecnicistas de gestão.

A abordagem democrática de administração, conforme Marques e Silva (2004) sustenta-se nos princípios de autonomia e participação, contrapondo-se tanto à abordagem burocrática, mais tradicional, como à atual abordagem gerencial:

Os traços da organização hierárquica cedem lugar à horizontalidade do poder e das competências, a percepção fragmentada da realidade é substituída pela visão integral da escola e dos objetivos a realizar, a divisão rígida do trabalho dá lugar à ação solidária e à cooperação em direção ao alcance de objetivos definidos coletivamente. No espaço das negociações, as incertezas, as ambigüidades, as contradições e tensões são fatores a serem superados na construção dos consensos substitutivos, resultantes da articulação dos interesses em jogo ( p. 44).

Com base nos autores referenciados, percebe-se a autonomia na perspectiva democrática é fundamentalmente diferente da lógica racional-instrumental que preside o enfoque gerencial. A mera transferência de ações, de tarefas ou de decisões chamadas de 'segunda ordem' dos órgãos centrais para a escola não pode ser compreendida como avanço expressivo em termos de maior autonomia da escola.

A autonomia no sentido democrático inclui uma função política que implica um processo profundo na divisão de poder e que reduz o alcance da influência exercida pelos órgãos centrais do sistema de ensino. Dessa forma, confere às escolas espaço para tomar e assumir decisões políticas. Segundo Lima (2001) esta autonomia estimula a atuação de sujeitos, a auto-organização, a produção de regras próprias. Por isso, a autonomia escolar deve ser entendida como um desafio a ser continuamente conquistado pelos sujeitos escolares e não apenas um produto de uma concessão decretada pelo poder central. A demanda por maior autonomia escolar em busca da construção das relações democráticas na gestão da escola

implica, ao mesmo tempo, o cumprimento do papel do Estado, enquanto provedor e responsável pela qualidade social da educação para todos.

A gestão democrática encontra na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) um meio para materializar-se. Nessa possibilidade, os sujeitos coletivos definem um espaço de negociação, de tomada de decisões sobre os interesses, os valores, as normas e as finalidades educacionais que perseguem. Segundo Veiga (1995) o PPP permite repensar a reorganização da gestão escolar (finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação) na perspectiva do coletivo de pessoas que a constrói cotidianamente: profissionais, pais, alunos, comunidade em que se insere. Este processo de construção da identidade da escola deve ser legitimado pela participação e autonomia de todos os envolvidos com a gestão democrática, devendo ocorrer de dentro para fora. O PPP apresenta uma natureza política e pedagógica da ação escolar, as quais são indissociáveis. A natureza política se expressa com a explicitação dos compromissos educativos assumidos pela comunidade escolar com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Por isso, a implementação do PPP requer escolhas conscientes, definição de propósitos, opções quanto aos fundamentos políticos e filosóficos que permeiam a prática pedagógica. A natureza pedagógica do PPP reside na possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, “no sentido de definir ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos.” (VEIGA, 1995, p. 13).

Uma pesquisa recente mostrou que outros modelos alternativos de gestão vêm sendo inseridos em determinados municípios da Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, no quadro do Projeto Fundescola, financiado pelo Banco Mundial. Embora enfatize a gestão democrática em seu discurso, o projeto tem como principal componente o *Plano de Desenvolvimento da Escola*, que constitui uma modalidade gerencial de organização das escolas fundamentais e, neste sentido, contrapõe-se ao Projeto Político-pedagógico:

A proposta do Banco enfatiza a 'gestão democrática' centrada numa concepção gerencialista e eficientista de gestão, concretizada particularmente por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Numa outra perspectiva, situa-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), por sua vez, centrado em uma concepção democrática que respeita a construção coletiva e a identidade da escola, sua cultura e caráter autônomo. Além disso, busca superar a gestão dos meios e produtos, apelando para iniciativas inovadoras, orientadas por valores mais humanos e que levem em conta as vivências e sentimentos, condições de vida e de trabalho, à cultura e qualificação dos professores (FONSECA, 1998, p. 14).

Pesquisas realizadas no campo da gestão educacional em Minas Gerais evidenciam que já estão ocorrendo transformações significativas no âmbito escolar, numa perspectiva mais democrática e autônoma. É o que aponta, por exemplo, os resultados de um amplo estudo realizado acerca das tendências da gestão escolar em algumas regiões mineiras.<sup>15</sup> Os pesquisadores apontam avanços da perspectiva democrática no que concerne à centralidade que tem assumido o Projeto Político-pedagógico “em que a comunidade interna e externa possa colaborar na definição e construção de uma escola mais democrática, plural, aberta” é bastante evidente. (MARQUES E SILVA, 2004, p. 61).

É possível depreender, com base nas considerações anteriores, que as políticas sociais empreendidas no país a partir dos anos 1990, entre elas da Gestão da Educação Básica, decorreram do embate de diferentes pensamentos político- ideológicos distintos sobre a educação e a sociedade. Essas diferentes forças políticas produziram tensões e contradições que perpassam a política de descentralização produzindo diferentes práticas de autonomia.

A meu ver, os princípios de autonomia e participação, em suas diferentes acepções, marcaram diretamente a política de formação de gestores escolares no Brasil. Esses dois princípios também vão constituir os eixos centrais da Política Educacional para Educação Básica de Minas Gerais, como será tratado no capítulo a seguir.

---

<sup>15</sup> A pesquisa “O diretor da Unidade Escolar Frente a Tendências Presentes na Gestão da Escola Pública de Minas Gerais” foi coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Lúcia Helena G. Teixeira, da Universidade Federal de Juiz de Fora, com a participação, no Triângulo Mineiro, de docentes e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Abrangeu três regiões: Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste do Estado (MARQUES e SILVA, 2004).

## CAPÍTULO II

### **A POLÍTICA EDUCACIONAL DE MINAS DE 1991 ATÉ 2005: das propostas autônomas à ingerência internacional**

*A primeira condição de uma reforma transformadora da realidade seria a de clarificar, para não confundir nem se auto-enganar, que desafios concretos coloca e com que medidas pensa alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude. Sacristán*

Este capítulo procura recuperar os eixos centrais da Reforma Educacional de Minas Gerais, correspondente ao período de 1991 a 2005, com o intuito de desvendar o contexto histórico e político que deu origem à sistematização e à estruturação de políticas voltadas para a capacitação de gestores escolares no Estado, especificamente através dos Projetos Procad e Progestão. A recuperação dessa experiência será feita estabelecendo relações entre alguns dos elementos que contemplam os compromissos assumidos pelo poder executivo, as linhas de ações prioritárias defendidas e implementadas e o debate político que suscitou a necessidade da reforma. Para tanto, esta parte do estudo se respaldará no conjunto de leis, portarias e decretos emanados do Executivo Estadual, bem como no acesso aos documentos oficiais produzidos em cada época (panfletos, jornais, relatórios de gestão e outros).

Para efeito didático, a Reforma Educacional será examinada de acordo com os períodos que compreendem os mandatos dos governadores mineiros, quais sejam: 1991 a 1994 – Hélio Carvalho Garcia; 1995 a 1998 – Eduardo Brandão de Azeredo; 1999 a 2002 – Itamar Augusto Cautiero Franco e 2003 a 2005 – Aécio Neves da Cunha. Esta organização cumpre a finalidade de evidenciar as permanências, as diferenças e inovações estabelecidas entre um período e outro e, dessa forma, identificar os determinantes históricos e políticos que marcaram as propostas de formação de gestores escolares de Minas Gerais. Serão identificadas as prioridades políticas, as principais estratégias e propostas de ação estabelecidas em cada gestão pelo Executivo Estadual.

Entretanto, ainda que a presente investigação seja limitada ao período 1991-2005, julgo imprescindível recuperar a experiência educacional mineira do mandato de Tancredo Neves e Hélio Garcia, entre os anos de 1982 a 1987. Esta recuperação se justifica em virtude

de ter se constituído em cenário de um profícuo debate sobre a natureza e a função da educação escolar, concorrendo para abrir caminhos e para introduzir a discussão sobre a dimensão política do fazer e da formação do profissional da educação mineira. Consoante o processo de democratização que marcou o cenário brasileiro da década de 1980, a democracia foi o princípio que se destacou tendo repercutido nas propostas governamentais, nos programas dos partidos políticos, nas diversas organizações sociais e na produção dos textos normativos como a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Estadual de Minas Gerais.

Tancredo Neves foi empossado no cargo de Governador do Estado de Minas Gerais no ano de 1983, afastando-se no ano de 1984 para candidatar-se à Presidência da República, sendo substituído pelo vice, Hélio Garcia. Assumiu a pasta da Secretaria de Estado de Educação o professor da UFMG Octávio Elísio Alves de Brito que compôs a sua equipe com professores da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e outras instituições de Ensino Superior. Um dos mais renomados foi o Professor Neidson Rodrigues, nomeado Diretor da Superintendência Educacional, anteriormente partícipe da formulação do programa de Governo Tancredo Neves.

Neidson Rodrigues presidiu a coordenação<sup>16</sup> de um dos mais importantes eventos da história de Minas: o I Congresso Mineiro de Educação, no ano de 1983. Conforme Rodrigues (2000), o Congresso respondeu ao compromisso de Programa do Governo Tancredo Neves de não oferecer uma *proposta de gabinete*, “mas abrir à sociedade canais para que ela participasse de modo efetivo na elaboração da proposta a ser executada pelo governo” (p. 130). Foi gerado o documento *Diretrizes para a Educação Mineira*, contendo os fundamentos teóricos e políticos, as prioridades, além de 42 propostas orientadoras do planejamento educacional do Estado de Minas, recomendando-se a democratização das escolas mediante a criação de colegiados, eleição para diretores e concursos para professores.

A intensa mobilização e discussão suscitada durante a realização do Congresso Mineiro de Educação representou uma inovação na forma de elaborar e implementar a política educacional mineira. Pode-se apontar algumas características que distinguem este congresso como um acontecimento participativo e produtivo<sup>17</sup>: a) a convocação indiscriminada das

---

<sup>16</sup> Para coordenar o Congresso foi constituído junto ao Secretário uma comissão central presidida pelo Diretor da Superintendência Educacional e composta por representantes de várias entidades, da Faculdade de Educação da UFMG, do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (CUNHA, 1991, p.168).

<sup>17</sup> Conforme Cunha (1991, p. 168) o Congresso Mineiro de Educação contou com a participação de “5.553 escolas estaduais, cerca de 9.200 escolas municipais e a quase totalidade das 620 escolas privadas de 1º e 2º graus do Estado de Minas Gerais”.

diversas organizações educacionais do Estado de Minas Gerais para definição dos objetivos, datas e a metodologia do Congresso; b) a realização do evento em três etapas – municipal, regional e estadual, abarcando na fase municipal a quase todas as escolas municipais e estaduais e a grande número das escolas particulares de cada município; c) o formato do Congresso<sup>18</sup> assegurou que não houvesse propostas prontas previamente, de modo a levar à manipulação de temas e ao direcionamento da discussão; d) em cada etapa do Congresso foi produzido um documento, aprovado em assembléia, bem como foram eleitos os delegados que discutiriam as propostas na fase posterior. Não foi permitida, na fase seguinte, a inclusão de propostas ou a participação de delegados que não participaram da fase anterior. Este processo e metodologia adotados pelo Congresso possibilitaram a abertura de canais de participação nas diferentes instâncias sociais e políticas, com base na consulta aberta a professores, especialistas, funcionários, estudantes, pais e comunidade em geral.

Em termos de efetivação das propostas defendidas no Congresso, ressaltam-se importantes avanços na democratização da política educacional mineira. Uma delas refere-se à instituição do colegiado escolar em todas as escolas do Estado a partir de objetivos e critérios (perfil do colegiado, forma de composição) traçados pela própria comunidade escolar. Outro avanço para o exercício da participação foi a permanência das Comissões Municipais, cujo papel foi relevante na organização da política de expansão da rede pública (abertura de escolas de 2º grau e de pré-escolas). É importante ressaltar que a democratização escolar foi um dos eixos de proposição do Congresso. Além disso, foram reabertos concursos públicos para ingresso de professores na rede estadual, como forma de combater o clientelismo existente no processo de designação de professores.<sup>19</sup>

A proposta de eleição de diretores, dadas as condições políticas da época, não se transformou em Lei. Entretanto, Rodrigues (2000) observou mudanças nas relações entre poder político e escola. Isso foi possível a partir da interferência das comissões municipais, assembleias escolares e os colegiados como fonte de pressão sobre o comportamento dos

---

<sup>18</sup> O formato do Congresso centrou a discussão em duas grandes questões: 1. *quais os problemas que esta escola identifica como fundamentais para se produzir uma melhoria na educação.* 2. *quem, ou quais os setores na sociedade que devem ser responsabilizados para encaminhar soluções para esses problemas.*

<sup>19</sup> Conforme Cunha (1991, p. 173) “foram nomeados 32 mil professores e 3.861 supervisores pedagógicos [...] além de realizar um concurso para o preenchimento de 39 mil vagas, em fins de 1986, para professores alfabetizadores (professor nível 1) Ao fim da gestão [...] porém restavam 50% dos professores da rede estadual na condição de não concursados. Foi também realizado concurso para o preenchimento de 16 mil vagas de pessoal de apoio (denominado serviços na nomenclatura estadual), o que não era feito nos últimos quinze anos.”

deputados nos processos de escolha de diretores escolares. Com a organização das comissões, mudou-se o formato de intervenção política, bem como o processo de escolha de diretores:

E as comissões municipais contribuíram definitivamente para mudar o comportamento tradicional dos deputados. Muitos destes eram envidados a não indicarem diretores de sua confiança, mas atuarem como porta-vozes da comissão junto à Secretaria. Tornou comum recebermos, no gabinete, deputados que vinham trazendo uma Ata de eleição numa escola e solicitavam que o mais votado da lista fosse escolhido pelo Secretário. Isso sinalizava uma significativa mudança: mesmo na ausência de uma ordem legal estabelecendo eleições diretas, nos locais em que a comunidade se encontra organizada, o processo de eleição começava a ocorrer. (RODRIGUES, 2000, p. 135).

Outra ação efetivada na Gestão de Otávio Elísio na SEE surgiu a partir das discussões sobre o fracasso escolar durante o Congresso Mineiro de Educação e referem-se à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA. Com a implantação do CBA introduziu-se a discussão sobre a reorganização do processo educativo utilizando-se de uma nova concepção de tempos e espaços para alfabetização dos alunos, sendo que este processo tornou-se permanente na educação fundamental mineira, do mesmo modo que a atuação dos conselhos escolares. Esta ação está relacionada à preocupação da permanência efetiva dos alunos na escola, através da melhoria da qualidade do ensino e concorre para a democratização escolar, sob a perspectiva qualitativa.

Quanto à qualificação do pessoal envolvido na escola, a Secretaria de Educação executou um Programa de Especialização destinado a 600 professores, especialistas e diretores das Escolas Normais, através de convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Como conclusão do curso, os participantes elaboraram coletivamente um novo programa de ensino para o curso normal do Estado.<sup>20</sup> A preocupação de Governo com a capacitação dos profissionais, como se verá nos itens seguintes deste trabalho, tornar-se-à uma das bandeiras elevadas pelos governos mineiros da década de 1990 em diante.

A partir das proposições do Congresso, decidiu-se orientar a concepção de Planejamento Escolar pelo princípio da participação. A escola foi convocada a elaborar o seu

---

<sup>20</sup> O programa de especialização dos docentes das escolas normais inseriu-se no âmbito do Programa CEFAN – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Em cada uma das 30 delegacias de Ensino formou-se uma turma do CEFAM, com 20 docentes oriundos de uma mesma escola, correspondendo a um total de 600 participantes. Portanto, todo o Estado contou com a Formação de um núcleo do CEFAM em cada região.

próprio *Plano Global de Atividades* substituindo a tradicional dinâmica de planejamento que era produzido externamente à escola e em que restava à escola apenas a atribuição de distribuir as tarefas que já haviam sido determinadas de fora. Em outra direção, o Plano era elaborado pelo próprio grupo de trabalho, “partindo de suas condições, do exame dos próprios alunos, das relações com a comunidade local, e da avaliação de suas próprias necessidades” (RODRIGUES, 2000, p. 139).

O trabalho coletivo atingiu a reformulação curricular para o sistema estadual (da pré-escola ao 2º grau). Seguindo a mesma metodologia e processo adotados durante a realização do Congresso Mineiro de Educação, todas as escolas do Estado foram convocadas para participarem da elaboração de uma nova proposta de currículo, que foi encaminhada para assembleias a nível municipal, regional e estadual. Este processo contou com a assessoria de professores das universidades e resultou na aprovação de uma proposta de currículo elaborado pelos educadores.

Vale a pena conhecer a reflexão de Neidson Rodrigues à respeito:

No enfoque sobre a natureza da educação por influência da tecnocracia eram consideradas apenas aqueles que apontavam soluções tecnocráticas, isto é, as ligadas à natureza da educação, à burocracia educacional, às tecnologias de ensino e às alternativas pedagógicas para a implementação da atividade educacional. Paralelamente a estes, levantaram-se outras, relativas às deficiências do sistema de ensino: as relativas à rede física, de material didático, de qualificação dos professores, as carências apresentadas pelos alunos e assim por diante. Todos os problemas, portanto, eram vistos, num certo momento, como problemas de deficiência e de falta, e as soluções para eles eram apontadas como de natureza técnica. Os problemas eram, por conseguinte, despojados da sua dimensão política e social. As alternativas que se apontam, nesta perspectiva, reivindicavam: injeção de maiores recursos na educação, introdução de tecnologias modernas e avançadas para o ensino, ou a articulação de outros segmentos do próprio Estado para o encaminhamento de soluções adequadas ao preenchimento das carências do que o autoritarismo imperante no sistema educacional, a não-participação da população e dos elementos mais comprometidos com a educação – alunos, professores, pais – nas decisões dos processos educacionais e mesmo de outros segmentos intelectuais na definição das políticas educacionais poderiam estar também causando impasse. O Congresso concorreu virtualmente para desmacarar esta dimensão puramente técnica no trato das questões educacionais. Isso não significa que esses problemas não exijam soluções técnicas, mas que elas não são as únicas e sequer as prioritárias. A questão educacional deve passar, a partir desse momento, a ser analisada em sua dimensão técnica e política. (RODRIGUES, 1985, p. 46 – 47 apud Cunha, 1991, p. 170).

Este momento histórico vivido pelos educadores mineiros não pode ser negligenciado, pois representa uma importante ruptura ideológica com o modelo de

educacional tecnicista do regime militar, fazendo emergir debates sobre questões cruciais ligadas à democratização da educação escolar.

## **2.1. O período de 1991 – 1994: “Minas Aponta o Caminho” da Qualidade Total na Educação**

Com o slogan *Minas Aponta o Caminho* a política educacional mineira empreendida na gestão do Governador Hélio Garcia (1991-1994) estabeleceu compromissos, prioridades e objetivos voltados para a equidade e para qualidade da educação. No rol dessas prioridades, a gestão das escolas ganhou um espaço privilegiado tendo em vista a ‘modernização’ dos sistemas educacionais. A reforma de melhoria da qualidade do Ensino Básico nas escolas do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais foi traçada com base em cinco prioridades: promoção da autonomia da escola, em todos os seus aspectos, pedagógico, administrativo e financeiro; fortalecimento da direção da escola, através da liderança do diretor e da participação de um colegiado que representa a comunidade; capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação; avaliação da escola; integração com os municípios.

Essas prioridades de reorganização do Sistema Educacional, segundo o então Secretário de Estado da Educação, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto fizeram parte de um plano de ação traçado por um grupo de especialistas classificados como os ‘mais renomados’ do país <sup>21</sup>. Tais prioridades foram os eixos norteadores que definiram a elaboração da política educacional e os programas desenvolvidos pela SEE/MG, além de balizarem o sucesso ou não das mudanças implantadas.

Para reverter o quadro de ineficácia (evasão e repetência) do Sistema Educacional o governo assumiu compromissos voltados para a gestão democrática e participativa da escola, destacando ações que favoreceriam alunos, professores, pais e a própria escola. Essa chamada pretendeu criar o clima propício para introduzir a reforma e contar com o apoio dos segmentos sociais na implantação do Programa. O engajamento social tornou-se fundamental tanto para a realização e continuidade da proposta reformista quanto para o seu sucesso.

---

<sup>21</sup> Foram consultores da SEE/MG: Guiomar Namó de Mello, Heraldo M. Viana, Cláudio Moura e Castro e Sérgio Costa Ribeiro.

Constitui elemento fundamental para o entendimento do cenário político ideológico desse período a implementação do Programa de Gerência de Qualidade Total – PGQT pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sob a assessoria da Fundação Christiano Ottoni (FCO), que integra a Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais – UFMG.

A Gerência da Qualidade Total – GQT ou Controle da Qualidade Total – CQT é concebido pela FCO como “um sistema administrativo baseado no engajamento ativo de todos os profissionais de todos os setores da instituição, em atividades de controle da qualidade por toda a organização, através de métodos e técnicas específicos” (BARBOSA, 1993, p.03).

Esse modelo japonês de administração foi introduzido no Brasil de forma sistemática pela FCO em meados da década de 80, visando ajudar as indústrias brasileiras a enfrentarem a crise econômica nacional e a competitividade internacional e teve como coordenadores os Professores Vicente Falconi Campos e José Martins Godoy. A partir dessa época, a adesão ao GQT por empresas conveniadas com a FCO foi bastante expressiva. Este programa, originalmente do setor empresarial, conquistou vários setores, tais como serviços em geral, agricultura, construção civil e a educação.

No decurso da década de 1990, a FCO passou a assessorar a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG na implementação da reforma do Governo Hélio Garcia. Essa reforma instituiu o Programa de Gerência de Qualidade Total (PGQT), adotando um discurso democrático, no sentido de favorecer de forma coletiva e responsável a gestão da escola, visando à conquista de sua autonomia e a satisfação dos usuários e de toda a sociedade. Não obstante, a sua efetivação nas escolas foi ancorada por procedimentos gerenciais, na perspectiva de garantir a eficiência e eficácia educacional, pela redução de problemas como a evasão e a repetência.

Com base na análise dos documentos examinados, nota-se que o GQT, aplicado ao campo educacional conserva a mesma concepção e terminologia utilizada no setor privado<sup>22</sup>. O sistema educacional e as escolas são comparados a uma indústria, empresa, ou qualquer outra organização do setor produtivo, recorrendo aos mesmos conceitos básicos,

---

<sup>22</sup> A transferência da racionalidade empresarial para a educação básica é um dos principais alvos de crítica ao modelo GQT. Esta abordagem é discutida por vários autores, entre eles Gentili (2001), Oliveira (2000), Frigotto (1991).

entre os quais: processo, produto, cliente, fornecedor. O cliente desse serviço pode ser o aluno, os pais, a comunidade, sociedade, aos quais são ofertados ou “vendidos” os produtos (saberes, aluno formado, etc). Nesse processo, a escola também pode ser concebida como cliente, neste caso, dos órgãos regionais (fornecedor de determinados produtos para escola) que, por sua vez, são clientes do órgão central.

Fundamentando-se em aspectos extraídos da filosofia do crescimento humano de Barbosa (1993) cita Maslow (1986)<sup>23</sup> para afirmar que o GQT atribui vital importância ao fator humano, supondo o engajamento e a motivação dos profissionais para o aumento da produtividade, ainda que incorpore também, aspectos extraídos da Administração Clássica, também conhecida como Taylorismo.<sup>24</sup>

Conforme a visão da FCO, o modelo gerencial japonês modifica alguns aspectos do enfoque taylorista de administração, uma vez que apregoa a responsabilização coletiva, substitui os métodos e técnicas planejados por um grupo de especialistas pelo planejamento que contempla o comprometimento de todas as pessoas da organização na busca e adoção de melhores métodos e procedimentos. Este tipo de planejamento diz aproveitar a capacidade humana de pensar, criar, julgar e solucionar problemas.<sup>25</sup> O êxito dessa concepção de gerenciamento recai no elemento humano, pois se acredita que a qualidade e produtividade dependem tanto da motivação, quanto da exploração do potencial intelectual, e não apenas da força física e do trabalho repetitivo adotado pelo processo taylorista. A metodologia gerencial do PGQT, ao passo que se utiliza de estratégias que procuram manter o ‘controle total’ de todos os processos, pretende cultivar também o sentimento de ‘pertença’ dos profissionais

---

<sup>23</sup> Maslow, psicólogo americano desenvolveu uma escala das necessidades básicas do homem, quais sejam: auto-realização, ego ou estima, sociais, segurança, fisiológicas (BARBOSA, 1993, p. 24).

<sup>24</sup> O modelo taylorista/fordista, segundo Antunes (2002), baseia-se na produção em massa de mercadorias, de forma homogeneizada e extremamente hierarquizada. O trabalho é obtido pela ação repetitiva, parcelar e fragmentada do operário, através do qual se busca o máximo da produtividade, com redução de tempo e aumento do ritmo de trabalho. Essas atividades são consideradas desprovidas de sentido para o trabalhador uma vez que suprimem a dimensão intelectual do trabalho, através da separação entre os elaboradores e executores.

<sup>25</sup> Conforme Antunes (2002) o Toyotismo (ou modelos japoneses de produção) – um deles, o da Qualidade Total – se distingue do modelo taylorista/ fordista nos seguintes traços: produção vinculada à demanda, individualizada, variada e bastante heterogênea e não produção em série ou em massa, como no modelo anterior; trabalho operário em equipe, multivariada de funções, antes parcelar no fordismo; operário operando simultaneamente em várias máquinas; princípio do *just in time*, ou seja, melhor aproveitamento do tempo possível do tempo de produção; estoques mínimos; estrutura horizontalizada. A fábrica toyotista produz no seu interior somente o que é central em sua especialidade no processo produtivo, transferindo a ‘terceiros’ o que antes era produzido no seu espaço produtivo; círculos de Controle de Qualidade (CCQs) formado por grupos de trabalhadores que discutem o seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa, o que requer o aproveitamento do potencial intelectual do trabalhador; *emprego vitalício* para uma parcela dos trabalhadores, além de ganhos salariais vinculado ao aumento da produtividade (p. 52 – 59).

pela organização, como estratégia para garantir a sua adesão nos processos de mudanças e melhorias da instituição, bem como aproveitar o potencial intelectual desses trabalhadores.

O PGQT sustenta a idéia de que as mudanças duradouras devem ocorrer seguindo uma seqüência que se inicia com o conhecimento e evolui através da aquisição da consciência e da predisposição para mudar.<sup>26</sup> Nesse raciocínio, portanto, as mudanças não surgem ‘por decreto’, ou seja, por imposição. Decorrem de um processo mais demorado e gradual, que pressupõe a motivação e a experiência adquirida pela escola, contudo, tem a vantagem de apresentar resultados definitivos e consistentes.

Nesta concepção de organização do trabalho, não obstante enfatizar que o gerenciamento (também chamado controle) da qualidade é exercido por todas as pessoas da organização, este ocorre de maneira distinta entre alta administração e trabalhadores da base do sistema. Aos primeiros cabe cuidar das ‘melhorias’ e desenvolver uma ‘visão de futuro’, enquanto os segundos se dedicam à manutenção dos resultados gerenciando a ‘rotina’, ou seja, as atividades do dia-a-dia.

É ilustrativa a analogia feita pela FCO para apresentar essa distinção:

As pessoas que trabalham na base do navio (casa das máquinas) têm como função manter o navio funcionando, fazendo pequenos ajustes para que o navio funcione melhor. Já na cabine do comandante estão as pessoas responsáveis em determinar a direção em que o navio vai chegar (BARBOSA, 1993, p. 16).

Pode-se inferir que, nesse modelo gerencial, as diretrizes gerais e de longo prazo são concebidas pelo alto escalão, cabendo aos demais trabalhadores o planejamento e a execução de ações de segunda ordem, que visam garantir o que já foi estabelecido nos postos mais altos da administração.

Outra prioridade da Reforma Educacional de Minas Gerais centrou-se na avaliação do Sistema que consistiu, predominantemente, na avaliação de desempenho das escolas. A prioridade da avaliação externa da escola se deu por intermédio do Programa de

---

<sup>26</sup> A esse respeito, ver diagrama de Hersey (1986), examinado por Barbosa (1993, p.19), que mostra de forma gráfica o processo de mudanças de comportamento.

Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, fruto de convênio celebrado entre a SEE/MG e a Fundação Carlos Chagas<sup>27</sup>.

Desde 1992, as escolas têm sido avaliadas, anualmente, recaindo os testes na mesma série, a cada dois anos. O programa contemplou a avaliação de alunos da terceira, quinta e oitava séries do ensino fundamental, segundo ano do ensino médio e da última série do curso do magistério. A escola é informada de seu resultado na avaliação, comparando-o com a média das escolas do município, da região e do Estado.

A avaliação foi assim definida pelo Secretário de Educação:

Esta avaliação é, pois, um instrumento poderoso para diagnosticar os problemas de aprendizagem, servindo de bússola para a escola e para a sede da Secretaria nos trabalhos de promoção de mudanças e de elaboração de planos para a melhoria de qualidade do ensino. A avaliação serve também de referência para que os pais possam conhecer melhor a qualidade da escola em que seus filhos estudam. (GUIA NETO, 1994, p. 20)

O Programa de Avaliação Mineiro foi justificado, entre outros argumentos, pela necessidade de comparar o desempenho de diferentes escolas, cidades e regiões e assim auxiliar aqueles que mais necessitassem de ajuda. Ou seja, o Programa visou priorizar o atendimento das escolas cuja precariedade fosse mais intensa, correspondendo dessa forma, ao compromisso internacional de a educação voltar-se para a equidade social. Segundo esta proposta, as escolas bem sucedidas seriam identificadas e serviriam de experiência positiva para as demais. Dessa maneira seriam medidos também os resultados do trabalho da Secretaria de Estado da Educação. Apesar de a proposta de avaliação do sistema sustentar a premissa da equidade, através da distribuição equitativa de recursos, a generalização das condições básicas de funcionamento para todas as escolas do Estado não ocorreu.<sup>28</sup>

A Integração com os Municípios foi destacada como a quarta prioridade da SEE/MG. Com essa prioridade buscou-se a realização de um regime de cooperação entre Estado e Municípios, através de convênios específicos entre as duas instâncias, visando a melhor utilização da capacidade física e dos recursos públicos destinados à educação. Esta forma de cooperação, inclusive incorporada pela LDB nº. 9.394/96, ocorreu nas áreas de

---

<sup>27</sup> Este projeto teve com mentor Eraldo Maria Lins Viana, da Fundação Carlos Chagas, além de importantes incentivadores como Cláudio Moura Castro e João Batista Oliveira, ambos do Banco Mundial, à época.

<sup>28</sup> O relatório do Saeb de 1996 mostra que 6,54% das escolas públicas e privadas de Minas Gerais não contavam com abastecimento de água, 27,25% não tinham energia elétrica, somente 600 possuíam computadores (OLIVEIRA, 2000, p. 264).

desenvolvimento de recursos humanos e de mecanismos de avaliação. Todavia, a principal iniciativa de cooperação entre Estado e municípios consistiu na transferência da oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental do Estado para o município.

O aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais da educação – diretores, professores, especialistas e demais servidores - foi a quinta prioridade elencada pela reforma educacional de Minas. A formação dos profissionais ganhou centralidade no bojo do modelo de modernização da educação pública mineira, justificada pela necessidade de instituir uma nova cultura escolar que fosse coerente com os novos padrões ideológicos e técnico-científicos determinados pelas transformações no mundo do trabalho e com os novos papéis gerenciais e docentes. Para tanto, a SEE prometeu “apoio e estímulo a iniciativas de profissionalização e desenvolvimento de professores, de especialistas e demais servidores da educação, como forma de garantir-lhes uma carreira baseada no aperfeiçoamento profissional e na avaliação de desempenho”. (MINAS GERAIS/SEE, 1991, p. 16) Embora um dos destaques dessa prioridade tivesse sido o Plano de Carreira, essa medida não se efetivou.

O secretário Mares Guia Neto indicou o ‘treinamento de professores’ como o maior desafio, haja vista a mobilização de grande quantidade de recursos financeiros e em função da demanda a ser atendida.<sup>29</sup> Uma iniciativa de tal envergadura, voltada para a formação dos educadores foi anunciada como inédita no Estado, o que fica expresso na transcrição abaixo:

O que existe hoje são experiências isoladas, resultado de esforços pessoais. Precisamos agora, já que há um propósito de Governo, de nos unirmos na busca de novas opções, temos visto experiências muito interessantes. A que mais nos entusiasmou, até agora, e que deu bons resultados em todos os lugares em que se pretendeu reciclar e capacitar um grande número de pessoas, é o treinamento em que a escola discute com os seus professores o que precisa ser feito, identifica quem vão ser os “professores de professores” e promove o treinamento no próprio ambiente de trabalho. (MINAS GERAIS/SEE, 1991, p.44)

As mudanças no programa de capacitação dos profissionais da educação foram defendidas pela SEE/MG sob a argumentação de que os treinamentos anteriores não resultaram em melhoria de desempenho das escolas. Prevaleceram, no período, cursos e treinamentos em serviço, tendo em vista implementar projetos da SEE/MG. Alguns foram

---

<sup>29</sup> Um total de 16.332 de professores, o que equivale a 12% do total do Sistema Estadual, não tinha, à época, habilitação mínima para exercer sua função. (MINAS GERAIS/SEE, 1994)

realizados por iniciativa da Superintendência Regional de Ensino, outros, em menor frequência, foram promovidos pela própria escola, favorecendo, principalmente, os professores e diretores.

Por tal razão, o ‘treinamento’ dos diretores escolares representou elemento-chave para a implantação e êxito do Programa de Gerência de Qualidade Total na escola. Isso porque, a priori, a condição básica para tal implantação foi a aceitação e o comprometimento do diretor em alterar os métodos gerenciais. Por ser um programa que dependia da participação de cada um, demandou, em seguida, a assimilação por todos dos conceitos (terminologia específica), métodos, técnicas e ferramentas que sustentam a GQT. Além disso, coube ao diretor conduzir todas as ações necessárias à implantação do Programa. Portanto, a responsabilidade da direção em convencer (motivar) cada membro da instituição à adoção das mudanças tornou uma necessidade imperiosa para o sucesso do GQT.

Um dos objetivos da SEE/MG foi oferecer liberdade para realização de serviços diretamente na escola, antes centralizados ou regionalizados nas Delegacias de Ensino<sup>30</sup>, tais como: elaboração do calendário escolar, a conservação e melhoria dos prédios escolares, a gestão da vida funcional dos funcionários nas escolas, a composição do quadro de pessoal, a designação e a demissão de funcionários<sup>31</sup>. Tais medidas propuseram a agilização dos serviços e a redução de gastos, inclusive com pessoal, já que o controle da frequência nas escolas, na perspectiva da SEE/MG, combateria a situação de excessivo número de afastamentos do funcionário. Assim, delegou-se para a direção da escola a incumbência de, juntamente com o colegiado, examinar e aprovar ou não os requerimentos do quadro de pessoal, bem como a concessão de benefícios previstos legalmente.

Cabe frisar que, não obstante tais procedimentos terem sido descentralizados para a escola, os critérios e diretrizes que os regulavam continuaram sendo estabelecidos pelo órgão central. A autonomia financeira da escola consistiu na transferência automática de verbas para a caixa escolar<sup>32</sup> da escola e para as prefeituras, medida inédita no Estado. Com o recebimento de recursos financeiros, os gastos da escola podiam ser efetuados pelo diretor mediante a elaboração de um plano de aplicação discutido e aprovado pelo colegiado da

---

<sup>30</sup>As Delegacias Regionais de Ensino integravam a estrutura orgânica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, as quais foram transformadas, a partir de 1994, em Superintendência Regional de Ensino – SRE's, em conformidade à Lei 11.721/94.

<sup>31</sup> Ver Resolução 7.763 de 19 de dezembro de 1995 que dispõe a organização do quadro de pessoal.

<sup>32</sup>Entidade fundada como pessoa jurídica e de caráter privado, a caixa escolar é gerenciada e presidida pelo diretor escolar, escolhido por eleição.

escola<sup>33</sup>. A prestação de contas, elaborada pelo diretor, também deveria ser aprovada pelo colegiado e encaminhada ao Tribunal de Contas.

As prioridades da Política Educacional deste período centram-se no fortalecimento da gestão escolar, cujo foco central foi a atuação do diretor, auxiliado pelo colegiado. Com essa perspectiva, processaram-se mudanças referentes ao modo de preenchimento do cargo do diretor e de reestruturação do colegiado escolar.

A gestão democrática do ensino que já havia sido incorporada à Constituição Federal de 1988 foi, em 1989, contemplada pela Constituição Estadual, em seu Art. 196 que estabelece os princípios norteadores do ensino. Entre esses princípios, consta do inciso VIII, a escolha democrática do Diretor para Escolas Estaduais, mediante seleção competitiva interna para período fixado em lei, com apuração objetiva do mérito, da experiência profissional, da habilitação legal e da aptidão para liderança.

Em 1991, o Governador Hélio Garcia regulamentou o dispositivo constitucional, substituindo a indicação política para o provimento de cargo de direção escolar e da função do vice-diretor, pelo processo de Seleção Competitiva Interna (Secon). Este processo previu a participação da comunidade escolar (pais, alunos maiores de 16 anos e funcionários) na escolha dos diretores, após os candidatos terem sido aprovados em teste “para medir a competência dos candidatos para ocupar o cargo” (GUIA NETO, 1994, p. 20).

O Secon, regulamentado pela Lei nº. 10.486 de 24 de julho de 1991, foi desenvolvido em três fases: 1. prova escrita e de títulos; 2. eleição dos três primeiros colocados pela comunidade escolar, mediante apreciação de programa de trabalho; 3. capacitação dos diretores eleitos. A SEE, em conformidade com a Resolução nº. 6.890 e o Edital nº. 14/91, abriu inscrição para a primeira seleção de servidores para o provimento do cargo em comissão de diretor e da função de vice-diretor, com o preenchimento de 4.710 vagas nas escolas da rede estadual de ensino. Poderiam inscrever-se ocupantes de cargos efetivos ou detentores de função pública do quadro do magistério ou servidor do quadro permanente. O processo foi realizado no mesmo ano de 1991.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> O colegiado escolar recebe outras denominações, entre elas, conselho escolar.

<sup>34</sup> A legislação que regula o provimento do cargo de Diretor no Estado de Minas Gerais, referente ao período de 1991 a 1994, apresenta modificações no processo iniciado em 1991. As modificações no processo foram em decorrência da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que suspendeu a eficácia do inciso VIII da Carta Mineira, da Lei nº. 10.486/91 e do Decreto nº. 32.855/91 que regulamentavam a seleção competitiva, julgando-a inconstitucional pois ia de encontro aos ditames constitucionais que conferem ao Chefe do Governo o poder de nomear e exonerar, em se tratando de cargo em comissão. Mesmo assim, o Governador Hélio Garcia abriu mão da prerrogativa da escolha e nomeou, em 1992, os candidatos escolhidos, em 1991, pela comunidade escolar. A

Silva (2001) observa que, a despeito das mudanças ocorridas na forma de escolha de diretores de escola em Minas, umas das ambigüidades inerentes a este cargo não foi superada. Refere-se à dupla pressão sofrida por eles: de um lado, atender às necessidades e demandas dos profissionais, pais e alunos que os elegeram e, de outro cumprir e fazer cumprir a legislação procedente dos sistemas de ensino. Este dilema é reforçado pelo excesso e detalhamento das normas legais expedidas pela SEE a serem seguidas pelo diretor e demais atores escolares. A padronização normativa concorre para restringir a autonomia escolar, já que impossibilita o atendimento da diversidade de demandas e interesses próprios a cada realidade. Esta observação remete à analogia do navio expressa pela Fundação Carlos Chagas quando explicita como devem ocorrer as relações entre ‘dirigentes’ e a ‘base’. Adotando aquele raciocínio, pode-se inferir que a SEE/MG ‘comanda’ o direcionamento que a escola deve seguir.

Além dos novos critérios de escolha de diretores e as mudanças em suas funções, destaca-se na proposta de fortalecimento da gestão, a atuação do colegiado escolar. O colegiado escolar foi instituído em Minas Gerais no ano de 1983, com a publicação da Resolução SEE nº 4.787<sup>35</sup>. Em 1992, frente à necessidade de adequar-se às diretrizes e prioridades da reforma educacional em curso, o Colegiado Escolar foi ‘revigorado’ e ‘reorganizado’ através do Decreto nº.33.334/92 e da Resolução SEE/MG nº.6.907/92<sup>36</sup>. As alterações constantes da nova normatização do colegiado sinalizaram maior abrangência e detalhamento de suas competências, que se referem à gestão pedagógica, administrativa e financeira, destacando a gestão da Caixa Escolar, e a aprovação e avaliação do projeto pedagógico da escola. Data deste período o aparecimento de outro mecanismo de democratização do Sistema Público de Ensino de Minas Gerais instituído pela SEE/MG: o Plano de Desenvolvimento da Escola -PDE a ser elaborado de forma participativa pela escola. Destacam-se duas importantes ações: a elaboração do fascículo Colegiado em Revista (1993)

---

partir de 1993, com as alterações inseridas na Resolução nº. 7.157/93, a SEE deixou de considerar a seleção competitiva interna, a eleição, o mandato e a recondução. A permissão para se inscrever ao processo restringiu-se a servidores do Quadro do Magistério. O vice-diretor passou a ser escolhido pelo candidato ao cargo de Diretor e foi instituído o voto universal, de valor igualitário para todos os segmentos da comunidade escolar.

<sup>35</sup> Embora a alusão ao princípio da colegialidade nas escolas estaduais mineiras tenha sido feita oficialmente em 1977 (Lei 7.109/77), a instituição do Colegiado Escolar só se deu no ano de 1983 efetivando a proposta discutida pelos educadores durante o I Congresso Mineiro de Educação realizado naquele mesmo ano.

<sup>36</sup> Decreto nº. 33.334/92 - Dispõe sobre a instituição do colegiado nas unidades estaduais de ensino. Resolução nº. 6.907/92 - Estabelece normas complementares para a instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino.

e a realização do 1º Seminário de Pais de Colegiados no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG/ Belo Horizonte/MG)

Com base na análise da Resolução da SEE nº 6.907/92 observa-se que o colegiado devia atuar em todos os processos desenvolvidos no âmbito escolar. Para se ter uma idéia da abrangência de tais competências, estas foram especificadas no art. 5º da referida resolução, somando um total de 26 itens, referentes às áreas administrativa, financeira e pedagógica. Isso demonstra também a preocupação em minudenciar, determinar e delimitar a atuação do colegiado na escola, embora a mesma norma legal o tenha indicado como instrumento de autonomia da escola, da gestão democrática do ensino público e da integração entre escola e comunidade. Aqui cabe um parêntese: como visto, o próprio PGQT sinaliza que as mudanças duradouras e consistentes não são resultantes de imposições legais e sim são decorrentes de um processo gradual e lento, o que demanda motivação e aquisição de experiência. Todavia, a reforma de Minas, neste ponto, pareceu contrariar esse preceito quando seguiu o ritmo dos decretos e das resoluções.

Silva, ao analisar a experiência do colegiado escolar nas escolas públicas de Minas Gerais<sup>37</sup>, também evidenciou limitações provocadas por atos normativos:

[...] No cotidiano do processo educativo escolar, foi-se evidenciando que os limites da autonomia e poder de decisão do colegiado nas questões centrais para o trabalho escolar eram significativamente restritos. O crescente grau de detalhamento dos atos normativos foi reduzindo cada vez mais esses limites, o que dava às decisões do colegiado um caráter meramente consultivo, marginal. Restrito a referendar as diretrizes 'propostas' pelos órgãos centrais e/ou regionais do sistema estadual de ensino. (SILVA, 2001, p. 127)

Muitos pesquisadores priorizam, em seus estudos, a análise de processos de implantação do colegiado escolar, entre eles Mendonça (2001). Nesta pesquisa o autor verificou que a implantação do colegiado tem sido utilizada para limitar o poder monocrático do diretor em instituições de diferentes estados. No entanto, segundo o autor, nem sempre os diferentes segmentos que representam a comunidade escolar têm buscado o bem comum e, em conseqüência, seus objetivos não se harmonizam. Além disso, observou a falta de consciência dos conselheiros em relação ao poder que têm no encaminhamento de diferentes situações cotidianas da escola. Entretanto, a despeito desses e outros problemas, Mendonça

---

<sup>37</sup> Pesquisa realizada em escolas de Juiz de Fora no período de 1983 a 1994.

considera o Colegiado um mecanismo valioso visto que é capaz de superar a lógica monocrática de funcionamento da direção da escola.

A despeito do colegiado escolar encontrar limitações e dificuldades de diferentes ordens para contar com a participação efetiva dos atores nas decisões escolares advindas, inclusive, das normas emanadas pela própria SEE/MG, não se pode negar a importância desse instrumento para o avanço da democratização escolar e para a inserção da comunidade no cotidiano da escola. Não se pode, portanto, desprezar a possibilidade de o Colegiado constituir-se em um instrumento de ação e envolvimento dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar nas demandas e lutas por maior autonomia.

A reforma educacional de Minas Gerais conduzida pelo governo Hélio Garcia foi objeto da pesquisa “*Mudanças nos Padrões de Gestão Educacional no Contexto do Processo de Descentralização*”<sup>38</sup> realizada em seis escolas com características distintas, pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP, no período de 1991 a 1994. À luz do pensamento de Casassus (1995) foram avaliados alguns resultados e características da reforma empreendida no Estado, como processos de descentralização-desconcentração e autonomia na gestão do ensino público.<sup>39</sup> A pesquisa apontou resultados positivos quanto a ‘desconcentração’ das áreas administrativa, financeira e pedagógica do órgão central para as escolas que levou a revisão de papéis e competências das instâncias central e intermediárias. Outro ponto positivo, segundo a pesquisa, referiu-se à Seleção Competitiva Interna (Secin) que rompeu com a prática clientelista de indicação política de diretor e proporcionou transformações nas relações entre os diferentes sujeitos da escola.

A pesquisa também apontou determinantes que prejudicaram a implementação das prioridades do governo: o apoio financeiro da Secretaria Estadual de Educação às escolas foi insuficiente para atender às suas demandas, principalmente daquelas situadas em contextos

---

<sup>38</sup> Os resultados desta pesquisa estão presentes na publicação: COSTA, Vera Lúcia Cabral; MAIA, Eny Marisa; MANDEL, Lúcia Mara. *Gestão educacional: novos padrões*. São Paulo: Cortez: Fundação do Desenvolvimento Administrativo. 1997. Trata-se de uma pesquisa financiada pela Fundação Ford, coordenada pelo Centro de *Investigación y Desarrollo em Educación – Cide* e desenvolvida, no Brasil, pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo – Fundap- Iesp.

<sup>39</sup> A descentralização é concebida como “a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estatais, e entre o Estado e a Sociedade - de competências, recursos e encargos advindos dos organismos centrais.” Costa, et. al, (1997, p. 21) Já a desconcentração é a transferência do espaço de decisão do nível central para as unidades executoras. No primeiro caso, o uso e o controle do poder é redistribuído e reconfigurado entre diferentes ‘instâncias autônomas’ do Sistema. Já no segundo caso, mantêm-se as subordinações entre o centro e periferia do Sistema. Por autonomia, entendeu-se “a capacidade de elaborar e executar um projeto educacional único, referido a uma clientela específica, pautado na participação de todos os atores e direcionado para objetivos que têm significado para a comunidade”. (op. cit, p. 22)

mais carentes; a autonomia e a descentralização das questões pedagógicas foram prejudicadas em função de muitos problemas não resolvidos, como por exemplo, os baixos salários, a inadequada preparação dos quadros técnicos, a formação docente precária; os especialistas dos órgãos intermediários não se mostraram capacitados a assessorar as escolas na elaboração do Plano de desenvolvimento Escolar e do Projeto Pedagógico.

Oliveira (1999; 2000), ao analisar a Reforma Mineira empreendida nesse período elucida que a descentralização de ações administrativas e financeiras e o incentivo para que a escola possuísse arrecadação própria a levou a buscar outras fontes de apoio, tanto em serviços como em recursos, junto às empresas e a população, com vistas a suprir a carência de recursos do Estado para a Educação. A autora afirma que a autonomia ocorreu “dentro dos limites impostos pela administração pública” e foi a tentativa de descentralizar decisões de segunda ordem, repassar serviços e distribuir recursos para os municípios e para as escolas. Na prática, observou-se a ampliação de responsabilidades no âmbito escolar, implicando decisões dos sujeitos escolares em questões afetas ao seu cotidiano. (2000, p. 248)

Segundo minha própria observação, prevaleceu a sintonia das prioridades e compromissos assumidos na Reforma Hélio Garcia (1991 – 1994) com os padrões de qualidade prescritos pelos organismos internacionais, particularmente, no que diz respeito aos processos de descentralização, autonomia, fortalecimento de gestão, mecanismos de participação da comunidade na gestão da escola e o aperfeiçoamento de instrumentos de controle das escolas.

## **2.2. O período de 1995 – 1998: “Minas para Todos” e o Pró-qualidade**

A Reforma de Educação de Minas Gerais teve continuidade com a posse do governador Eduardo Brandão de Azeredo no período de 1995 a 1998. Na verdade, o Governador Azeredo manteve, em 1995, os compromissos, as prioridades e os objetivos, enfim a proposta da reforma iniciada em 1991, com a permanência, inclusive, de praticamente o mesmo grupo político até o final do mandato, no ano de 1998.

No período, percebe-se, com a implementação do Pró-Qualidade, uma atuação mais direta do Banco Mundial no desenvolvimento da Educação Mineira. A influência dos organismos internacionais pode ser reconhecida inclusive na utilização do slogan político

“Minas para todos”, fazendo uma referência à principal bandeira defendida durante as Conferências Mundiais de “Educação Para Todos”.

É importante destacar que o Pró-Qualidade foi negociado durante a gestão do Governador Hélio Garcia e assinado no último ano de seu governo em 1994. A implementação do Projeto ocorreu na segunda fase da reforma mineira efetivada no Governo Azeredo (1995 – 1998), tendo sido concluído no Governo subsequente de Itamar Franco em junho de 2002. Em síntese, o Pró-Qualidade teve vigência durante o período de 1994 a 2002, permeando a gestão de três governadores: Hélio Garcia (assinatura do acordo), Eduardo Azeredo (implementação) e Itamar Franco (conclusão).

O Projeto de Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade foi instituído através do decreto nº 35.423, de 03 de março de 1994. O art. 1º deste decreto postulava os seguintes objetivos:

Art. 1. Fornecer às escolas estaduais as condições essenciais para o exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira; promover, através de ações simultâneas e coordenadas de desenvolvimento curricular, treinamento e aquisição de materiais de ensino-aprendizagem, a melhoria da qualidade do ensino; reduzir significativamente as taxas atuais de repetência, sobretudo nas primeiras quatro séries do ensino fundamental.

Este projeto teve um custo total de US\$ 309.561.302,90, provenientes de empréstimo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – Bird, sendo que a metade deste valor é a contrapartida de recursos do Tesouro Estadual. Para implementar o Pró-Qualidade, a SEE/MG criou a Unidade de Coordenação do Projeto - UCP, responsável pela coordenação, supervisão e controle da execução.

O elenco dos subprojetos, respectivos componentes e o custo total permite sinalizar a magnitude e alcance do Pró-qualidade em diferentes áreas do Sistema Educacional Mineiro, principalmente nas escolas<sup>40</sup>:

I. Fortalecimento da gestão do sistema educacional (US\$ 10.817.053,78): avaliação externa do desempenho do corpo discente, implantação de sistema de monitoramento, estudos e pesquisas sobre a gestão escolar.

---

<sup>40</sup> Dados extraídos no Relatório da Gestão 1999/2002: ações da Secretaria de Estado da Educação, 2002.

II. Melhoria da infra-estrutura e gestão da escola (US\$ 37.836.954,45): fortalecimento do planejamento escolar, desenvolvimento do gerenciamento escolar, informatização da administração escolar, equipamentos de apoio à administração escolar.

III. Desenvolvimento do Ensino (US\$58.384.859,13): desenvolvimento curricular, capacitação básica de professores de 1ª a 4ª séries, capacitação complementar permanente, estudos e pesquisas para o desenvolvimento do ensino.

IV. Fornecimento de Materiais de Ensino - Aprendizagem (US\$187.631.920,81): materiais pedagógicos, materiais de leitura, livros didáticos, mobiliário para materiais de ensino-aprendizagem e biblioteca, construção de bibliotecas escolares.

V. Reorganização do Atendimento Escolar (US\$6.696.344,41): construção de salas de aula, mobiliário e equipamentos para as novas construções, administração da utilização da rede física.

VI. Coordenação e Supervisão (US\$ 8.194.170, 32): informatização do sistema gerencial, desenvolvimento de pesquisas e divulgação dos avanços do Programa.

O exame dos componentes e projetos privilegiados pelo Pró-qualidade permite correlacioná-los a questões consideradas pelas agências internacionais como responsáveis pela baixa qualidade e produtividade do ensino: baixa capacidade gerencial, insuficiente provisão de material de ensino e aprendizagem, inadequado treinamento de professores, inflexibilidade de práticas pedagógicas, políticas e utilização de ferramentas administrativas ineficientes. Implícita, encontra-se a recomendação da necessidade de controle e monitoramento da gestão escolar, o que ocorreu em Minas Gerais por meio de sistema de avaliação do desempenho das escolas e através do sistema informatizado de gestão.

A atuação do Banco Mundial na política educacional do período em foco se estreitou com o financiamento de pesquisa realizada pela SEE no ano de 1995 nas escolas estaduais de Minas Gerais, intitulada “Colegiado: A comunidade dentro da Escola”. Esta pesquisa foi desenvolvida pela Fundação João Pinheiro e teve como objetivo avaliar o impacto das políticas de autonomia e gestão do contexto educacional de Minas Gerais.

Em 1996 a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, realizou uma pesquisa com o apoio da Secretaria de Estado de Educação e o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG, cujo título foi: “Gestão Colegiada e

Qualidade de Escola”, dando origem aos documentos: Gestão Colegiada e Qualidade de Escola: Estudos Preliminares; Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada de Minas Gerais; A Gênese dos Colegiados de Escola; Organização e Funcionamento dos Colegiados nas Escolas Públicas Estaduais e o seu Impacto na Comunidade Escolar; Avaliação da Qualidade da Escola Pública de Minas Gerais.

Em 1996, a SEE/MG elaborou os fascículos orientadores: “Ata – Instrumento de Gestão” e “O que ainda preciso saber sobre o colegiado” – 1ª edição.

No que concerne à gestão escolar no ano de 1996, é importante destacar a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 que consagrou, em seu Art. 3º, o dispositivo constitucional da *gestão democrática* no ensino público brasileiro. A Lei estabeleceu que este princípio deveria ser normatizado nos sistemas de ensino de acordo com as suas peculiaridades e mediante a ‘participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes’ (art. 14). A Lei também incumbe os estabelecimentos de ensino da administração de seu pessoal e de seus recursos materiais e financeiros (Art. 12, inciso II).

No mesmo ano de 1996, a SEE/MG promoveu novo processo de escolha de diretores, regulado pelas Resoluções nº.7.887/96, nº.7.895/96 quando foram preenchidos 3.812 cargos vagos. Uma vez que várias escolas não tiveram diretor escolhido, o processo foi complementado, com a publicação da Resolução nº.7.916/97 que permitiu a indicação, pelo Colegiado, de servidor para assumir o cargo temporário e a Resolução nº. 7.948/97 que estabeleceu os critérios para a escolha de candidato ao provimento de cargo de Diretor de escola Estadual de Minas Gerais. Nessas resoluções foi dada abertura para servidor designado e ou em condições de ser autorizado a lecionar no nível de ensino ministrado pela escola que pretendesse dirigir, inscrever-se em igualdade de condições com o servidor efetivo. A permissão foi devido à carência de pessoal habilitado em algumas regiões do Estado.

A LDB 9.394/96, no que diz respeito à gestão dos sistemas de ensino e escolar, além de delimitar as competências dos entes federativos, possibilitando a transferência de encargos entre estes, amplia as responsabilidades dos órgãos locais e, principalmente, dos gestores escolares. As novas funções administrativas, financeiras e pedagógicas desse segmento constituem-se em um contexto de redimensionamento das relações entre os sujeitos

escolares e a comunidade. Além disso, em um sentido amplo, as responsabilidades do gestor ganharam novas proporções, com o incentivo da relação de ‘co-responsabilidade’ de serviços educativos com a sociedade.

É importante lembrar que em Minas esses aspectos da Lei já haviam sido normatizados em Lei Estadual, como foi visto no item anterior. Em 1997 um parecer orientador do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais abordou a fundamentação e organização da Educação Básica, com a finalidade de subsidiar o sistema estadual de ensino na implementação da nova LDB.<sup>41</sup> A Proposta Pedagógica da Escola (Projeto Pedagógico da Escola) foi um dos pontos da matéria esclarecido pelo CEE que a concebeu como “um mecanismo importante de gestão democrática”, ao possibilitar mudanças planejadas e compartilhadas que pressupõem, de um lado, “ruptura com uma cultura de reprovação e com uma educação elitista e, de outro lado, um compromisso com a aprendizagem do aluno e com uma educação de qualidade para todos os cidadãos” (MINAS GERAIS/CEE, 1998, p.7)

O Conselho entendeu que a Proposta Pedagógica da Escola integra o Regimento Escolar, que define os ordenamentos básicos da estrutura e funcionamento da escola. Articulados, Proposta Pedagógica da Escola e Regimento Escolar fazem parte de um só documento a ser construído coletivamente por todos os segmentos da escola. O citado parecer também sugeriu os aspectos a serem considerados pela escola na elaboração desses instrumentos. Para o Regimento Escolar foram indicados, entre outros aspectos: organização administrativa, financeira e técnica, organização disciplinar, política educacional da escola e normas destinadas ao atendimento dos princípios da gestão democrática. Os aspectos contemplados pela Proposta Pedagógica foram: justificativa, organização pedagógica, programa de educação continuada dos profissionais da educação, descrição dos processos que garantam a participação dos profissionais da escola pública no processo decisório da escola, com a inclusão de outros aspectos que a escola julgasse necessários.

Nesse período, dois instrumentos de gestão convivem no Sistema Educacional Mineiro: A Proposta Pedagógica e o Plano de Desenvolvimento da Escola. A distinção entre eles foi esclarecida em outro parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em 1998.<sup>42</sup> Os Conselheiros interpretaram que a Proposta Pedagógica a que se refere a LDB 9.394/96 corresponde ao Plano de Desenvolvimento da Escola desenvolvido no Sistema

---

<sup>41</sup> Parecer CEE nº. 1.132, de 12 de Novembro de 1997 – Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96.

<sup>42</sup> Parecer CEE nº. 1.158, de 11 de Dezembro de 1998.

Estadual Mineiro. Todavia, não foi essa a conclusão, que a Pesquisa *Novos Modelos de Gestão da Educação Básica: o que mudou na escola* revelou. Pelo contrário, vimos anteriormente que se tratam de propostas ideologicamente antagônicas, o que leva também a práticas diferenciadas de gestão, como mostraram os pesquisadores.<sup>43</sup>

O PDE ganhou centralidade em 1995 e 1996, com o Seminário Estadual do PDE e a capacitação das SRE's. Embora os primeiros textos e experiências relativas ao PDE tenham surgido em 1992 foi no período em tela que o PDE se consolidou, com a edição do Manual do PDE em 1997 e o 'dia D' do PDE nas Escolas Estaduais em 1998. Por meio desse plano, a escola elencou suas necessidades prioritárias, com as quais eram gastos os recursos disponibilizados pelo repasse da SEE/MG.

Outra ação marcante, referente ao período em foco, foi o financiamento do Banco Mundial para a capacitação de docentes, particularmente de diretores escolares. Dois amplos projetos de capacitação integraram o Pró-Qualidade: o Projeto de Capacitação de Professores de Escolas Públicas de Minas Gerais (Procap) e o Projeto de Capacitação de Dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais (Procad). Este, realizado em 1998 e em 2001, foi destinado à capacitação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, através da formação em serviço e a distância. Abrangeu todas as escolas públicas de Minas e teve como meta atingir 53 mil professores da rede estadual e 37 mil das redes municipais. O Procad, objeto desse estudo, será detalhado no item 2.5 deste capítulo.

Em suma, a reforma educacional empreendida no período 1994 a 1998 deu continuidade e aperfeiçoou as ações implementadas desde 1991 e processou mudanças que, como vimos embora tenham abarcado todo o sistema de ensino, apresentou como eixo a gestão da escola. Relewa frisar que a reforma iniciada em 1991 e prolongada ao ano de 1998, implicou modificações significativas no cotidiano escolar e, especificamente, no perfil e na atuação do diretor escolar. Tais mudanças influenciaram uma nova política de gerenciamento do sistema educacional e das escolas que vem se consolidando, desde então, na Educação de Minas Gerais.

---

<sup>43</sup> O PDE é um programa voltado para a organização do planejamento escolar, sendo sua concepção vinculada às diretrizes do Projeto Pró-qualidade, financiado pelo Banco Mundial. Sua execução deu-se paralelamente ao Projeto Político-pedagógico. Embora conceitualmente diferentes, eram considerados como uma única ação. Para maior esclarecimento, ver também o artigo MARQUES, Mara R. A. e PAIVA, Silvani A. R. (2005).

### **2.3. O período de 1999 a 2002: a Escola Sagarana – “Educação para a Vida com Dignidade e Esperança”**

Em 1999, Itamar Franco assumiu o governo de Minas Gerais sendo o Secretário de Estado da Educação o Professor Murílio de Avellar Hingel. A Política Educacional 1999-2002, segundo os próprios documentos da SEE-MG, foi resultado das propostas discutidas durante o I Fórum Mineiro de Educação (agosto-setembro de 1998) realizado ainda durante a campanha eleitoral de Itamar Franco. Resultou desse Fórum, a *Carta dos Educadores Mineiros*, na qual estão presentes as diretrizes iniciais que nortearam a Política Educacional desse período. A Carta elencou uma série de propostas para política educacional e propôs a construção coletiva do Sistema Mineiro de Educação.

Em 2001 foi realizado o II Fórum Mineiro de Educação, que contou com a participação de mais de dez mil educadores da rede pública e privada, além de pais de alunos e entidades representativas de todos os segmentos que atuam na educação mineira. O Fórum foi organizado com oito encontros regionais, cinco mesas redondas, um encontro temático e o encontro estadual. Os encontros regionais discutiram e deliberaram sobre temas específicos: Valorização dos Profissionais da Educação; Projeto Político Pedagógico do Sistema de Ensino; Relação Escola, Família e Comunidade; Organização do Sistema Mineiro de Educação; Sistema Mineiro de Educação e os Processos de Avaliação; Igualdade e Oportunidades Educacionais; Financiamento da Educação; Gestão da Escola e do Sistema Mineiro de Educação. Nesse Fórum produziram-se os subsídios para a elaboração do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais. Do II Fórum resultou também a proposta de um anteprojeto de lei que regulamenta o Sistema Mineiro de Educação transformado em projeto de lei encaminhado à Assembléia Legislativa. A Política Educacional neste período foi denominada *Escola Sagarana*<sup>44</sup> - *Educação para a Vida com Dignidade e Esperança* que defendia um enfoque regionalista e universalista para a Educação do Estado (MINAS GERAIS/ SEE, 2002, p.78).

Em minha percepção, essas iniciativas significaram uma tentativa de resgatar algumas das propostas do I Congresso Mineiro de Educação. A realização do II Fórum Mineiro de Educação sinalizou a intenção do Governo Itamar Franco de ampliar à sociedade

---

<sup>44</sup> Conjunto de princípios, estratégias, programas, projetos, linha de ação da política educacional no período de 1999 a 2002. (MINAS GERAIS/ SEE, 2002, p. 15)

os canais de participação na elaboração das políticas educacionais do período. Foram estabelecidas algumas ações, entendidas pela SEE/MG como política de inclusão. Pode-se citar a retomada da educação infantil pelo Estado, anteriormente a cargo quase exclusivamente dos municípios<sup>45</sup>. Outra ação foi a implantação do Programa Bolsa Familiar para a Educação – Bolsa-escola em 51 municípios pertencentes às regiões mais pobres do Estado. O Bolsa-escola de Minas pretendeu combater a evasão escolar, considerada consequência da precariedade de condições sócio-econômicas das famílias dos alunos. Na mesma linha de ação, a SEE/MG retomou a política de atenção integral à criança e ao adolescente nas escolas da rede pública, através do Programa Mineiro de Educação Integral (Educação) em 72 CAICs<sup>46</sup>.

A Política do governo Itamar Franco, entretanto, não pretendeu estabelecer uma ruptura com as propostas anteriores, visto que os princípios da política educacional aproveitam “os conhecimentos e recomendações das mais avançadas proposições e documentos internacionais”. São perceptíveis as similitudes das atuais propostas com aquelas concebidas na década de 90, particularmente na gestão dos governadores Hélio Garcia e Eduardo Azeredo. Um dos documentos políticos confirma essa continuidade:

[...] A política de Educação do Estado de Minas, foi concebida com vistas à construção de um sistema que, obedecendo à legislação nacional pertinente e consolidando princípios democráticos e humanistas, **aproveita-se os conhecimentos e as recomendações das mais avançadas proposições e documentos internacionais e assumisse características próprias da cultura, da história e das tradições de Minas Gerais com vistas à formação integral** do ser humano e ao desenvolvimento econômico, social e político de Minas Gerais. (MINAS GERAIS/SEE, 2002, p. 15, sem grifos no original)

A *Escola Sagarana* aperfeiçoou algumas estruturas, instrumentos e processos administrativos desenvolvidos pelas administrações anteriores. É o caso da transferência de recursos para a Caixa Escolar, do processo de indicação do diretor pela comunidade escolar e da reorganização do colegiado escolar.

---

<sup>45</sup> A partir de 1996, com a LDB 9.424, a educação infantil deixou de ser prioridade dos governos estaduais, contando no Estado de Minas Gerais, em 1998, com apenas 11.722 alunos. Entretanto, em 2002, esse número elevou-se para 33.079 alunos, ainda que o atendimento desse nível de ensino continuasse limitado a algumas escolas da rede estadual.

<sup>46</sup> Estes CAICs foram construídos no Estado de Minas Gerais durante o Governo de Itamar Franco na Presidência da República (1993-1994), tendo como Ministro da Educação Murílio Hingel (MINAS GERAIS/SEE, 2002, p. 67).

Em se tratando da gestão escolar, a Escola Sagarana modificou o Processo de Indicação de Diretores e Vice-Diretores, com a publicação da Resolução nº. 154/99. A principal alteração foi a extinção da prova escrita e de títulos. Neste período, o Processo de Provimento do cargo de Diretor e Vice-diretor se deu em duas fases: 1. inscrição de chapa(s) de candidatos à nomeação para exercer o cargo de Diretor e à designação, para a função de Vice-diretor. 2. Consulta à comunidade escolar.

No tangente à reorganização do Colegiado Escolar, uma nova Legislação (Decreto nº. 41.271/2000 e a Resolução nº. 147/2000) definiu que a escolha do Colegiado seria feita por processo de eleição, do qual participava a totalidade da comunidade escolar; que a presidência e vice-presidência dos colegiados poderiam recair em qualquer membro do conselho e que as competências específicas e normas de funcionamento seriam definidas pelo próprio colegiado.

A política de parcerias e cooperação técnica e financeira entre a SEE/MG e os municípios também se manteve, embora com novos critérios para a municipalização do ensino fundamental. Entre esses novos critérios, destaca-se a criação da Quota Municipal do Salário-Educação, e a adjução de pessoal, com ressarcimento ao Estado das despesas com salários<sup>47</sup>.

Uma ação de destaque foi a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (Simave)<sup>48</sup>, cuja finalidade era desenvolver uma nova cultura de avaliação no Estado. Consistia da aplicação de testes, a cada dois anos, para todos os alunos do primeiro ano do ciclo intermediário (quarta série) e do último ano do ciclo avançado (oitava série) do ensino fundamental, além da terceira série do ensino médio das escolas da rede pública (MINAS GERAIS/SEE, 2002).

A cada dois anos, a proposta de Avaliação prevê avaliar os alunos em Língua Portuguesa e Matemática (primeiro ano) e em Ciências, História e Geografia (no ano seguinte). Foram ainda aplicados questionários para alunos, diretores escolares, professores, especialistas (supervisores e orientadores que atuam nas unidades escolares), com a

---

<sup>47</sup> A partir de 2000 os municípios passaram a receber, sem necessidade de convênio, a Quota Estadual do Salário-Educação (Quese) que é distribuída conforme o número de matrículas no ensino fundamental, de acordo com o Censo Escolar do ano anterior.

<sup>48</sup> O Simave é coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed. Caracteriza-se pela 'gestão consorciada' formada por uma rede de 28 instituições de ensino superior, as SREs, representantes dos municípios, das escolas e da comunidade.

finalidade de levantar dados sobre a gestão escolar, o perfil dos profissionais, os aspectos socioeconômicos e culturais dos estudantes e os recursos e serviços disponíveis nas escolas.

No tocante à formação de Professores, uma outra ação de vulto, realizada no governo Itamar Franco, foi a implantação do *Projeto Veredas – Formação Superior de Professores* - que atendeu a mais de 14 mil professores atuando nas séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual e municipal de escolas situadas em todo o Estado de Minas Gerais. O Projeto, implementado em parceria com universidades e instituições de ensino superior mineiras, foi organizado na forma de um curso de graduação plena. Caracterizou-se como formação inicial em serviço, sendo oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais.

A reorganização administrativa e financeira da Secretaria de Educação<sup>49</sup> constituiu um dos importantes programas, no período em tela, sob a argumentação de superar formas ultrapassadas de administração. Suas principais diretrizes foram a descentralização gerencial e a busca de eficiência administrativa. Muitas dessas ações originaram-se do Programa Pró-Qualidade, resultado do acordo com o Banco Mundial, desde 1994, como já foi mencionado. Ainda que a maior parte do Programa (76,48%) tivesse sido realizada até o final de 1998, o Governo Itamar Franco deu continuidade ao acordo. Nesse período, conforme a SEE/MG (2002), foram priorizadas as seguintes linhas de ação do Pró-Qualidade: Avaliação Educacional, baseada no Sistema Mineiro de Educação Pública (Simave); Desenvolvimento Curricular; Fortalecimento do Gerenciamento Escolar; Capacitação de Dirigentes Escolares (Procad); Capacitação de Professores (Procap). Foi mantido, ainda, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

#### **2.4. O período de 2003 a 2005: A educação “Construindo um Novo Tempo” e o “Choque de Gestão”**

Em 2003, mais uma vez os educadores mineiros receberam um novo Projeto de Educação Pública Estadual. O projeto articulava-se ao *Programa de Modernização da Gestão no Estado de Minas Gerais*, anunciado pelo Governador, Aécio Neves. O desafio continuou sendo o mesmo que as propostas anteriores defendiam: a qualidade educacional. Foi

---

<sup>49</sup> A reestruturação administrativa da SEE/MG empreendida nesse período foi expressa pela Lei Estadual 13.961 de 27 de julho de 2001, e regulamentada pelo Decreto Estadual 42.062, de 30 de outubro de 2001.

convocando à comunidade escolar para engajar-se na recuperação da qualidade da educação de Minas Gerais que a professora Vanessa Guimarães Pinto, Secretária de Estado da Educação, levou a público a Proposta Educacional do período. (MINAS GERAIS/ SEE, 2003). O desafio da qualidade incorpora estratégias de avaliação, gestão racionalizada para a eficiência e a eficácia e parcerias com entidades nacionais e internacionais, para busca de recursos complementares. É o que mostra o trecho que se segue:

As áreas geográficas mais carentes sofrerão intervenção diferenciada.  
O processo de avaliação das políticas e ações educacionais no âmbito da secretaria e das escolas será institucionalizado.  
A gestão educacional será racionalizada, para se tornar mais eficaz e eficiente, os ganhos daí advindos serão aplicados na melhoria do sistema.  
As parcerias serão valorizadas, para a busca de recursos complementares para o desenvolvimento da educação em Minas. Incluem-se nessas parcerias o Governo federal, os municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p. 06).

Também se entrecruzam as suas diretrizes fundamentais: “desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais” (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p. 02).

As ações empreendidas, segundo os próprios documentos oficiais do governo Aécio Neves sustentam-se em projetos ‘estruturadores’ que coincidem com as *Metas do Milênio*, presentes na *Declaração do Milênio*, consignada em 2000 por 191 países, entre eles o Brasil, na qual foram estabelecidos oito objetivos para diminuir as desigualdades sociais no mundo.

A Reforma Administrativa foi denominada “Choque de gestão” com a implementação de medidas para diminuir o déficit fiscal, calculado em R\$ 200 milhões/mês. Entre elas estariam o equilíbrio das contas com previsão de superávit para 2005 de R\$ 1,4 bilhão; a redução em 30% o número de secretarias; a extinção de 1.800 cargos comissionados; a redução do salário do governador, vice-governador e secretários;<sup>50</sup>

Segundo os documentos oficiais, estas medidas de corte de gastos permitiram investimentos em diferentes áreas, inclusive na educação. Como exemplo, o fornecimento de livros de Matemática e Português a todos os 900 mil alunos do Ensino Médio, medida adotada pela primeira vez pelo Estado.

---

<sup>50</sup> Minas Gerais de 23 de Julho de 2005, Imprensa Oficial dos Poderes do Estado.

Adotou-se, também, um rígido controle do gasto público, com a criação da Auditoria Geral, órgão de atuação independente, responsável pelo permanente controle nas contas de cada órgão público. No campo educacional, foi implantada uma ouvidoria específica. Embora denominada no discurso oficial como “canal direto da sociedade com o Sistema, para expressar suas queixas e apresentar suas legítimas reivindicações e sugestões” (MINAS GERAIS/SEE, 2003, p. 11), concretiza, na prática, um gradativo aperfeiçoamento dos mecanismos de controle do Estado sobre as ações realizadas em todas as suas instâncias administrativas, viabilizados pela tecnologia informática.

As medidas de racionalização cumpriram a função de equilibrar as contas do Estado (Déficit Zero), concorrendo para recuperar a credibilidade internacional, de modo a garantir o reinício de novos acordos com organismos internacionais de crédito, interrompidos havia 11 anos.

A retomada dos empréstimos para a área social foi anunciada em 2005, quando foi ajustado entre Governo de Minas e o Banco Mundial um empréstimo estimado no valor de U\$ 35 milhões, com prazo de duração de 17 anos e contrapartida do Estado da ordem de U\$ 11, 8 milhões.

Além dos Programas de Racionalização e Modernização, e da Ouvidoria Educacional, outros programas foram incorporados à política educacional, a partir de 2003. Podemos elencar: Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental<sup>51</sup>; Universalização e Melhoria do Ensino Médio, Atenção à Educação de Jovens e Adultos; Qualificação Docente (MINAS GERAIS/SEE, 2003).

Com o intuito de ampliar as oportunidades de sucesso na aprendizagem, foi instituído em 2003 o Ensino Fundamental de 09 anos nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, com matrícula a partir de 6 anos de idade (Decreto nº. 43.506/2003). Da implantação do Programa até 2005 foram criadas 97.000 vagas para alunos de 6 anos.

Um outro projeto denominado *Escola-Referência do Ensino Fundamental* busca resgatar e ampliar a qualidade de algumas escolas, para que sejam referências positivas às demais. Um dos critérios de seleção é que a escola esteja localizada em municípios com mais de 30 mil habitantes e ter mais de mil alunos. Em 2005, o Programa atingiu 221 escolas da rede estadual, situadas em 102 municípios, sendo atendidos 350 mil alunos, com a

---

<sup>51</sup> A proposta completa de Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental encontra-se no Portal Minas on-line: [www.mg.gov.br/portalmg/do/ações](http://www.mg.gov.br/portalmg/do/ações) . Acessado em 23/11/2005.

participação de 11 mil professores. O fortalecimento dessas escolas contou com investimentos de natureza física, tecnológica e pedagógica.

A SEE priorizou, em 2004, o repasse de recursos financeiros para as escolas-referência voltadas para o custeio das ações de capacitação, elaboração e acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI) e do Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP). A partir do segundo semestre de 2005 os recursos destinaram-se também para reforma e ampliação da estrutura física das escolas e aquisição de *kits* de materiais para as aulas de educação física. Em 2006, a liberação dos recursos priorizou a aquisição de equipamentos e mobiliários. Em 2007 a prioridade será a capacitação dos profissionais da escola, em demandas específicas, tais como capacitação de pessoal administrativo, capacitação em relações interpessoais, capacitação para o uso da biblioteca, etc.

No início de 2004 a SEE/MG garantiu um valor de R\$ 40 milhões para a implementação dos PDPI das escolas, sendo que para as cinco escolas da SRE de Pirapora o valor orçado atingiu mais de R\$ 3 milhões. Com a ação das escolas-referências, a SEE/MG pretende possibilitar a ‘excelência’ de algumas escolas, elevando-as como referências positivas para as demais unidades de ensino.

O projeto *Escola Viva Comunidade Ativa* é destinado a escolas situadas em área de risco<sup>52</sup> visando à qualificação profissional, a ampliação da jornada escolar e garantia das condições de segurança. O investimento tem sido na infra-estrutura física, na aquisição de recursos didáticos, na segurança e na informatização das escolas.

O projeto *Escolas em Rede no Ensino Fundamental* visa criar oportunidade para que as escolas fundamentais trabalhem em rede, via internet e outras tecnologias de informação. Em 2005, das quatro mil escolas fundamentais, 705 escolas estavam conectadas à internet e mais 2.410 escolas tiveram a promessa de conexão no início de 2006. O programa previu colocar em rede todas as escolas até o fim de 2006. O governo firmou também convênios com a Intel do Brasil e a Internacional Syst, para capacitação de professores em informática, utilização de softwares educacionais e para facilitar a compra de computadores pelo professor (MINAS GERAIS/SEE, 2005).

---

<sup>52</sup> O Projeto abrange as escolas localizadas na periferia dos grandes centros urbanos do Estado, que apresentam altos índices de violência.

Em relação ao processo de escolha de diretores, a SEE/MG regulamentou os procedimentos preliminares para o provimento do cargo de Diretor e de Vice-Diretor em escolas estaduais. O processo de escolha foi substituído pelo processo de indicação de candidatos ao cargo de diretor escolar pela comunidade escolar<sup>53</sup> segundo critérios que contemplam teste de conhecimentos específicos; formação para o magistério de acordo com o nível máximo de ensino ministrado pela escola; tempo mínimo de 02 anos de exercício na escola em que pretende candidatar-se. A indicação se dará por aclamação da Comunidade Escolar, em Assembléia Geral, sendo o nome submetido ao Governador do Estado para decisão final de nomeação (Resolução nº. 452/2003).

Em relação aos colegiados escolares, no período de 2004 a 2006 a SEE implementou o *Projeto de Capacitação dos Colegiados Escolares*, com o objetivo de capacitar todos os membros titulares e suplentes. No mesmo ano, a SEE/MG realizou encontro de intercâmbio nos pólos regionais com a finalidade de trocar experiências e avaliar o trabalho realizado. Em 2005, a SEE/MG ampliou as funções e competências dos colegiados escolares no que diz respeito ao acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, à aprovação do plano curricular da escola, ao subsídio à SRE no processo de Avaliação do Desempenho do Diretor da Escola, e à indicação de servidor para o provimento de cargo de Diretor e para o exercício da função de Vice-diretor, nos casos de afastamentos temporários, nos termos da legislação temporária.

As considerações aqui delineadas dão a perceber que a Educação Mineira pautou-se, ao longo de 1991 a 2005, por um processo de rupturas pontuais e de continuidade. As rupturas referem-se às modificações em projetos e programas que se sucederam entre um e outro governo. Como exemplo dessa situação pode-se apontar a substituição do Projeto Procad pelo Progestão. A continuidade se caracteriza pela permanência de políticas mais amplas em torno da descentralização, do fortalecimento da gestão e do controle dos resultados.

As principais estratégias que concretizam essas políticas são a indicação ao cargo de diretor pela comunidade escolar, incremento do colegiado escolar, capacitação em serviço para diretor e professor, avaliação externa, incentivo de participação da comunidade nas ações da escola, repasse de recursos e serviços para a escola. A reestruturação administrativa

---

<sup>53</sup> Em Minas Gerais o processo de escolha de diretores e vice-diretores não utiliza o termo *eleição* e sim Processo de *Indicação de Diretor e de Vice-diretores* por aquele ter sido julgado inconstitucional. Ver nota 34 deste trabalho.

e a informatização do sistema têm sido uma preocupação presente na busca de redução de gastos públicos ao longo desses anos.

A formação dos educadores, em especial dos diretores escolares, é tema que tem conquistado espaço privilegiado no meio acadêmico e político, principalmente nas últimas décadas do Século XX. Embora haja concepções ideológicas divergentes que justifiquem esta prioridade, existe o consenso de que o educador deve inserir-se em um processo de formação que contribua com a qualidade do ensino. Este tem sido o discurso de políticos, professores, diretores e pesquisadores educacionais. Todavia, é preciso ressaltar que posicionamentos ideológicos distintos influem fortemente na forma e desdobramentos que a política de formação de gestores irá tomar. Por um lado, a formação do diretor, numa perspectiva gerencialista, orienta-se pela lógica da produtividade e competitividade como requisitos para eficiência dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, a capacitação cumpre a função de atualizar os recursos humanos nas novas metodologias de gerenciamento que são de vital importância para que a escola responda satisfatoriamente aos reclamos do atual mercado de trabalho.

A tendência da administração gerencial confere um teor economicista à educação, ou seja, as diretrizes, objetivos, princípios, finalidades e procedimentos educacionais dessa política educacional incorporam parâmetros culturais e técnicos do setor produtivo à organização e gestão da escola e dos sistemas de ensino distanciando-se, assim, dos princípios de democratização da escola e da sociedade.

Por outro lado, a tendência da gestão democrática, na política de formação dos gestores, busca a redefinição do papel e da atuação do diretor numa perspectiva da democratização da gestão e da autonomia da escola e adquire um significado mais abrangente constituindo requisito fundamental para a valorização e profissionalização do trabalho do diretor escolar e de toda equipe escolar, equivale a um direito preconizado na LDB 9393/96.<sup>54</sup> Como direito constituído, representa um mecanismo valioso para a construção da identidade desse profissional, para redefinição do seu papel social e da escola pública.

É preciso reconhecer que a formação do educador não é condição suficiente para lograr a qualidade dos serviços educacionais. Muitas são as condições escolares e extra-escolares que interferem no processo educacional, entre elas, a cultura própria da escola, os

---

<sup>54</sup> A valorização dos profissionais da educação, nos termos da LDB 9.394/96, em seu art. 64, incisos I a V, é assegurada pelos estatutos e planos de carreira, que deverão contemplar ingresso exclusivo por concurso de provas e títulos, piso salarial profissional, progressão funcional, previsão reservado para estudos, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho e aperfeiçoamento profissional continuado.

estilos de gestão, as condições de trabalho dos profissionais, as condições sócio-econômicas dos alunos. No entanto, a formação continuada dos educadores é um dos mais importantes requisitos para que a *práxis reflexiva* ganhe espaço na escola tendo em vista a adoção de formas mais colegiadas e o compartilhamento do poder na gestão da escola.

## **2.5. O Procad e o Progestão como objetos de estudo da presente dissertação: origem, objetivos, estrutura e processos de execução.**

O Procad, implantado em 1998, inseriu-se no quadro de prioridades estabelecidas pelo Governo Hélio Garcia (1991/1994), e ratificadas pelo Governo Eduardo Azeredo (1995/1998). Este Projeto constituiu um dos sub-projetos do Pró-Qualidade, produto de um acordo entre o Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial.

O Procad foi financiado com um valor total de US\$ 3.927.244,00 (Fase 1) e R\$ 4.780.625,00 (Fase – Escola Sagarana) e teve como meta o desenvolvimento do Gerenciamento Escolar, com a inserção de novas metodologias para o gerenciamento da escola, que enfoquem princípios e práticas básicas de liderança, planejamento escolar, administração de recursos humanos e de patrimônio. Foi executado integralmente por duas vezes: a primeira fase realizada no ano de 1998 e a segunda no ano de 2001, com 180 horas de duração em cada fase.

### Procad – Fase I

Inicialmente, o Procad foi concebido para atender aos diretores e vice-diretores das escolas de toda rede estadual e posteriormente, estendido aos dirigentes das escolas municipais, inspetores e técnicos da Divisão de Dinamização da Ação Pedagógica (DDAP) das SRE e representantes dos órgãos municipais de educação. A inclusão dos dirigentes municipais, bem como dos inspetores e técnicos deveu-se a uma reivindicação dos mesmos. Nesta fase, o Projeto teve como meta capacitar 15.000 profissionais, sendo que efetivamente foi inscrito um total de 10.386 participantes.<sup>55</sup> O atendimento ao amplo universo de dirigentes

---

<sup>55</sup> Ver anexo I: Participantes por categoria funcional - Procad Fase I.

escolares foi possibilitado pela utilização de recursos da metodologia de educação a distância – EAD.

O Procad teve duração de 06 meses (junho a novembro de 1998). Das 180 horas de curso, 160 horas foram destinadas às atividades presenciais e 20 horas às atividades práticas realizadas a distância. A capacitação foi desenvolvida em 04 módulos de 40 horas cada, sendo a parte presencial ministrada quinzenalmente. A capacitação permitiu expedição de certificado aos participantes que cumprissem carga horária mínima de 80% das atividades, na telessala e apresentação de relatório do orientador de aprendizagem com as atividades práticas realizadas.

Com base nos textos de apresentação dos módulos de estudo do Procad, o projeto visou favorecer aos dirigentes “o exercício eficiente e eficaz do gerenciamento escolar, de forma tal que sejam capazes de: liderar o processo de planejar o desenvolvimento da escola; de implementar o planejado; acompanhar e avaliar as ações planejadas e executadas.” (PROCAD, mod. 4, p. 1 s/d).

Especificamente, estabeleceu como objetivos:

- Propor os parâmetros norteadores da gestão escolar para o alcance de uma educação de qualidade;
- Fornecer aos dirigentes das escolas públicas as informações básicas da legislação referente à gestão da coisa pública;
- Identificar procedimentos e técnicas de coordenação e mobilização de grupos de necessários a um planejamento participativo, sua aplicabilidade e vantagens no contexto escolar;
- Desenvolver habilidades para estimular a participação da comunidade escolar na definição de prioridades, a partir de diagnóstico propondo metas realizáveis;
- Possibilitar aos dirigentes o desenvolvimento das habilidades para coordenar a elaboração, implementação e avaliação do PDE conforme as prioridades definidas pela comunidade e aprovadas pelo Colegiado;
- Propor projetos especiais para as áreas prioritárias definidas pelo PDE, contemplando ações institucionais definidas pela SEE/MG;

- Analisar os princípios norteadores das ações de gestão escolar à luz das políticas públicas do Estado de Minas Gerais, para o setor Educacional (SEE/MG, Relatório do Procad s/d, p. 03).

No âmbito da SEE/MG, o Procad foi concebido e administrado pela Superintendência de Recursos Humanos/ Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos – DCRH. Nesta diretoria se formou a Equipe Central de Gerenciamento e Coordenação que teve como responsabilidades coordenar e supervisionar todas as ações do Procad, entre as quais: participar das discussões sobre a proposta pedagógica do Procad, levantamento de dados junto às SREs, contratação de especialistas, planejamento e execução do treinamento dos coordenadores regionais, estabelecimento de critérios de nucleação dos dirigentes, distribuição de todo o material de ensino e de comunicação do Projeto. Em nível central, foi formada ainda uma Comissão Intersetorial da SEE, uma instância consultiva, composta por representantes dos diferentes setores da Secretaria responsáveis pela definição de políticas educacionais relacionadas à ação dos dirigentes de escolas. Esta comissão teve, entre outras, as atribuições de participar das discussões sobre a Proposta Pedagógica do Procad e de produzir textos relativos às ações políticas prioritárias da SEE, vinculadas ao setor respectivo.

Além da Equipe Central, a SEE/MG formou uma Equipe Regional, vinculada à Superintendência Regional de Ensino composta de técnicos da própria SRE. As equipes regionais formadas pelos coordenadores regionais incumbiram-se de selecionar e capacitar os grupos de orientadores de aprendizagem, acompanhar a execução de tarefas instrucionais através de visitas aos telepostos, coordenar reuniões com a equipe e com os orientadores, organizar os telepostos e constituir as telessalas, divulgar e distribuir materiais referentes ao programa, articular-se com o Serviço de Inspeção Escolar solicitando o acompanhamento do desempenho prático dos dirigentes nas escolas, preencher e enviar à SEE formulários e relatórios.

O coordenador regional (CR) e o orientador de aprendizagem (OA) foram selecionados conforme atendessem ao seguinte perfil: capacidade de liderança, de planejamento e de organização de atividades, bom relacionamento interpessoal, facilidade de comunicação e de expressão. Além dessas capacidades exigiu-se dos primeiros, habilitação de nível superior com formação pedagógica e experiência em trabalhos de grupos e na docência para adultos.

Os orientadores de aprendizagem foram os interlocutores diretos com os cursistas, além de mediadores indiretos com o conferencista (debatedor), através da televisão. Para atuar na função era necessário: exercer ou ter exercido atividade de direção na escola, desenvolvendo experiências bem sucedidas, conhecimento da política educacional de Minas Gerais e da escola pública mineira. Além disso, os orientadores de aprendizagem foram escolhidos entre os funcionários ativos do sistema estadual, desde que tivessem disponibilidade efetiva de horário compatível com os horários de funcionamento da telessala. Conforme documentos, a indicação dos orientadores de aprendizagem foi de responsabilidade das SRE a partir das informações dos representantes do serviço de inspeção Escolar; dos membros do Colegiado de Diretores; do cadastro da SRE sobre diretores e ex-diretores com experiência bem sucedidas.

O Procad estruturou-se com base em três sistemas articulados entre o Sistema Operacional, o Sistema de Apoio à Aprendizagem e o Sistema Instrucional. No âmbito do Sistema Operacional, a SEE organizou dois níveis de coordenação do Procad. O nível de Coordenação Central, constituído pela Equipe Central e o nível de Coordenação Regional, constituído pela Equipe de Coordenadores Regionais na SRE. Em todo Estado de Minas Gerais foram montadas 454 telessalas, de onde foram transmitidas as teleconferências e realizadas as outras atividades presenciais do curso. As telessalas foram localizadas em escolas estaduais e/ou outros locais que atenderam as necessidades da capacitação. Cada telessala utilizou a infra-estrutura existente nas escolas e foi equipada com *kit* tecnológico (vídeocassete, TV e antena parabólica). De acordo com relatório do Procad elaborado pela SRH, as telessalas foram nucleadas conforme critérios estabelecidos pela Equipe Central e contou, em cada uma, com um orientador de aprendizagem que foram indicados pelos próprios pares e em conformidade com o perfil estabelecido pela SEE/MG.

Além das telessalas, a SEE criou telepostos geralmente localizados nas sedes da SRE que se tornaram locais de referência para os participantes na obtenção de recursos materiais, suporte tecnológico (telefone, fax), suporte financeiro (repasse de recursos financeiros) e local de capacitação dos orientadores de aprendizagem.

O Sistema Operacional estipulou também recursos financeiros para remuneração dos orientadores de aprendizagem, para pagamento de ajuda de custo aos dirigentes que se deslocassem de seus municípios, para visita de acompanhamento e avaliação aos técnicos das SRE, para lanche dos cursistas na telessala e para reprodução dos materiais de ensino.

O Sistema Instrucional compôs-se de atividades, presenciais e não-presenciais. As atividades presenciais foram desenvolvidas via a transmissão de programas, pela TV com a finalidade de estimular e apresentar conteúdo, revisar e esclarecer dúvidas. Além dos programas de texto foram realizados estudos de textos nos guias de estudo, a socialização e discussão dos temas em pequenos grupos e atividades práticas, conforme roteiro prévio. As atividades não-presenciais basearam-se na observação, levantamento de dados e coleta de informação na escola. A carga horária foi estimada para realização das atividades acima mencionadas, por tema e por módulo, dividindo-se, num total de 8 horas para atividades presenciais na telessala e 20 horas por módulo, não presenciais.

O currículo do Procad baseou-se nos pressupostos teóricos de utilização de comunicação de massa e no “o conceito de aprendizagem instituído pela Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG como um sistema no qual cada instância administrativa é um sistema aberto em interação com os demais, ao mesmo tempo que um subsistema integrante de um sistema maior” (SEE/MG, Relatório do Procad s/d, p. 03). Desenvolveu eixos temáticos de conteúdo, organizando-os em 04 módulos: Módulo 1 (O Plano de Desenvolvimento da Escola); Módulo 2 (Escola Pública de Qualidade – Pressupostos e Fundamentos); Módulo 3 (Gestão Patrimonial, Financeira e Administrativa); Módulo 4 (Gestão do Pedagógico).<sup>56</sup>

O conteúdo programático foi desenvolvido tendo como base materiais impressos (módulos de estudo) e televisivos (videográficos). Todos os participantes do Projeto receberam um *kit* deste material composto por 04 volumes.

Os materiais de estudo foram produzidos com base em discussões realizadas no âmbito de comissões intersetoriais da SEE, com a participação de outros parceiros com experiência em projetos de capacitação e necessidades apresentadas pelas escolas. Participaram das discussões os diretores e técnicos da SRE; o Colegiado de Diretores de Belo Horizonte, assessorados por representantes do Banco Mundial e por consultores brasileiros e estrangeiros. Quanto aos programas televisivos, os documentos do Procad definem que estes seriam realizados levando em conta as experiências de gestão de sucesso indicadas pelas SRE.

O Sistema de Apoio à Aprendizagem compreendeu as atividades de constituição e preparação das equipes central e regional e os orientadores de aprendizagem para exercício das funções. A equipe central participou de todas as discussões iniciais para a concepção do

---

<sup>56</sup> Ver anexo III: Procad Fase I – Programação Curricular.

Projeto, das reuniões técnicas com o Banco Mundial e de treinamento contínuo com consultores internos e externos.

Coube aos coordenadores regionais repassar a capacitação recebida aos orientadores de aprendizagem, seguindo os mesmos esquemas, objetivos e metodologia. A capacitação dos orientadores de aprendizagem teve duração de 12 horas, além de outros quatro momentos com duração de 08 horas cada um, realizados antes da veiculação de cada módulo.

Conforme o documento *Procad - Síntese dos Resultados Alcançados – Metas Físicas Originais*, os principais resultados e mudanças evidenciadas apontados no relatório de avaliação do Projeto são: a capacitação de dirigentes foi bem sucedida, mas “não provocou as profundas mudanças exigidas pelos projetos educativos”. (p.3); o Projeto aumentou o conhecimento teórico e metodológico dos dirigentes, houve socialização de idéias e os dirigentes iniciaram mudanças, ainda que menores que as necessárias; os textos e programas televisivos tiveram avaliação positiva, em relação aos módulos I, II e IV, por serem estimulantes, ampliarem os conhecimentos e apresentarem linguagem clara e consistente; a vivência das atividades coletivas dos dirigentes pôde criar condições para algumas mudanças na organização do processo de trabalho na escola, com destaque para as atividades coletivas; houve a integração entre as redes estadual e municipais, possibilitando a socialização de experiências; o programa permitiu aos dirigentes organizar, com eficiência, o PDE na escola.

O relatório também apontou algumas críticas dos participantes ao Procad, referentes ao conteúdo do módulo III, considerando a sua difícil compreensão e desvinculação com a prática dos participantes; aos programas televisivos pouco relacionados à prática; à falta de clareza no tratamento de questões conceituais de educação e ensino; à dificuldade de articular conceitos e técnicas à prática de construção do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. (SEEMG, Procad: Síntese de Resultados Alcançados, s/d, p. 04)

O relatório de avaliação do Procad assinalou dois fatores comprometedores para a apuração do impacto do Projeto no sistema de ensino. Primeiro, porque o período previsto no projeto para execução das atividades de monitoramento e avaliação de suas ações encerrou-se com a realização da capacitação. Segundo, por causa da renovação do quadro de dirigentes do Estado, em virtude da eleição (8.000 diretores e vice-diretores, correspondente a acerca de 70%, assumiram o cargo, no ano de 2000 e não fizeram o Procad em 1998.). A despeito da

mudança na direção escolar, os dirigentes capacitados anteriormente mantiveram-se no quadro de funcionários das escolas, retomando à sua função efetiva.

Outro apontamento do relatório diz que a realização do Procad deveria ter sido anterior à realização do Projeto de Capacitação para Professores – Procap, para que os dirigentes fossem sensibilizados da importância desta capacitação e dessem apoio aos professores. No entanto, com o atraso na implantação do Procad, o Procap foi realizado antes, em função da demora na definição das estratégias de capacitação; atraso na produção de materiais e morosidade no processo de contratação das emissoras de TV.

O Procad, enquanto uma ação do Pró-qualidade, visou desenvolver o gerenciamento escolar difundindo a metodologia de planejamento do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A adoção deste modelo gerencial, incentivada pelo Banco Mundial, pretendeu reverter o quadro de evasão e repetência no Sistema de Ensino Mineiro buscando o comprometimento da comunidade escolar com os resultados educacionais e a satisfação dos usuários.

Da análise de seus documentos, observa-se que este projeto buscou uma racionalidade educacional voltada para a qualidade, a eficiência, a competência, a autonomia e a liderança dos dirigentes que são os princípios estabelecidos pela política educacional implementada no período.

Do exposto, considerando a amplitude do atendimento, a duração, a estruturação e os recursos financeiros demandados, pode-se afirmar que o Procad foi um marco da política de formação continuada para diretores e vice-diretores no âmbito do Estado de Minas Gerais.

#### Procad – Fase Escola Sagarana

Em 2000, já na Gestão do Governador Itamar Franco (1999 – 2002), o Procad foi reeditado com a denominação Procad - Fase Escola Sagarana<sup>57</sup>, o qual propôs algumas mudanças em relação ao Projeto inicial implantado no ano de 1998. Neste ano foi desenvolvido um módulo introdutório do Procad, correspondendo a 36 horas de duração e contemplou participação de 5.538 diretores e vice-diretores de escolas estaduais. Este módulo visou repassar informações básicas aos dirigentes recém-eleitos sobre as políticas da SEE e as

---

<sup>57</sup> Como já visto, essa foi a denominação da política educacional de Minas Gerais durante o Governo Itamar Franco, cujo lema foi “Educação para vida com dignidade e esperança”.

atividades de gestão escolar, considerando a renovação de 70% do quadro de dirigentes de escola. Ainda no módulo introdutório, aplicou-se questionário que apontou a opinião dos dirigentes sobre os temas relevantes para o seu desempenho profissional, indicando sua situação de domínio em relação a temas relacionados à gestão escolar, bem como levantou suas expectativas relativas à capacitação e a necessidade de complementação de estudos.

No ano de 2001, o Procad foi executado tendo início em setembro com término no mês de dezembro, com a mesma carga horária total de 180 horas. O Projeto definiu como público alvo todos os diretores, vice-diretores e coordenadores de escolas da rede estadual e municipal, dirigentes de órgãos municipais de educação, superintendentes e técnicos educacionais, inspetores escolares e técnicos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Estimou-se a participação de 12.000 dirigentes, sendo efetivamente inscritos 10.584 participantes.<sup>58</sup> Quanto ao financiamento do Projeto, foi gasto um montante de R\$ 4.780.625,65 no período de 2000 a 2001 tendo como fonte de recursos o Tesouro Estadual, o Banco Mundial e as Prefeituras Municipais.

O objetivo geral do Procad foi modificado nesta fase, recebendo na redação a utilização das expressões autonomia e gestão democrática:

Capacitação dos dirigentes das redes públicas estadual e municipal do Sistema de Ensino de Minas Gerais, habilitando-os ao exercício competente de suas funções, nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, num contexto de autonomia e gestão democrática da educação pública (PROCAD: Manual do Seminário Pedagógico Regional, 2001, p. 3).

O material instrucional foi modificado tomando por referência os princípios da Escola Sagarana<sup>59</sup>. O curso foi organizado em três módulos cujos temas enfatizaram a gestão democrática, particularmente, nas questões pedagógicas, e o Projeto Pedagógico da Escola. O módulo I abordou o relacionamento interpessoal na escola, a democracia na escola e o Projeto Político Pedagógico.<sup>60</sup> O módulo II tratou da gestão das questões pedagógicas. Na execução desses módulos manteve-se a mesma metodologia e praticamente não se modificou a estruturação organizacional adotada na fase anterior. Os encontros presenciais preservaram uma proposta semelhante de organização das atividades: levantamento de questões sobre os

---

<sup>58</sup> Ver o anexo II: *Participantes por Categoria Profissional Procad Escola Sagarana*.

<sup>59</sup> O Governo Estadual definiu como princípios: democracia, humanismo integral, educação como direito de todos e dever do Estado, cidadania, modernidade, mineiridade, descentralização e integração.

<sup>60</sup> Ver anexo IV: Procad Fase Escola Sagarana – Programação Curricular.

textos lidos; TV interativa com a transmissão do programa; debates sobre o programa e atividades coletivas, sob a coordenação do orientador de aprendizagem; finalização e avaliação.

A inovação metodológica aconteceu no terceiro módulo do curso que visou a interação entre professores e diretores com a realização do Seminário Regional Pedagógico. Este seminário teve duração de 16 horas e foi desenvolvido por Universidades e Instituições de Ensino Superior que atuaram como Instituições-Pólo do Projeto de Capacitação para Professores - Procad. Foi realizado através de oficinas para os professores do Procad, coordenadas pelos diretores do Procad, cujos temas foram projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares, ciclo e avaliação. Segundo a proposta do Procad - Fase Escola Sagarana, o módulo 03 incorporou temas escolhidos pelos próprios dirigentes participantes a fim de possibilitar a troca de experiências inovadoras entre as escolas públicas e instituições de nível superior.

Outra inovação diz respeito a modificações nas Equipes em nível de organização regional, com a introdução dos técnicos dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) na equipe regional da SRE.

É importante salientar que os Núcleos de Tecnologia Educacional tiveram o papel de viabilizar o uso de recursos da Internet, cabendo orientar as Escolas-Núcleo (local dos encontros presenciais) nas ligações à rede; fornecer informações sobre custos de operação dela; ministrar cursos rápidos destinados à sua utilização; prestar assessoria técnica. No entanto, como nem todas as Superintendências Regionais de Ensino possuíam os NTEs, a conexão dos computadores da Escola-Núcleo à internet foi considerada como “altamente recomendável”, mas não condição obrigatória para a realização do curso. A Superintendência Regional de Ensino de Pirapora, por exemplo, à época não dispunha do NTE e não contou com os recursos da informática nas Escolas -Núcleo para a realização do Procad, valendo-se de apenas os equipamentos mínimos: aparelho de TV; vídeo cassete e antena parabólica.

Nas duas fases do Procad os textos de estudo foram produzidos por professores universitários, professores da rede pública e especialistas nos temas. Entretanto, o Projeto na Fase Sagarana ganhou um enfoque mais pedagógico, suprimindo do currículo os temas relativos à gestão patrimonial, financeira e administrativa, que foram considerados de difícil compreensão no Procad anterior. Essas questões foram abordadas de forma prática no livro Guia de Referência distribuído a todos os diretores da rede estadual.

## O Progestão

Em 2004, o Governador Aécio Neves, através da Secretaria de Estado da Educação, integrou o Estado de Minas Gerais ao Consórcio do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e Secretarias de Educação no Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). Este Programa veio substituir, desde então, o Procad.

Assim como o Procad, o Progestão caracteriza-se por ser um Programa de Formação Continuada a distância e em serviço para gestores escolares das escolas públicas do país. Tem como objetivo geral:

Ampliar a capacidade dos educadores de gerenciar com competência às escolas estaduais, de liderar e conduzir a construção e operacionalização coletiva de uma proposta pedagógica comprometida com a aprendizagem do aluno e sua formação cidadã, no âmbito de um espaço democrático e autônomo (SEEMG, Progestão, 2005, p. 11).

O consórcio do qual resultou o Progestão foi organizado pelo Consed e por um grupo de secretários de educação, e contou com a parceria da Universidade Nacional a Distância da Espanha (Uned), a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Ford.

Esses parceiros contribuíram para a produção do curso, inclusive partilhando o financiamento dos materiais instrucionais. A tecnologia de educação a distância foi obtida a partir de parcerias firmadas entre o Consed, a Uned e a Fundação Roberto Marinho. O Consed ficou a cargo da produção dos materiais, treinamento dos multiplicadores<sup>61</sup>, assessoria, acompanhamento e avaliação. Já as Secretarias de Educação<sup>62</sup> também financiaram os materiais e o treinamento dos seus multiplicadores, a formação dos tutores, bem como financiaram a execução do Programa nas regiões dos respectivos Estados.

A SEE/MG justificou a necessidade de qualificar os dirigentes para o enfrentamento de desafios quanto à alteração nas estruturas e nas relações “fortemente hierarquizadas” que acontecem no âmbito escolar. Preconizou uma concepção de gestão

---

<sup>61</sup> Realiza-se a capacitação em cascata, ou seja, o Consed responsabiliza-se pelo treinamento e assessoramento dos multiplicadores dos órgãos estaduais de ensino, estes capacitam os tutores (geralmente lotados nos órgãos regionais de ensino) os quais são responsáveis pelo curso dos diretores das escolas.

<sup>62</sup> Um grupo de secretarias estaduais de Educação (Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e Sergipe), sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed)

participativa, solidária e competente. A preocupação com a “Gestão Colegiada e Democrática”, a qualidade do Ensino, a “liderança educacional”, a “autonomia” são referenciais que permeiam a proposta do Progestão. Nesta é defendida um modelo de gestão escolar em que os gestores não apóiem suas decisões no senso comum, no costume e na prática, mas que se ancorem no amparo teórico e legal. Por outro lado, a SEE defende elevar os padrões de qualidade da educação escolar considerando inaceitável o estabelecimento de relações baseadas apenas em critérios técnicos, na competição exarcebada e nas relações excessivamente hierarquizadas. Busca alterar as relações no interior da escola, baseando-as na participação, no diálogo, no respeito e na competência profissional. (SEE/MG, Progestão, 2005, p. 7-9).

No âmbito da SEE/MG, o Progestão está sob a coordenação geral da Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para Educação. Em 2004, o Progestão era composto de uma coordenação geral (SRH), três coordenadores de área (representadas pelas diretorias DTAE, DDGA, e DCRH)<sup>63</sup>, multiplicadores e tutores (servidores da SEE e SRE).<sup>64</sup> À partir de 2005, os nove módulos do Progestão foram distribuídos entre o nove multiplicadores da equipe central que assumiram as funções de coordenação de módulo.

Os coordenadores de módulo são técnicos da SEE, graduados na área da educação e experiência em escolas de educação básica. Já a função de multiplicadores, desde 2005, é exercida por técnicos lotados nas SRE, ou nas escolas da rede estadual.

Os Tutores são selecionados entre servidores das escolas ou da SRE e têm sob a sua responsabilidade um grupo de aproximadamente 30 cursistas. Para o exercício das atribuições, os multiplicadores e tutores receberam capacitação de 80 horas, realizadas 40 horas em cada semestre do ano de 2004. Em 2005, a carga horária da capacitação foi reduzida para 16 e 40 horas em cada semestre, considerando que os tutores e multiplicadores já haviam sido capacitados no ano anterior, ou eram ex-cursistas.

Em 2004, a SEE de Minas Gerais investiu no Projeto, durante a Fase Piloto, um valor total de R\$ 1.861.553, 71 em despesas com diárias, transporte, serviços, material de consumo, equipamentos e consultoria, sendo este valor reduzido, no ano de 2005 para R\$ 329.034,06, com os mesmos tipos de despesas, exceto em consultoria. Certamente a redução

---

<sup>63</sup> DTAE – Diretoria de Tecnologias Aplicadas a Educação; DDGA – Diretoria de Desenvolvimento da Gestão e Acompanhamento Funcional; DCRH – Diretoria de Capacitação e Recursos Humanos.

<sup>64</sup>Ver anexo IV: Organograma do Progestão.

de custos de um ano para o outro foi favorecida pelas mudanças no organograma do Projeto uma vez que a equipe de multiplicadores, antes atuando em nível central, passou a atuar em nível regional, diminuindo assim os gastos com diárias, transportes e consumo referentes à capacitação dos tutores realizada pelos multiplicadores.<sup>65</sup>

Em 2004, o Progestão aprovou 1614 cursistas dos 2020 inscritos. No ano de 2005, com a expansão do Projeto, foram aprovados 5817 cursistas de um total de 7312 inscritos<sup>66</sup>.

Quanto à abrangência do Projeto, em 2004, o curso foi restrito à participação de um grupo de quatro educadores por escola - diretores e vice-diretores (participação obrigatória) e professores (participação voluntária). As escolas da fase piloto do Projeto deveriam ser integrantes dos Projetos Escola Referência e Escola Viva, Comunidade Ativa<sup>67</sup>. No ano de 2005, a inscrição no Progestão continuou por equipe, entretanto, somente obrigatória a participação do diretor no curso. Os demais foram escolhidos pela comunidade escolar. Com esse critério pretendeu-se organizar uma equipe referência formada por educadores de uma mesma escola ou de diferentes escolas de uma mesma localidade para realizar os estudos não presenciais de forma coletiva, bem como possibilitar a discussão de situações-problema vinculadas ao contexto profissional e à troca de experiências dos gestores. De acordo com os documentos do Programa, a intenção da SEE é ampliá-lo, gradativamente, para todos os professores que exercem ou pretendem exercer a direção de escolas de educação básica.

Em Minas Gerais, o Progestão foi implementado *on-line*, ou seja, todos os materiais auto-instrucionais impressos estão também disponíveis em ambiente virtual, com exceção do Manual do Diretor. Além deste material, o ambiente virtual oferece aos usuários a alternativa de realização dos trabalhos (atividades obrigatórias) através da internet e ainda disponibiliza agenda das atividades, fórum, chats, endereços eletrônicos, espaço para relato de experiências e controles financeiros. A inscrição dos cursistas, o controle de presença para os encontros presenciais e o sistema de avaliação do cursista são feitos exclusivamente *on-line*.

Com o desenvolvimento do site e o incentivo crescente ao uso da Internet, a SEE buscou a interação constante de multiplicadores, tutores e cursistas, mediante a utilização de um “modelo pedagógico específico que privilegia o aprender a aprender de forma colaborativa em rede” (SEEMG/DTAE, Relatório Progestão 2006, p. 10). A partir da

---

<sup>65</sup> Ver anexo VII: Recursos financeiros - Progestão (2004 e 2005).

<sup>66</sup> Ver anexo VI: Atendimento do Progestão em Minas Gerais nos anos de 2004 e 2005.

<sup>67</sup> Ver item 2.4. deste capítulo que trata do período de 2003 a 2005.

disseminação deste recurso tecnológico para os gestores, a SEE buscou a formação de grupos conectados em rede de produção e difusão de novos conhecimentos.

Os encontros presenciais são realizados em locais definidos pelas SRE, quase sempre em escolas da rede estadual de ensino, em intervalos de três a quatro semanas e no horário de efetivo trabalho dos participantes. A orientação em relação aos professores-cursistas (geralmente 02 de cada escola) é de que nos dias dos encontros a escola fizesse uma acomodação para que os alunos dos respectivos professores em curso não fossem dispensados das aulas. Os Encontros Presenciais visam à sistematização dos conteúdos, à orientação de atividades, ao esclarecimento de dúvidas, à integração e socialização de experiências entre cursistas e tutores e monitoramento dos trabalhos e à realização de provas escritas. São agendados em cronograma único que está disponibilizado no ambiente virtual e acompanhado periodicamente pelos coordenadores de módulo. Este trabalho presencial é coordenado pelo tutor em cada turma.

Nos termos do Progestão, o que se pretende é o aperfeiçoamento da prática profissional em diferentes campos da gestão escolar tais como o desenvolvimento institucional da escola; o processo de ensino e aprendizagem; a gestão participativa e convivência democrática e a eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar.

O currículo é organizado em nove módulos e nove intermódulos que em Minas Gerais refere-se a assuntos específicos da realidade da política educacional do Estado, com base na normatização do Sistema de Ensino.<sup>68</sup> Os temas de estudo resultaram de uma pesquisa prévia que apontou as dificuldades das equipes escolares no trato com processos participativos; relações com a comunidade; coordenação pedagógica da escola; gestão financeira; gestão de recursos humanos; evasão e repetência; violência; indisciplina; articulação do corpo técnico e administrativo; funcionamento dos conselhos escolares. (CONSED et. al., 2005, p. 3)

A opção pela metodologia de educação a distância foi feita considerando-a mais viável por não exigir o afastamento do profissional do local de trabalho, por permitir a cobertura concomitante a um grande número de cursistas e possibilitar o incentivo à utilização de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de autonomia de estudos. Os momentos presenciais têm como base um cronograma comum correspondendo a 10 encontros com duração média de 08 horas de duração cada (no ano de 2004). Visam propiciar a

---

<sup>68</sup> Ver anexo VIII: Programação Curricular - Progestão.

sistematização dos conteúdos estudados, orientação das atividades, o esclarecimento de dúvidas e a oportunidade de uma maior interação e partilha das experiências entre os cursistas e tutores, além de monitorar o desenvolvimento dos trabalhos. Evitam o isolamento do cursista, mediante intercâmbio, a formação de redes e a cooperação entre os gestores.

Os momentos de aprendizagem a distância são predominantes, 80% da carga horária geral, e ocorrem mediante estudos autônomos, conforme horário organizado pelo aluno, com base em orientações e conteúdos dos cadernos de estudo e de atividades. O curso oferece oportunidades de estudos individuais e em equipe de referência. O estudo individual apresenta atividades auto-instrucionais, as quais visam o desenvolvimento de autonomia no estudo do cursista. O estudo em equipe de referência envolve atividades na forma de situações-problema, vinculadas ao contexto profissional dos gestores e visam desenvolver a “capacidade de construir relações e estabelecer um clima de confiança e respeito mútuo, compartilhar sua prática de estudo e trabalho, favorecer o exercício da troca de idéias e a construção da prática coletiva.” (SEE/MG, Progestão, 2004, p. 22).

Importante ênfase dos estudos a distância é colocada nos estudos em equipe formada pelos cursistas de uma mesma escola. A avaliação dos cursistas é feita on line, mediante a execução do controle de leitura. Em cada semestre, o cursista é também submetido a uma prova escrita, realizada presencialmente, sob a supervisão do tutor. Para aprovação final, o cursista deverá obter 80% dos 100 créditos distribuídos.

O relatório elaborado pela Equipe Central do Progestão, enfoca como dificuldades encontradas pelos multiplicadores no desempenho de suas atribuições: acessar o ambiente virtual; administrar o tempo previsto para as atividades conciliando com a demanda de projetos proposta pela SEE e gerenciar a escassez de recursos humanos nas SRE. Quanto aos tutores, as dificuldades dizem respeito à sobrecarga de funções, uma vez que além da tutoria ainda desempenham as atividades próprias do cargo que ocupam nas escolas ou SRE e também à lentidão do ambiente virtual e à falta de computadores. Os coordenadores de módulo apontam como dificuldades a falta de monitoramento do banco de dados, tendo em vista a demanda de trabalho da DTAE.

Vale enfatizar as principais adaptações do Progestão na versão mineira. Uma delas diz respeito à extensão desse curso ao profissional do magistério, em exercício nas escolas estaduais, não ficando restrito aos diretores e vice-diretores, como ocorreu anteriormente no Procad. Outra inovação importante do Progestão mineiro é a instituição de

sua versão on-line, com a disponibilização de várias ferramentas tecnológicas alternativas ao curso. Os temas de estudo abordados retomam os principais temas já desenvolvidos pelo Procad, em sua duas fases, os quais privilegiaram a função social da escola, a articulação escola e comunidade, a participação e a autonomia, a construção do Projeto Político Pedagógico, o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola, a convivência democrática, o gerenciamento de recursos financeiros, o gerenciamento do espaço físico e patrimonial da escola, a gestão dos servidores e a avaliação institucional. Entretanto, a metodologia do Progestão inovou com a diversificação das situações de aprendizagem, com ênfase no trabalho coletivo em forma de resolução de situações problemas vivenciados na escola.

### CAPÍTULO III

#### APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DOS PRECURSORES AOS RECENTES PENSADORES

*“Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta”. Paolo Nosella*

A administração escolar no Brasil vem se construindo, ao longo de sua história, pelo esforço de pensadores que contribuíram com suas obras para a afirmação dessa área do conhecimento. Essas obras, em seus diferentes momentos, foram marcadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais do país e, também, pela própria evolução da teoria das organizações. O capítulo constitui um esforço para compreender como se produziu o ideário da administração escolar brasileira, no seio desses movimentos. Apóia-se no pensamento dos autores que mais contribuíram para a configuração dessa disciplina, nos diferentes contextos políticos do país.

O capítulo foi organizado em três partes. Na primeira, examina-se o movimento histórico da administração escolar no Brasil, à luz das reflexões dos teóricos precursores. São considerados precursores alguns dos autores que tiveram uma atuação marcante na consolidação da administração escolar no Brasil, no período que se estende das primeiras décadas do Século XX (em especial a partir da de 1920) até a década de 1960: Antônio A. Carneiro Leão (*Introdução à Administração Escolar, 1939*); José Querino Ribeiro (*Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar, 1952 e Introdução à Administração Escolar, 1968*).

Na segunda parte, enfatizamos o período de 1960-1970, pelo fato de que foi esse o período em que a administração escolar brasileira ampliou sua base teórica, incorporando outros conceitos organizacionais. Entre os autores que mais se destacaram, citamos: Manoel Bergström Lourenço Filho (*Organização e Administração Escolar, 1963*); e Anísio Spínola Teixeira (*A Administração Pública Brasileira e A Educação, 1956; Natureza e a Função da Administração Escolar, 1968*).

Na terceira parte do capítulo, examina-se o pensamento que se produziu sobre a administração escolar, com base nas obras dos autores mais recentes, que marcaram este campo do conhecimento a partir do final da década de 1970. Considera-se como autores mais recentes: Myrtes Alonso, Maria de Fátima Costa Félix e Vitor Henrique Paro. As obras são,

respectivamente: *O papel do diretor na Administração escolar (1976)*; *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? (1984)* e *Administração escolar: introdução crítica (1986)*. As obras selecionadas serão examinadas seguindo a ordem cronológica de sua produção.

A seleção das obras aqui relacionadas se justifica uma vez que reúnem a reflexão de consagrados estudiosos sobre a administração escolar no Brasil, que têm em comum uma longa trajetória de empenho e dedicação ao tema, quer seja por sua produção acadêmica, quer seja pelo exercício de funções e cargos na administração na educação pública do Estado ou, ainda porque os autores estiveram (alguns ainda estão) engajados em debates acadêmicos e políticos. Por estas razões, suas obras são reconhecidas como referência neste campo do conhecimento, ainda que, no que tange aos precursores, alguns sejam pouco explorados ou mesmo esquecidos. De qualquer modo, por se constituir em raiz do pensamento da administração escolar no Brasil, é inegável que este referencial bibliográfico tem sua importância para fundamentar pesquisas científicas e a formulação de políticas educacionais, notadamente, aquelas que versam sobre a formação e atuação do gestor escolar.

### **3. 1. A administração escolar no Brasil na visão dos precursores (1920 – 1960)**

A disciplina *administração escolar* consolidou-se nos Estados Unidos no final do século XIX, no contexto de forte expansão da oferta educacional e a conseqüente complexidade dos sistemas de ensino. Inicialmente, o estudo da administração escolar esteve restrito à publicação de algumas obras por universidades americanas que registraram as experiências práticas, recordações, opiniões pessoais e atribuições do superintendente de escola.

Até a primeira década do Século XX, os cursos para formação de administradores escolares adotavam uma abordagem de caráter prático, baseando-se em escasso material teórico. Eram ministrados por professores de administração educacional, cuja competência era aferida pelo reconhecimento do seu êxito profissional. A partir daí, os cursos tornaram-se mais especializados e cientificamente organizados.

A partir de 1911, surgiram as primeiras teses de doutorado<sup>69</sup>, além de monografias, periódicos, *surveys* e pesquisas educacionais, abordando problemas da administração escolar. Toda essa literatura sobre o assunto expandiu-se continuamente nas décadas seguintes, suscitando o delineamento do campo da administração escolar, além de favorecer o desenvolvimento de técnicas de diagnóstico educacional. Os estudos teóricos constituíram-se em acervo bibliográfico em colégios e universidades, sendo utilizados nos cursos preparatórios de técnicos para a direção das escolas. Esse fato suscitou uma mudança de orientação nos cursos de administração escolar ministrados pelos americanos durante os primeiros anos do século XX, repercutindo nos métodos de ensino e na revisão do conteúdo tradicional, valorizando os estudos teóricos em detrimento do enfoque prático (RIBEIRO, 1978).

Já na segunda metade do século XX, os autores norte-americanos multiplicaram seus estudos, enfatizando os fundamentos teóricos da administração escolar. Tais produções foram enriquecidas pelas contribuições teóricas de psicólogos e sociólogos que se dedicavam também à administração geral. De par com essa produção bibliográfica, organizações nacionais de administradores escolares e centros de estudos e investigação<sup>70</sup> criados nesse período apresentavam um significativo interesse por essa matéria, o que levou os Estados Unidos a conquistarem o título de *imenso laboratório de administração*.

O interesse pelos problemas da Administração Escolar no Brasil também remonta ao fim do século XIX, quando buscou-se inspiração nos processos, na organização e nos métodos estrangeiros, notadamente, dos americanos. Vale registrar os pareceres e projetos de Ruy Barbosa que utilizou pela primeira vez a expressão *Administração Escolar*, em 1883. Nesse período, o grande interesse do Brasil pela administração era justificado pelo progresso social desencadeado na passagem do século XIX para o século XX, quando a vida em sociedade tornou-se mais complexa.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Uma heterogeneidade de temas foi objeto de pesquisa atribuída à administração escolar: “fundos escolares, auxílio do Estado, organização administrativa, publicidade, elaboração de orçamento, treinamento de professores, obrigatoriedade escolar, organização dos serviços de saúde, lotação das classes, classificação de professores, salários e pensões, supervisão, emprego econômico do tempo, livros de textos, e muitos outros problemas administrativos semelhantes” (RIBEIRO, 1978, p. 76).

<sup>70</sup> Uma rica enumeração de trabalhos desenvolvidos pelos americanos, cujas contribuições se revelaram importantes para o desenvolvimento da administração escolar, são apresentados por Ribeiro (1978). Quanto aos centros de estudos de Administração, o autor aponta oito, pertencentes a universidades de Chicago, Columbia, Ohio, Carolina do Norte, Mississipi, Texas, Stanford e Oregon.

<sup>71</sup> Querino Ribeiro aponta como razões para o progresso (complexidade) social um conjunto de fatos ligados ao avanço das ciências e da industrialização, tais como, novas técnicas de produção, sofisticação do maquinário, novas fontes de energia, a urbanização das populações que refletiram problemas da produção e consumo em

Com as repercussões da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) incidindo no aumento de produção industrial do Brasil, a expansão do ensino popular tornou-se preocupação nacional. A burguesia industrial em ascensão buscava a defesa e consolidação de seus interesses, em disputa com a elite oligárquica no poder. Para mudar tal situação política, defendia a difusão da instrução elementar para os trabalhadores apoiando-se, principalmente, em duas necessidades essenciais. De um lado, situava-se a necessidade de mão-de-obra para atender o setor industrial e de outro a necessidade de aumentar a população votante (somente uma parcela mínima da população era alfabetizada e por isso possuía direito ao voto). A expansão e a modernização da educação também deveram-se aos movimentos reivindicatórios do operariado, constituídos basicamente pelos imigrantes estrangeiros, que exerciam pressão por mudanças na estrutura social do país. Em meio à crise social, econômica e política, muitos intelectuais e políticos defendiam a educação popular – obrigatória, gratuita e laica – como a mais importante via de democratização da sociedade brasileira.

O ensino seguia uma orientação descentralizadora, sendo que a instrução primária estava a cargo dos estados e Distrito Federal e o ensino secundário e superior a cargo do Governo Federal. (Constituição Federal de 1891). O cerne do debate político se concentrou no debate sobre a intervenção ou não do Estado na educação primária que, à época, era ministrada em poucas e precárias escolas, à mercê das diferenciadas condições financeiras e organizacionais dos estados.

Na década de 1920, um ideário renovador marcou a administração escolar no Brasil. Este ideário foi difundido com a realização das primeiras conferências nacionais de educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação – ABE, cuja fundação ocorreu no ano de 1924.<sup>72</sup> Registra-se a I Conferência Nacional de Educação (1927) em Curitiba, a II Conferência Nacional de Educação (1928) em Belo Horizonte, a III Conferência Nacional de Educação em São Paulo (1929), a IV Conferência Nacional de Educação no Rio de Janeiro (1931) e a V Conferência Nacional (1933) em Niterói.

Entre os pontos debatidos na Conferência em Belo Horizonte, destaca-se a mudança na forma de propor e tratar os assuntos da administração escolar, com base nos

---

massa, crescimento das exigências de padrão de vida, além de densidade demográfica e o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (RIBEIRO, 1978).

<sup>72</sup> Os grandes reformistas deste período foram: Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1922), Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (1922), Francisco Campos, em Minas Gerais (1927 – 1928), Lisímaco Costa, no Paraná (1927-1928), Fernando de Azevedo no cargo de Diretor Geral de Instrução da Capital Federal (1926), Carneiro Leão no antigo Distrito Federal (1922 – 1926) e em Pernambuco (1928 – 1930).

estudos sociológicos, notadamente, aqueles realizados por Durkheim, como nos lembra Lourenço Filho:

Aparece nesse último ano o primeiro trabalho de fundamentação sociológica: um pequeno livro de Durkheim, traduzido. É de salientar que as questões de finalidades do ensino começam a destacar-se das demais, salientando aspectos de rendimento ou eficiência do ensino, embora não contivessem ainda tais conceitos de modo expreso. As expressões “aspectos sociais da educação”, função da educação nas dimensões da vida”, “escola ativa”, “escola nova”, “escola experimental”, “dever constitucional de educar”, “formação escolar e cultural”, e outras, similares, aparecem no título de diferentes trabalhos, o que tudo evidenciava uma nova compreensão de novas bases de pesquisa para a organização e administração escolar (LOURENÇO FILHO, 1972, p. 287).

Todavia, foi somente a partir dos anos de 1930 que se registrou a consolidação da administração pública brasileira, com reflexo na estruturação dos sistemas de ensino, empreendida pelo Estado Novo (1930 – 1945). Criou-se o Ministério de Educação e Saúde (1930) e a Diretoria de Estatística e Informações do Ministério de Educação no mesmo ano. Afirmou-se a prática de adotar métodos científicos para solucionar os problemas educacionais, recorrendo-se, inclusive, aos estudos de estatística.

A administração escolar foi reforçada pela contribuição de estudos sistemáticos sobre problemas econômicos, sociais e políticos, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1937. Com esses estudos, os planos e programas da administração escolar começaram a ser pensados para médio e longo prazos, contando com informações de entidades de classe e instituições privadas, como a Confederação da Nacional da Indústria, a Confederação Nacional do Comércio e a Fundação Getúlio Vargas, as quais dedicaram trabalhos sobre a relação entre fatores econômicos e educacionais.

As idéias de renovação do ensino desenvolvidas durante as reformas educacionais dos Estados e do Distrito Federal, dos anos de 1920, foram mais amplamente divulgadas com o lançamento de um manifesto de renovação que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). O manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e seus signatários foram, entre outros, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Afrânio Peixoto.

O Manifesto postulava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Os pioneiros defenderam a educação popular em nível nacional e a criação de um sistema educativo (Escola Nova) consoante às diretrizes econômicas e sociais daquele período

histórico. A proposta dos pioneiros visava ao combate das desigualdades sociais por meio da educação, considerada como um direito e condição de oportunidade de igualdade a todos. Os pioneiros acreditavam que este ideal só seria alcançado com a construção de um sistema.

Com a propagação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a administração escolar foi dotada de maior sentido e foi incluída no currículo do Curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1933, período em que se empreendeu a reforma do ensino conduzida por Anísio Teixeira.

No mesmo período, São Paulo incluiu a disciplina *Administração e Legislação Escolar* no currículo do curso destinado a diretores e inspetores escolares do ensino primário. Em 1934, a disciplina integrou o currículo do *Curso Especializado de Administradores Escolares* do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, que teve como primeiro professor Roldão Lopes de Barros, que introduziu as idéias de Fayol nos estudos da Administração Escolar. Durante muitos anos, a base científica dos estudos de Administração Escolar no Brasil sustentou-se nas teorias da racionalização da Escola Clássica, sistematizada por Roldão Lopes de Barros.

Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), criado no Ministério de Educação, incumbiu-se da ordenação da documentação e a elaboração de pesquisas diversas, enfocando e divulgando diferentes aspectos da administração escolar. Com a criação do Inep, ganhou centralidade o desenvolvimento da pesquisa educacional, concretizando a proposição dos Pioneiros da Educação Nova de que a política educacional brasileira deveria fundamentar-se em métodos científicos para solução dos problemas.

As décadas de 1930 e 1940 viram publicar trabalhos que aprofundavam as propostas sugeridas na Conferência Nacional de Educação realizada em Belo Horizonte. Em 1941, o estudo *Administração dos Serviços de Educação*, realizado por Lourenço Filho, criador e primeiro diretor do Inep, revelou o retrato da administração escolar nos estados e também alertou para a escassez de estudos relativos aos problemas da Administração Pública no país, particularmente aos da Administração Educacional (RIBEIRO, 1978).

Em 1944, o Inep divulgou um levantamento geral dos serviços de administração do ensino nos estados. Dentre as realizações do Instituto, destaca-se o desenvolvimento de cursos destinados à qualificação de pessoal, particularmente de administradores escolares, pesquisadores educacionais e professores. Uma outra iniciativa de peso foi a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, além da realização de reuniões, seminários,

conferências, de pesquisas, levantamentos e distribuição de bolsas de estudo no exterior para pesquisadores educacionais brasileiros.

Em 1946, a Lei Orgânica de Ensino Normal estimulou a criação de cursos de administradores de ensino primário, em institutos de educação de vários estados. Nesse período, publicaram-se algumas obras expositivas e monografias sobre este tema. Entre essas obras, uma se tornou clássica e foi publicada no ano de 1939 pelo educador, advogado e jornalista pernambucano Carneiro Leão (1886-1966), intitulada *Introdução à Administração Escolar*. Carneiro Leão dedicou-se às questões educacionais de seu tempo e esteve à frente dos movimentos em defesa da educação popular como responsabilidade do estado e também a sua ampliação para todo o território nacional. O autor atribuía à educação a condição primordial para levar o Brasil ao desenvolvimento e modernidade. Com este ideal, introduziu no Brasil os métodos pedagógicos da chamada Escola Nova, enfatizando a necessidade de formação de professores primários e diretores de escola em conformidade com o novo enfoque educacional.

Nessa obra, Carneiro Leão examinou os problemas relativos à organização dos sistemas escolares, tanto no país como no exterior. Em conformidade com o pensamento da época, justificou a importância da administração escolar com argumentos voltados para a renovação da escola, em face do crescimento acentuado dos sistemas de ensino e da conseqüente complexidade dos serviços educacionais. Impôs o aperfeiçoamento técnico da administração, pública ou particular. Esperava, com isso, reverter o teor empírico que prevaleceu na administração das organizações, atribuindo-lhe um caráter científico, mediante a exigência do conhecimento e da capacidade de direção:

Nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da Administração. O recente desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e a complexidade crescente dos serviços requeridos na organização e no funcionamento de uma escola moderna estão exigindo a formação de técnicos de administração realmente capazes. A exigência é tanto mais premente quanto, por toda parte, se descurou por completo da preparação desse elemento essencial ao êxito de qualquer empresa, particular ou pública. A idéia foi sempre considerar a administração uma conquista empírica, obtida no exercício funcional. Enquanto se exigia para a prática do magistério diploma de professor e, por conseqüência, cultura geral, científica e técnica, definida, para a administração de uma escola e, principalmente, de um sistema escolar, nada se pedia concernente ao conhecimento e à capacidade de direção. Esse mal não se limitou aos negócios do ensino. No próprio mundo industrial e comercial a formação dos educadores tem sido descurada (CARNEIRO LEÃO, 1953, p. 13).

Carneiro Leão comparava a escola pública a uma empresa industrial ou comercial. Com esta visão o diretor de escola devia possuir as qualidades de ‘um líder de educação’, além de capacidade técnica, cultura geral e científica e habilidade profissional. Para ele, o diretor de escola devia ser:

[...] um chefe de serviço industrial, ou de uma casa de comércio, tirando o máximo de proveito dos recursos materiais e pessoais à sua disposição; de líder social. Conduzindo e estimulando não só seus colaboradores, mas todos quantos passem pela sua zona de influência; de educador, fazendo-se exemplo e guia ( *ibidem*, p. 14).

Este autor foi enfático ao falar sobre a importância da liderança do diretor: “O diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola” (1954, p. 134). No tocante às operações propriamente administrativas, que compreendem a administração escolar, à luz do ideário de Fayol, assinalou a [...] “capacidade de prever para prover, de organizar os serviços, de dirigir sem parecer que dirige, de colaborar e conseguir colaboração, de coordenar, de estar a par do trabalho” ( *ibidem* p. 15).

No que concerne às funções do diretor de escola, apontou como deveria ser o relacionamento entre estes e o Diretor de Educação, assim como com o professor. De acordo com o nível das instituições escolares, quer sejam escolas primárias ou secundárias (acadêmica ou técnico-profissional), o diretor terá funções distintas. Nas escolas primárias o diretor:

[...] assiste ao Diretor de Educação, faz-lhe parte de seus pontos de vista, esclarece-o quanto à situação de certos problemas ocorrentes na direção escolar, defende a política de educação estabelecida, interpreta-a, realiza-a em sua esfera, com inteligência e lealdade. [...] um bom diretor pode e deve, por seu turno, estimular a ação dos professores, coordenar-lhes os esforços para a solução das dificuldades e problemas surgidos no correr dos trabalhos da classe. Sua atitude de direção não pode deixar de inspirar-se numa cooperação afetuosa ( *ibidem*, p. 108).

Já nas escolas secundárias, a função do diretor deverá ser auxiliada por ‘peritos’, ou seja, pelos ‘inspetores-orientadores’, dadas as especialidades do currículo, o que impede que o diretor realize, sozinho, a orientação dos professores. Além de contar com essa assistência, o diretor deve “possuir uma visão clara do meio em que atua, deve ser homem culto, doutor em pedagogia, psicologia e sociologia educacionais.” ( *ibidem*, p. 109). Concebeu que a ação do diretor não deveria ser limitada à administração, mas também a de

orientador do ensino, no caso da escola primária. Essa última ação seria delegada aos inspetores-orientadores quando se tratasse de escola secundária.<sup>73</sup>

O autor priorizou a flexibilidade como um dos elementos administrativos a serem adotados pelos sistemas de ensino, particularmente na organização dos cursos. A flexibilização deveria ser um traço marcante da escola, que naquele momento expandia o ensino para maiores parcelas da população e precisava atender às diferenças individuais. Atender à individualidade dos alunos significava prepará-los para a *especialização das funções*, exigidas no mundo do trabalho e oferecer-lhes igualdade de oportunidade educacional, referendando os princípios da democracia:

Na hora atual, quando a indústria obriga à extrema especialização e a democracia proclama igual oportunidade educacional para todos, só será possível triunfar, respeitando as aptidões individuais, estimulando-as, incrementando-as, atendendo-as... E nada disso se fará se os sistemas de educação não tornarem os cursos flexíveis, não souberem criar planos suficientes à riqueza de aptidões e às exigências multiformes da vida econômica e social moderna. Nenhum problema de educação interessa mais profundamente aos administradores e homens de governo ( *ibidem*, p. 16-17).

Propunha ainda a articulação entre os diferentes níveis escolares, com o propósito de “permitir o ‘máximo progresso’ do aluno em todos os campos e em todo o percurso escolar e, assim, evitar ‘descontinuidade no crescimento físico e mental e desajustamento no ambiente social” (op cit, 1954, p. 268). Para tanto, sugeria, entre outras providências, a unidade de direção conquistada através da cooperação entre os professores das duas unidades – primária e secundária, além de esforços para a continuidade educativa da criança.

Carneiro Leão elencou<sup>74</sup> as qualidades e valores primordiais para o adequado desempenho do papel de administrador escolar, quais sejam: personalidade, saúde, simpatia, distinção pessoal (influência na direção de homens), inteligência, cultura geral e especializada

---

<sup>73</sup> É importante apresentar a diferenciação de funções do sistema de educação, conforme Carneiro Leão: “Naturalmente os grandes sistemas de educação estabeleceram os campos de ação das várias categorias de técnicos. De um lado, o professor com a tarefa imediata de educar; de outro o diretor de escola com o dever de assistir e comandar os trabalhos em seu redor; de outro o inspetor orientador com a missão de guiar o mestre, de impulsionar os processos educativos; de outro o Diretor de Educação, o administrador com a função de superintender o sistema educacional inteiro” [...] O inspetor-orientador deve, de um lado, encorajar o professor a progredir, ajudá-lo a aplicar o método mais apropriado, a fazer a melhor distribuição da matéria; de outro, informar os administradores, solicitar-lhes meios para a mais perfeita execução da obra que inspeciona e esclarece. Orienta o professorado na direção mais adequada, resolvendo-lhe os problemas, guiando-o por entre as dificuldades, encaminhando-o com segurança esclarece a administração quanto ao valor do sistema de aplicação, da necessidade de aperfeiçoá-lo ou reformá-lo.” ( *ibidem*, p. 156 - 158)

<sup>74</sup> Carneiro Leão refere-se ao Programa de Administração Escolar dos cursos de Administradores de Escola Elementar, de Pedagogia e de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia.

(indispensável para a autoridade do professor), cooperação, comportamento social, justiça de julgamento, capacidade de expressão, habilidade na escolha de auxiliares, força de persuasão e magnetismo pessoal, sentimento de justiça, interesse e entusiasmo. (ibidem, p. 134).

Em suma, nas primeiras décadas do século XX, ocorreu a diversificação das atividades do sistema ensino, com ampliação das funções dos profissionais da escola, e, por conseguinte, a complexidade dos problemas das instituições escolares. Esse era o reflexo de uma tendência universal, que atribuía à educação uma função prioritária do Estado.<sup>75</sup> A administração escolar para ele representava o principal setor da administração pública, pois “dela depende diretamente a boa ou a má organização da vida nacional, sua energia, suas possibilidades, suas realizações, seu bem estar” (ibidem, p. 140). Como consequência, apelava-se para a renovação e modernização da administração escolar, em termos científicos, refletindo a mesma necessidade de desenvolvimento e reestruturação que reclamava o setor empresarial, em particular o brasileiro.<sup>76</sup>

Outro precursor que tem o mérito de ser um dos mais representativos teóricos da administração escolar é o educador paulista José Querino Ribeiro (1907-1990). Durante sua carreira, lecionou em todos os níveis de ensino, primário, secundário e universitário, publicando importantes obras na área educacional, tais como, *Fayolismo na Administração da Escola Pública (1938)* e *Relações Públicas e Relações Humanas no Trabalho (1963)*. Licenciado em Ciências Sociais, atuou como professor de Administração e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Assumiu a direção da FFCL de Marília (1957 – 1958) e da Faculdade de Educação da USP (1970-1976). Como homem público, exerceu o cargo de diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do MEC/INEP, no período de 1967 a 1969.

Consagrou-se como primeiro autor brasileiro a propor uma teoria, ou uma explicação racional para os problemas que se situam na área, publicando, em 1952, a tese

---

<sup>75</sup> Nesse sentido, Carneiro Leão afirma: “Se os departamentos da agricultura, da indústria e das finanças (repetimos ainda uma vez) produzem os elementos de sustento e os recursos para manutenção e desenvolvimento dos povos, os da guerra e da marinha a energia para a defesa e, infelizmente, para ao ataque também, o da educação aparece como fator primordial de toda construção” (ibidem, p. 141).

<sup>76</sup> “[...] os problemas relativos à organização dos sistemas escolares no estrangeiro e no Brasil: assinala-se o pendor crescente para uma elaboração científica dos serviços de direção, para uma administração dia-a-dia mais objetiva, mais dentro das realidades sociais e nacionais.” (Carneiro Leão, ibidem, p. 16). “Nada mais evidente. Cada povo, cada Estado, cada nação vale o que valerem a saúde, a energia física e moral, a cultura e a pujança espiritual do homem. E tudo isso é obra de educação, é função da escola. Por isso mesmo departamento algum da administração pública necessita de organização mais flexível, mais científica e mais viva. Por toda parte, aliás, a tendência é torná-la eficiente quanto a administração das melhores empresas e mais modernas companhias.” (ibidem, p. 141).

*Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. Neste trabalho o autor deu seguimento aos estudos do professor Lopes de Barros, uma das mais importantes contribuições brasileiras aos estudos de administração escolar.<sup>77</sup>

Importa rememorar que o contexto econômico em que Querino Ribeiro editou esta obra caracterizava-se por uma acirrada competição no mundo dos negócios. A indústria e o comércio começavam a se preocupar com os desperdícios, com o planejamento a longo prazo, com o controle, o funcionamento e o rendimento das organizações. O setor produtivo, além de visar ao aperfeiçoamento das técnicas, estendeu suas preocupações para toda a estruturação das empresas. O desenvolvimento de estudos de administração das empresas privadas surgia conjugado aos estudos técnicos de produção.

As imposições decorrentes do *progresso social*, portanto, repercutiram no campo escolar, coexistindo com o processo de *complexidade da escola*, gerado pelo desenvolvimento dos sistemas educacionais (maior diversidade das escolas e cursos, aumento do pessoal discente, administrativo, docente, ampliação de gastos com a educação). Essa complexidade passou a exigir uma outra estrutura, não mais para atender aos poucos grupos privilegiados, mas para atender a diferentes grupos e classes sociais.

A *complexidade da escola* era explicada também pelo avanço do conhecimento, principalmente das áreas da Biologia, Psicologia e Sociologia. À medida que o conhecimento sobre o processo educativo evoluía, também se ampliavam e se diversificam as responsabilidades da escola, criando-lhe novos objetivos, afetando a política educacional e por extensão, a administração escolar.<sup>78</sup>

Para solucionar as dificuldades decorrentes do *progresso social*, Estado e empresas privadas buscaram nos estudos da administração geral uma solução racional. Nela, a administração escolar buscou também os seus fundamentos, em razão das demandas por maior eficiência e produtividade da escola. A lógica do progresso social e educacional

---

<sup>77</sup> Em 1978, o Professor Mascaro, prefaciando a reedição e atualização desse trabalho que se tornou referência, o indica como “responsável pelo crescimento da onda de adeptos conquistados para linha fayoliana”, atingindo grande prestígio entre estudiosos e profissionais por sua difusão nos centros brasileiros de estudos e pesquisas e ensino das ciências sociais e humanas, não ficando, inclusive, restrito apenas ao nível universitário. (RIBEIRO, 1978)

<sup>78</sup> Conforme aponta Querino Ribeiro, estudos sobre questões, tais como, a hereditariedade, o ambiente, a puberdade, fadiga, higiene, maturação, atenção, memória, inteligência, motivação, interesse, diferenças individuais, aptidões, a influência dos elementos histórico-sociais sobre o processo educativo, estudos sobre a criação, significação e evolução de valores e padrões de vida trouxeram importantes repercussões para a vida escolar, influenciando o surgimento de novos tipos de escolas como, por exemplo, as de Montessori, Decroly e outras, as quais compõem as chamadas escolas novas. (Idem, 1978)

sustentou a argumentação de Querino Ribeiro ao defender a adoção de métodos científicos na administração escolar. O autor a concebeu como um ‘ramo’ da administração geral, como fica evidenciado no trecho:

[...] sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos da Administração pública e privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade. Assim, a administração encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração (Ibidem, p. 60).

Neste ponto, a visão de Querino Ribeiro coincidia com a de Carneiro Leão, no sentido de que a administração escolar deveria apoiar-se em bases científicas, podendo orientar-se pelos mesmos parâmetros da administração do setor industrial e comercial. De fato, o arcabouço teórico adotado pela empresa privada foi a fonte de inspiração que levou Querino Ribeiro à proposição dos fundamentos, princípios e objetivos da administração da escola, calcados numa visão da teoria clássica da administração. O autor concebeu a escola como um grande empreendimento de interesse público, à semelhança das demais empresas:

Quando encaramos a escola como uma grande empresa e assemelhamo-la às demais, não lhe negamos à formação de novas gerações, gravemente responsáveis pela manutenção e revitalização dos valores, dos padrões, dos comportamentos sociais, como criadora dos homens novos para as novas situações da civilização. Nenhum desses aspectos das responsabilidades escolares está em conflito com o da grande empresa (Idem, 1968, p. 28).

A administração geral é concebida como produto do progresso humano, aplicável aos diferentes tipos de organização, inclusive a escolar. A administração Escolar resulta das imposições que a escola moderna colocou, cuja caracterização o autor explicita no trecho abaixo:

A escola é grande empresa enquanto visa atender clientela de milhões; reúne grupos de trabalhadores que somam centenas de milhares; exige financiamento astronômico; exige ‘produção em massa’, ‘alta produtividade’ para atender às mais variadas exigências do ‘mercado social’, com o qual tem irrevogáveis compromissos de fornecimento, a tempo, à hora, em quantidades e qualidades que exigem técnicas aperfeiçoadas e complexas. São estas as características da escola moderna que lhe impõem a problemática da Administração. Na administração da grande empresa escolar o objetivo direto é o trabalhador, a estrutura, o financiamento, tudo é claro, a serviço do educando que, sem embargo no caso, coloca-se como objeto indireto. Nesse sentido a empresa escolar é semelhante às demais: à hospitalar, à bancária, à de

transporte, e a que outras grandes empresas possam lembrar (Idem, 1968, p. 27 – 28).

Nas palavras do autor, portanto, a escola é mais consequência do que causa do progresso geral, pois foi este que exigiu da escola número crescente de pessoal qualificado e o aperfeiçoamento de técnicas. A administração da *Escola Moderna* adquiriu as mesmas características das grandes empresas e, em decorrência, também enfrenta a mesma problemática da administração geral. Sendo assim, os fundamentos da administração da escola são os mesmos que embasam qualquer outro empreendimento, quais sejam: *racionalização do trabalho, divisão do trabalho e unidade do resultado final*.

A unidade de ação visa ajustar a participação pessoal de cada um no trabalho, o que requer conhecimento e aceitação de todos em relação à direção e às metas globais definidas para a organização escolar. Nesse sentido, a administração escolar deverá buscar a convergência de esforços de todos, ou seja, deverá perseguir a colaboração e a consciência de responsabilidade de cada um para o trabalho do conjunto. Por tais razões, a necessidade da *coordenação* do processo é considerada a essência do problema administrativo.

A colaboração e a coordenação também foram elementos administrativos de destaque na compreensão de Carneiro Leão. Os dois autores têm em comum a idéia de que a Administração Escolar deve buscar a convergência dos objetivos traçados pela organização escolar requerendo um esforço coletivo para a realização das tarefas que se alcança por meio dos processos de *coordenação*.

Para que a escola não se afaste do seu ‘legítimo significado’ de servir ao interesse coletivo, deverá integrar o indivíduo ao meio social. Esta é a sua função social. A prosperidade da escola, enquanto empresa, depende da ‘harmonia’ entre aquilo que realiza e o que a sociedade espera dela, pois a perda da função social levará ao seu desaparecimento. Nesse sentido, a administração cumpre papel vital, uma vez que se constitui ferramenta capaz de promover este ‘ajuste’. Nesta perspectiva, a administração escolar, enquanto campo de interesse de estudo e de ação, apresenta especificidades que decorrerão de natureza e funções distintas. Quando o interesse por esta matéria estiver voltado para o exercício de uma função administrativa, a administração escolar possuirá uma natureza eminentemente *técnica*, cuja função será estritamente *instrumental*, a serviço da direção de um sistema ou de uma unidade escolar. Quando os estudos da administração escolar estiverem voltados para o ensino e para a preparação de candidatos para tarefas de direção, assumirão uma natureza especificamente

*didática* e terão função *informativa*. A administração escolar ainda poderá adquirir fins de investigação, caracterizando-se, nesse caso, por uma natureza *cultural* cuja função será o interesse de estudo *científico*.

Nota-se, entretanto, que o autor, mesmo reconhecendo uma interdependência entre “as naturezas e funções” da administração escolar, omite o inerente caráter político dela. De fato, assim como Carneiro Leão, Querino Ribeiro empenhou-se em defender como questão central a prevalência da *ordem técnica* em detrimento dos interesses político-partidário-eleitorais que se sobrepunham à organização do ensino. A administração escolar encontra sua razão de ser no ajustamento das atividades de escolarização à filosofia e política da educação e às contribuições da ciência. Estes são os problemas fundamentais a serem enfrentados pelo administrador escolar:

Aprender os ideais propostos pela filosofia da educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; conhecer a política de educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (Idem, 1978, p. 177).

De acordo com essa linha de pensamento expressa por Ribeiro, fica evidente uma abordagem meramente instrumental da administração, aparentemente neutra, justificando-a como uma atividade técnica subordinada aos interesses sociais definidos externamente. Ao mesmo tempo, fica subjacente a concepção de divisão do trabalho entre quem *planeja* e quem *executa*, esquematizada pela Escola Clássica da Administração.

A própria definição do conceito de administração escolar elaborado por Querino Ribeiro já elucida o teor instrumental que lhe é atribuído. O autor a considera como “complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia” (ibidem, p. 177).

Além da *unidade*, outro princípio que é transportado da administração geral por Querino Ribeiro, para fundamentar a administração escolar é o da *Economia*. Com este princípio, pretendeu-se obter o *melhor rendimento com o mínimo de dispêndios e esforços*, ajustando e articulando, da melhor forma possível, o pessoal às funções. Dessa maneira, buscou-se o aproveitamento integral de todos os recursos disponíveis e a total satisfação dos objetivos a atingir.

No que diz respeito ao ajustamento pessoal, considera-se a necessidade de proporcionar “um ambiente de satisfação que favoreça a atividade racional-humanizada dos trabalhadores da escola” (idem, ibidem, p. 175). Isso quer dizer que a administração deve ocupar-se tanto com a *eficiência*, como também com a satisfação pessoal do trabalhador. Para o autor, a insatisfação é gerada pelo desajuste do comportamento do trabalhador às atividades da empresa, ou ainda, é fruto da inadequação da estruturação do trabalho que não atende às exigências humanas necessárias. Sendo assim, compete à administração tratar dos requisitos necessários à *humanização do trabalho*, bem como recrutar, formar e selecionar o pessoal com tato e competência.

Recorrendo às contribuições da psicologia para a proposição de novas diretrizes norteadoras do comportamento do administrador, Ribeiro (1968) indica articulações favoráveis entre rendimento e relações humanas no trabalho, assim como coloca em relevo as contribuições da motivação.<sup>79</sup> Deixa certo que a função administrativa busca o comportamento produtivo como uma necessidade primordial. Em outras palavras, cabe à administração escolar a responsabilidade de ajustar o trabalhador às condições de trabalho. É esse o alerta de Ribeiro:

Se a administração não cuidou criteriosamente da escolha dos trabalhadores e, depois, por isso, se encontra pela frente desajustados e incompetentes, não poderá, para resolver o caso, impor-lhes sacrifícios, pô-los ferros, ou no pelourinho. É indispensável a devida cautela para que só sejam chamadas ao trabalho pessoas que nele possam produzir com melhor competência e a maior satisfação. Isto é problema da administração (1968, p. 35).

Nota-se, acima, outro ponto de convergência entre o pensamento de Querino Ribeiro e Carneiro Leão, no que diz respeito ao cuidado que se deve ter com as relações humanas no trabalho. Como vimos, Carneiro Leão também atribuiu ao diretor o cultivo de

---

<sup>79</sup> A teoria das Relações Humanas é um movimento que surgiu na década de 1920, em época de forte crise das empresas capitalistas. O movimento buscou os fatores psicossociais que determinam o comportamento produtivo tendo em vista a preocupação central dos empresários de diminuir custos e aumentar a produtividade. A partir desse movimento, o elemento humano, suas necessidades, cultura e hábitos foram, aos poucos, sendo reconhecidos como aspectos que interferem na produtividade e no funcionamento das empresas. Os principais nomes dessa corrente são Mary Parker Follet e Elton Mayo, ambos atribuíram em seus estudos grande importância aos grupos informais que se formam nas organizações. Tais grupos se caracterizam pelo caráter espontâneo e extra-oficial das relações estabelecidas, visto que sua formação não está prevista em regulamentos e organogramas. (MOTTA, 2002)

atitudes de estímulo à ação do professor de modo que estas se desenvolvam em um ambiente de *cooperação afetuosa*.

Com a preocupação da racionalidade técnica, o elemento humano na administração escolar ganha notoriedade, e é considerado o mais importante dos meios disponíveis da administração. A centralidade do elemento humano na administração escolar se justifica tendo em vista o alcance de resultados e de melhor execução das tarefas, mediante a utilização das técnicas empregadas. Entretanto, “todos os trabalhos da administração escolar só poderão desenvolver-se satisfatoriamente quando se fizerem nesses termos de colaboração e co-responsabilidade” (idem, 1968, p. 112).

Uma distinção importante para o entendimento do pensamento de Querino Ribeiro refere-se às expressões *administração e direção*. A administração da escola distribui-se em quatro categorias: *direção, docência, burocracia e serviço simples*. O autor explica que a função de direção tem natureza superior em relação às outras funções, devendo, portanto, ocupar posição central na organização. Trata-se de uma tarefa indelegável a ser desempenhada com liderança, como elucida a passagem seguinte:

[...] Uma coisa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar (idem, *ibidem*, p. 22).

Essa visão de superioridade atribuída à figura do diretor ainda hoje prevalece na realidade escolar, haja vista as determinações dos sistemas de ensino de colocá-lo como *responsável último* por tudo que acontece no âmbito da escola, justificando assim a centralidade e prioridade de suas tarefas em relação às demais.

A *liberdade* é outro princípio transposto por Querino Ribeiro da administração geral para a administração Escolar. Nas palavras do autor, a escola exerce uma atividade inerentemente criadora. Apregoando a aplicação de tal princípio no processo de escolarização, admite a impossibilidade de utilização do mesmo controle rigoroso na escola que foi prescrito por Taylor para o setor produtivo. Da mesma forma que Carneiro Leão, Querino Ribeiro

alerta para a exigência da *comunicação* do trabalho do professor ao diretor, ou seja, *o diretor deve estar a par*, nos termos que já havia sido recomendado por aquele educador:

Por força do princípio de liberdade, no processo de escolarização não teria cabimento um *planning department* para fornecer, ao começar cada dia letivo, a cada professor, uma ficha *taylorizada* de execução. Antes até, ao contrário, o que naturalmente se costuma exigir é a comunicação que, de cada professor sobe a seus diretores para que estes fiquem sabendo como e o que se está passando nas unidades de trabalho, na medida em que não puderem observá-lo pessoalmente. Assim, apesar de toda regulamentação estatal dos currículos, programas, horários etc. resta sempre ao professor uma larga margem de liberdade e originalidade pessoal que nenhuma diretoria local ou central necessita pré-conhecer, mas dela precisa receber informação na própria fonte. Inclui isso ainda a garantia do direito de iniciativa que precisa ser concedido a todo professor porque, na situação natural de classe, ela é uma *conditio sine qua non* até da eficiência profissional (ibidem, p. 50).

Embora Querino Ribeiro não deixe claro, fica subentendido na proposição acima a negligência dos aspectos pedagógicos da função do diretor, ou seja, parece haver um distanciamento entre a função do diretor e a função específica do professor, limitando a ação da direção escolar ao cumprimento de incumbências afetas à ordem administrativa. A natureza pedagógica da função do diretor fica esvaziada, quando se restringe a controlar o que ocorre entre professor e aluno via a exigência de comunicados e informações. Não se observa aí uma preocupação com a inserção do diretor na discussão de questões propriamente pedagógicas, antes, o caráter hierárquico, controlador e fiscalizador do papel do diretor. Além disso, o autor explica que os comunicados devam nortear as decisões a serem tomadas pelo diretor. Não há a recomendação para que tais decisões sejam discutidas no coletivo escolar. Isso reforça a idéia de estabelecer uma nítida separação de tarefas, por meio da ‘especialização’ das funções, quer sejam elas pedagógicas, quer sejam administrativas.

Para Querino Ribeiro, ainda que os professores estejam mais aptos a solucionarem os problemas derivados da própria situação de classe, os diretores devem orientar a remoção de muitas dificuldades existentes nas relações escolares uma vez que têm uma visão de conjunto melhor do que aqueles, além de contarem com “maior, ou pelo menos, equivalente experiência à do professor”(ibidem, p.160).

É possível estabelecer uma equivalência entre a obra de Carneiro Leão e Querino Ribeiro, as quais apresentam a mesma preocupação com a racionalidade, a eficiência e a preparação do aluno para ajustamento social. No tocante à questão da tomada de decisões no espaço escolar, Carneiro Leão, assim como Ribeiro, defendia o papel do diretor da escola

primária quando o colocava como coordenador de solução de problemas e dificuldades surgidos nos trabalhos de classe. Querino Ribeiro defendia como fundamental o princípio da autoridade, que, segundo suas palavras:

É um conceito que envolve duas mãos de direção. A primeira, o direito de mandar, por sua vez, envolve os conceitos de *poder, ordem, canais de comunicação* etc. A segunda direção – fazer-se obedecer – dá origem ao conceito de *responsabilidade*, que corresponde ao acatamento da ordem. Estes dois princípios é que dão origem à relação superior-subordinado, fundamental para a estrutura hierárquica da organização (ibidem, p. 137).

A autoridade, portanto, é o *direito de mandar e de se fazer obedecer*, cuja fonte emana da lei, da posição ou cargo, da personalidade do indivíduo e do conhecimento. Entretanto, Ribeiro ameniza o princípio da autoridade, recomendando que este deixe de se basear nas relações de força e passe a fundar-se nas relações da *colaboração esclarecida e consentida*.

### **3. 2. A administração escolar no período de 1960-1970**

Nos anos de 1960, a administração escolar brasileira recebeu a contribuição de autores que a influenciaram, seja pelos aportes em sua base conceitual, seja pela influência que exerceram na prática de administrar o sistema educativo e a escola. Dentre eles, destacaram-se os educadores Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira.

Além das contribuições teóricas desses autores, os anos de 1960 foram pródigos em movimentos de educadores, concretizados pela criação de organizações educativas e eventos nacionais. Em 1961, destaca-se a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em São Paulo, que resultou na criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar – Anpae e no Centro de Estudos de Administração Escolar. Essas iniciativas foram de grande relevo para a sistematização, desenvolvimento e enriquecimento dos estudos da administração escolar no país. Data do fim da década de 1960 o surgimento dos primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação no país (da PUC-RJ, em 1965 e da PUC-SP, em 1969).

Em 1968, a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae) publicou quatro trabalhos nesta área, editados na série “Cadernos de Administração

Escolar”. Entre esses trabalhos encontra-se o artigo do professor Mascaro, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, intitulado “A administração Escolar na América Latina”<sup>80</sup> (1968, p. 61-95). Este artigo aborda a preocupação das ‘elites dirigentes’ com a promoção de ‘novos e modernos métodos de administração’ discutidos e recomendados por ocasião de vários encontros, tais como: Conferência Regional de Lima (1956), do Seminário de Planejamento Integral da Educação, reunido em Washington (1958), da Reunião de Chanceleres em Punta Del Este (1961), e da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, realizada em Santiago do Chile (1962).

O *atraso cultural* da região, umas das grandes preocupações desse período, foi colocada em pauta nessas reuniões e “as deficiências na administração dos serviços educacionais” apontadas como responsáveis pelos ‘mais graves e urgentes’ problemas educacionais da América Latina. Ratificando o diagnóstico apontado durante esses encontros, Mascaro (1968) aponta como cerne dos problemas da Administração Escolar as limitações de ordem técnica e a intervenção da política partidária nas decisões educacionais. Nesse sentido, a recomendação dada aos países enfatizava a necessidade de planejamento sistemático da educação, acolhimento de estudos sistemáticos sobre os sistemas e métodos de administração escolar e o desenvolvimento da mais alta capacidade técnica para os funcionários encarregados da administração dos serviços educacionais.

Entre as obras mais significativas da década de 1960 encontram-se a *Organização e Administração Escolar* (1963), do educador Manoel Bergeströn Lourenço Filho e *A Administração Pública Brasileira e a Educação* (1956); *A Natureza e a Função da Administração Escolar* (1968), os dois últimos de Anísio Spínola Teixeira.

A produção intelectual de Lourenço Filho tornou-se referência acadêmica e profissional, bem como fonte de pesquisas na área da Educação Brasileira.<sup>81</sup> Dada a sua contínua reflexão psicológica e sociológica sobre questões e problemas, esse intelectual muito

---

<sup>80</sup> Publicado na revista “La Educación” n. 31, órgão da Divisão de Educação da Organização dos Estados Americanos – Washington D. C., no Boletim Pesquisa e Planejamento, Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, vol. 7, São Paulo, Brasil, junho, 1964 e na Edição Comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar em 1968.

<sup>81</sup> A obra de Lourenço Filho foi reunida em “Por Lourenço Filho: uma biobibliografia” organizada por Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho e editada pelo Inep/MEC, em 2001. Este documento conta com detalhada cronologia do autor, incluindo títulos, encargos em comissão, congressos internacionais em que foi delegado brasileiro, cargos e funções exercidos, instituições de ensino e culturais que levam o seu nome. O documento traz ainda uma exaustiva bibliografia do autor e sobre o autor, contendo livros, capítulos, artigos, monografias, relatórios, conferências, textos em anais, obras em língua estrangeira, traduções, produção didática e de literatura infantil.

contribuiu com a inovação teórica da educação. Foi um dos líderes do movimento de renovação educacional do país sendo, portanto, um representante clássico das correntes de idéias em ascensão de seu momento histórico.

Em conformidade com o pensamento dos autores anteriormente analisados, Lourenço Filho procurou estabelecer vínculos entre os estudos da administração geral e da administração escolar:

Devem-se as primeiras a Taylor e Fayol, e a seus continuadores. Taylor especialmente estudou a coordenação de tarefas em fábricas e oficinas, visando a maior rendimento mecânico. Fayol mais considerou empreendimentos comerciais e industriais, as diferentes fases de sua estruturação e funcionamento, que sintetizou nestes verbos: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Assim delineou um modelo que, de modo abrangente, descrevesse todo o *processo administrativo*, segundo suas fases (LOURENÇO FILHO, 1972, p. 62).

Lourenço Filho aponta dois grupos de teorias gerais que apresentam as bases conceituais e diretrizes da organização e administração à época: o de teorias clássicas e o de teorias novas. A administração escolar deveria concorrer para superar o isolamento, a desintegração e a justaposição que caracterizavam o trabalho do professor secundarista tradicional. Levando em conta a expansão do ensino secundário e as transformações de seus objetivos, antes acadêmicos, agora, compreendendo também a formação de valores, hábitos e atitudes, caberia à administração pautar-se pela integração de cada um ao trabalho comum.<sup>82</sup> Neste ponto, aproxima-se do pensamento de Querino Ribeiro que, como vimos, defende o princípio da *unidade* de propósitos, que adquire relevante sentido com o advento da *especialização de funções*. Os dois estudiosos justificam e incentivam a participação sob os

---

<sup>82</sup> “Nas escolas de 2º grau, de tipo tradicional, a administração dos professores apresentava linhas muito tênues. Resumia-se na verificação de sua freqüência às aulas e à execução formal de programas, que a cada qual competisse, como tarefa pessoal, não integrada no trabalho comum, com vistas à formação geral dos discípulos. Tinha-se como certo que as responsabilidades de cada um não deveria ir além, e que à direção de cada estabelecimento não caberia interferir nas formas e procedimentos do trabalho didático nas classes. [...] Na escola tradicional, havia apenas uma justaposição de diferentes partes, sem essa integração que agora se deseja, referente a hábitos de trabalho, formação de atitudes, ampliação de interesses e formação de valores cívicos, profissionais e morais nos jovens”

(idem, ibidem, p. 149).

“Em termos simplificados, a formação escolar da juventude perdeu a feição seletiva de outrora para apresentar feição distributiva que possa atender aos reclamos dos mais diversos ramos de atividades produtivas, no comércio, no serviço público, ou, afinal, em a primária não pode ministrar. Em suma, perdeu o ensino de 2º grau a sua feição aristocrática, para tornar-se ramo comum, ensino de todos, em bases democráticas.” (idem, ibidem, p. 132)

mesmos argumentos, ou seja, a participação é reconhecida como um mecanismo que visa amenizar os efeitos da hierarquia rígida e da divisão de tarefas que caracterizam a estrutura e a organização escolar e não como um princípio que visa ao rompimento com tal estrutura. Esta estrutura deixa de ser linear e passa a contar com a criação dos departamentos de ensino e serviços especializados. Com essas mudanças estruturais, surge a necessidade de a administração ocupar-se com a integração das ações, harmonizando os efeitos da ‘necessária’ divisão de tarefas.

Na forma tradicional, admitia-se apenas uma estrutura linear: diretor, professores, alunos. Admite-se hoje, uma estrutura funcional, com certos níveis graduais de decisão e inter-relações de assistência, cooperação técnica e coordenação geral. [...] As funções de uma comissão de programas e chefias de departamentos de ensino tornam-se fundamentais quanto ao aspecto didático, propriamente dito; as de um Serviço de Orientação educacional, Biblioteca e Organização de atividades sociais (normalmente coordenadas por um assistente do Diretor, ou por ele próprio) surgem como indispensáveis para que as escolas desse grau possam atender aos seus objetivos educacionais, de ordem geral, inclusive em suas relações com a comunidade. [...] A administração terá de atender aos dois movimentos em que tanto insistem os tratadistas de organização e administração, em geral, aparentemente contraditórios: a divisão de tarefas e a sua integração em planos sucessivos (ibidem, p. 151 – 155).

Por outro lado, suas proposições buscam superar o pensamento de corte clássico, defendido pelos precursores, ancorando-se nas teorias administrativas mais recentes, como por exemplo, os estudos sobre a motivação para o trabalho. Uma visão de complementaridade entre as diferentes concepções teóricas da administração evidencia-se no excerto:

Não rejeitando essa análise clássica, as teorias novas procuram contemplá-la com uma visão funcional dos elementos pessoais ou humanos, ressaltando a influência que nas pessoas exerçam as condições formais de estruturação dos empreendimentos. Nas teorias clássicas, havia a intenção de descrever o processo administrativo formal, ao passo que, nas teorias novas, dá-se também atenção especial à motivação para o trabalho, nos indivíduos e grupos que formem (idem, ibidem, p. 62).

Portanto, Lourenço Filho esteve atento à questão motivacional até porque esta constituía uma das suas áreas de estudo, como professor de Psicologia. Para ele, a boa administração escolar é aquela que dispõe de alguns ‘incentivos’ (progresso na carreira,

aperfeiçoamento e participação) tendo em vista o melhor desempenho produtivo do pessoal escola, segundo o enfoque motivacional:

No magistério como em outras carreiras, esse aperfeiçoamento dirá respeito à cultura geral e à preparação propriamente técnica. Será associada não só a incentivos de progresso na carreira, mas também à conquista de um maior sentimento de segurança obtido pelo desejo de melhor produzir. Em tudo isso, as providências de boa administração têm grande influência. Reuniões de estudo, ensaios de novos procedimentos didáticos, estímulo à observação e verificação dos resultados do ensino, participação em debates de novos planos e programas, incentivo à leitura, comunicação de um espírito de *investigação-ativa* – serão os recursos que os administradores devem empregar. Cada diretor deve admitir que sua escola funcione como instituição que a todo o seu pessoal forneça condições de aperfeiçoamento, sem exclusão, é evidente, do que também lhe caiba, como profissional (ibidem, p. 123).

Vê-se que o autor já vislumbrava alterações no modo de conceber a administração escolar no Brasil, as quais, aos poucos, vinham ganhando espaço na prática das instituições escolares, especificamente no ensino secundário. Por isso propôs novos modos de administrar que contemplassem a participação dos professores no trabalho geral da escola. Ele próprio defende o debate, entre os professores, dos planos e programas elaborados nos órgãos centrais dos sistemas de ensino, para adaptá-los à realidade local. Esta atitude já significava uma contraposição ao pensamento tradicional dos precursores, calcado *nas relações da colaboração esclarecida e consentida*, conforme advogava Querino Ribeiro. Nos termos de Lourenço Filho:

Na prática, vem essa participação sendo realizada com referência a estes pontos: presença dos mestres na preparação dos planos gerais de ensino de cada escola, como conjunto; participação de todos no andamento da vida geral da vida escolar, inclusive nos aspectos de ajustamento dos alunos às situações da vida social; igual participação na avaliação do trabalho escolar. Por sua vez, os responsáveis pela administração passaram a novos encargos, no sentido de estimular, facilitar e coordenar essa colaboração (ibidem, p. 155).

É no bojo das preocupações com a integração das ações, da unidade de propósitos que o autor anunciou a cooperação democrática na vida interna das escolas. Para ele:

Democracia, como sistema de vida de um grupo, significa compreensão inteligente dos fatos que nele se dêem, para decisões que atendam a interesses comuns, por métodos de ação solidária. Participação desse gênero normalmente se estabelece

onde haja constante esclarecimento de objetivos e definição das responsabilidades no trabalho, de tal modo que a escolha dos procedimentos corresponda a aspirações gerais de desenvolvimento e progresso (ibidem, p. 156).

Em sua obra, Lourenço Filho divide as funções administrativas em administração dos alunos, administração dos professores e administração dos serviços gerais. No que concerne às atribuições do diretor, o autor estipula:

O diretor “prevê as condições materiais do funcionamento da escola; vigia pela freqüência e pontualidade dos alunos e dos mestres; coordena de modo geral os serviços didáticos; faz observar os horários ou normas de distribuição das aulas, além de coordenar a escrituração geral dos estabelecimentos” (ibidem, p. 118 -119).

No rol das atribuições do diretor, pode-se entrever a preocupação com o controle das ações desenvolvidas na instituição escolar. Em outra passagem, aborda os elementos que esclarecem como o diretor deverá ‘coordenar de modo geral os serviços didáticos’. Em relação à obra de Querino Ribeiro, este autor avança no sentido de não deixar dúvidas sobre como deverá proceder a “administração dos professores” e sua relação com o pedagógico da escola. O diretor é aquele que estimula e esclarece o trabalho do corpo docente, o que exige uma relação de entendimento entre eles:

[...] necessário o entendimento entre o corpo docente e a direção da escola para coordenação geral dos trabalhos. O diretor deve exercer ação de estímulo e esclarecimento. [...] O que cumpre ao diretor, em reuniões freqüentes, é suscitar melhor interpretação, proporcionando material de estudo e esclarecendo a relação de cada parte do programa com os objetivos gerais do ensino. No caso de escolas em que existam coordenadores, ou orientadores pedagógicos, boa parte desse trabalho lhes caberá, sem que o diretor deixe de por ele interessar-se (idem, ibidem, p. 121).

Percebe-se que ele também considera que os professores, em suas relações com os alunos, devem ter liberdade para desenvolver sua *capacidade criativa*. Adverte, no entanto, para a tendência de tal capacidade dispersar e tornar-se arbitrária. Para evitar essa distorção recomenda a integração dos professores tendo em vista os propósitos da instituição. Embora não seja questionado o fato de os professores não participarem da elaboração dos objetivos gerais do ensino, sugere que o diretor suscite a ‘interpretação’ de tais objetivos. Já quando o

assunto são os programas que chegam prontos às escolas, a participação e a capacidade criadora dos docentes também são requeridas para a atividade de adaptá-los ou reformulá-los em conformidade com a realidade escolar.

O estabelecimento de novas relações entre administradores e professores no ato de adaptar o planejamento à realidade coloca em relevo o modo de comunicação entre eles:

[...] terão esses programas, no entanto, de ser reformulados ou reajustados às realidades, cada escola deverá criar o seu próprio, com as adaptações, esclarecimentos e desenvolvimentos que se tornarem necessários. [...] Os programas, bem como as normas regulamentares, são simples instrumentos a que se deverá instilar sentido humano criador. Daí a importância fundamental dos modos de comunicação, entre administradores e professores e dos professores entre si. Só assim poderão todos participar dos propósitos ou finalidades gerais do trabalho educativo a ser realizado (idem, *ibidem*, p. 151).

A adaptação dos programas à realidade escolar está relacionada ao princípio da flexibilidade igualmente pontuado por Querino Ribeiro. Transportado do setor empresarial para o campo escolar, o princípio da flexibilidade diz respeito ao atendimento das necessidades sociais, mediante a revisão dos instrumentos e técnicas e processos da empresa que acompanham o progresso social. Tal princípio visa sintonizar aperfeiçoamento tecnológico e competitividade com vistas ao desenvolvimento empresarial.

Nas escolas, a flexibilidade corresponde à necessidade destas instituições adaptarem-se ao seu meio social. Apregoa-se que a estrutura da escola precisa ser bastante flexível no que concerne à disposição dos órgãos, da disposição das técnicas de abordagem e tratamento dos alunos e dos planos traçados.

Consoante com os princípios da Escola Nova, Lourenço Filho recomenda a superação da visão tradicional de escola transmissora de conhecimento, assumindo a missão de desenvolver as potencialidades do indivíduo. Nesta concepção a escola possui uma função social e necessita atentar para o desenvolvimento do indivíduo como um todo (físico, mental, moral, social). Dessa forma, deverá observar as necessidades individuais e culturais da comunidade a que pertence e entender que os indivíduos possuem interesses, necessidades, gostos, aptidões e capacidades diferentes. Assim visará ao desenvolvimento da personalidade e favorecerá a consciência de seu papel social.

Diante das mudanças conceituais, de planejamento e operativas que vinham se processando nos estudos da administração escolar, a necessidade da formação dos

administradores escolares mereceu destaque na obra deste autor, para quem tal formação deverá envolver o conhecimento ‘interdisciplinar’, ou seja, captar subsídios de várias fontes. Ele recomenda ainda que a formação dos administradores escolares deva contemplar estudos relativos ao comportamento administrativo, às relações pessoais, aos atributos da personalidade dos mestres e dos administradores. O controle do processo educativo exige deste profissional requisitos psicológicos (atitudes, reações) no trato dos elementos que interferem na instituição, inclusive em relação àqueles que advêm da comunidade em que estejam atuando. Assim, a nova base teórica e prática sobre a administração escolar suscita a formação dos administradores em novos moldes, especialmente fundados na psicologia e na sociologia:

[...] os estudos sobre o processo administrativo deverão ser completados com outros, referentes ao comportamento administrativo. Nesse comportamento, influem não só os elementos de cada instituição escolar como os da comunidade em que esteja atuando. Todas as questões de planejamento, distribuição de tarefas e controle dos resultados devem ser agora analisadas e reinterpretadas à luz dessas novas idéias. Para isso ter-se-á de examinar a ação dos administradores, suas reações e atitudes, nas tarefas que normalmente lhe são confiadas (idem, ibidem, p.63).

Com a visão de escola possuidora de uma função social, cumpre promover a formação constante dos diretores e mestres para a compreensão dos objetivos sociais. Em virtude disso, merece atenção redobrada o estreitamento das relações da escola com a comunidade, considerando que esta influencia no alcance dos objetivos estabelecidos. Espera-se que a escola saiba adaptar os programas à realidade local, o que significa uma visão mais política da administração escolar:

Em qualquer hipótese, os administradores devem preocupar-se com a formação básica dos mestres e diretores e seu aperfeiçoamento constante. Isso não só quanto à feição estritamente didática do trabalho, mas quanto à compreensão dos objetivos sociais da escola que, na própria didática, vem a influir. Nesse sentido, o estreitamento das relações entre cada escola e a comunidade local torna-se indispensável. Disso resultará melhor adaptação dos programas de ensino, e, em consequência, maior ação propriamente educativa de cada estabelecimento. Onde assim se proceda, haverá maior integração dos objetivos limitados de cada escola com os planos gerais em relação aos seus filhos (idem, ibidem, p. 129).

O alcance dos objetivos sociais da escola a que o autor se refere nada mais é que o “ajustamento dos alunos à vida coletiva”, o que pressupõe não apenas escrever, ler e contar,

mas também a “formação de hábitos sociais e morais básicos” (idem, p. 110). Para um objetivo de tal alcance, era imperiosa a formação de um ‘quadro técnico de alto nível’. O administrador escolar deveria ser qualificado, possuir bagagem intelectual, estar preparado tecnicamente e possuir elevada formação geral. Em síntese, o diretor de escola deveria possuir capacidade técnica, cultura geral, habilidade e tato. São esses os atributos que a ‘administração moderna’ requeria do diretor de escola.

Anísio Spínola Teixeira (1900 – 1971) inclui-se entre os educadores brasileiros mais representativos. Dedicou-se intensamente à causa educacional, com destaque à pesquisa, particularmente quando à frente do Inep (1952 -1964). Propôs e executou importantes reformas dos sistemas de ensino fundadas no ideário escolanovista. Implantou, de forma pioneira, escolas públicas de todos os níveis, concretizando o ideal de ampliar o tempo de instrução popular. Ao distinguir a natureza, função e especificidade da organização do trabalho da escola, contestou o pensamento de seus contemporâneos quanto a identificar a administração escolar como um ramo da administração industrial. Se, com as idéias de Lourenço Filho, a administração educacional já ampliara suas funções, passou a receber impulso mais significativo pelo pensamento e pela ação do educador e advogado baiano.

Teixeira buscou invalidar a impregnação do ‘espírito científico’ na prática da administração educacional, cujas bases teóricas justificaram a separação entre serviços de meios e serviços de fins e reforçaram o controle e a racionalização dos serviços, ou seja, que visavam maior economia e eficiência da máquina do Estado. Essa contestação de Teixeira era dirigida à tendência centralizadora do Estado Novo, que transformou os órgãos do governo, bem como as secretarias de educação, em agências controladoras e de fiscalização<sup>83</sup>:

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme haviam

---

<sup>83</sup> Anísio Teixeira criticou as medidas de centralização e padronização dos serviços de meios (serviços de orçamento, material e pessoal) sob o comando do Presidente da República, do diretor do DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público -, dos ministros e dos diretores de serviços (chefes de seção). Nesta equipe detentora dos ‘meios’, estava o ‘cérebro’ da máquina do Estado, o comando central, em contraposição ao impotente ‘serviços de fins’ (serviços executivos), executados pelos especialistas ou técnicos. Este mesmo ‘espírito’ centralizador do governo federal expandiu-se para os governos estaduais e municipais, com o poder concentrado no governador e nos prefeitos que eram assistidos pelos DSP (Departamento de Serviço Público). O autor afirma que os Ministérios e as Secretárias criados ficaram à mercê desses órgãos centrais, dos quais dependiam todas as decisões sobre os serviços centralizados de orçamento, pessoal e material.

sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legais e regulamentos fixados (TEIXEIRA, 1956, p. 33).

Segundo o autor, em decorrência da perda de autonomia, os planos educacionais, assim como o trabalho escolar passaram a ser concebidos e controlados por órgãos técnico-administrativos centrais, cujas instruções eram rígidas e distantes da realidade escolar:

Ora, mais não será preciso dizer para explicar a pobreza, a estagnação, a total ausência de pedagogia, que vai pelas nossas escolas. Com o tempo reduzido, pelos turnos, os horários e os programas determinados pelo centro, os exames feitos igualmente por órgãos técnicos e centrais, o pessoal e material dirigidos por DSP ainda mais centrais – não há possibilidade de vida na escola, pois vida é integração e autonomia e, na escola de hoje, os processos de “racionalização da administração” destruíram toda a integração, transformando-a em uma justaposição de aspectos impostos e mecânicos (ibidem, p. 34).

É perceptível, portanto, que Anísio Teixeira se opôs claramente ao modelo de ‘progresso’, de ‘racionalização de serviços’, de eficiência e de controle empreendidos pelo Estado Novo, que se legitimou pelo conjunto de leis centralizadoras e uniformizadoras na organização política, jurídica e administrativa do país. Em oposição a esta tendência, Teixeira pregou a organização de um Estado Democrático “em que o indivíduo conserve um mínimo de independência pessoal e, na parte em que se sinta subordinado participe de, algum modo, do poder a que esteja sujeito, intervindo em sua constituição” (ibidem, p. 25).

Quanto à legislação concernente ao setor educacional, Teixeira entendeu que esta não deveria indicar os objetivos da educação e nem prescrever condições para sua efetivação, “[...] pois essas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto do controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis” (ibidem, p. 36). Prescreveu mudanças nos serviços de educação a fim de dotá-los de uma organização própria e autônoma em que o controle legal fosse mínimo, embora sujeitos ao controle de órgãos exclusivamente profissionais, específicos, os conselhos técnicos.

Embora a autonomia - *regra de ouro da educação* – tenha sido considerada como princípio fundamental das organizações de ensino, Anísio Teixeira estabeleceu limites à autonomia escolar. Os graus desta deveriam variar de acordo com a experiência e a aprendizagem dos professores e dirigentes para aplicação desse princípio. “[...] compreende-se, contudo, que a limitação da autonomia não significa a subordinação da escola a decisões

finais do centro, mas a um mecanismo de organização e supervisão, pelo qual os professores sejam assistidos e auxiliados em seus planos” (1956, p. 35). Com esta visão, nota-se que Teixeira erigiu questões que se mostram atuais no âmbito da política educacional, tais como as que postulam a descentralização e a autonomia e o planejamento em equipe.<sup>84</sup>

Ainda que este autor não tenha entrado em detalhes sobre como deveria ser a formação de administradores escolares, deixou claro que a administração escolar é uma função que deve ser exercida exclusivamente por educadores, através de cursos de pós-graduação. Os cursos de graduação, entretanto, poderiam *familiarizar* o professor com aspectos da administração escolar.

Somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos de pós-graduação (idem, 1968, p. 14).

A importância dada por Teixeira à experiência docente resulta da concepção de que o professor é também um *administrador* quando administra a lição, o plano e a classe. Inerente à função de ensinar, encontra-se o “gérmen” da ação administrativa. Além da função administrativa, o professor também *ensina*, (transmissão do conhecimento) e *orienta* ou *aconselha* o aluno (função moral). Embora o professor exerça simultaneamente as três funções – de administrador, professor e conselheiro, poucos serão excelentes em todas elas. A maioria dos docentes se sobressairá mais em uma das funções do que nas outras. Em consequência disso ocorrerá a constituição da carreira do educador, ou seja, sua especialização na função de supervisor, orientador ou administrador:

[...] a carreira de educador compreenderá na base do professor, que ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administrador escolar. O professor continua toda a vida professor, ou opta por uma das três especializações, em que se divide seu mister de educar (idem, ibidem, p. 15).

---

<sup>84</sup> No texto *A Natureza e Função da Administração Escolar*, Anísio Teixeira enfocou o educador como responsável pelo processo de aquisição da cultura humana que consiste na “forma adequada do desenvolvimento intelectual e social do homem” (1968, p. 09) Entendeu a educação não como um bem privilegiado, mas como um direito devido a todos e a cada um. Entretanto o autor chamou a atenção para que a educação não fosse degradada ao ser generalizada. Alertou para que a expansão de ensino não fosse alcançada em detrimento de sua qualidade ou quebra de padrões. Para ele, “a qualidade do trabalho tem de ser a de excelência” (op.cit, p. 13)

Do exposto, e diante da especificidade educacional, Anísio Teixeira, não corroborou com a tendência dos intelectuais de sua época de aplicar o ideário da administração geral na administração das escolas, concebendo-as opostas entre si. Condenou o *modismo* brasileiro de copiar dos países em desenvolvimento os aspectos da administração industrial afirmando que:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de máquina-fatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a ciência do administrador de empresa de bens materiais e consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo opostos. Em educação o supremo é o educando a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo do trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São assim duas administrações polarmente opostas (ibidem, p. 15).

No tocante, por exemplo, à função de *comando*, considerou sua aplicação inadequada à administração escolar, isso porque, para ele, a administração escolar é uma função *subordinada* ao professor e ao aluno. Neste enfoque de subordinação que se encontra determinada a eficiência da escola.

O administrador escolar não é um capitão, mas um mediador-inovador, [...] a tentar coordenar e melhorar um trabalho em equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da escola ou do ensino. Se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar (idem, ibidem, p. 17).

Ao considerar a relação de dependência (e não de superioridade) do diretor para com o professor, o autor identifica outro elemento de discordância no que tange aos princípios administrativos defendidos pelos intelectuais de sua época.

Do exposto, conclui-se que a administração da educação brasileira, nesta primeira fase, reflete a busca do conhecimento científico para fundamentá-la. O primeiro momento da administração educacional no Brasil (1920 a 1960) caracterizou-se pela adoção de soluções técnicas e pela reforma da administração e da capacitação dos administradores para resolver os problemas educacionais, pautando-se por procedimentos como: normatização; separação entre política e administração; planejamento e organização; coordenação e controle do

processo administrativo; aplicação de racionalidade e eficiência. No segundo momento (1960 a 1970), a ênfase nos princípios da administração clássica deu lugar a tendências mais humanas da administração escolar, calcadas nos enfoques organizacionais voltados para o “comportamento” e para as “relações humanas”.

Entre os precursores, Anísio Teixeira merece destaque pela originalidade do seu pensamento em relação às tendências predominantes, opondo-se aos princípios da administração industrial aplicada à educação e prescrevendo princípios mais democráticos, ancorados na autonomia e na descentralização. Pela atualidade de suas idéias, inspira até hoje o debate que mobiliza os pensadores de diferentes correntes dedicadas ao estudo da administração escolar no Brasil.

### **3. 3. A administração escolar brasileira na visão dos pensadores atuais**

No contexto dos anos de 1970, o livro *O Papel do Diretor na Administração Escolar* de Myrtes Alonso, publicado em 1976, ganhou notoriedade e se tornou referência bibliográfica marcante nos cursos da disciplina Administração Escolar de universidades brasileiras. A autora é licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Psicologia Educacional e Administração Escolar pela Universidade de São Paulo. Obteve o título de doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo onde exerceu a função docente da disciplina Princípios e Métodos da Administração Escolar e de diretora do Centro de Educação. Possui larga experiência em todos os níveis de Ensino.

Alicerçada na literatura produzida pelos precursores da administração escolar, o trabalho de Myrtes Alonso, segundo ela mesma, constitui um esforço para realizar um *esquema teórico* de análise da função administrativa que pudesse ser transposto da administração geral à conjuntura escolar. Sua proposta inclui ainda o enfoque comportamental. Nessa ótica, a escola tem como função desenvolver o processo de socialização das pessoas, transformando o seu comportamento por meio da utilização de recursos técnicos, metodológicos e materiais. Compete à escola ajudar a moldar as pessoas, ajustar socialmente, ou seja, formar padrões de valores e normas de modo a preparar o

indivíduo para os papéis que irá assumir em outras organizações sociais e estimular o “progresso social.”<sup>85</sup>

Para a autora, os problemas da educação escolar são atribuídos a uma ‘falha de natureza administrativa’ dos sistemas escolares que geram ‘atraso escolar’ e são desencadeados pelo alto grau de formalização, mecanização e rotinização das tarefas escolares, atomização do trabalho especializado, desintegração do processo educativo. Estes são os motivos do distanciamento da escola de sua função específica: ela tornou-se estática, inerte, simplificada, fora da realidade e, portanto, sem significado para os indivíduos:

A problemática central da escola brasileira, possivelmente da escola em geral parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja, a sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer, necessariamente, ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual (ibidem, p. 11).

O problema que se coloca para a escola, segundo a autora refere-se à busca de critérios adequados de eficiência que levem em conta tanto as exigências de ordem quantitativa como a crescente complexidade do processo educativo. Para tanto, considera fundamental rever os objetivos da escola, revisar o processo de aprendizagem e as atividades de integração e coordenação com vista a adequá-los a novas demandas sociais e culturais.

Para a autora, as mudanças nos critérios de eficiência escolar decorrem de exigências da atual sociedade que também alterou seu parâmetro de eficiência. Se antes os modos de produzir e a formulação de novas técnicas e métodos mereceram atenção da administração, agora o foco de interesse atrela-se à necessidade de “estimular o mercado, criando novas necessidades ou abrindo novas fontes de consumo” (ibidem, p. 55). As mudanças tecnológicas desencadearam mudanças nos sistemas de produção que geraram mudanças no relacionamento social. Tais mudanças colocam em questão a capacidade de desempenho da escola para servir ‘como elemento de formação e orientação do indivíduo para

---

<sup>85</sup> Alonso recorre à proposição de Katz e Kahn que classificam a escola como organização de manutenção cuja função “consiste em preservar a estabilidade da estrutura social, vinculada ao sistema normativo”. (1978, p. 105) A concepção de homem delineada pela autora reflete sua concepção de que a educação ‘serve’ à sociedade, está voltada para o ajustamento social: “O que se requer nesta sociedade é basicamente o indivíduo apto a enfrentar respostas rápidas, imprevisíveis, para as quais deve dispor de uma flexibilidade tal que lhe permita efetuar respostas rápidas, já que é impossível tê-las prontas” (ibidem, p. 146).

o desempenho de papéis sociais'. (ibidem, p. 99) A ação racional ou eficiente da escola depende diretamente do bom desempenho de sua função administrativa.

No âmbito escolar, a função administrativa é constituída por atividades de manutenção da organização, as quais visam integrar o sistema, estimular a cooperação interna do grupo e manter relações com o sistema social mais amplo.<sup>86</sup>

Seguindo a mesma linha de pensamento de Querino Ribeiro, Alonso compreende a função administrativa como um meio, um instrumento de realização dos objetivos educacionais e pode ser desempenhado pelo inspetor, diretor, ou outro elemento da administração do sistema escolar em diferentes níveis hierárquicos. Além das funções administrativas, a organização escolar desempenha as atividades de ensino realizadas pelos docentes. A inter-relação entre tais funções escolares é especificada pela autora, mediante a definição da seguinte estrutura<sup>87</sup>:

- *Sistema operativo*: onde se desenvolvem as atividades básicas ou atividades-fim da organização escolar e do qual decorre um resultado imediato ou 'outputs'. Essas atividades são dependentes de determinações do sistema administrativo.

- *Sistema administrativo ou gerencial*: corresponde às atividades de direção, organização e controle das atividades básicas. É controlado pelo sistema institucional.

- *Sistema institucional*: relaciona-se aos fins gerais da educação, traça as grandes diretrizes e objetivos a longo prazo visando novas tendências do mercado consumidor e da sociedade em geral. Os objetivos desenvolvidos pela escola dependem dos objetivos educacionais "definidos previamente para os sistemas de ensino, através de uma legislação básica coerente com as grandes diretrizes nacionais" (ibidem, p. 133).

---

<sup>86</sup> Para Alonso a escola se distingue das demais organizações pela especificidade do seu objetivo próprio. Esse objetivo não se configura na elaboração de um produto concreto, mas na realização de um serviço social, ou melhor, na "produção" de comportamentos definidos como desejáveis socialmente e úteis ao indivíduo para sua integração e participação no mundo social. (ibidem, p. 104)

<sup>87</sup> Alonso propõe a análise da estrutura da escola seguindo a compreensão adotada pelo enfoque sistêmico: a escola é concebida como "um sistema social com unidade e integridade ou entidade própria, ao mesmo tempo que é parte de um sistema maior, a sociedade global." A estrutura interna da escola compõe-se de subsistemas ou sistemas menores, cada um com sua especificidade própria, em si mesmos destituídos de sentido, mas resultantes do conjunto que os abriga. Esses subsistemas são ordenados entre si de modo a assegurar a consecução dos objetivos prefixados e definidos em termos sociais, mas interiorizados pela organização enquanto tal, na sua totalidade, e aceitos pelos respectivos executantes dos papéis. (ibidem, p. 100). Para a autora uma nova forma de conceber a administração escolar veio impor-se a partir das modernas contribuições científicas e do desenvolvimento da Teoria das Organizações. "[...] o objetivo principal da administração escolar passa a ser interpretado como sendo o de assegurar o equilíbrio interno e externo da organização escolar, mantendo, para tanto, estreita relação com o meio ambiente" (ibidem, p 171).

A função administrativa da escola localiza-se no âmbito de dois dos sistemas: o administrativo e o institucional. No primeiro, são desenvolvidas atividades internas de coordenação, integração, organização e direção do trabalho escolar. Envolve atividades de liderança ou estimulação e manutenção do comportamento humano produtivo e controle dos resultados. No segundo, a função administrativa diz respeito ao relacionamento com o meio social externo e a participação do administrador na política educacional. Aqui, Alonso indica uma mudança quanto à concepção da função administrativa na escola, antes restrita a aspectos da rotina administrativa interna, agora ampliada com a necessidade de ajustamento ao meio externo. Para ela, é nesse último aspecto que se encontra a natureza dinâmica da função administrativa, dada a possibilidade de revisão, replanejamento da atividade interna da escola com base em informações captadas no meio exterior.

O diretor influirá ainda em vários níveis, dentro da organização escolar, junto aos órgãos mais altos da administração do ensino para os quais leva a posição da sua escola, justifica as suas proposições e influencia na tomada de decisões mais gerais. Ao mesmo tempo, o diretor deverá trazer dos níveis superiores as informações e decisões necessárias para a vida escolar, interpretá-las dentro da realidade da sua escola e tentar aplicá-las em consonância com os seus colaboradores (ibidem, p. 151).

Do modo como foi apresentada a estrutura da organização escolar, fica clara a subordinação vertical na hierarquia dos sistemas. O sistema operativo composto pelos docentes subordina-se ao sistema administrativo, especificamente ao diretor e estes ao sistema institucional, ou à cúpula do sistema que determina os objetivos finais da educação. Observa-se que em sua análise sobre o sistema escolar, Alonso restringiu-se às questões referentes a um modelo de integração interna e externa do sistema.

A função administrativa da escola, portanto, deve buscar a ação cooperativa, tendo como fim controlar o comportamento de todos os membros da escola a fim de que acolham e sigam os propósitos e formas de atuação definidos para a escola. Em outras palavras, as pessoas devem ser conduzidas a aceitar o trabalho a ser realizado, conforme o que foi traçado previamente no planejamento. É o que deixa evidente este trecho:

[...] os elementos técnicos diretamente responsáveis pela função básica da escola têm as suas próprias concepções da função educativa e do seu trabalho enquanto professores; isso determina certas formas de comportamento coerentes ou incoerentes com os propósitos gerais definidos para escola; a falta de coincidência desses propósitos ou de subordinação dos objetivos pessoais dos professores aos da escola na sua totalidade, enquanto organização ou sistema impede o

desenvolvimento da ação cooperativa necessária à consecução dos objetivos gerais, dispensando esforços ou desvirtuando os objetivos finais (ibidem, p. 107).

Um fator que está estreitamente relacionado à existência da ação cooperativa refere-se à conscientização dos papéis desempenhados na organização escolar<sup>88</sup>. Esta autora defende que os objetivos finais e metas da educação devem ser conhecidos por todos os membros da escola e executados corretamente por cada um na parte que lhe cabe, conforme o seu papel. Do contrário, o que ocorre é a independência no desempenho dos papéis e em decorrência, a fragmentação e a desvinculação dos objetivos mais amplos à filosofia da educação definida socialmente.

Feitas essas considerações, é possível compreender o delineamento dado por Alonso ao papel do diretor escolar, que deixa de ser essencialmente “logístico”, isto é, de mobilização de recursos, para ser “estratégico”, quer dizer, “condicionador de reações daqueles que serão afetados por certos objetos ou ações” (ibidem, p. 169).

A autora compreende a direção escolar como:

[...] parte do processo administrativo, um dos seus principais componentes, isto é, como uma das etapas de um processo contínuo que é a administração. Assim encarada, a direção consiste em fazer com que os subordinados executem suas tarefas atendendo a determinações da hierarquia. Esta concepção é apresentada por Fayol dentro do espírito da administração clássica, e depois retomada por seus seguidores (ibidem, p. 161).

Em outra passagem, o papel estrategista do diretor é mais uma vez elucidado por Alonso: “O melhor diretor não é o que executa grande número de tarefas, mas o que desencadeia um processo de trabalho ininterrupto em que todos conhecem a sua participação e aceitam-na.” (ibidem, p. 170).

Considerando a existência da especialização de funções no âmbito escolar cabe ao diretor promover a “unidade de propósitos” e a “intercomplementaridade” das funções. Para isso é preciso que saiba tomar decisões, lidere o corpo docente, estimule o trabalho em equipe e o desejo de enfrentar a mudança com o seu entusiasmo e interesse, enfim, crie situações favoráveis ao envolvimento de todos nos fins gerais da organização:

---

<sup>88</sup> Segundo Parsons, papéis sociais é o conjunto de expectativas de comportamento aplicados ao ocupante de uma posição particular (Alonso, 1978, p. 110).

O diretor não pode ser visto hoje como mero aplicador de leis ou provedor de recursos materiais para a escola, deve antes ser pensado como o criador de novas atitudes, o estimulador do progresso e o mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola. O equilíbrio da organização escolar deve ser o objetivo máximo da ação administrativa do diretor. Para tanto, deve preocupar-se com os aspectos materiais da organização e do funcionamento da escola, e com os aspectos psicológicos e sociais que asseguram uma melhor condição de trabalho aos professores e maior aproveitamento para os alunos. Manter um clima de harmonia e participação entre esses elementos é condição para assegurar a eficiência do trabalho educativo. Esse trabalho poderá ser iniciado quando o diretor for “percebido” como tomador de decisões”, e não apenas “executor” de ordens superiores, iniciador de novas estruturas e novos procedimentos, ao invés de mantenedor da situação existente, ou seja, quando assumir a liderança efetiva do trabalho escolar ( *ibidem*, p.155).

Para dar conta de tal desafio, a autora destaca o fato de que o diretor deverá conhecer a forma como os papéis são interpretados pelos seus ocupantes. Entende que as razões pessoais e as características da personalidade dos indivíduos, combinados aos elementos estruturais ou normativos, têm implicações no desempenho das funções. Nesse sentido Alonso afirma:

[...] não basta definir os papéis para os seus ocupantes; é preciso também saber como eles os percebem para que se assegure o desempenho desejado; conseqüentemente, a simples existência de manuais que definem os diferentes papéis não é a melhor condição para um desempenho efetivo. O ponto central no desempenho efetivo do papel parece situar-se muito mais na compreensão correta da função e adequada apreensão do papel, por parte do seu ocupante, do que na sua proposição formal e abstrata através de normas institucionais. [...] Compreende-se, pois, que para ser diretor, o individuo deve conhecer bem as demais funções existentes na escola, não bastando o simples exercício do trabalho docente, que poderia eventualmente até incapacitá-lo (caso fosse limitada esta experiência) a perceber a função administrativa dentro de outra perspectiva que não a do próprio professor ou técnico (*ibidem*, p. 111).

Como decorrência da nova forma de conceber a função administrativa, a redefinição do papel do diretor se impõe. Trata-se de uma forma peculiar de participação do diretor na formulação da política educacional, segundo a qual: o administrador não deveria ser visto, como o mero executor de objetivos que nem sequer consegue compreender claramente nem tampouco como o próprio proponente dos objetivos educacionais, “mas como o implementador de objetivos que foram antes compreendidos e interiorizados em sua proposição inicial” (*idem, ibidem*, p. 135).

No que diz respeito ao desempenho do papel do diretor, a pesquisadora adverte para possíveis problemas advindos do não reconhecimento da autoridade formal pelos grupos

informais existentes na escola.<sup>89</sup> Nesse caso, há o risco de uma substituição da autoridade da hierarquia, formal, impessoal, pela autoridade da especialização, proveniente do conhecimento, “acarretando conflitos institucionais de papéis”.<sup>90</sup> Tais conflitos são decorrentes de diferentes expectativas e interpretações em relação ao mesmo papel. Com isso, ela aponta novas fontes de poder na escola, além do poder legal, instituído formalmente. Cabe, pois, ao diretor, influenciar estas “fontes paralelas de poder, desviá-las dos interesses próprios”, dirigindo-as conforme o interesse da organização. Nota-se que os conflitos e tensões que possam ser gerados pela incompatibilização da hierarquia existente são considerados indesejáveis para a organização.

O próprio professor, enquanto elemento produtivo muito próximo do aluno e associado aos demais professores na defesa de sua posição de detentor de conhecimento especializado, atua freqüentemente como desencadeador de uma liderança nem sempre condizente com os objetivos gerais da escola enquanto organização. Isto porque a condição do professor em relação à hierarquia não corresponde à que lhe confere a autoridade do conhecimento. Por isso rejeita qualquer forma de controle que de algum modo possa cercear sua autoridade e, recorre à liderança pessoal ou à liderança informal dentro de seu grupo de referência, sempre que se vê ameaçado neste particular. Conseqüentemente, o diretor tentará influenciar o comportamento dos líderes detentores do poder extra-legal, além de atuar sobre a estrutura formal no sentido de coordenar e dirigir a ação do grupo de professores em direção aos objetivos explícitos da escola (idem, ibidem, p. 155).

---

<sup>89</sup> A organização formal é composta pelas relações formalmente estabelecidas por determinações legais, a organização informal, baseia-se em formas espontâneas de relações dentro da escola. “Os grupos informais desenvolvem normas próprias de comportamento, as quais têm maior força no controle do desempenho individual do que as próprias definições formais do cargo ou função. Isto se torna particularmente sério quando tais grupos são de oposição à autoridade legal, sobretudo se o elemento de maior oposição ao diretor apresenta liderança sobre estes grupos informais. A solução para tais casos geralmente consiste no estabelecimento de “pontes” entre grupos informais e representantes da estrutura formal. A questão é o administrador estar atento para o problema e encontrar os melhores modos de agir” (ALONSO, 1978, p. 116).

<sup>90</sup> Um dos elementos que constitui a direção é a autoridade. A autoridade provém da função e, conseqüentemente, do cargo que o indivíduo ocupa, falando-se neste caso em autoridade formal ou instituída que é impessoal e, portanto, pertinente ao cargo ocupado e não à pessoa que nele se encontra. Assim por exemplo, um diretor de escola ocupa uma posição formal que lhe confere autoridade sobre todos os membros da unidade escolar. O limite da sua autoridade se encontra, entretanto, adstrito àquela escola onde atua. Existe ainda a autoridade decorrente das pessoas e de suas qualidades intrínsecas que pode eventualmente estar associada à autoridade do cargo, mas que nem sempre ocorre. Trata-se da autoridade pessoal que é intransferível e permite ao indivíduo desenvolver um tipo de liderança mais autêntica. Manifesta-se especialmente nos grupos informais, chegando muitas vezes a desenvolver pressões contrárias às decorrentes da autoridade formal (idem, ibidem, p.163).

A tomada de decisões e a circulação de informações são aspectos determinantes para o comportamento produtivo dos membros do trabalho. Ao que parece, a lógica é que os subordinados deverão informar e manter-se informados, decidindo questões pertinentes apenas ao conjunto de suas atribuições e, ao mesmo tempo, acatar decisões gerais dos superiores. De tal modo, almeja-se a integração e cooperação do grupo, mediante o controle que será mantido pelo diretor, “que se torna mais eficiente quando se baseia em um sistema de informação bastante amplo e contínuo, tanto de cima para baixo como de baixo para cima” (idem, *ibidem*, p. 119).

Decorre que, com a amplitude e a complexidade das atribuições do diretor escolar também surge a necessidade de delegar funções de decisão a pessoas capacitadas para enfrentar os desafios que lhe são postos e para a tomada de decisões. É o que aponta a proposição seguinte:

[...] é fundamental ao diretor o “conhecimento”, muito mais do que a própria experiência, o conhecimento sistemático, organizado e sempre atualizado. O diretor, entretanto, só poderá dispor do “conhecimento”, na medida em que possa liberar tempo para o seu próprio uso, para a inovação. Por esta razão o diretor deve distribuir o tempo disponível a partir de critérios de prioridade que lhe possibilitem cuidar do essencial, do atual e do necessário, delegando atribuições que possam ser realizadas por auxiliares, ou outras funções que serão melhor atendidas por especialistas (idem, *ibidem*, p. 170).

Em suma, diz Alonso, que o maior desafio do diretor é preparar-se para analisar as diversas funções – inclusive a sua – e relacioná-las entre si ou com o ambiente para “aproveitar ao máximo as condições favoráveis de que lhe dispõe, criar condições que facilitem o seu aproveitamento e evitar toda interferência de forças negativas no desenvolvimento deste processo” (*ibidem*, p. 178).

Na década de 1980, já inaugurado o processo de redemocratização do país pós-período militar, a discussão sobre a administração escolar ganhou uma polarização mais acentuada, destacando-se os trabalhos de Félix (1984) e Paro (1986), os quais buscam fundamentar sua reflexão em matrizes, concepções e ideologias inspiradas na visão marxista. Os dois autores desenvolveram a crítica à tendência predominante durante as décadas anteriores e a aplicação do modelo administrativo empresarial nos sistemas de ensino e nas escolas, coadunando, neste aspecto, com Anísio Teixeira.

O trabalho de Maria de Fátima Félix refuta o ponto de vista puramente tecnicista da administração escolar e adota uma perspectiva crítica na elaboração da análise dos problemas que envolvem esta área do conhecimento, levando em conta os condicionantes políticos, econômicos e sociais que determinam a realidade do sistema escolar.

Félix opõe-se à generalização da aplicação da teoria da administração da empresa a qualquer outra organização:

Nota-se, portanto, de um lado, o empenho dos teóricos da Administração de Empresa em elaborar uma teoria que se aplique à situação de administração de todas as organizações, garantindo, assim, a sua generalização. Por outro lado, o desenvolvimento dos estudos teóricos da Administração Escolar, a partir das teorias da Administração de Empresa, na tentativa de validar as suas proposições teóricas em “bases científicas” para nortear a prática administrativa na organização escolar de tal forma que ela possa alcançar padrões de eficiência e racionalização, já alcançados por outras organizações e, especialmente, pelas empresas (FÉLIX, 1985, p. 73).

Procedendo a uma ampla análise histórica do processo de formação do estado capitalista no Brasil, a autora pôde inferir que a importância atribuída à administração escolar é decorrente da responsabilidade que lhe cabe em relação ao funcionamento eficiente da estrutura burocrática, o que por sua vez, é condição para a expansão do capitalismo.

[...] por um lado, de criar funções cada vez mais diferenciadas mediante a divisão do trabalho e a especialização, gerando um número cada vez maior de instituições conforme um modelo único que possibilite um controle cada vez mais abrangente sobre as forças antagônicas que existem no seio da própria sociedade e de todas as suas instituições e que ameaçam romper a ordem, as estruturas da sociedade capitalistas. Enquanto o imperativo do cumprimento da sua função deve provocar mudanças internas na estrutura do sistema escolar, o seu parâmetro externo deve ser o equilíbrio e a estabilidade. Noutras palavras, as instituições devem ser adaptar ao modelo que lhe impõe a sociedade capitalista e, ao atingirem o padrão de organização estabelecido, deverão contribuir para a manutenção do equilíbrio externo (ibidem, p. 89).

Com essa compreensão, Félix procura superar a perspectiva instrumental de administração escolar. Ao fazer a crítica à visão que tende a reduzir as questões políticas da administração do sistema escolar brasileiro a questões técnicas (estrutura organizacional, operacionalização dos procedimentos administrativos), propõe em contrapartida uma reflexão sobre a dimensão política do processo educacional a qual procure compreender a relação

histórica entre a estrutura do sistema escolar e o processo de desenvolvimento do sistema capitalista do país.

Observa dois pressupostos implícitos na relação que a literatura acadêmica tem estabelecido entre a administração de empresas e administração escolar: no primeiro, as organizações, embora tenham objetivos específicos, são semelhantes, têm estruturas similares e podem adotar os mesmos princípios propostos pela administração de empresa. No segundo, “a organização escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção” (idem, *ibidem*, p. 74).

Por essa razão, Félix posiciona-se contrária à idéia de que a generalidade das teorias da administração de empresa é decorrente apenas de sua própria evolução, fundada no avanço tecnológico e científico, já que: “o que se generaliza é o modo de organização na sociedade capitalista que é legitimado pelas teorias da administração, as quais buscam comprovar, *cientificamente*, que este é o modo mais correto e adequado de organizar e administrar.” (ibidem, p. 77). Ou seja, a administração de empresa resulta de métodos e técnicas que aperfeiçoam e desenvolvem o modo de produção capitalista.

Do mesmo modo, a autora argumenta que, ao se estender a teoria da administração de empresa à organização escolar, o que se efetiva é a adoção de princípios, dos critérios de eficiência, de produtividade, enfim, a racionalidade da empresa capitalista. Há com isso, uma relação de submissão da racionalidade técnica aos critérios econômicos.

A Administração Geral e a Administração Escolar, de modo específico, cumprem dupla função: técnica e ideológica. Isto significa dizer que, na operacionalização da função administrativa os parâmetros da eficiência e da produtividade são utilizados para orientar o aperfeiçoamento da estrutura burocrática como se o único critério que determinasse essa ação fosse o da racionalidade técnica ( *ibidem*, p. 93).

Em relação à perspectiva adotada por Myrtes Alonso, de considerar os sistemas social e educacional como semelhantes em termos administrativos, a autora considera que esse referencial é inadequado porque significa que o segundo deverá adequar seus objetivos tendo em vista as exigências do primeiro. Nesse sentido Félix afirma:

[...] essa abordagem reforça a função ideológica da Administração Escolar, qual seja a de revestir a ação administrativa de um potencial de eficiência capaz de, a partir da integração dos subsistemas do sistema escolar, alcançar adequação entre os meios e fins, realizando plenamente os objetivos educacionais. Nesse sentido são adotados os pressupostos da eficiência na consecução dos objetivos educacionais “socialmente” definidos, sem que se proceda a uma análise da determinação concreta desses pressupostos no sistema escolar da sociedade capitalista ( ibidem, p 85).

Félix elucida que Myrtes Alonso, ratifica, no caso do sistema escolar, os imperativos funcionais do modelo parsoniano (adaptação, consecução de objetivos, integração, manutenção estrutural) quando atribui à escola a função social determinada pela sociedade capitalista. Em suma, a autora demonstra o seu comprometimento com a transformação da realidade e não com a manutenção da estrutura social vigente, inclusive na condução da escola.

Outro educador que se destaca no campo da administração escolar é o Professor Vitor Paro. É professor titular na PUC-SP e, atualmente, professor titular na Faculdade de Educação da USP. Na visão de Paro, a administração é entendida como *utilização racional de recursos para a realização de fins*. (2003, p.123). É inerente a todos os tipos de organização social posto que é necessária à vida humana. Conforme sejam os objetivos da administração escolar, esta poderá constituir-se em instrumento de conservação ou de transformação da sociedade.

Em sua análise, este pesquisador enfoca o caráter conservador da administração capitalista visto que a mesma tem servido como mediadora da exploração e do domínio de uma dada classe social sobre as demais, o que contribui para a *perpetuação* da ordem social vigente. Esse aspecto conservador da administração se manifesta na escola, o que pode ser verificado pela tradicional tendência da administração escolar no Brasil em adotar os mesmos princípios, métodos e técnicas administrativos aplicados na empresa capitalista. Assim como Félix, o autor considera a *validade eterna e universal* da administração geral para outros tipos de organização como uma forma de conservação do próprio modelo de sociedade capitalista:

Na verdade, essa absolutização da administração capitalista – considerada a administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como mais perfeito modelo de sociedade possível (PARO, 2003, p. 125).

Segundo ele, os defensores da aplicação da administração empresarial à situação escolar vêm especificidades entre a empresa e a escola. Porém, essas especificidades não são apresentadas para negar tal aplicação, antes, justificam cuidados a serem tomados para o êxito do processo de transposição.<sup>91</sup> Em oposição a essa aplicação empresarial, e, coadunando com a posição de Félix, tece críticas à natureza puramente técnica, desarticulada de seus determinantes econômicos e sociais como a administração é tratada. Critica a maneira superficial de determinadas propostas, que equiparam a administração escolar ao modelo administrativo empresarial, sem aprofundar a análise das implicações políticas de tais medidas. Os problemas educacionais são vistos como de “natureza eminentemente administrativa” desvinculados “do todo social no qual têm lugar suas causas mais profundas” (ibidem, p. 125).

Para o autor, a disseminação das mesmas regras e métodos administrativos da empresa capitalista revela-se em consonância com a idéia de que a empresa, por excelência, é o paradigma de eficiência e racionalidade, o qual deve ser seguido por todas as instâncias sociais, inclusive pela escola. Um dos principais aspectos da administração capitalista que tem sido apropriado pela administração escolar diz respeito à gerência, isto é, “ao controle do trabalho alheio” (idem, ibidem, p. 129). Os mecanismos gerenciais advindos da administração tipicamente capitalista são relativos ao controle pelo Estado das múltiplas atividades escolares. A figura do diretor na escola está relacionada a essa dimensão do trabalho administrativo, o qual tradicionalmente é responsável pela garantia da hierarquia, mediante controle das ações dentro da unidade escolar.

---

<sup>91</sup> Paro, ao examinar as características específicas da atividade pedagógica escolar, evidencia a impossibilidade de generalização pela escola do modo de produção autenticamente capitalista. A passagem a seguir resume a especificidade da atividade escolar.

“[...] como característica de toda educação, a apropriação do saber historicamente acumulado só se dá, na escola, a partir de uma relação na qual o aluno entra não apenas como objeto mas também como sujeito da educação. Enquanto sujeito, ele participa ativamente do processo, tornando-se co-produtor da atividade pedagógica. Enquanto objeto, ele entra, por um lado, na condição de beneficiário, ou seja, de consumidor, o que implica que, num primeiro momento, o consumo do produto escolar se dê simultaneamente a sua produção; mas, também enquanto objeto da educação, o aluno entra, por outro lado, na condição de objeto de trabalho, no sentido que ele se transforma, no processo, resultando num produto que permanece para além do ato de produção, o que significa que o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga para além dela. A presença do aluno enquanto objeto e sujeito da educação supõe necessariamente a existência do saber, que é o que dá substância e conteúdo à própria relação educador-educando. Este saber, enquanto matéria-prima do processo, não pode ser alienado do ato de produção, o que exige que o próprio educador, enquanto trabalhador, não seja expropriado do saber que ele precisa deter para “passar” ao educando no processo de produção pedagógico”. (idem, ibidem, p. 148-149)

Entretanto, o autor ressalta o papel conflitante vivido pelo diretor escolar. Por um lado, ele deverá cumprir o papel de gerente, responsável pelo cumprimento da *Lei e da Ordem na escola*, por outro lado, o seu papel de educador exige o comprometimento com as legítimas reivindicações da escola e da comunidade por soluções aos graves problemas enfrentados, os quais, muitas vezes, não recebem a devida atenção pelo Estado. Sendo impotente para solucionar a maioria dos problemas da escola, já que os mesmos são condicionados por múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas, o diretor vê frustrado o alcance dos objetivos especificamente educacionais. Tal ineficiência revela, mais uma vez, o caráter conservador da administração escolar já que a escola somente estará voltada para a transformação social quando alcança seus fins especificamente educacionais.

Nas palavras de Paro, a administração escolar contribui com a transformação social quando se articula com os interesses da sociedade como um todo e persegue objetivos de natureza transformadora, quais sejam, “a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade”<sup>92</sup> (ibidem, p. 155). A escola cumpre com essa função social quando oferece à classe trabalhadora condições para entrar em contato e participar de uma nova concepção de mundo, revolucionária e articulada aos seus interesses de classe.

A articulação da administração escolar aos interesses de classe supõe o entendimento de que numa sociedade de classe predominam interesses minoritários. O que se constata, no caso escolar, é que os objetivos gerais da escola não são determinados pela classe trabalhadora, a qual é de fato, a comunidade a quem a escola atende. Essa constatação indica a necessidade de reverter esse quadro, mediante a participação da comunidade na proposição dos objetivos da educação escolar, na participação de decisões escolares referentes ao currículo, programas, etc. Tal proposição é antagônica à proposta da administração empresarial, como elucida Paro:

Assim, o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa capitalista e da escola revolucionária não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si. É que, sob o capitalismo, o fim último da empresa não é a simples produção de bens e serviços, mas a reprodução ampliada do capital, através da produção da mais-valia, a que tudo o mais está subordinado, constituindo a

---

<sup>92</sup> “[...] o que determina o caráter conservador ou transformador da administração é a natureza dos objetivos que ela busca concretizar, os quais – em conjunto e como resultante das forças sociais predominantes num determinado momento histórico, de uma dada formação econômico-social – acabam por determinar a própria forma em que se dá a atividade administrativa” (idem, ibidem, p. 157).

produção de mercadorias apenas meio para atingir esse objetivo. Como a produção de mais-valia só se realiza a partir da exploração da força de trabalho, instala-se, através da gerência, todo um sistema de dominação e controle do trabalhador, [...] e que, por tudo, é inteiramente antagônico à especificidade de uma ação educativa revolucionária, já que esta, quer pela transmissão de um saber objetivo, quer pela promoção de uma consciência crítica da realidade social, visa precisamente a servir de instrumento de superação da dominação e da exploração vigentes na sociedade (ibidem, p. 150 – 151).

O autor defende que a administração de empresas serve a propósitos antagônicos à transformação social, colocando-se, por isso, contrário à posição de adequar a administração empresarial às peculiaridades da escola. Embora admita o aproveitamento do conhecimento técnico produzido, esclarece que são os fins que se buscam que determinam a forma de utilização dos recursos. A administração transformadora é determinada tanto pela adoção de objetivos voltados para os interesses da classe trabalhadora como pelas condições concretas às quais se aplica. Supõe, portanto, o rompimento com o paradigma de dominação que perpassa princípios, métodos e técnicas da administração capitalista, colocando em seu lugar, o paradigma democrático, o qual condiz com o propósito de transformação social.

Nesse sentido, é crucial para a administração escolar transformadora explicitar objetivos voltados ao atendimento dos interesses da classe trabalhadora.

Isso implica a permanente reflexão e questionamento não apenas dos objetivos mais amplos mas também de todas as metas intermediárias que levam a tais objetivos. A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização das mesmas em nível de escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola (idem, ibidem, p. 153).

O desenvolvimento de uma nova administração escolar, ‘revolucionária’, transformadora, entretanto, não significa abandonar os conhecimentos, técnicas e instrumentos que foram desenvolvidos historicamente pela humanidade. Tal arcabouço teórico deverá ser apreendido, selecionado pelo pessoal escolar, considerando a sua efetiva contribuição para a concretização dos fins especificamente educacionais, ou seja, quando efetivamente favorecer a oferta de um melhor ensino para maiores parcelas da população. Além do mais, a administração transformadora pressupõe que a *práxis espontânea* dê lugar à

uma *práxis reflexiva*. Para tanto, é condição fundamental a competência técnica<sup>93</sup>, entendida como domínio não somente dos aspectos pedagógicos, mas de conhecimentos e técnicas administrativos. Este torna-se um desafio crescente, quanto maior for a abertura à participação direta das pessoas no processo de administração da escola. Tendo em vista a gestão descentralizada, a formação do educador adquire nova configuração e amplitude, dada a necessidade de “contemplar uma parte de formação administrativa para todos os educadores e não apenas os interessados em ser diretores escolares” (idem, *ibidem*, p. 163).

Desde que a administração escolar transformadora identifica-se com a concepção de sociedade democrática, fica evidente que a forma autoritária do tradicional modelo de administração deverá ser superada por formas colegiadas de gestão escolar e de compartilhamento da autoridade por todos. Sendo assim, a tomada de decisões sobre a forma mais adequada de administração, organização e o funcionamento da escola deverá contar com canais de efetiva participação coletiva, envolvendo todos os sujeitos escolares e a comunidade. A respeito da participação na gestão da escola, Paro propõe:

[...] a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar – evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. Mas é preciso ficar claro, desde já, que a busca dessa forma de gestão cooperativa, na escola, não deve ser feita de modo voluntarista, *contra* o diretor, mas *a favor* da promoção da racionalidade interna e externa da escola (*ibidem*, p. 160).

Uma outra questão abordada por Paro refere-se à atividade administrativa de coordenação, que encerra sentido oposto, quer seja empreendida pela administração conservadora e autoritária, quer seja empreendida pela administração transformadora e democrática. A coordenação no sentido autoritário implica o controle do trabalho alheio de um, ou uns, em relação a outros e a imposição de determinações de uns sobre os demais, uma vez que os interesses e objetivos envolvidos no empreendimento não são comuns a todos. A coordenação, no sentido democrático, supõe convergência de interesses, bem como a consciência desses mesmos interesses.

---

<sup>93</sup> “A competência técnica não deve confundir-se, entretanto, com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve servir” (idem, *ibidem*, p. 159).

Em suma, o autor admite que a construção de uma nova postura administrativa, constituída pela introdução e consolidação de práticas democráticas no interior da escola, esbarra em condicionantes sociais, culturais e econômicos, os quais, muitas vezes, dificultam que as decisões sobre a vida escolar sejam tomadas pelo grupo. Decerto, a administração escolar, fundamentada na participação e na colaboração mútua, não é tarefa simples, espontânea, nem ocorre abruptamente. Por um lado, requer o convencimento entre os sujeitos sobre a necessidade de transformação das relações que ocorrem. Por outro lado, para qualquer mudança que se almeje na administração da escola, é preciso considerar que as condições concretas da realidade escolar e da sociedade em que esta se situa constituem o ponto de partida. São essas condições que revelam as possibilidades, os limites, os obstáculos. Portanto, o 'projeto de mudança administrativa' é algo para ser permanentemente conquistado, para gradual fortalecimento da unidade escolar. Como lembra Paro, tal fortalecimento não advém da autoridade única do diretor. É pela via da articulação das pessoas em relação ao processo escolar, com base no consenso de decisões coletivas que o grupo se fortalece, resiste a pressões externas e impõe que seus interesses e reivindicações sejam respeitados e garantidos. De tal modo, as vantagens da administração participativa não se limitam à democratização interna da escola, mas extrapolam os seus muros, constituindo também um importante instrumento de transformação social.

Observando-se a administração da educação em seu movimento histórico, dos anos de 1920 até hoje, ressalta-se uma presença marcante dos educadores brasileiros no sentido de construir a sua base teórica e prática. Ficou claro que muitos foram os conflitos ideológicos e políticos que marcaram a reflexão dos educadores, oriundos da estrutura da sociedade capitalista em suas diferentes fases, ou das mutantes tendências da teoria das organizações, ora adaptando-se aos modelos da administração empresarial, ora incorporando conteúdos de disciplinas como a Psicologia e a Sociologia. Em outra direção, autores com Félix e Paro buscam superar a visão tecnicista da Administração Escolar mediante a compreensão crítica da relação histórica do sistema escolar e os condicionantes políticos, econômicos e sociais que determinam tal realidade.

Em suma, a administração educacional foi construída em meio aos embates que marcaram a própria sociedade brasileira. Não se pode negar, entretanto, que os pensadores brasileiros lograram estabelecer reflexões importantes para o desenvolvimento da administração escolar.

## CAPÍTULO IV

### **O PROCAD E O PROGESTÃO NA VISÃO DOS CURSISTAS: conteúdo, método, execução, condições de participação, expectativas e repercussões na gestão da escola.**

*A abertura e o espaço para prosseguir as reflexões e os estudos são a raiz sustentadora de qualquer processo de (re) construção, pois, a partir daí, passam a ser menos preocupantes os comportamentos, as crenças e até as concepções vigentes, visto que estarão passíveis de análise, à crítica fundamentada e portanto prontas para a mudança.*

*Lúcia Maria G. de Resende*

Este capítulo tem como objetivo analisar a percepção dos cursistas sobre o Procad e o Progestão, assim como suas repercussões na gestão da escola e na construção do Projeto Político Pedagógico, à luz dos princípios de autonomia e de participação. Compreendendo que os dois cursos compõem a política de formação continuada de gestores de escola no Estado de Minas Gerais, a partir do ano de 1998, buscou-se incluir na amostra os gestores e professores que participaram de ambos. Conforme foi explicitado na metodologia, a inclusão de professores se deve ao fato de que o Progestão incluiu, além de diretores de escola, supervisores pedagógicos e professores que tivessem a pretensão ao cargo de diretor.

O capítulo está dividido em três partes. Na primeira, examina-se a percepção dos cursistas quanto à relevância dos cursos, levando-se em consideração o seu conteúdo e a sua metodologia; a segunda parte abordará o processo de execução dos cursos, examinando-se o critério de seleção dos cursistas, a sua expectativa inicial quanto às propostas de formação e as condições reais de participação nos cursos. Na terceira parte, são examinadas as percepções dos cursistas quanto às repercussões dos cursos na gestão administrativa, financeira, de pessoas e pedagógica da escola, além da possibilidade de execução de ações interescolares integradas “em rede”. As percepções dos cursistas são analisadas em confronto com os fundamentos que ancoram as propostas do Procad e do Progestão, no sentido de verificar a coerência entre o discurso e a prática. Com o intuito de garantir profundidade à análise dos dados empíricos, estes são confrontados à reflexão teórica de autores que contribuem com o pensamento da administração educacional e escolar, especialmente no que tange ao desenvolvimento de processos autônomicos e participativos de gestão.

Buscando preservar a identidade dos entrevistados e das escolas, nos referimos a eles indicando o município onde se localiza a escola e a função/cargo atual do entrevistado. O quadro 2 explicita essas características:

**Quadro 2: Caracterização dos sujeitos II**

Entrevistado	Escola	Município	Função/cargo atual
01	A	Pirapora	Diretora
02	B	Pirapora	Diretora
03	C	Pirapora	Diretora
04	D	Pirapora	Vice-diretora
05	E	Pirapora	Diretora
06	F	Várzea da Palma	Diretora
07	G	Várzea da Palma	Supervisora pedagógica
08	H	Várzea da Palma	Professor

Para facilitar a compreensão e evitar repetições desnecessárias durante a análise, o Procad somente será identificado como Fase 1 ou Fase Sagarana, quando esta distinção for indispensável ao tratamento das especificidades próprias de cada uma das fases.

#### **4.1. A percepção dos cursistas quanto ao conteúdo e a metodologia do Procad e do Progestão**

Para adotar a visão de que os métodos de ensino e os conteúdos pedagógicos são indissociáveis reporto-me a Paro (1993) quando afirma que:

Aqueles que costumam desvincular método de conteúdo, subestimando o primeiro e identificando o segundo apenas com conhecimento enquanto massa de informações,

não dão conta de que numa concepção ampla de saber que inclui conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e tudo o que diz respeito à cultura humana, o método de ensino é também conteúdo, sendo dele indissociável, especialmente quando se pretende educar para autonomia intelectual e política. (PARO, 1993, p. 213)

Na proposta de Paro, a relação pedagógica progressista requer a evolução dos objetivos e conteúdos como também dos métodos pedagógicos, no intuito de elevar o educando à condição de sujeito de seu aprendizado. Nessa perspectiva, entendo que a participação do cursista na seleção e definição do conteúdo e do método é fundamental para a construção dos saberes (conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos). Sendo assim, discute-se a percepção dos interlocutores quanto à sua participação (ou não) na formatação do Procad e do Progestão.

Segundo a maioria dos entrevistados, os dois cursos chegaram prontos à escola. Em relação ao Procad, a definição das estratégias e a elaboração da proposta pedagógica e dos materiais de ensino ficaram a cargo de uma comissão intersetorial organizada pela SEE, da qual participaram consultores nacionais, internacionais e grupos dirigentes do Estado de Minas Gerais. Já no Progestão, houve alguma participação de gestores escolares na produção e discussão dos materiais didáticos do Programa, conforme o trecho que se segue:

Para se obter a tecnologia apropriada para uso desses materiais à distância foram firmadas parcerias institucionais com a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (Uned) e com a Fundação Roberto Marinho. E para assegurar sua qualidade e validação, foram tomadas as seguintes medidas: seleção de 23 especialistas da mais alta competência para elaborá-los; envolvimento de diretores experientes, contemplados com o Prêmio Referência Nacional em Gestão Escolar, que colaboraram na análise desses materiais, durante sua elaboração; realização de avaliação externa de todos os módulos, com a participação de 18 especialistas convidados; realização de seu pré-teste, **com a participação de 23 gestores escolares, com diferentes níveis de formação e oriundos de diferentes escolas e regiões do país, os quais integraram uma amostra representativa dos gestores das escolas públicas.** Além disso, realizaram-se visitas prévias a países que estão desenvolvendo programas semelhantes e foram exploradas experiências nacionais no âmbito da educação a distância, em particular a do Proformação, no qual este programa não só buscou inspiração como obteve subsídios para trabalhar vários dos pontos que demarcaram a metodologia de construção dos materiais (CONSED, Progestão: Guia didático, p. 8, grifos meus).

Ao que parece, as informações divulgadas pelo Progestão sobre a elaboração dos materiais visavam sustentar a credibilidade do curso frente aos cursistas e às equipes responsáveis pela sua execução. Apesar ter sido realizada uma “amostra representativa com

gestores escolares” para examinar a proposta curricular do curso, esta iniciativa ainda foi insuficiente para evitar o sentimento de exclusão, reclamada por alguns interlocutores. Este fato fica evidenciado no depoimento da diretora da escola B de Pirapora e da Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma:

Na verdade esses cursos já vêm prontos. Alguém, uma equipe monta, ganha uma grana preta e nós somos apenas o público-alvo do projeto. Nunca participei de sua elaboração. Eu nunca tive o direito de opinar da elaboração. (Diretora)

Nós não participamos das discussões preliminares aos cursos. Essa discussão anterior seria relevante porque os participantes poderiam colocar suas dificuldades, os pontos que são mais difíceis no trabalho. Por exemplo, se sua dificuldade fosse na área pessoal, você colocaria o que gostaria de ser mais focado no curso. Para o curso melhorar, deveria ser feito um levantamento com quem vai participar, levantamento de questões, demandas, dificuldades que esses profissionais têm. (Supervisora Pedagógica)

Depreende-se que os dois cursos foram concebidos externamente e, por conseguinte, recebidos como ‘produtos acabados’ pelos cursistas. A divulgação sobre os cursos Procad e Progestão foi feita, oficialmente, através de publicação no Diário Oficial de Minas Gerais e de ofício expedido pela SEE à SRE, e repassado a funcionários da escola pela direção. Os cursos são considerados imprescindíveis ao Sistema de Ensino, em virtude do objetivo de capacitar os membros da instituição, consoante a Política Educacional vigente. Na visão de Lima, (2001), esta é uma forma de *participação imposta*, uma vez que faz parte das atribuições dos respectivos cargos.

A imposição fica evidenciada na fala da diretora da escola B de Pirapora quando questionada sobre o que a motivou inscrever-se nos cursos:

Na verdade não têm motivos. Os cursos são impostos, não tenho opção de escolha. Pertencço ao Sistema, tenho que fazer... É uma imposição do sistema. (Diretora)

Este depoimento aponta para o fato de que os profissionais da escola não se vêem como protagonistas no processo de formulação dos projetos Procad e Progestão. Não se quer aqui ignorar a própria dimensão que têm tomado os sistemas de ensino, em especial o de

Minas Gerais, com um dos maiores contingentes de profissionais do país<sup>94</sup>, o que torna extremamente complexa a participação direta de todos os educadores no processo de tomada de decisões que envolvem a concepção dos programas de formação. Neste caso, entendo que o mais conveniente seria adotar mecanismos de delegação e representação que garantissem oportunidades de todas as escolas das diferentes realidades que caracterizam as regiões do Estado influenciarem nas decisões. Vale ressaltar que é durante as discussões preliminares que são incluídas questões decisivas para um envolvimento ativo dos educadores nos programas de formação, tais como, fins e princípios educacionais, objetivos, conteúdo de formação, problemas a serem tratados, forma e organização. A participação dos educadores no tratamento destas questões, ao mesmo tempo em que é crucial para o atendimento das especificidades e interesses das escolas e dos educadores, concorre para que as políticas de formação dos gestores sigam rumos mais democráticos, ampliando os níveis de participação dos membros escolares e retirando de uns poucos “especialistas” e diretores o poder de decisão.

Vê-se que ainda é limitada a participação dos usuários da escola na formulação e gestão das políticas educativas. O planejamento centralizado constitui traço do modelo clássico de administração. Este modelo sustentou as teorias de educadores brasileiros como Carneiro Leão, Querino Ribeiro que estão presentes em obras importantes publicadas nas décadas de 1930, 1950, respectivamente, e continuam sustentando os modelos de gestão desenvolvidos nas escolas básicas brasileiras<sup>95</sup>. Contrapondo-se às formas centralizadas de planejamento, autores como Vitor Paro e Félix defendem a participação democrática dos usuários e a comunidade em geral nas decisões relativas à gestão da escola como um direito e uma necessidade. Tal participação é fundamental visto que se constitui “uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.” (PARO, 2003, p. 306).

---

<sup>94</sup> Segundo o censo escolar do ano de 2005, o sistema estadual de ensino na educação básica em Minas contava com 3.407.983 alunos, 195.411 professores atuando em 3.622 escolas situadas nos 853 municípios do Estado.

<sup>95</sup> Conforme pesquisa realizada por Fonseca et. al. (2004) o Projeto FUNDESCOLA, por exemplo, financiado pelo Banco Mundial, adota modelos da Administração Gerencial que confere um teor economicista à educação, ou seja, as diretrizes, objetivos, princípios, finalidades e procedimentos educacionais dessa política educacional incorporam parâmetros culturais e técnicos do setor produtivo à organização e gestão da escola

O Procad e o Progestão, apesar de terem adotado a modalidade de educação a distância e o currículo ter sido estruturado em módulos, apresentaram distinções quanto a metodologia empregada, conforme revela a diretora da escola C de Pirapora:

No Procad nos tínhamos um orientador, não era o tutor. Ele era um orientador que estaria somente organizando o curso, pois o curso era a distancia, havia as telessalas, o Procad funcionava assim. Nós assistíamos às aulas, estudávamos o conteúdo dos livros, depois formávamos grupos, fazíamos as discussões, as atividades e as dúvidas encaminhávamos para a equipe que havia apresentado o tema na teleconferência. Então na verdade o orientador só fazia essa mediação entre os cursistas e a equipe da teleconferência. Tinha uma equipe na SRE que encaminhava os questionamentos. A única diferença em relação à metodologia do Procad para o Progestão é essa que tinha uma telessala no Procad e no Progestão não. No Progestão fazíamos as leituras antecipadas, chegávamos ao curso para fazer as discussões que eram enviadas para discutir no coletivo da escola e depois nos encontros. No Progestão nós tínhamos o tutor que praticamente tinha o mesmo papel do orientador. Quando não tinha condição de tirar alguma dúvida, anotava e levava para SRE esclarecer, ou até mesmo para encaminhar para a SEE, para dar um retorno. No final sempre fazíamos uma avaliação. (Diretora)

Uma questão que surgiu durante as entrevistas, embora não tenha sido prevista no roteiro inicial, foi a relação teoria e prática nos dois projetos. A questão foi abordada por algumas diretoras, pela supervisora pedagógica e pelo professor. Para eles, o Procad privilegiou o conteúdo informativo e o estudo de técnicas de trabalho e não oportunizou aos cursistas um confronto com a prática, como foi atestado por uma supervisora, um professor e uma diretora de escola:

O Procad era muita informação. Eu acho que no Procad era muito conteúdo, muita coisa para estudar, enfocava muitos assuntos e dificultava porque eu não tinha conhecimentos práticos. (Supervisora pedagógica da escola G de Várzea da Palma)

O Procad foi muito técnico e a prática ficou aquém daquilo que imaginávamos. Por participar apenas diretor e vice-diretor, nós tínhamos momentos com o colegiado, momentos sozinhos, a maioria dos trabalhos eram feitos individualmente. No Procad os trabalhos eram muito teóricos, o livro era melhor do que a consulta, e já no Progestão a conversa era melhor do que a leitura. (Professor da escola H de Várzea da Palma)

O modo como foi organizado o Procad deixou o curso bastante cansativo, [...] inclusive faltou uma estrutura mais agradável, sabe. Eu não gostei muito não. Era muita informação. (Diretora da escola B de Pirapora)

O fato de o Procad privilegiar o repasse de informações é condizente com a meta principal do Projeto, que foi a de transmitir e disseminar novos métodos gerenciais. Quanto ao Progestão, percebe-se que o processo metodológico teve um enfoque mais prático, já que se baseou na discussão e na busca de solução para os problemas relacionados a situações do trabalho escolar, como apontam a diretora da escola E de Pirapora e a supervisora pedagógica da escola G, de Várzea da Palma:

No Progestão a discussão ficou mais rica porque cada um levou uma realidade para lá, cada um tinha, dentro do mesmo assunto, uma solução diferente para um mesmo problema, ou um problema diferente para ser levantada uma solução, você entendeu? Então, isso ficou bem visível nos encontros. (Diretora)

Eu percebi no Progestão uma abordagem mais elaborada, nova. No Progestão participávamos de oficinas, assim o curso se tornou mais dinâmico. Quando fui fazer o Progestão, talvez porque eu já tinha algum conhecimento já não era aquela coisa nova, pesada para mim, encarei como uma coisa do dia-a-dia. No Progestão eu percebia mais a articulação entre a teoria e a prática, no Procad eu tinha mais dificuldade para ver essa articulação. (Supervisora pedagógica)

Os depoimentos acima indicam que, diferentemente do Procad, o Progestão apresentou coerência entre o estabelecimento de relações pedagógicas voltadas para aplicação dos princípios metodológicos de ‘aprender-fazendo’, ‘resolução de problemas’ e da ‘ação-reflexão-ação’. O aspecto prático do Progestão evidencia-se na realização das atividades presenciais e não presenciais. As atividades realizadas a distância foram constituídas por trabalhos grupais no âmbito escolar com o intuito de resolver exercícios obrigatórios do curso, os quais seriam de socialização igualmente obrigatória durante os encontros presenciais. A fala da diretora da escola F de Várzea da Palma esclarece esta questão:

No Procad, você discutia o tema e socializava lá mesmo no encontro. Não havia essa preocupação de fazer exercício em casa e levar para os encontros, pelo menos, eu não estou me lembrando. Na verdade, tinha algumas leis para gente ler em casa, mas não aquele trabalho obrigatório para você entregar para o tutor e socializar. Era mais socialização do estudo. No Progestão houve articulação teoria e prática porque teve atividades obrigatórias para fazer na escola e atividades para socializar nos encontros. (Diretora)

O aspecto prático observado pela interlocutora pode estar associado à distribuição da carga horária do curso. No Progestão, houve a predominância de carga horária destinada a estudos a distância (200 horas) em detrimento dos encontros presenciais (76 horas). Essa

predominância não se observa no Procad, que destinou 160 horas às atividades presenciais e somente 20 horas às atividades a distância. Cabe lembrar que são nas situações de aprendizagem a distância que se concentram atividades de cunho prático, visto que são realizadas no espaço da escola e por isso vinculam-se ao contexto profissional dos cursistas. As falas dos interlocutores sugerem a importância que os cursistas atribuem à prática de estudo coletivo no âmbito da escola a qual favorece a discussão dos problemas enfrentados.

Conclui-se que no Progestão houve maior oportunidade para que os alunos articulassem teoria e prática. Em relação ao Procad, as atividades a distância parecem ter sido pouco significativas para os entrevistados já que eles em nenhum momento das entrevistas fazem menção a elas, ou quando questionados, não se lembram de as terem realizado. Sobre o assunto, a vice-diretora da Escola D de Pirapora assim declara:

No Procad, o que eu me recordo, é que não havia atividades, além daquelas feitas na reunião presencial. Havia algumas atividades para serem discutidas em grupo na própria reunião coletiva, mas, em casa eu não estou me recordando. (Vice-diretora)

Como se observa na fala dos interlocutores há concordância de que o Progestão propiciou uma abordagem teórico-prática. A esse respeito, vale ressaltar que todos os Guias de Estudo do Procad Escola Sagarana trouxeram ao final dos capítulos, uma proposta de Atividades Coletivas em forma de oficina, que deveriam ser realizados pelos participantes na escola, como um dos pré-requisitos para a obtenção de certificados. Embora em sua concepção, o Procad privilegiasse a articulação teoria-prática, esta articulação parece não ter sido convenientemente trabalhada no curso. Segundo a percepção dos gestores, a formação não superou *in totum* a visão *imediatista* da administração, voltada para solucionar problemas do cotidiano escolar. Não aproveitou a oportunidade para aprofundar os conhecimentos teóricos e articulá-los aos saberes e às práticas já construídas pelos educadores.

Quanto ao momento presencial dos cursos, a diretora da escola B de Pirapora comenta:

O Progestão deu uma melhoria grande em relação ao Procad, a metodologia também houve uma diferenciação, muito trabalhado com dinâmicas, o período presencial foi menor e o tempo para realizar trabalhos foi maior. No Progestão o momento presencial era mais para levar os trabalhos, para uma interação com dinâmicas, uma troca com as outras equipes. Então, o Progestão foi bem melhor na

estrutura, foi bem melhor na metodologia. No Progestão, o nível de discussão foi de dez a zero. (Diretora)

Os entrevistados ressaltaram a aplicação de atividades em grupo e a realização de oficinas no Progestão favoreceram maior dinamismo e satisfação na execução dos trabalhos, além de contar com maior interação e debate entre os colegas do curso.

Outro procedimento de trabalho desenvolvido nos encontros presenciais do Progestão foram as palestras proferidas pelos representantes de diferentes setores da SRE, sobre temas ligados a sua área de atuação. A supervisora pedagógica da escola G de Várzea da Palma e a diretora F de Várzea da Palma ressaltam a relevância das palestras para conferir maior dinamismo e motivação aos trabalhos do curso.

Facilitou a participação no Progestão o fato de que em determinados momentos do curso houve pessoas de diferentes setores da SRE que vieram fazer esclarecimentos sobre determinados assuntos. Nisso, a metodologia do Progestão se tornou mais motivadora. (Supervisora Pedagógica)

Eu acho que a presença de pessoas no Progestão falando sobre patrimônio, sobre finanças, sobre rede física foi importante. E para nós foi bom, porque por mais que você conheça esses assuntos, lide com eles, o que você recebe naquele momento é novidade, porque as resoluções mudam, os decretos também e assim ocorre dentro da própria finanças, dos benefícios, de tudo. (Diretora)

Os depoimentos acima, mais uma vez, apontam para a utilização de uma maior variedade de procedimentos didáticos no Progestão em comparação com o Procad.

A execução do Procad Escola Sagarana previu um momento de intercâmbio entre os participantes do Procad e do Projeto de Capacitação de Professores (Procap). É importante lembrar que este Projeto foi executado paralelamente ao Procad, inseriu-se, igualmente, no quadro de prioridades do governo Eduardo Azeredo (1995-1998) e constituiu-se um dos sub-projetos do Pró-qualidade, cuja continuidade foi dada no Governo Itamar Franco (1999 – 2002). O intercâmbio entre os dois cursos (de gestores e professores) permitiu que as duas propostas de formação fossem apresentadas conjuntamente pelos cursistas. Na percepção da supervisora pedagógica da escola G de Várzea da Palma, este intercâmbio colaborou para articular as duas propostas de formação contribuindo para que as novas idéias trazidas pelos cursos fossem difundidas e aceitas pelo coletivo dos professores da escola.

Em relação ao Procad, o conteúdo foi melhor amarrado que o Progestão, porque as oficinas que aconteceram no Procad seriam repassadas através de oficina para os professores que participavam do Procap. Então houve uma troca entre professores e diretores. Naquele momento, nós tomamos conhecimento que teríamos que depois realizar essas oficinas para os professores que cursavam o Procad. Isso foi positivo, porque os professores ficaram sabendo o que os diretores estavam vendo no Procad. (Supervisora Pedagógica)

A mesma entrevistada, em outro trecho, é enfática no que se refere à importância da estratégia de integração entre professores e diretores como ocorreu no Procad Fase Sagarana, embora esta atividade tenha durado apenas 16 horas. A Supervisora Pedagógica sugere inclusive que isso deva ser estimulada em outros de projetos de formação. A respeito, comenta:

No Progestão faltou uma oportunidade de os professores terem conhecimento sobre o curso, porque não foi obrigatório repassá-lo aos professores. Esse momento é importante porque, às vezes, o diretor estuda um assunto no curso, como por exemplo: que devemos descentralizar, deixar a cargo do professor o desenvolvimento de projetos. Mas, tem professor que acha que não, que o projeto ainda tem que partir da direção. Então eu acho que faltou um momento, ou alguns momentos, de intercâmbio entre o Progestão e os professores da escola. Eu acho que poderia contribuir, o curso poderia atingir os professores, a equipe toda, ter um momento de sensibilização. (Supervisora Pedagógica)

Com respeito à questão levantada pela supervisora pedagógica, pode-se inferir que os egressos dos cursos Procad e Progestão enfrentaram dificuldades para propor mudanças na organização do trabalho da escola conforme os princípios e fundamentos trabalhados nos cursos. A supervisora pedagógica explica tal ocorrência pelo fato de que poucos foram os professores que participaram do Progestão e que, portanto, nem todos receberam as orientações teóricas desenvolvidas no curso.

Um só professor da escola fez o curso e quando esse professor conversava com algum outro professor, em algum momento, os demais falavam: que nada, no papel é muito bonito, mas aqui na realidade é outra coisa. Por isso, eu acho que teria que ter um momento dos coordenadores do Progestao sensibilizar os professores, porque quando o professor que fez o curso fosse falar com ele de algumas inovações, os professores não recebessem tão armados, como se fosse uma invenção daquele professor que fez o curso. Por exemplo, nós aprendemos no Progestão que seria ideal fazer as reuniões no sábado à noite, para atender à comunidade. Quando foi feita essa proposta para os professores, houve aqueles que faltaram jogar pedra, diziam que o horário dele não era aquele, que ele não ia voltar em outro horário. Diziam: isso é muito bom, mas para você que está fora da sala de aula. O salário que eu ganho não dá nem para pagar as quatro horas que eu realizo na escola. Então, todas as inovações que dependem do esforço do professor, fica difícil se ele não

quiser. O professor que fez o Progestão dava sugestões, mas os outros não acatavam.  
(Supervisora Pedagógica)

É possível inferir que tal ocorrência pode ser explicada, também, pela dificuldade que têm os cursistas de sensibilizar os professores para a necessidade de mudanças conforme as orientações teóricas que receberam no curso. Fonseca et. al. (2004), referindo-se aos processos de mudanças dizem que:

[...] a inovação é dependente de quadro de referência compartilhados pelos atores da escola. As propostas que partem das pressões de uma política externa à escola só podem perdurar se puderem contar com a consciência dos participantes sobre a sua real necessidade e com a vontade de mudar concepções e atitudes, e não apenas os procedimentos de gestão (p. 60).

Os autores afirmam que as atitudes tidas como de “resistências” podem expressar uma “imposição acrítica de uma lógica sustentada por marcos ideológicos antagônicos à história institucional, ou que não tragam aportes realmente inovadores com referência à experiência anterior da escola.” (p. 60) Além disso, os autores referem-se aos custos pessoais que os projetos inovadores acarretam como as perdas de referências rotineiras, insegurança decorrente das modificações na estrutura do poder, risco de fracassar, entre outros.

O fato de os demais professores que não participaram dos cursos de formação terem se recusado assumir novas atitudes, valores e idéias indica, igualmente, que estas podem estar sendo recebidas como um mero prontuário de tarefas a serem cumpridas já que lhes foram negadas as condições teórico-práticas de analisar, criticar e optar pela adoção ou não de um modelo novo de organização e gestão escolar.

Concordo com Santos (1998) ao defender a formação de um tipo de profissional voltada para a aquisição de uma visão mais ampla e crítica da educação. O investimento no conhecimento prático em detrimento do saber teórico, certamente levará a formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais. “[...] sob o manto de programas formadores, prepara-se um docente pronto a cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional” (p. 135).

No tocante a essa questão, algumas entrevistadas afirmaram que, por terem participado do Procad em suas duas fases, guardavam expectativas de que o Progestão aprofundasse os conteúdos trabalhados nos cursos anteriores. Para elas, o tratamento de alguns temas manteve-se em um grau de superficialidade que não correspondeu às expectativas iniciais, especialmente quanto àqueles relativos ao relacionamento com a família e às relações interpessoais na escola, que compuseram a programação de todos os cursos. As diretoras das escolas A, B e E de Pirapora comentam:

Eu acho o seguinte, o curso [Progestão] poderia aprofundar mais no material dos livros. Mas talvez seja também pelo grupo, quando você está no grupo percebe que pelo fato de já ter feito três [cursos] poderia haver um nível de exigência maior, mas como é uma coisa que é feita para o grupo... (Diretora)

No meu caso, eu já vi todo esse conteúdo, ver de novo um conteúdo, pela terceira vez, com alguém que nunca viu nenhum desses assuntos, o que você acha? Você até vai o curso, mas não está agüentando mais ouvir sobre aquilo. É massante. Os cursos devem ter continuidade, mas não assim. Os diretores que já fizeram o curso, que já possuem um embasamento teórico e experiência deveriam ter outros momentos, após o curso. (Diretora)

Eu acho que os cursos devem focar mais sobre o trabalho com a comunidade. Os cursos precisam abordar sobre a aprendizagem dos alunos com mais intensidade. Os alunos querem passar de ano, mas eles não aprendem. Como que nós vamos chamar atenção desses meninos? [...] Eu acho esses cursos muito rápidos, devem ser mais abrangentes, constantes, não terminar, capacitar mesmo. Porque a gente teve uma visão, mas foi superficial, pela responsabilidade do cargo. (Diretora)

Embora seja prematura qualquer conclusão, visto que o Progestão encontra-se ainda em andamento, a fala dos gestores deixa perceber que os dois cursos não garantiram a continuidade necessária para o aprofundamento dos conteúdos. Esta é uma característica da política educacional brasileira. É comum que os governos não dêem continuidade aos projetos desenvolvidos pelas gestões anteriores e que prefiram implantar novos programas, visando *fazer a marca* de sua própria gestão.

Um dos módulos do Progestão, referente à participação da comunidade, recomenda que as escolas devam realizar parcerias com a comunidade (pais, empresários, organizações da sociedade, igrejas, etc). Uma das alternativas sugeridas é a busca de voluntários para auxiliarem nas atividades das escolas. Duas diretoras de Pirapora e uma Supervisora Pedagógica de Várzea da Palma assim se referem ao assunto:

A gente fica até muito preocupada porque não consegue esse voluntariado, a gente gostaria muito. Ficamos com inveja quando vemos aqueles relatos de experiências, que a escola tal conseguiu uma parceria com uma firma daqui, uma firma dali, amigos da escola que vem, voluntariado... Voluntariado é bom, mas você não pode fazer um projeto, a longo prazo, na base do voluntariado, a gente tem muito parceria de voluntário para um determinado momento, uma atividade pontual, assim tem muito. Mas para uma atividade permanente, não temos não. (Diretora da Escola A de Pirapora)

O que foi fraco, até no Progestão também, foi a questão das parcerias. Floreou, mas não deu respostas. Falou, falou, no final não falou nada. Eu li, discuti, mas ninguém sabe como fazer. [...] Este assunto me interessou muito, tenho dificuldades em estabelecer parcerias, pois, para mim parceria é quando há troca entre os dois interessados. A parceria que o Estado sugere é que a comunidade faça e a escola não retribua diretamente, a não ser com a formação do aluno. O livro mostra exemplos como está aqui [mostrou o guia de estudos do Progestão], mas não ficou claro como poderia ser feito. (Diretora da Escola B de Pirapora)

Algumas coisas discutidas no curso [Progestão] não funcionam. A abertura da quadra de esporte para a comunidade é possível realizar, só que o ideal seria no fim de semana, mas nós não conseguimos porque os professores de ed. física não querem, eles já têm o horário de trabalho deles durante a semana. Nós não conseguimos monitores da prefeitura que fizessem esse trabalho, a prefeitura não libera pessoal. Então hoje nós temos um monitor que trabalha aqui, que faz parte da comunidade, mas é por gosto próprio deles, por iniciativa própria. [...] Nós não conseguimos dos funcionários alguém que venha abrir a escola para realizar as atividades com a comunidade. Falta gente para isso, eu acho que tem pouca gente na escola para atender a essa atribuição. Para isso ele teria que tirar um dia de trabalho durante a semana para jogar para o sábado e aí é impossível. Tirar quem? O diretor, o vice-diretor, os supervisores, o pessoal da secretaria? (Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma)

A fala das entrevistadas é eloqüente ao mostrar a inviabilidade de se construir um projeto pedagógico de longo alcance pela ação de voluntariado, cuja participação na escola é, em geral, esporádica. Nas falas das Diretoras das Escolas A e B de Pirapora percebe-se também a superficialidade da orientação do Progestão quando sugere o voluntariado, sem explicar como atraí-lo. Ainda que o consiga, é difícil saber o que fazer com os voluntários, visto que a sua presença na escola é intermitente.

Pela fala dos interlocutores pode-se levantar algumas indagações sobre os cursos de formação: A modalidade a distância é a mais adequada para a qualidade da formação de diretores? Não seria a universidade o lugar mais propício para essa formação? O Procad foi concebido por consultores do Banco Mundial, pela Secretaria e consultores contratados pelo Programa. O Progestão foi concebido pelo Consed, com o apoio de consultores contratados. Embora não tenha tido a participação do Banco Mundial, utilizou a consultoria de uma universidade espanhola (Uned). Marques (2000) lembra que embora todas as instituições

educativas devam participar dos processos de formação continuada do educador. Ainda que seja desenvolvida em cursos de maior ou menor duração, tais como oficinas, encontros, seminários, congressos, entre outros, a universidade é o *locus* específico para que essa formação tenha maior qualidade. Nesse sentido, propõe:

Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, deve procurá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros nos seios da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possam ela, a universidade, reaprender com eles, o que lhes ensinou. (MARQUES, 2000, p. 210)

Ainda quanto aos conteúdos do Procad e do Progestão, uma questão abordada pelos interlocutores e que me parece importante refere-se às suas orientações sobre o relacionamento entre os membros da escola e outras instâncias burocráticas. A diretora C de Pirapora comenta que:

Os cursos de diretor não oferecem um momento de discussão sobre as relações entre a SRE e a escola. O que acontece é que quem participa dos cursos são os diretores da escola estadual, o tutor, que é um técnico da SRE e, em algumas vezes, o inspetor. Então, os cursos não abrangem o coletivo dos técnicos da SRE. Eu nem sei dizer se a SRE tem conhecimento do conteúdo que foi trabalhado no Procad e no Progestão. [...] O conteúdo do material de estudo, eu acho, foi em relação ao processo interno da escola. As questões que são externas, por ex., como se processa a liberação de extensão de séries, que é feita pela própria SEE, não foram discutidas. (Diretora)

A diretora revela a inconsistência de informações obtidas nos cursos quanto aos trâmites burocráticos e políticos que permeiam os processos administrativos e financeiros entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE), a Superintendência Regional de Ensino (SRE) e a Escola. Na sua percepção, os cursos visaram aprofundar somente os processos de organização internos à escola, ficando a explicação de alguns processos de alçada da SEE sem resposta.

Em outro momento da entrevista a mesma diretora retoma o tema:

A orientação que os cursos deram em relação a como captar recursos para a escola nós já sabíamos. A captação de recursos só é feita através de planilha elaborada pela escola. Mas, a questão da aprovação, a priorização dessas planilhas não tinha como discutir nos cursos. Em uma reunião do Progestão, uma técnica convidada para falar sobre o assunto tentou explicar para gente que a escola faz a planilha e a SRE envia

essa planilha, mas quem aprova é a SEE. Só que não entendíamos como, eu mesmo questioneei. [...]. Eu disse, à época, que há 10 anos que eu estava encaminhado planilha e nesses 10 anos as planilhas estavam sendo negadas, enquanto via escolas sendo priorizadas, duas, três vezes, até quatro anos seguidos. Então, quais eram os critérios para aprovação? Eu não sabia. Esse tipo de questão nós comentávamos no Progestão, mas a técnica não soube responder porque, segundo ela, a SRE priorizava, a agora o porquê da SEE não liberar ela também não sabia. (Diretora)

Nota-se que os cursos se limitam à questão técnica, não orientam sobre as injunções políticas e os trâmites burocráticos delas decorrentes. Esta questão nos remete aos estudos sobre a administração escolar no Brasil. Como foi visto no capítulo III, uma corrente de teóricos da administração, guiada por Querino Ribeiro, defendeu por muitos anos o afastamento da política na administração da escola. Ao que parece, essa orientação pode estar sendo retomada atualmente nos cursos de formação de gestores escolares caso privilegiem a abordagem do aspecto técnico em detrimento do aspecto político inerente à rede de relações que se estabelecem entre os órgãos do sistema de ensino. Vale lembrar que o enfoque tecnicista da administração também foi ressaltado no trabalho de Myrtes Alonso que realçou o papel estrategista do diretor no encadeamento das ações educativas. Uma questão que merece ser comentada é que, embora os cursos estimulem a transparência no que se refere à escola, na prática, os níveis administrativos mais altos nem sempre observam este princípio.

Córdova (2004) elucida que a política é um processo de flexibilidade crítica e deliberativa da sociedade e de suas instituições. Nesse processo, entra em cena a discussão da conservação ou transformação dessas instituições. A política, “etimologicamente derivada de *polis*, é a capacidade efetiva de a cidade, ou a sociedade, refletir sobre si mesma, sobre suas instituições, suas leis (*nomoi*), sobre a justiça, sobre o que é ou o que não é, o que vale e o que não vale, o que é factível ou não” (p.49). Portanto, interessar-se ativamente, não apenas pelo seu ofício mas de forma mais abrangente pelo que se passa na instituição educativa faz parte do fazer-se cidadão. O autor explica que a política, enquanto projeto de autonomia, permanece sempre como “atividade coletiva e lúcida da sociedade visando ou questionando sua instituição global, ou seja, o conjunto de leis, regras, normas e valores que orientam seu representar e seu fazer social-histórico”. (p. 50)

Apesar de apresentar pontos de superficialidade e não contemplar questões importantes para a compreensão de como se articulam as instâncias do sistema de ensino, o conteúdo do material impresso dos dois cursos foi avaliado positivamente pelos cursistas, que ressaltaram a congruência quanto às orientações, o conteúdo e as matrizes teóricas dos dois

materiais. Na visão de alguns diretores e de uma supervisora pedagógica, o Progestão não introduz um novo repertório teórico e prático em relação ao conteúdo desenvolvido pelo Procad, mas apresenta algumas especificidades na abordagem dos temas e mantém coerência com o curso anterior. Conforme a visão dos diretores A e C de Pirapora, e da supervisora pedagógica da escola G de Várzea da Palma, os dois cursos adotaram um material com linguagem clara e bem elaborada:

Eu acho que em termos de material, cada um dos cursos teve uma especificidade. O Primeiro Procad, apesar de que eu não participei, mas eu monitorei e conheço muito, as questões técnicas são muito bem resolvidas, no segundo eu gostei muito dos textos pois foram mais pedagógicos. O Progestão foi mais bem atualizado com as questões da escola, é muito enfático nas questões da participação, do trabalho coletivo. Eu gostei de todos os três. Tem sempre um assunto que eu falo: ah, naquele ali está melhor, é um material que eu utilizo constantemente. (Diretora)

Os temas que nós vimos no Progestão não foram novos, foram bem parecidos. Foram temas que nós vimos no Procad. Deu para gente fazer um paralelo com os problemas da escola, foram materiais muito bons. Então, assim que tivermos dificuldade hoje, é só pegar o material e fazer uma revisão. O que está lá, nos guias de estudo, realmente, é o dia-a-dia do diretor de escola. O Progestão deu uma seqüência no conteúdo trabalhado no Procad. (Diretora)

Quando eu fui fazer o Progestao imaginei que seria quase a mesma coisa do Procad, os mesmos assuntos. E realmente não foram diferentes. Os materiais e recursos tanto do Procad como do Progestão todos os dois cursos foram bons e abordaram todas as três áreas necessárias, o conteúdo abordou todos os pontos importantes. O material do Progestão, penso que ainda apresentou uma linguagem mais clara. Eu percebi no Progestão uma abordagem mais elaborada, nova. (Supervisora pedagógica)

O conteúdo dos dois cursos foi ótimo, maravilhoso, para mim foi enriquecimento, trouxe para nós possibilidades de administrar melhor, de errar menos, de conseguir melhores resultados. (Diretora)

Para a diretora da escola C de Pirapora, o conteúdo do Progestão contribuiu para a sua atualização no tocante às alterações ocorridas na legislação educacional do Estado e do País:

Apesar do conteúdo do Procad e do Progestão serem bem parecidos, com algumas modificações porque a legislação está sempre mudando, o curso serviu mesmo para estar esclarecendo, tirando todas as dúvidas e até mesmo para fazer uma revisão do que havíamos visto no Procad. Porque a própria legislação acaba tendo modificações. (Diretora)

Em relação ao material audiovisual, tanto o Procad como o Progestão adotaram a utilização de videoteipes visando a apresentação de conteúdos, a reflexão e discussão dos temas trabalhados. Conforme o Manual de Orientações e Informações Básicas do Procad, os programas televisivos seriam produzidos levando em conta as experiências de gestão de sucesso indicadas pelas SRE. O Progestão recomenda a utilização de vídeos, principalmente na abertura dos módulos, com a finalidade de contribuir para a sensibilização do cursista, a sistematização do seu conhecimento e a articulação dos módulos entre si. Entretanto, alguns entrevistados consideraram que a realidade da escola e a prática observada nos vídeos do Procad foram bastante dissociadas. A esse respeito a diretora da Escola B de Pirapora diz:

Graças a Deus não assistimos [no Progestão] aquelas fitas bobas, sem graça; [...] as fitas do Procad não tinham nada a ver com a realidade, era uma coisa muito floreada. Era tudo produzido, fora da realidade mesmo, tudo dava certo, o colegiado se reunia, a comunidade era presente, e olha que a maior dificuldade que temos é reunir a comunidade. No meu caso, por exemplo, 99,99% dessa comunidade os pais trabalham de manhã e a tarde, eles têm que pegar os resultados dos alunos à noite. [...] As fitas eram terríveis, aquela montagem! Tudo certinho. Observe aqueles alunos falando lá fora [apontou para alunos que estavam fora da sala de aula]. É claro que quando os alunos saem da sala não saem caladinhos, sem atrapalhar as outras salas. Nas fitas não é assim. Ninguém acreditava naquilo, a escola não é assim. A gente fingia que assistia, mas adorava quando diziam que naquele encontro não teria a fita. (Diretora)

Como foi visto no Capítulo II, o relatório de avaliação do Procap Fase 1, elaborado pela SEE/SRH também apontou críticas dos participantes com respeito aos programas televisivos pouco relacionados à prática. Parece que as experiências das escolas veiculadas nos videoteipes não foram capazes de gerar o estímulo que o Programa previa. Quanto à utilização dos vídeos do Progestão, alguns interlocutores disseram que, em comum acordo com os tutores, eles foram retiradas da pauta do encontro, por não terem sido consideradas, pelo grupo, prioridade no rol de atividades a serem realizadas. Essa questão levantada pela entrevistada levanta dúvidas sobre se a veiculação de programas televisivos que retratam experiências de gestão muito discrepantes atingem o objetivo proposto de estimular a auto-reflexão e a ampliação da visão dos participantes.

Observa-se que os cursistas buscam no material instrucional uma identificação com sua realidade. Nesse sentido, vale lembrar Marques (2000), para quem não é com receitas acabadas que se enfrentam as questões do dia-a-dia da educação, mas com propostas alicerçadas na concretude das práticas docentes, numa práxis que seja intencionalmente

política e pedagógica e que se proponha a organizar e conduzir os processos do ensino-aprendizagem no interior dos cursos de formação do educador.

## **4. 2. A percepção dos cursistas quanto ao processo de execução do Procad e do Progestão: critérios de seleção, expectativa inicial dos participantes e condições reais de participação.**

### **4.2.1. Quanto à seleção dos participantes**

Os projetos de capacitação Procad e Progestão tiveram abrangência diferenciada quanto à seleção de participantes. No âmbito da escola, o Procad estipulou como meta capacitar diretor e vice-diretores da rede pública do Estado de Minas Gerais. Na Fase Escola Sagarana, o Projeto estendeu a capacitação aos supervisores pedagógicos.

Os depoimentos de alguns dos entrevistados indicam relações entre os critérios de seleção dos participantes do curso e o interesse do coletivo escolar pelo mesmo. Na visão de alguns diretores, o Procad não despertou interesse nos demais funcionários da escola, visto que limitou a participação à direção da escola. Por sua vez, o Progestão definiu como participantes uma equipe de referência por escola, composta pelo diretor e mais três profissionais do quadro do magistério que tivessem interesse em exercer a direção. Sobre a questão, a Vice-diretora da Escola D de Pirapora argumenta sobre a necessidade de inclusão dos professores nos cursos de direção:

Eu acho que é interessante que o professor faça o curso para que possa fazer essa avaliação de como que é o trabalho do gestor, porque às vezes o professor senta-se como platéia para criticar, para achar ruim. É interessante que ele esteja vendo que uma ação de um diretor não é por vontade própria, mas sim porque a lei determina que as ações sejam feitas daquela forma. É por isso que quando a gente fala que o diretor tem que estar embasado dentro da legalidade, da moralidade, da impessoalidade, da publicidade é para que as pessoas tomarem conhecimento principalmente a classe dos professores possam entender como ocorre o trabalho do diretor. A classe dos professores é a que mais questiona, que está criticando, então há essa necessidade deles estarem conhecendo como é o trabalho do diretor. (Vice-diretora)

Entretanto a mesma Vice-diretora observa:

Os cursos tiveram uma boa aceitação por parte dos funcionários, mas pelo menos que eu saiba, não houve um querer participar, nem do Procad e nem do Progestão, haja vista que o Procad ele já foi bem direcionado, somente para o diretor e vice. No Progestão houve oportunidade de participação dos professores, mas, que eu saiba, não houve manifestação de interesse, pelos professores, em participar do curso. (Vice-diretora)

Os diretores da Escola A, C e E de Pirapora e a diretora F de Várzea da Palma também comentam a respeito da abertura para a participação de professores no Progestão:

Houve acolhimento do curso por parte de alguns professores que já tinham um interesse de ser candidatos a diretor, tanto é que agora no segundo Progestão tem mais professores fazendo o curso. Com essa linha que me parece que a SEE vai seguir, levando mais em conta essa questão da prova, eu acho que está havendo mais interesse. Também estamos próximos de uma nova eleição de diretores. (Diretora)

Foi colocado pela SEE que um dos quesitos para a candidatura ao cargo de diretor é a participação no Progestão. No Procad não houve esse critério. Nas eleições que houve naquele período, tanto quem fez o Procad, como quem não fez, pôde concorrer à eleição. Agora, a partir de 2007 é que somente quem participou do Progestão poderá concorrer. Então eu acho que o interesse maior foi das pessoas que têm interesse ao cargo de diretor. Esse, em minha opinião, é o principal motivo pelo interesse dos professores pelo Progestão. (Diretora)

Eu acho que deveria ter capacitação para todos os segmentos da escola, abranger a todos, porque teve Procad I, teve Procad Escola Sagarana, Progestão, mas ainda limitado a uns segmentos da escola, eu acho que está precisando fazer um curso de capacitação para os professores. Há anos os professores não têm cursos. Nós não participamos do GDP, só as escolas Referência. Então os professores questionam muito porque só o diretor e alguns professores participam. (Diretora)

[...] foi dito que quem almejasse ser diretor algum dia teria que ter o Progestão. Então essa foi a motivação maior para eles, além, lógico, do certificado. Alguns queriam participar, questionaram por que não participariam. No Procad foi menor o interesse, porque o Procad, na verdade, o próprio nome já dizia, projeto de capacitação de dirigentes, então, os professores entenderam que era para os diretores e vices a capacitação, apesar de que houve questionamento das especialistas, as supervisoras sempre questionaram porque não participavam dos projetos de capacitação. Mas assim, o Progestão quando as primeiras turmas se formaram, outras pessoas queriam fazer também. Muitos professores se interessaram pelo Progestão porque é uma forma de capacitar, hoje em dia as pessoas querem muito um título, o certificado, e também os próprios interesses pessoais que cada um tem, que cada um luta. (Diretora)

Na opinião de alguns diretores a disponibilidade de vagas para professores no Progestão serviu de estímulo para que participassem do curso. Nota-se que houve unanimidade entre os entrevistados, sobre as motivações que levaram os professores a

fazerem o curso: interesse de se preparar para ocupar o cargo de diretor e de obter um certificado.

A diretora da escola C de Pirapora foi a única entrevistada a associar o interesse dos professores à possibilidade deles fazerem parte da gestão, sem ocupar o cargo de diretor:

O outro motivo é o interesse pelo conhecimento, até para estar cobrando, para estar acompanhando o trabalho do diretor, em conhecer o seu trabalho para poder cobrar.  
(Diretora)

Os cursos podem parecer pouco relevantes ou não atraentes para os professores se estes acreditarem que esta ação não corresponde aos seus próprios interesses de crescimento pessoal e profissional. Vê-se que os fatores que mobilizam os profissionais da escola ainda se mantêm em um nível particular de interesses, ou seja, o esforço de contribuir com o coletivo da escola fica relegado à intenção de obter um certificado ou ocupar o cargo de direção.

A questão colocada evidencia a visão dos entrevistados de que os assuntos tratados nos cursos seriam voltados exclusivamente para a atuação do diretor e vice-diretor, o que coaduna com a proposta do Progestão, quando afirma que o curso destina-se aos diretores, vice-diretores e aos professores que têm interesse em candidatar-se aos cargos de direção. Nessa perspectiva, a gestão não seria assunto para todos os professores, mas para os futuros diretores. É pertinente transcrever o excerto do Manual do Progestão 2005 que diz:

Se na concepção o Progestão destinava-se apenas aos dirigentes escolares já em exercício, em Minas Gerais uma das adaptações mais significativas nele realizadas refere-se à sua extensão ao profissional do Magistério, em exercício nas escolas estaduais, que desejar, futuramente, tornar-se um gestor escolar. (MINAS GERAIS/SEE, PROGESTÃO, 2005, p. 06)

A meu ver, por ser tratar de gestão participativa, todos os professores deveriam ter acesso a pelo menos uma parte do curso. Questiono: a abertura dos cursos de gestão à participação do Professor não estaria indicando a necessidade de um novo direcionamento a ser dado à formação continuada do magistério, visto que coloca em questão o próprio conteúdo até então definido nos currículos de formação destes educadores? Em Minas Gerais, a formação continuada do docente concentra-se basicamente em estudos sobre temas ligados

ao fazer pedagógico e às questões teórico-metodológicas deste profissional.<sup>96</sup> Porém, tendo em vista a ampliação das exigências e responsabilidades inerentes ao cargo do professor (participação do colegiado, construção do Projeto Político Pedagógico, definição de prioridades para utilização de recursos alocados, entre outros, segundo o disposto na LDB 9.394/96), a formação em gestão deve garantir a preparação dos professores para a gestão compartilhada. A efetivação de uma prática de participação, na escola, exige do profissional uma fundamentação teórica mais aprofundada, que permita superar a forma abstrata como a questão tem sido discutida. Não se pode esperar que os docentes participem das importantes decisões da gestão da escola se para eles não houver clareza sobre a finalidade e a forma de participação. Não se pode esperar a intervenção dos docentes na gestão escolar se estes não compreenderem e vivenciarem situações e problemas que permeiam todas as dimensões de organização da escola, sejam elas da área administrativa, financeira ou pedagógica. Questiono, por exemplo, como um profissional que assume o cargo de tesoureiro da Caixa Escolar pode participar efetivamente do processo de priorização, destinação e prestação de contas dos recursos, se não detém conhecimento técnico e político sobre as normas que regem tais procedimentos. Compreendo que são estas questões que justificam a formação continuada para os diretores e professores, bem como para os demais profissionais da escola. Nota-se que a política de formação para a equipe gestora de escola, implementada em Minas Gerais, tem sido limitada por estar voltada apenas à formação do diretor e professor, este último entendido como um pretense diretor.

Os problemas que afligem a escola são devidos a múltiplas causas – internas e externas – que dificilmente podem ser compreendidos e/ou refletidos por meio de cursos esporádicos e passageiros. Há que se contar com condições concretas que favoreçam o espaço permanente de reflexão de toda a comunidade escolar, de forma a socializar os conhecimentos necessários que a instrumentalize para o exercício de poder mais democrático. Nessa perspectiva, a formação continuada dos profissionais constitui-se espaço privilegiado, onde os mesmos podem desenvolver concepções educativas mais abrangentes e menos corporativas. Córdova (2004) considera que:

---

<sup>96</sup> O Projeto de Capacitação de Professores (Procap) trabalhou os conteúdos específicos de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. O Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP) que constitui uma das atuais políticas de formação de professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª e Ensino Médio, desenvolvida no Sistema Estadual de Minas Gerais busca, a partir de discussões de grupos de professores, determinar a necessidade de capacitação nas áreas básicas com vista a fornecer respaldo teórico para as atividades docentes e, da mesma forma que o Procap, o GDP não aborda questões referentes à gestão da escola.

[...] faz grande sentido um processo de formação assentado num processo de reflexão sobre as *práticas*, então faz grande sentido uma proposta metodológica de trabalho baseado no princípio *ação-reflexão-ação*. Então não faz sentido e não pode ter credibilidade uma política que não seja formulada conjuntamente com quem vai executá-la e somente fazem sentido uma prática pedagógica e uma prática administrativa nas quais a *relação* seja efetivamente dialogal pois a credibilidade dessa relação definirá o que uma parte e outra farão. (CÓRDOVA, 2004, p. 121, grifos do autor)

A despeito da proposta inicial do Progestão, de capacitar somente os diretores, vice-diretores e os 'pretensos diretores', nota-se que já se aventa a possibilidade de expansão de vagas a outros professores, o que concorre para alterar a visão restrita de capacitar dirigentes, para uma visão mais ampla de formação de todos os profissionais da escola. O professor da Escola H de Várzea da Palma comenta:

Eu gosto muito de diferenciar o que é diretor de escola e o que é gestor escolar. O Procad visou muito a formação do diretor de escola, e o Progestão visou a formação da gestão escolar. O diretor tinha aquela visão monárquica, ele era o supremo e subdividia tarefas e cobrava por elas. No Progestão não. A proposta é de que o diretor envolvesse mais pessoas, o trabalho fosse feito a mais mãos. Eu achei interessante que a filosofia foi diferente, a abordagem foi diferente. Eu vejo que há uma diferença muito grande em ser diretor e ser gestor. (Professor)

Ainda no que se refere ao acesso dos professores ao Progestão, uma outra opinião foi explicitada pela diretora da Escola B de Pirapora, que explicou o desinteresse dos professores pelo curso pelo fato de que o mesmo seria destinado à direção escolar e que não apresentava vantagem financeira aos docentes.

Os professores acham que o curso deve ser muito bom mas dizem: ainda bem que eu não vou ter que participar. Dizem isso porque sabem que é uma coisa obrigatória, imposta, tem que fazer, e é para quem está na direção. Como eles não estão e não terão nenhuma vantagem financeira então não se interessam, entendeu? (Diretora)

É forçoso entender que não se pode chegar a conclusões a respeito do interesse dos professores em participar dos cursos de formação de gestores escolares sem levar em conta as condições concretas de trabalho. Há que se considerar o fato de que o desestímulo do educador com o seu aperfeiçoamento em serviço está determinado, por exemplo, pela falta de estímulo à realização profissional, causada principalmente pelos baixos salários. Não se pode negar que os educadores, para compensarem a defasagem salarial, assumem dupla ou tripla

jornada de trabalho, restando-lhes pouco tempo e motivação para se dedicarem ao esforço intelectual que a formação continuada exige. Por isso, não há como repensar a formação desvinculada do problema de desvalorização da educação e de seus profissionais. O desafio de elevar a qualificação profissional não pode ser devidamente enfrentado se não for acompanhado de esforços e medidas que revertam as condições de trabalho do magistério público.

Caberia, pois, articular os projetos de formação a uma política de progressão na carreira. Embora esta tenha sido uma reivindicação histórica dos educadores mineiros e também pauta dos discursos políticos, só em 2004 começou a ser delineada, em obediência à legislação em vigor (CF/88, art. 206, inciso V, LDB 9394/96, art. 64, inciso I a V) e à Consolidação de Planos de Carreira (Lei Estadual nº 15.293) que permitiu o posicionamento funcional dos profissionais da educação, considerando o seu nível de formação inicial. No entanto, a Lei não é clara quanto ao aproveitamento da carga horária dos cursos de formação continuada para fins de progressão na carreira e melhoria salarial de professores e diretores.

Outra questão referente aos critérios de seleção dos participantes nos cursos é que eles repercutem na realização das atividades dos encontros presenciais e a distância. Nota-se que, nos encontros presenciais, a participação do professor interferiu na qualidade dos debates. Esse aspecto foi abordado de forma unânime por todos os entrevistados. A diretora da Escola F, de Várzea da Palma, reconhece a contribuição dos professores para o aprofundamento dos debates sobre a gestão da escola nos momentos presenciais do Progestão:

A discussão foi mais diversificada no Progestão, porque no Procad era só diretor e vice, então a fala era quase a mesma. Na verdade agora a discussão ficou mais ampla, foi mais rica em termos de coletar mais informações, porque não ficou apenas entre diretor e vice. Sabe, a gente ouvia muito a fala dos professores, os trabalhos do Progestão eram mais projetados nos professores. (Diretora)

Observa-se que a diretora manifestou-se surpreendida com a reflexão trazida pelos docentes sobre os problemas vividos na sua escola.

Eu percebia que os professores traziam para os encontros as questões práticas deles, eu não me esqueço da participação dos professores nos encontros. Os diretores, dessa vez, ficaram mais ouvindo do que falando, apesar de que tinha diretor que falava muito, a gente sabe disso. Mas, no Procad o assunto era trazido só pelo diretor, no Progestão não, o assunto era de vários segmentos da escola. O nível de discussão então ficou muito mais rico por causa da própria contribuição dos

professores, porque na verdade a gente [equipe de referência da escola] tinha que fazer trabalhos para levar para o grupo [encontros presenciais], tinha tarefas para fazer. No Procad dificilmente a gente via isso, a gente apenas dava continuidade ao trabalho que estava nos manuais. (Diretora)

Em sua fala fica evidenciado o aproveitamento da experiência profissional e pessoal do professor no curso oferecido pelo Progestão. Isso demonstra que a participação do professor aprofunda a reflexão sob pontos de vista não conhecidos pelo diretor, o que amplia o seu entendimento sobre a realidade da escola e, portanto, sobre a sua gestão.

#### **4.2.2. As expectativas iniciais dos cursistas quanto à proposta de formação do Procad e do Progestão**

Conforme Santos (1998) a formação continuada, também denominada contínua ou em serviço, pode ter como origem a iniciativa pessoal, quando as despesas de formação são arcadas pelos próprios profissionais e são realizados em horário diferente de seu horário de trabalho como por exemplo ingresso em curso de especialização ou congêneres, contratação de assessoria técnica por grupo de profissionais que buscam resolver problemas do serviço, etc. A formação continuada tem origem institucional quando a instituição promove a qualificação dos profissionais, liberando-os total ou parcialmente de suas funções e/ou arcando com o pagamento das despesas para a realização, como por exemplo cursos de especialização, seminários, cursos, oficinas, semanas de estudo, entre outros.

Os projetos ofertados pelo Estado de Minas – Procad e Progestão – foram as principais iniciativas institucionais de formação na área de gestão escolar a que os profissionais do magistério tiveram acesso ao longo de sua trajetória profissional. Estes cursos tiveram um acolhimento positivo por parte dos participantes e despertaram o desejo de estudar continuamente, conforme revelam a diretora da Escola E de Pirapora, a diretora da Escola F de Várzea da Palma e o professor da Escola H, desse último município:

[...] Já vou fazer nove anos na direção, eu participei de dois cursos para valer, entendeu? Então você tem que continuar estudando, aprendendo, a escola tem que dar continuidade aos cursos, o gestor tem que dar continuidade no que é bom. [...] os cursos mostram que a gente tem que estudar, eu acho que para gente enfrentar a realidade a gente tem que ter uma visão muito ampla, de tudo, porque são vários fatores que às vezes surgem, se você tem um embasamento teórico, isso dá um

subsídio para você articular aquela situação... De vez em quando ainda busco os livros para estudar uma situação de patrimônio, legislação. (Diretora)

A gente tem que inovar sempre, não perder as esperanças que as coisas podem melhorar, buscar, criar, porque não temos receitas prontas, e a gente só consegue isso cada vez que participa de um encontro, de um curso, [...] vou buscando, leio livros para crescer enquanto pessoa e enquanto grupo. (Diretora)

[...] Foi uma grata surpresa a nota que eu tive no TCE [teste de conhecimentos específicos], fiquei muito feliz com o meu resultado, ver que eu tinha aprendido alguma coisa, então para mim foi de grande valia esses cursos. [...] eu não me afastei dessa aprendizagem, nem da vivência, continuo lendo, continuo discutindo, virei uma espécie de advogado dos colegas, sempre que tem um questionamento, algum estudo, projetos que aparecem eu entro, me envolvo e participo. (Professor)

Nota-se que os cursos são valorizados como veículos importantes de informação. Ademais, os relatos mostram que durante os cursos os participantes se sentiram impulsionados para a realização de novas ações, estimulados para a revitalização do trabalho. A esse respeito, comentam a diretora da Escola B e E de Pirapora e a diretora da Escola F de Várzea da Palma:

[...] o curso ajuda muito você a buscar, tentar melhorar, fazer diferente. [...] o curso ajuda a mostrar que você está na direção certa, que você é capaz. A realização do curso também mostra que alguém está pensando, investindo em você. (Diretora)

Quando você estuda mexe com você em tudo, então, na época, a gente fez aqui na escola o PROELE, que foi o projeto de Leitura e escrita e fizemos a culminância na Festa da Família. Neste projeto organizamos teatro, tudo quanto é tipo de lingüística a gente trabalhou, oralidade e tudo, então foi um sucesso.[...] Porque quando você está no curso, você está estudando e vendo o que você faz aqui na prática. Nesse paralelo você sempre procura melhorar a prática. (Diretora)

Seria bom que mais pessoas da escola estivessem capacitando por que há um enriquecimento para toda a escola, toda vez que a gente participa de um curso a gente chega com idéias novas, toda vez a gente chega com mais emoção. (Diretora)

Os depoimentos revelam que os cursos contêm um potencial mobilizador para a busca de mudanças. É possível identificar o entusiasmo, o interesse pelo aprofundamento de questões da gestão envolvendo os participantes de diferentes escolas, visando empreender ações conjuntas. Nesse sentido o depoimento do professor da Escola H de Várzea da Palma é ilustrativo:

Pra mim o Procad I foi o melhor que teve porque além das discussões preliminares nós ainda tivemos as discussões posteriores. Criou-se uma espécie de grupo de estudos e a gente começou compartilhar o conhecimento um com o outro. [...] nós criamos aqui em Várzea um conselho de diretor bem unido, então nós trabalhamos quase dois anos um encontro de diretores de todo o município, todos os diretores participavam. Nós criamos a festa dos professores de toda a comunidade também, uma única festa para todos, criamos o encontro pedagógico de todas as escolas que acontecia ao mesmo tempo, definido no calendário, três dias no início do ano, envolvendo todos os professores, divididos por área. Cada dois diretores ficaram responsáveis por uma área específica. Esse encontro de diretores foi uma idéia que surgiu durante os encontros no Procad I, foram experiências que partiram do Procad. (Professor).

Quanto às expectativas, todos os entrevistados esperavam o seu aprimoramento e a aquisição de conhecimentos nos cursos. São expectativas relacionadas às demandas superação de lacunas da formação inicial ou ainda decorrentes da necessidade de atualização. Uma outra expectativa que predominou na fala de todos os entrevistados foi a de trocar experiências de gestão, interagindo com seus pares, debatendo as dificuldades do dia-a-dia, conforme relatos das diretoras das Escolas A, B e E de Pirapora, da diretora da Escola F de Várzea:

O melhor, melhor de tudo mesmo, é a troca de experiência, é a oportunidade de reunir o grupo para você trocar as figurinhas, trocar experiências. (Diretora)

Na verdade o curso é muito bom na questão da troca de experiências, você vê que não está sozinha com tanto problemas, vê que têm outras pessoas com problemas mais difíceis. Quando fui encontrar com outros diretores eu vi que têm diretores em condições de serviço bem piores, de falta de recursos, ou de problemas com alunos, com o professor, com dificuldades de relacionamento. O curso dá essa visão, lhe tranquiliza. Com a troca de experiências, você também mostra o que faz, o que está dando certo. Ajuda as outras pessoas, colhe também experiências de outras diretoras. (Diretora)

[...] eram bons aqueles encontros, a troca de experiências, você vivenciar...A gente chegava lá nos encontros e percebia que o colega passava pelas mesmas situações e quando você não está estudando se sente mergulhada nos problemas na escola. (Diretora)

A oportunidade de você conviver... Eu achei ótima a convivência com outras pessoas de outras localidades, eu achei bastante proveitoso porque os grupos eram diferenciados. (Diretora)

Dessa forma, os cursos cumpriram satisfatoriamente o papel de socialização das práticas e formas de gestão. Uma observação que pode ser feita com base na análise das

expectativas dos interlocutores é que a troca de experiência se tornou ainda mais relevante considerando que alguns diretores disseram sentir-se em um estado de isolamento, de esquecimento e de angústia no desempenho de suas atribuições. Essa ocorrência pode ser um indicativo de que a prática de gestão ainda é pouco compartilhada com os outros segmentos da escola, apesar de ser propósito dos projetos de capacitação modificar tal situação. Outra observação quanto à expectativa de troca de experiências é que os cursistas atribuem especial importância aos *saberes práticos*, que são, segundo Santos (1998) “os conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade. É um saber tácito que leva as pessoas a dar respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguir, muitas vezes, explicar este saber-fazer.” ( p. 126)

Para a autora, os saberes práticos incluem as competências organizacionais/relacionais e os saberes relacionados aos conhecimentos das normas e dos valores presentes na cultura da instituição escolar. Tais conhecimentos oferecem critérios para a recontextualização dos saberes docentes, ou seja, permitem ao professor reelaborar (julgar e avaliar) os saberes pedagógicos (relacionados a questões do ensino-aprendizagem) e os saberes da disciplina (sobre determinada área adquiridos nos cursos de licenciatura) de acordo com as especificidades do contexto onde atua.

Conforme Tardif (2003) a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certas “experiências”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os saberes profissionais dos docentes advêm de diversas fontes. O professor se serve de sua cultura pessoal (história de vida), dos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, dos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, ele se apóia nos conteúdos curriculares presentes nos programas escolares, se baseia no seu próprio saber ligado à experiência de trabalho. O autor elucida que a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem e retomada crítica dos saberes adquiridos, pois é através dela que “retraduzem sua formação e adaptam a sua profissão, eliminando o que lhe parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra” ( p. 48 – 54).

#### **4.2.3. As condições de participação: disponibilidade de tempo, acesso aos encontros presenciais, aos tutores e aos recursos tecnológicos.**

Quanto às condições de participação, a frequência ou ausência aos cursos são fatores que interferem no desempenho dos cursistas. A frequência dos cursistas aos encontros presenciais do Procad e do Progestão ocorriam no horário de trabalho, acarretando a ausência de muitos diretores, vice-diretores, supervisores pedagógicos (no caso do Procad Escola Sagarana), além de alguns professores (no caso do Progestão). No Procad, foram realizados 12 encontros quinzenais, com duração de 08 horas cada um. O Progestão, em 2004, promoveu um total de 10 encontros com a duração de 06 horas, no primeiro encontro e de 08 horas nos demais. Os intervalos entre os encontros presenciais eram, em média, de 21 dias.

As diretoras das Escolas A, B e E de Pirapora comentam a conciliação dos encontros presenciais e a organização do trabalho na escola:

Houve dificuldade de estar fazendo o curso ao mesmo tempo em que está gerindo a escola, você não tem aquele tempo para estudar. Porque sai o diretor, o vice e o especialista da escola, a escola fica totalmente desfalcada. Então estar preocupada com duas coisas ao mesmo tempo, realmente atrapalha. (Diretora)

O que dificultou foi o fato de os cursos acontecerem justamente no período letivo. Você não sabe se atende a escola, ou se fica no curso. Naquele período do curso não fica ninguém para responder pela escola, pois saem o diretor, o vice e também dois professores. Ficamos ansiosas para terminar logo o encontro e voltarmos para a escola. Temos que assinar documentos, resolver problemas, você não interage totalmente porque está pensando no serviço. Inclusive teve professor que comentou que o diretor faz curso no horário de trabalho dele, enquanto ele tem que fazer em outro horário. (Diretora)

Às vezes eu estava lá no curso e aqui na escola estavam cobrando a minha presença. O ideal é que enquanto você tivesse participando dos cursos, você se isentasse dos trabalhos da escola, porque tem que ir aos encontros e depois vir aqui na escola à noite para resolver problemas. Você está fazendo o curso e os funcionários estão me esperando para assinar os documentos. (Diretora)

As três diretoras apontam dificuldades de afastar o diretor e vice-diretor para frequentar os encontros presenciais, deixando a escola ‘desfalcada’ para assinar documentos e resolver problemas, uma vez que os encontros são realizados no horário de trabalho.

Outra dificuldade de participação nos cursos refere-se à sobrecarga de trabalho, que impedia o cumprimento das exigências do curso, notadamente as atividades a distância.

Neste ponto cabe reiterar o pressuposto inicial de que a gestão escolar está condicionada por uma série de fatores vinculados às condições de trabalho dos dirigentes e dos demais profissionais da escola os quais interferem na qualidade da formação em que estão submetidos e na qualidade da gestão.

As diretoras C e E de Pirapora dão depoimento à respeito:

Teve um momento na discussão [do Progestão] que eu acabei chorando porque estava com uma angústia muito grande. Porque foi muita coisa em cima, entendeu? Tinha uma data para terminar o Progestão que a SRE e a SEE não poderiam adiar, eu não queria deixar de participar e ao mesmo tempo tinha outro projeto que nós estávamos elaborando que era o da Escola-Referência, o PDPI, que também tinha uma data. Era um projeto muito demorado, um projeto com muita descrição, um projeto com muita dificuldade para você estar montando Então acumulou muitas atividades, as do curso e as da escola, sabe? (Diretora)

Por mais que você queira gerenciar delegando funções para as pessoas, a escola não consegue te soltar. Esses cursos têm que ser desenvolvidos com mais tempo, porque você tem que estudar em casa. O que prejudica o desempenho é a falta de horas de estudo, depois de oito horas de serviço, você não tem condições de aprender, você lê, mas não aprende, a cabeça está cansada. (Diretora)

Conciliar as atividades do curso de capacitação com as atividades demandadas pela SEE, não é fácil apenas para cursistas. Como vimos no Capítulo II, o relatório apontou ter sido essa uma das dificuldades enfrentadas também pelos tutores e pela equipe central.

Um outro fator que interferiu na participação refere-se à falta de experiência dos participantes com respeito aos assuntos abordados nos cursos. Sobre isso, a supervisora pedagógica da Escola G de Várzea da Palma diz:

Em relação ao Procad, o que dificultava o meu desempenho é porque, na escola, eu não tinha acesso às três áreas: administrativo, financeiro e pedagógico. E quando, no curso, tocavam nos assuntos financeiros, isso era para mim algo totalmente novo. Já em relação ao Progestão, eu fazia parte da equipe que administrava a escola, eu já tinha conhecimento de todas as áreas. Por isso, no Progestão, eu não tive dificuldades em relação ao conteúdo discutido. (Supervisora Pedagógica)

O acesso ao local de realização dos encontros presenciais foi um outro aspecto comentado por alguns interlocutores. O Procad desenvolveu tais atividades agrupando os cursistas em duas localidades: Pirapora e Várzea da Palma. O Progestão, em 2004, formou duas turmas de cursistas, oriundos dos dois municípios, em uma única localidade. Alguns

interlocutores consideraram vantajoso este modo de formação das turmas, porquanto favoreceu maior intercâmbio entre os participantes. O Professor da Escola H de Várzea da Palma comenta:

Uma outra diferença que o Procad deixou é que era realizado em nível municipal, local, e o Progestão possibilitou um intercâmbio com pessoas de outros municípios. E isso foi interessante, porque a partilha de experiências foi maior. Trocamos experiências o tempo todo, fiz amigos que até hoje me ligam e dizem: olha, eu estou com um problema aqui na escola. Como é que faz isso? Como faz uma planilha? Mesmo eu não estando mais na direção, eu tenho colegas que a gente conversa sobre esses assuntos. (Professor)

Outro aspecto considerado facilitador para a participação dos cursistas, foi o recebimento de *kits* de materiais instrucionais, além do fácil acesso aos locais dos encontros, com reembolso de passagem e alimentação para os cursistas não residentes no município sede dos encontros presenciais.

O Procad e Progestão utilizaram a modalidade de capacitação a distância e em serviço, recorrendo ao uso crescente de novas tecnologias. O Procad Fase 1 adotou o recurso das teleconferências, o Procad Escola Sagarana, além das teleconferências, introduziu o uso facultativo da Internet através dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em algumas escolas do Estado. Como a SRE de Pirapora não contava com o NTE, os recursos e equipamentos tecnológicos utilizados no Procap foram: telefone, TV, vídeo e antena parabólica. Os programas televisivos, em forma de teleconferências visavam a apresentação de conteúdos, revisão e esclarecimentos de dúvidas através de conferencistas que expunham um tema específico. A transmissão dos programas ao vivo requeria uma sintonia perfeita e, muitas vezes, a recepção foi prejudicada por deficiência do sinal de transmissão local. A esse respeito a diretora da Escola A de Pirapora e a vice-diretora da Escola D de Pirapora afirmam que:

As teleconferências funcionaram pouco, pela dificuldade na época da tecnologia, a TV Interativa era meio complicada, tinha uma dificuldade de contato muito grande. (Diretora)

O Procad ficou a desejar porque dependia muito da transmissão das palestras na TV, por isso também o orientador ficava numa situação em que ele não conseguia contornar aquela deficiência, às vezes caía mesmo no desânimo, não tinha como substituir a tecnologia que não dava certo. Quando a transmissão não ocorria o

orientador tentava passar para a atividade seguinte, utilizando os livros, mas sempre ficava a desejar, ficava sempre falho. (Vice-diretora)

As deficiências apontadas acima mostram que a metodologia adotada pelo Progestão trouxe prejuízos para a aprendizagem dos alunos. Em comparação com este Projeto, o Progestão, em Minas Gerais, inovou com a criação de ambiente virtual, disponibilizando aos cursistas acesso ao programa on-line. Com referência ao acesso ao ambiente virtual, vale registrar que o mesmo ficou limitado a 3 escolas das oito pesquisadas, as quais contavam com computadores ligados à internet (Escolas A, C e D de Pirapora). Quanto ao acesso ao ambiente virtual, em domicílio, pequeno número de cursistas dispunha do recurso. Esta dificuldade serviu de entrave para um melhor aproveitamento pelo grupo do material que foi lançado no sistema virtual. Verifica-se, mais uma vez, que as condições materiais dos cursistas interferem no seu processo de formação. Por outro lado, considera-se como agravante o fato de que alguns cursistas, mesmo tendo facilidade com a tecnologia, dela não fizeram uso. A supervisora pedagógica da Escola vice-diretora da escola D de Pirapora revelam:

No Progestão a gente poderia usar o ambiente virtual, teve toda uma estrutura montada para atender o cursista, dar para ele possibilidade de fazer os trabalhos e enviar utilizando o ambiente, apesar que a gente pouco usou. (Vice-diretora)

No progestão, terminou o curso, nós não tivemos nem mais acesso ao programa pela Internet. Na verdade, durante o curso, nunca usamos a internet. Nós tínhamos possibilidade de acesso, mas não acessamos. (Supervisora Pedagógica)

Sobre o assunto, a mesma entrevistada aponta falhas existentes no Projeto que também dificultavam o acesso:

A rede que se pretendeu formar através da internet não foi formada. Hoje mesmo eu tentei acessar o ambiente virtual e não consegui. Outro detalhe: segundo a equipe da SRE, nem lá estavam conseguindo acessar os registros dos cursistas que fizeram o Progestão, em 2004. Eu liguei várias vezes para SRE para informar a dificuldade, nem sempre conseguimos acessar o ambiente. (Supervisora Pedagógica)

Como foi abordado no Capítulo II, a dificuldade de acessar o ambiente virtual, a lentidão desse sistema e a falta de computadores também foram aspectos apontados no relatório elaborado pela Equipe Central do Progestão em Minas Gerais. Uma inferência possível é que, por isso, a alternativa de realização das atividades obrigatórias utilizando o

material impresso foi mais viável para os cursistas. Acredito que a abstenção de uso dos recursos tecnológicos traz prejuízos para a interatividade dos participantes entre a equipe central com tutores e cursistas, entre turmas do mesmo município, entre turmas de diferentes localidades, inclusive situadas em regiões afastadas, com a impossibilidade de visita aos fóruns, aos *blogs* e *chats* que constituem canais importantes de discussão e relato de experiências. Outros prejuízos foram explicados pela restrição de acesso às informações, disponíveis apenas no ambiente virtual: conteúdos dos intermódulos, bibliografia complementar, avisos, informativos e outros.

Quanto ao acesso dos cursistas do Procad ao orientador de aprendizagem, o ponto de referência para eles eram os telepostos, geralmente localizados nas sedes das SREs, que disponibilizavam telefone e fax. No Progestão, além dos contatos virtuais, os multiplicadores na SRE exerceram o papel de apoio para cursistas e tutores, por meio de contatos telefônicos ou por fax. Sobre este acesso a supervisora da Escola G e o Professor da Escola H, ambas de Várzea da Palma explanam:

No Procad o acompanhamento do curso foi feito por uma pessoa aqui mesmo da cidade. O contato com essa pessoa era somente no curso, ela chegava com tudo já pré-determinado, planejado, acabou, acabou. Nós não tivemos mais nenhum contato, nem por telefone, só durante os encontros presenciais. Agora, durante o curso do Progestão nós tínhamos a tutora que nos acompanhava nos encontros presenciais, quando nós precisávamos esclarecer alguma dificuldade das atividades tínhamos acesso ao telefone. (Supervisora Pedagógica)

Uma coisa interessante no Progestão que nos Procads não houve foi o contato por telefone, a possibilidade estar ligando, perguntando para as tutoras as dúvidas, nós não tivemos em nenhum dos dos Procads esse tipo de acompanhamento. (Professor)

No acompanhamento dos cursistas, observa-se que os interlocutores atribuem grande valor ao fato de terem escolhido o orientador de aprendizagem no Procad Fase Escola Sagarana. Sobre o acesso ao tutor, comentam a diretora da Escola F, o professor da escola H de Várzea da Palma e a vice-diretora da escola D de Pirapora:

No segundo Procad quem deu o curso não foi uma pessoa da SRE. Foi contratada uma professora da própria comunidade que estaria trabalhando os temas com a gente e que tivesse domínio, conhecimento. Então, nós chamamos uma pessoa muito interessante, uma supervisora, e ela fez um trabalho muito bom, exigente. Não foi uma pessoa escolhida aleatoriamente. Todo mundo opinou para ser aquela pessoa que tinha um perfil de responsabilidade, respeito e compromisso. (Diretora)

No primeiro Procad a orientadora foi escolhida pela SRE. No segundo Procad nós tivemos a possibilidade de escolher a pessoa que, a nosso ver, casaria com esse processo e foi isso que aconteceu. Fomos muito felizes nessa escolha, escolhemos uma pessoa de um dinamismo impressionante, a escolha foi perfeita, muito acertada. O acompanhamento do Procad I, particularmente, eu achei que ficou a desejar, porque a escolha foi feita de forma arbitrária, foi uma escolha da SRE, eu não sei se o perfil casou, ou se não casou, ou se a pessoa não se mostrou tão aberta, preparada para receber diretores de escola. Eu achei fraco a orientação, faltou um embasamento teórico maior, talvez um envolvimento mais de estudo, de preparação por parte da coordenação para isso. No segundo Procad Escola Sagarana foi louvável, foi maravilhoso o acompanhamento, tanto durante a realização, até mesmo depois. Nós tivemos contatos, estreitou os laços entre nós e a coordenadora. No Progestão foi interessante porque começou com a formação de um grupo de cursistas maior, depois o desdobramento em duas turmas, mas em momento algum os cursistas se separaram, estávamos no mesmo local, mas em salas separadas. Havia atividades conjuntas envolvendo as duas turmas. Houve essa interação entre as duas turmas. (Professor)

No Procad o orientador ficava preso à situação de transmitir o programa, ele até tentava se organizar. Eu não sei se foi por falta de preparação para estar ali executando o trabalho de orientação, eu não posso afirmar isso, mas no Progestão foi diferente. Você percebia que havia uma preparação do tutor, quando houve necessidade de aprofundamento do tema foram realizadas palestras com pessoas ligadas àquele assunto. Então foi mais bem elaborado, bem preparado. (Vice-diretora).

Este fato evidencia que o grupo de cursistas tem maiores condições de avaliar o perfil mais adequado do tutor para realizar tal acompanhamento. Confirma-se, assim, a relevância que tem para os cursistas a sua participação nas tomadas de decisões, nos processos de implementação dos cursos.

De modo geral, os entrevistados dizem que o papel do orientador de aprendizagem ou tutor deve ser exercido por pessoas bem informadas, experientes e que tragam dinamismo e seriedade ao processo de formação. A opinião dos cursistas coaduna com o perfil traçado pelos dois projetos. Entretanto, a última fala, da vice-diretora da Escola D de Pirapora, indica que nem sempre tal atuação correspondeu às necessidades dos cursistas, o que não ocorreu na tutoria do Progestão.

#### **4.3. A percepção dos cursistas quanto às repercussões do Procad e do Progestão na gestão da Escola**

As idéias, informações, conceitos, princípios, valores e experiências suscitados pelo Procad e pelo Progestão adentraram o espaço escolar, principalmente por meio dos

cursistas. Eles são importantes canais de comunicação, interpretação e expansão dos conhecimentos e vivências relativas aos projetos de capacitação. Evidentemente, o aproveitamento do potencial inovador dos dois cursos de formação depende da inserção deste aporte teórico-prático na cultura escolar, o que exige um trabalho de aprofundamento reflexivo e crítico pelo coletivo da escola.

#### **4.3.1. O aproveitamento do potencial dos cursos para estimular a reflexão coletiva na escola**

A diretora A de Pirapora apontou a preocupação de realizar encontros com a comunidade escolar para discutir os conteúdos tratados nos cursos:

Aqui na escola tem uma peculiaridade que todo o pessoal já está muito acostumado a se reunir para estudar [...]. Esses materiais [do Procad e Progestão] a gente recorre nas dificuldades, com eles a gente mantém a discussão aqui na escola. (Diretora)

Conforme se observa na colocação da entrevistada, a reflexão propiciada pelo Procad e pelo Progestão encontrou, naquele ambiente escolar, condições favoráveis para desenvolver-se. Observa-se que a escola já possuía experiências anteriores de realização de estudos internos mais sistematizados.

Na escola D de Pirapora, a realidade foi outra:

Não houve uma discussão mais ampla, a discussão durante o curso ficou entre os participantes. A discussão posteriormente ao curso não ocorreu, exceto em ocasiões em que encontrávamos para discutir alguma questão específica da escola. Mas, a discussão dos assuntos tratados no curso foi somente durante a realização do curso mesmo. Acabou o curso, encerrou a discussão. (Vice-diretora)

Para a Diretora da Escola B de Pirapora e a Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma o conteúdo desenvolvido nos cursos chegou às escolas por meio de “repasses” muitas vezes informais, o que fica evidenciado nas narrativas abaixo:

Procuró repassar todas as reuniões ou cursos que eu participo. Quando chego à escola, às vezes, com o pessoal na sala dos professores, ou na hora do recreio, procuro sempre passar o que está ocorrendo nos cursos. Falo sobre o que está acontecendo, o que está sendo discutido. Se o colegiado se reúne, procuro informar e

repassar tudo o que está acontecendo. [...] Quando, por exemplo, tem alguma atividade, eu me lembro dos temas trabalhados no curso. Os livros, os temas trabalhados servem como consulta, realmente o curso auxilia na discussão de algum assunto que tem que ser desenvolvido na escola (Diretora).

Fizemos poucas, muito poucas discussões. E assim mesmo, não foram reuniões com todos os professores não. Alguns professores isolados. Às vezes, surgia determinado assunto, aí nós comentávamos que lá no Progestão estávamos vendo isso, mas reuniões para repassar a discussão feita nos cursos, não houve. Nem antes, nem depois. (Supervisora Pedagógica)

Alguns depoimentos revelam que o conteúdo dos cursos envolveu a comunidade escolar especialmente quanto à realização de tarefas exigidas pelos projetos. Esse aspecto é comentado pela Diretora da Escola E de Pirapora e o Professor da Escola H de Várzea da Palma:

[...] às vezes a gente precisou estar trabalhando com os funcionários, eles se colocaram a disposição, nos dois cursos. (Diretora)

No progestão a gente acabou se envolvendo muito, fazíamos encontros à noite, envolvia diretor, vice e os professores. No caso da Escola por onde participei não tinha vice-diretor, então participaram três professores e o diretor. Foi muito interessante, surgiram algumas idéias boas para a escola. Nós acabamos envolvendo mais pessoas na discussão, acabamos nos envolvendo mais com a escola. Eu achei o Progestão, em questão de grupo, melhor do que o Procad. (Professor)

Onde a equipe participante do Progestão era a mesma que geria a escola, a possibilidade de manter o debate sobre o curso foi maior. É o que aponta a Diretora da Escola C de Pirapora:

A equipe formada para fazer o Progestão continua trabalhando junto, até porque essa equipe é formada pelo diretor, especialista e os dois vice-diretores, não participaram professores. Então está é a mesma equipe que está sempre reunindo, que está sempre estudando os projetos, que está sempre organizando as reuniões com o grupo maior. Aqui na escola, eu acho que esta equipe está se reunindo justamente por isso. Eu não sei se os grupos fossem formados por professores se ainda estariam tendo esses encontros. (Diretora)

O relato do Professor da Escola H de Várzea da Palma, baseado em sua própria experiência, evidencia a validade do Progestão para a socialização de técnicas e modelos àqueles que não participaram do curso:

A escola que eu dirigia tem hoje um diretor que não participou com a gente nem dos Procads e nem do Progestão, então é um diretor na linguagem nossa, cru. Depois que eu saí da direção ele ficou uns dois ou três meses indo lá em casa, no final de semana, com as pastas de prestação de contas. Durante meses eu passei orientações para ele. Recentemente, há uns seis meses, ele teve dúvidas com uma planilha, eu fui para lá, no final de semana, fomos fazer as planilhas da escola, eu acho um intercâmbio legal. (Professor)

Não se percebe unanimidade nas falas relativas às estratégias de disseminação de idéias e práticas na escola, seja no Procad ou no Progestão. A divergência se faz notar, pois, em uma escola, houve sistematização e coletividade nas discussões sobre os temas abordados e nas outras percebe-se a ocasionalidade e superficialidade de abordagem com abrangência de apenas alguns funcionários da escola. Portanto, verifica-se que, de acordo com a maioria dos interlocutores, tanto durante, quanto após o encerramento dos cursos, as ações do Procad e Progestão no âmbito escolar, motivaram-se pelo imediatismo, não sendo identificada ação coletiva sistemática mais abrangente, voltada para reflexão e aprofundamento dos assuntos e problemas levantados.

Para outros entrevistados, a falta de tempo foi um determinante que impediu a generalização do debate de idéias e práticas de forma contínua no contexto escolar. A Diretora da escola E de Pirapora revela que:

Houve muito pouca discussão, por que não dava, no dia-a-dia não dava para discutir, a gente discutiu mais no grupo com as pessoas que estavam participando. (Diretora)

Abaixo, a mesma dificuldade de tempo é apresentada no depoimento da diretora da escola B de Pirapora:

Quando terminou o curso, a escola já tem um ritmo, já tem um trabalho que está sendo desenvolvido. Então a escola tem toda uma programação. O dia inteiro, pela manhã tem uma programação, à tarde tem outra, então você entra no ritmo da programação da escola. Nessa programação, toda a escola está envolvida. Dia do estudante, toda escola se reúne. Teremos agora o torneio de atletismo, toda a escola está se preparando para isso. Um está responsável pela água, outro pelo material que vai levar, outro pelo cronômetro, então há toda uma programação da escola voltada para atender o aluno, para seu desenvolvimento, para a aprendizagem do aluno. (Diretora)

O depoimento acima demonstra o entendimento de que a reflexão propiciada pelos cursos não se sintoniza com o ritmo frenético da escola. O uso recorrente da expressão 'programação' na fala da diretora é uma forte evidência de que, em sua opinião, a equipe escolar se encontra 'fechada' apenas para o desenvolvimento das ações cotidianas, o que não oportuniza um aprofundamento teórico-reflexivo sobre as mesmas. Será que a postura da diretora não é uma contradição em relação aos princípios pedagógicos vivenciados no Progestão que postula a 'ação-reflexão-ação'? Sua fala, como a anterior, levam a inferir sobre a fragmentação e a superficialidade dos cursos para com a mudança de visão de trabalho participativo. Outra questão: onde fica o princípio da flexibilidade do planejamento escolar, tão decantada historicamente pelos teóricos da administração? O que se constata é a prioridade da ação em detrimento da reflexão. Veiga (1995), ao entender o Projeto Político Pedagógico como uma reflexão do seu cotidiano, chama atenção para o fato de que “para a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule o seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada” (p.30).

Outro fator que indica a dificuldade do aproveitamento do potencial do Procad e do Progestão na escola é apontada pela supervisora pedagógica da Escola G de Várzea da Palma, no excerto abaixo:

Eu acho que uma atividade que fosse feita dentro da escola, mesmo tendo acabado o curso, mas se foi fruto de uma sugestão daquele projeto, veio daquele curso, do Progestão, eu acho que a escola teria a obrigação de convidar as tutoras para virem à escola, até para que os tutores vissem o fruto do trabalho dele. Então eu acho que teria que ter alguma coisa que amarrasse, entre o curso e as atividades realizadas dentro da escola, depois de terminado o curso. Seria uma forma da SRE observar se aconteceu o que foi proposto, se surtiu algum efeito, de forma prática mesmo. Não por relatório, mas vendo mesmo na prática, o que realmente aconteceu. O programa já deveria definir isso, porque na verdade, não houve nada definido no programa. Então quando acabou o Progestão, acabou. Cada um tomou seu rumo, não ficou nada amarrado (Supervisora Pedagógica).

Para a Supervisora Pedagógica, faltaram ações concretas por parte da SEE e da SRE que visassem identificar e implementar os resultados práticos dos projetos, após o seu término. Como foi visto no Capítulo II, a avaliação do Procad, realizada pela SEE/SRH, já apontava que a interrupção do monitoramento e da avaliação das ações, com o encerramento dos cursos, impediram a apuração do real impacto do Projeto no sistema de ensino. Sobre este ponto, cabe uma indagação: Será que se a cursista tivesse participado do planejamento

dos projetos de capacitação não se sentiria mais responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso? Nas palavras de Bordenave “um Projeto Participativo não se acaba quando se retiram as fontes externas de assistência, pois as pessoas o consideram *seu*” (1994, p. 78, grifo do autor).

Fica claro que o Procad e o Progestão pretenderam contribuir com o desenvolvimento da gestão escolar provocando mudanças nas concepções, valores e práticas educativas. Buscaram fortalecer uma nova visão de organização do espaço escolar e trabalho pedagógico orientados essencialmente por valores já consagrados pela LDB: a autonomia e a participação. Portanto, as duas propostas de formação tiveram a pretensão de estabelecer uma nova cultura escolar tendo como receptores diretos os participantes dos cursos e indiretamente todas as demais pessoas que formam a equipe escolar. De forma mais abrangente ainda, os projetos de capacitação pretenderam que essa nova cultura se estendesse às relações que a escola mantém com os pais e com a comunidade em geral.

Entretanto, é possível depreender que as propostas do Procad e do Progestão atingiram os profissionais de uma mesma escola de maneira bastante diferenciada, permitindo variados graus de conhecimento à respeito dos projetos, em função dos níveis de informação e reflexão a que cada membro da escola foi submetido.

Quanto ao Procad, em suas duas fases, os interlocutores afirmaram que não foram estimulados a realizar nenhuma ação complementar no âmbito da escola após término de suas atividades, voltada para o aprofundamento das temáticas abordadas. Mesmo durante sua execução, segundo eles, o curso se manteve fechado aos diretores e vice-diretores. Leva-nos a entender que ficou por conta dos próprios cursistas do Procad a iniciativa de estender o alcance deste ideário.

Já o Progestão avançou nesse sentido, ampliando a sua abrangência aos professores. Entretanto, a inclusão dos professores no curso não se mostrou capaz de mobilizar a discussão coletiva no interior da escola. Isso porque os participantes dos cursos limitaram a discussão a alguns colegas tendo em vista, geralmente, a solução de problemas mais imediatos e cotidianos.

Pode-se depreender que os objetivos, as finalidades, o conteúdo, as propostas dos projetos visavam alterar a organização do trabalho envolvendo a todos, mas não mereceram uma atitude mais reflexiva por todos. Sem esta reflexão, como aderir e se empenhar pelos objetivos propostos? Essa questão é preocupante, pois todo o investimento inicial

empreendido na formação dos gestores durante a sua execução certamente terá seus efeitos positivos atenuados se não produzir no coletivo escolar uma mobilização contínua para o estudo e para a reflexão. Sendo assim, perde-se de vista a implementação de mudanças realmente qualitativas e duradouras na Escola.

Referindo-se aos processos inovadores Fonseca *et al.* chamam atenção para o fato de que:

Há de se ensejar uma subjetividade que deseje a transformação e que tenha consciência do tipo de rompimento que ela vai produzir. Por isso, é preciso garantir a apropriação do conhecimento e a participação da comunidade escolar não apenas no processo de definição dos conceitos que orientem a inovação e que traduzam a finalidade mais íntima. É esta última que sustenta a ação para além do momento circunstancial, projetando-a para o futuro. É pela apropriação das finalidades que os protagonistas escolares se transformam em atores-sujeitos da ação (FONSECA, et al., 2004, p. 30).

Em outra passagem estes autores reforçam a importância de envolver a coletividade escolar nas ações que lhes dizem respeito:

[...] o conhecimento dos protagonistas de uma ação escolar não pode ser limitado apenas aos procedimentos e atividades que a compõem ou aos fatores que a condicionam, mas deve alcançar os conceitos e as matrizes teóricas que a fundamentam. Por essa razão, todo o processo de mudança necessita de reflexão crítica e continuada, para não se transformar em prática irrealista, sem vínculo com as finalidades da ação e com a identidade da escola. Há que ser ancorado por referenciais teóricos, tendo em vista a importância para a compreensão dos fins, assim como os conceitos que o sustentam. Porém é a escola que deve dar significado aos conhecimentos e transformá-los em saberes, para que as ações não se transformem em receitas de especialistas, mas que levem a uma compreensão mais elaborada da realidade que se quer transformar (FONSECA et al., 2004, p. 31).

Sobre este ponto, vale lembrar a reflexão de Marques (2000), segundo a qual, a formação continuada não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva. É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico.

#### **4.3.2. A percepção dos cursistas quanto às repercussões do Procad e do Progestão na gestão de pessoas.**

A capacitação de dirigentes escolares no Estado de Minas Gerais tem dado atenção também ao tema das relações pessoais. O Procad Fase I dedicou um programa ao assunto, com o título “A administração de pessoal no setor público”. O Procad Fase Escola Sagarana contou com uma unidade de ensino denominado “Relações Interpessoais na escola”. Já o Progestão organizou um módulo que foi intitulado “Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar”.

A despeito da abordagem feita pelos projetos, percebe-se, nos depoimentos colhidos sobre a questão, que os participantes dos cursos de capacitação não ficaram totalmente satisfeitos, sentindo-se, ainda, despreparados e sem as habilidades necessárias para lidar com as relações interpessoais. Para a unanimidade dos interlocutores, este é o ponto crucial em matéria de dificuldades enfrentadas pelo diretor da escola em suas relações com a equipe de trabalho, fato que pode ser observado na fala do Professor da Escola H de Várzea da Palma, quando relata a sua experiência em gestão:

Justamente essa questão da parte humana, eu vejo como a mais complicada que tem. Porque geralmente o que ocorre é que a direção delega algumas funções. Na questão financeira a gente tem o aval do colegiado e do vice-diretor, na parte pedagógica a gente tem a supervisão e na parte do relacionamento humano a gente não pode terceirizar essa parte, o próprio diretor tem que estar o tempo inteiro envolvido nessas questões, e é aí que está o problema todo, porque quando a gente assume a postura de diretor de escola os próprios colegas começam a observar você, não mais como colega, mas sim como um complicador, um fiscal, e a verdade não é essa (Professor).

Outro depoimento relevante condiciona as questões interpessoais às estruturas macro da política-administrativa, como se pode observar na fala da supervisora pedagógica da Escola G de Várzea da Palma transcrita abaixo:

Quanto ao relacionamento interpessoal, o que nós aprendemos não foi muito satisfatório, porque os professores carregam uma angústia muito grande com relação ao Estado, eles estão na carreira, mas estão muito angustiados em relação a uma série de coisas. Não se abrem para as novas propostas, existe uma resistência muito grande. Eu acho que isso passa muito pela questão salarial, os profissionais se sentem pouco valorizados. Você que fez um curso, chega com vontade de inovar dentro da escola, mas esbarra nessa angústia, nessa vontade de não fazer. Então a

dificuldade da relação interpessoal na escola é muito grande. Apesar de todo o conhecimento que o curso passou, nós não conseguimos implementar (Supervisora Pedagógica).

Na ótica da entrevistada, a insatisfação pessoal e profissional dos docentes é um dos fatores que têm provocado as dificuldades para articular a comunidade escolar em prol dos objetivos comuns. A situação é sentida por ela que se depara cotidianamente com manifestações de desânimo, angústia e falta de perspectiva dos professores e, por isso, reforça o apelo de que as relações interpessoais devam ter um respaldo teórico mais consistente nos cursos de formação de gestores. Estas evidências confirmam a observação anterior de que as condições materiais de trabalho interferem na participação dos profissionais nas questões escolares. Dourado (2001) ao discutir a formação e profissionalização dos educadores afirma:

[...] quaisquer políticas que se voltem para a formação profissional devem considerar o contexto em que essas políticas estão inseridas, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas dos profissionais que, predominantemente, têm sido caracterizadas por baixos salários, múltiplas jornadas e, portanto, precárias condições de trabalho.[...] A discussão sobre a formação e profissionalização passa, portanto, pelo resgate das políticas concretas que incluam o questionamento e novos acentos dos atuais marcos de formação incorporando, desse modo, a formação contínua e a melhoria das condições objetivas (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) no novo cenário sociopolítico, econômico e cultural que se delineia mundialmente. (DOURADO, 2001, p. 56)

Nos depoimentos transcritos ficam ainda evidenciados os conflitos de interesses, que são inerentes às relações entre indivíduos ou grupos de indivíduos e são gerados por uma multiplicidade de elementos, que não cabe aqui aprofundar, mas devemos dar ênfase àqueles apontados pelos entrevistados.

Pela fala da supervisora da Escola G de Várzea da Palma, abstrai-se que os conflitos têm sido gerados pelo fato de as normas e regulamentos oficiais, a serem cumpridos pelos profissionais da escola, terem sido produzidos por órgãos externos, geralmente no central. Três situações geradoras de conflitos são levantadas pela própria entrevistada.

Na primeira, alguns direitos instituídos pelas normas de Sistema de Ensino para os profissionais da educação, nem sempre, são cumpridos a contento:

O professor quer férias-prêmio, mas a SEE diz que ele não pode tirar porque não pode gerar substituição. Isso é um conflito dentro da escola, hoje. Então, as férias-prêmio é um direito que os professores têm adquirido, mas que eles não podem

usufruir. Muitos professores acham que essa norma é da escola. Dizem que não há a liberação porque o diretor não quer, que o diretor não mandou a documentação para a SEE. Por mais que o diretor explique, nem todos estão abertos a entendê-lo. Teve dois professores que conseguiram sair de férias-prêmio aqui da escola porque entraram com recursos judiciais. (Supervisora Pedagógica)

Na segunda situação, os dispositivos normativos emanados do órgão central muitas vezes não contemplam interesses e necessidades da realidade escolar.

Outro detalhe, nós temos alunos com dificuldades de aprendizagem, em todas as séries os professores querem que nós façamos um reforço com esses alunos. Mas como? Quem vai fazer esse reforço? Você conversa com o professor sobre a recuperação paralela, só que muitos professores não acreditam que funciona, porque não tem como parar para atender aquele menino com dificuldades de aprendizagem, não há pessoas para fazer o reforço. É um conflito. A gente tenta fazer da melhor maneira possível, apesar de não conseguir satisfação total. A gente esclarece, informa, mostra a parte legal. (Supervisora Pedagógica)

Na terceira situação, a normatização produzida na SEE impede a mobilização dos interesses do grupo e, por isso, é considerada como fator de enfraquecimento do potencial de intervenção e de mudança.

[...] eles (professores) faltaram por causa da paralisação, a SRE mandou cortar o ponto. Eles falam: ah, é só não mandar o ponto. O professor acha que se não mandar o ponto para SRE, está ok. Mas não é isso, se vai paralisar, o diretor é obrigado a informar a paralisação. O professor não quer que informe, você tem que mostrar para eles o ofício. São conflitos, a gente tenta mediar, mas acredito que o entendimento não seja uma totalidade. (Supervisora Pedagógica)

Ainda sobre conflitos, a diretora da Escola B de Pirapora queixa-se da situação de pressão que sofrem os diretores ao desempenhar o papel de delegar responsabilidades, articulando interesses, expectativas e valores diversos.

Uma questão que mais o diretor sofre é a questão dos conflitos dentro da escola, entre os próprios funcionários. O diretor tem dificuldade de formar a sua equipe, de ter todos trabalhando, perseguindo os mesmos objetivos, pois são pessoas diferentes, com objetivos diferentes trabalhando no mesmo local. Principalmente o Progestão abordou bastante essa questão, ajudou bastante, mais que o Procad. Só que faltou focar a psicologia. O diretor é um psicólogo, ou ele é, ou ele não dá conta. Porque tem que resolver conflitos todos os dias, em relação aos pais, em relação aos professores, em relação ao trabalho, em relação a SEE. Você recebe uma correspondência da SEE com aquilo que não tem nada a ver com escola. O diretor

tem que saber lidar com essa questão, para poder atender a escola e também a Secretaria de Educação ou a SRE. (Diretora)

Do mesmo modo que a Supervisora Pedagógica, o depoimento da Diretora mostra que os conflitos foram gerados pelo confronto de interesses e objetivos divergentes, sejam eles internos, entre os próprios membros da comunidade escolar sejam externos, envolvendo os órgãos centrais e regionais de ensino. É preciso atentar para o fato de que um objetivo definido hierarquicamente, dificilmente será perseguido por todos. É oportuno o comentário de Bordenave (1994), mostrando que qualquer pessoa que deseje ingressar no grupo ou trabalhar com ele, primeiro tem que aprender sua estrutura de organização social informal e seus códigos e normas. A participação é mais genuína e produtiva quando o grupo se conhece bem a si mesmo e se mantém bem informado sobre o que acontece dentro e fora de si, o que implica um contínuo processo de criação de conhecimento pelo grupo, tanto sobre si mesmo com sobre seu ambiente, processo que requer a abertura de canais informativos confiáveis e desobstruídos.

Em outro trecho do seu depoimento, a Diretora ressalta a necessidade de reformulação dos conteúdos de capacitação para os gestores, com a inclusão de técnicas de dinâmicas de grupo.

Eu acho que a profissionalização dos funcionários é um dos pontos que os cursos deveriam aprofundar. Os cursos devem dar subsídios para o diretor poder trabalhar a formação dos funcionários. Porque os professores estão muito massacrados, eles estão muito desgastados. O desgaste dentro da sala de aula é psicológico. Imagina trabalhar com 30, quarenta alunos, ou vinte que sejam, o aluno suga as energias do professor. Além de você ter que transmitir, formar, ensinar o aluno, ele cobra uma gama de relações, uma atenção, de lidar com ele, com os problemas dele. Então o professor vai ficando cansado. A escola precisa trabalhar oficinas, não para ensinar o professor alguma coisa, não. As oficinas são para levantar a auto-estima dele, mostrar para ele que existem outros horizontes, que ele tem que desejar, que ele tem que sonhar, que ele é bom, que existem outras formas de dar aula. O professor sabe os conhecimentos de ensino, mas ele está com esse conhecimento tão esquecido que se perde, porque ele se sente desvalorizado. Os cursos de formação de diretores poderiam ajudar o diretor nesse sentido. Terminado essa primeira parte com os diretores, deveria continuar com outros encontros, focar a questão da auto-estima, não precisa de outra coisa. Essa é a parte mais sensível da escola. Os problemas de relações interpessoais influenciam muito o trabalho do diretor. O diretor lida com uma diversidade de situações e ele não está preparado, os cursos não trazem nada sobre a psicologia, nada. (Diretora)

Nota-se a preocupação da diretora com a conscientização e a preparação dos profissionais para o exercício de seus deveres e obrigações, como forma de garantir a

motivação e responsabilidade necessárias ao desempenho eficiente das funções. Para tanto, alguns conhecimentos da área da psicologia tornam-se fundamentos relevantes de formação profissional, com vistas à busca da participação e do consenso de todos os membros da equipe escolar. Em outro momento da entrevista a diretora reafirma sua opinião:

[...] Você só consegue dar autonomia para uma pessoa que seja profissional, não adianta delegar para aquele que não é ainda profissional, no sentido de não ter responsabilidade, não ter capacidade, ou não ter interesse, ou achar que deve passar o tempo, pois esta recebendo mesmo. Então, enquanto esse funcionário não tiver a auto-estima trabalhada, não se sentir um profissional, como você vai delegar um trabalho para ele? Falta a certeza de que aquela pessoa vai pegar determinada tarefa e vai cumprir. Hoje eu delego tarefas para os funcionários, mas é porque eles dão conta, não consegui isso com todos, mas muitos já são profissionais. (Diretora)

No relato da diretora fica patente a sua falta de confiança na capacidade de alguns membros da escola de acatar e desempenhar novas tarefas convenientemente ou de tomar decisões, atribuindo tal atitude a um problema de auto-estima. Como abordado no capítulo III, o elemento humano foi aspecto privilegiado no estudo dos teóricos da administração como Carneiro Leão e Lourenço Filho, que chamaram atenção para os fatores psicossociais e motivacionais determinantes do comportamento produtivo, notadamente as necessidades afetivas e sociais dos empregados. Cabe lembrar que a teoria da Qualidade Total também recorreu a este campo de conhecimento para explicar os processos de melhor adaptação do trabalhador ao trabalho. A intermediação de técnicas e dinâmicas de grupo com este intuito tem sido uma tendência atual que pode ser observada no meio empresarial, e que tem sido para a escola, cuja perspectiva se assenta mais na lógica das relações *produtivistas* que na lógica das relações solidárias e democráticas. Sobre o assunto, é interessante lembrar a defesa de Marques (1983) sobre a administração solidária:

Desenvolver confiança, atitudes de participação e co-responsabilidade implica em conjuntamente buscar os objetivos institucionais, na emergência das situações, no devir da solução de conflitos de interesses e de posicionamentos ideológicos, no confronto das contradições geradas por essa mesma busca, que envolve pessoas, capazes de avocar o direito de serem “sujeitos” do processo educacional e que, por isso, rejeitam conscientemente a posição de ‘consumista’ de produtos prontos, recusam-se a ser ‘objetos’ e reivindicam o papel que lhes cabe de agentes das ações que se propõem a empreender. (p. 81)

Creio que o mero ensinamento de técnicas grupais e aplicação de oficinas de trabalho na escola é um modo atenuante e unilateral de buscar reverter a situação de apatia, cansaço e desestímulo em que se encontram os profissionais da escola, pois não se considera as causas mais profundas da desvalorização profissional, desmobilizando assim os esforços para atacá-las. Como afirma Frigotto (1996, p. 78 - 79), “a formação e profissionalização do educador implicará dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, técnicas e político-organizativas”.

Outro relato é feito pelo Professor da Escola H de Várzea da Palma, mostrando que a tentativa de aglutinação de pessoas no processo de gestão escolar, em que pesem as dificuldades do gestor para mediar os conflitos existentes nas relações, já se constitui uma prática:

Eu acho que eu pequei bastante na direção da escola. Não sei se foi uma má administração dos conflitos, porque houve um certo tempo na direção da escola que entre os professores gerou-se um clima muito ruim. [...] O grupo de professores se dividiu por uma questão de interesses distintos, foi por causa de uma atividade pedagógica. Um grupo queria de uma forma, outro queria de outra, e houve aquela discussão e partiu para ofensas. Eu sempre procurei que houvesse um entendimento, mas esse entendimento não houve, houve sim uma divisão da escola em grupos. Esses grupos não conversavam, havia uma troca de ofensas, um grupo começou a não participar do que o outro fazia, então o prejuízo foi grande para a escola. Se uma proposta, por mais interessante que fosse, partisse do grupo oposto, esse grupo não acatava a sugestão. [...] Os interesses pessoais sobressaíram em relação aos interesses do grupo, que passou a ser interesses de pequenos grupos. [...] Levou muito tempo para que eu pudesse reatar esses laços. Os grupos só foram se aproximar no ano seguinte. Quando eu intervi, a coisa funcionou, foi aí que voltou a irmanar, mas demorou bem um seis a oito meses. Foi um espaço muito grande de prejuízo. Eu esperei demais para tomar uma decisão, achei que as coisas seriam solucionadas e não intervi nesse assunto. [...] talvez seja esse o problema nessa questão da gestão participativa. Mas se hoje eu tivesse na gestão de novo, tivesse que fazer uma opção, esse problema não surgiria. Porque eu aprendi com isso, eu dei espaço demais... Esse é um risco, mas também um aprendizado, hoje eu não faria mais dessa forma, se eu tivesse uma pessoa que tivesse essa experiência na época, que falasse: olha, já chegou ao ponto de intervir, de aproximar os grupos de uma vez, não deixa a coisa evoluir mais não, dá um jeito de organizar... (Professor)

A experiência relatada pelo Professor sobre as relações que se estabelecem no âmbito da escola, suscita o entendimento de que a gestão, numa perspectiva da participação, é passível de ser aprendida e aperfeiçoada no dia-a-dia da escola. Paro (1998) chama atenção para as situações conflituosas que ocorrem na prática diária, em virtude dos diversos interesses dos grupos atuantes na escola. O autor defende que esses conflitos devem ser considerados, identificadas as suas causas e implicações, tendo em vista a democratização da

gestão escolar. Bordenave (1994) preconiza que é na prática grupal que se aprende a participar. A habilidade da participação não é um conteúdo que se possa transmitir, se desenvolve de acordo com as oportunidades de praticá-la. Outro princípio defendido pelo autor, que cabe nessa discussão, é de que “a participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los. É um erro esperar que a participação traga necessariamente a paz e a ausência de conflito. O que ela traz é uma maneira mais evoluída e civilizada de resolvê-los” (p.79). Em outras palavras, referendando o princípio da pluralidade de idéias, os conflitos são inerentes às relações sociais, quaisquer que sejam elas, devendo ser vistos como imprescindíveis para a evolução do trabalho da equipe escolar e, por conseguinte, para o processo de consolidação do Projeto Político Pedagógico.

A conclusão a que se chega com base nos depoimentos dos interlocutores é de que, embora os cursos de capacitação pretendessem desenvolver a co-responsabilidade para um processo participativo na tomada de decisões e a habilidade para articular os interesses e incentivar o comprometimento de todos, tais objetivos constituem ainda um desafio a ser enfrentado. Para que a prática seja exercida à luz da reflexão crítica e criativa, deve ser sustentada em fundamentos teóricos aprofundados.

#### **4.3.3. A percepção dos cursistas quanto às repercussões do Procad e do Progestão na gestão administrativa e financeira da escola.**

Na perspectiva gerencialista, a autonomia administrativa e financeira da escola supõe um conjunto de medidas e princípios mundialmente estabelecidos, com vistas à reorganização da escola para o ajustamento dos indivíduos ao processo de globalização, reestruturação produtiva e como condição exigida pela modernização da sociedade. Assim como no Estado Brasileiro, esta tendência se faz presente na política educacional mineira, sendo uma das prioridades da reforma do seu sistema de ensino, como foi abordado nos capítulos I e II. Igualmente, tem sido componente de destaque do currículo do Procad e do Progestão, consoante com a LDB em seu art. 15.

A tendência descentralizadora da estrutura administrativa da escola tem sido justificada, ao longo da década de 1990, e ainda nos dias de hoje, como uma imposição do próprio processo de expansão e complexidade dos sistemas de ensino e em consequência da intensificação da função social da escola atual. Com esta conjuntura, as escolas têm sido

chamadas a desempenhar novos papéis, os diretores têm sentido na prática o acúmulo de tarefas, cada vez mais especializadas, cuja execução requerem de si disponibilidade de tempo e atualização constante, bem como dependem da ação comprometida de todo o coletivo da escola. Por tal razão, torna-se impraticável para o diretor escolar responsabilizar-se diretamente por todas as deliberações demandadas. Esta questão fica clara nos depoimentos da Diretora da Escola C de Pirapora e da Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma:

O diretor, às vezes, fica muito preocupado, porque querendo ou não, quem responde pela escola, em todas as questões, é o diretor, pelas questões pedagógicas, financeiras e administrativas. Por isso tem diretor que centraliza todas essas questões, a decisão é dele, a palavra final é dele. Justamente por isso, por medo. No curso ficou claro que apesar do diretor responder pela escola, se ele não descentralizar, não der autonomia, a escola vai parar. Porque o diretor sozinho não vai conseguir gerenciar todas essas questões. Antes era orientado pelo pessoal da SRE. No Procad, até mesmo com algumas experiências de algumas escolas e com algumas orientações, o que nós percebemos é que quando você toma decisões no coletivo, não somente convocando o colegiado, mas a escola como o todo, fica muito mais fácil, pois quando é o coletivo que decide você tem como cobrar, e quando vem uma decisão de cima para baixo, que os funcionários tem apenas que executar, aí o resultado pode ser negativo. Então toda essa questão de alcançar resultados positivos, de buscar melhorar a qualidade do ensino da escola é que o Procad e o Progestão procuravam orientar. (Diretora)

A Diretora da Escola C de Pirapora alude à pressão sofrida, pelos diretores, em razão da Lei que os mantêm responsáveis últimos por todas as ações empreendidas na escola, ao mesmo tempo que reconhece a importância da orientação dos cursos de capacitação na descentralização de ações da direção. A Supervisora da Escola G de Várzea da Palma assim se expressa:

Então eu acredito que depois dos cursos houve mais descentralização, o diretor deu mais tarefas para os auxiliares de secretaria, antes tudo dependia dele, tudo, tudo. Não só nas questões que dependem de assinatura de documentos, mas também de desenvolver as ações, não ficar dependendo do diretor mandar. Um pouco essa mudança começou desde a realização do Procad, e o Progestão reafirmou isso aí, porque o diretor não tinha conhecimento de muita coisa que podia ser feita nas escolas. Ele aprendeu nos cursos e no que ele aprendeu que tem que fazer isso, que tem que fazer aquilo e aquilo mais, ele também aprendeu que tem que distribuir as tarefas, a cobrar as tarefas prontas. E hoje ele já tem coisa que manda fazer. (Supervisora Pedagógica)

Percebe-se, entretanto, que tanto para a Diretora como para a Supervisora Pedagógica, os princípios de autonomia e de participação constituem uma resposta à exigência *produtivista*, mediante a utilização econômica do tempo, com o desempenho mais produtivo dos funcionários e o controle de suas ações. A argumentação assenta-se na idéia de que a centralização das decisões e ações não condiz com o quadro de responsabilidades inerentes ao cargo de diretor de escola. Apela-se então para uma equipe que decide, na qual o diretor está sempre presente.

Depreende-se que os interlocutores atribuem aos processos autonômicos uma função estratégica, reconhecendo-os como vantajosos sob o ponto de vista do controle e da coesão do grupo. É pela possibilidade de ‘cobrança’ de resultados nas diferentes funções escolares que a autonomia ganha relevo no processo de planejamento participativo. Esta opinião fica evidenciada também no depoimento da Diretora da Escola E de Pirapora:

O professor tem autonomia para executar as funções dele da forma que ele acha que é melhor, ele tem a integração comigo de estar me pedindo ajuda, de estar falando das angústias dele, estou sempre presente, nos planejamento eu não falto, porque é até uma questão de você depois poder cobrar. (Diretora)

É possível observar nas falas das interlocutoras, a utilização dos termos autonomia e participação subordinando-os a razões técnicas, despojando-os do sentido político democrático que lhes são inerentes. Tal como se mostrou no Capítulo I, a Administração Gerencial, representada principalmente pelos organismos internacionais, ressignificam a palavra “autonomia” empregando-a como mais uma técnica de gestão capaz de favorecer a eficiência e em decorrência propiciar a legitimação do projeto de desenvolvimento econômico mais global. O Banco Mundial, por exemplo, recomenda que a direção escolar deva ter autonomia para decidir questões que favoreçam maior ajustamento da escola às condições locais, tais como alocar recursos, administrar pessoal, definir calendário, entre outros. A autonomia, no sentido democrático, implica a função política de propiciar a divisão de poder, reduzindo o alcance da influência exercida pelos órgãos centrais do Sistema de Ensino. Para Lima (2001) a autonomia estimula a atuação dos sujeitos, a auto-organização, a produção de regras próprias e confere às escolas espaço para tomar e assumir decisões políticas.

Centrando-se no ponto de vista operacional, perde-se de vista a concepção de que a autonomia, a descentralização e a participação, conforme ainda explicita o autor, permitem a superação das formas de gestão autoritária, garantem a expressão e o confronto de diferentes

interesses e projetos em jogo na escola, mediante a intervenção dos profissionais na política da instituição.

Numa perspectiva de gestão democrática a autonomia não é concedida com o pretexto de cobrança de melhor desempenho. Paro explica que a autonomia requer reorganização da autoridade:

[...] conferir autonomia `a escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola. (PARO, 2001, p. 11)

Alguns relatos dos entrevistados referem-se ao alcance, ao tipo de autonomia e à participação praticadas na escola como ilustra, com base em sua experiência de gestão, o professor da Escola H de Várzea da Palma:

No Procad I a questão da autonomia e da participação ficou só na teoria mesmo. Depois do Procad Escola Sagarana eu implantei esse projeto na escola. Eu sentei com as serviçais e perguntei como poderia ser a divisão de tarefas, como seria feito de forma mais humana, para não favorecer uma e prejudicar as outras e pedi que elas se organizassem e montassem o projeto de trabalho delas. Até então era tudo bem definido, que dia seria a faxina, tal dia era isso, tal dia era aquilo, fulana faz isso, fulana faz aquilo. Eu achei interessantíssimo, elas me trouxeram tudo organizado no papel, com aquela letra toda feinha, bem própria de quem não tem instrução, mas tudo organizadinho, com a proposta de fazer a faxina geral da escola, de limpeza do laboratório, de limpeza da biblioteca. Sentei com elas, trocamos idéias, colocamos no papel e disse: vamos ficar assim a título de experiência, se não der certo a gente modifica e foi bem frutífero. [...] Você vê no rosto do seu colega de trabalho o prazer. Aquela pessoa, por exemplo, que fazia um trabalho imposto, que não gostava e na hora da reorganização pode fazer outra escolha... Dessa maneira o trabalho rende naturalmente, flui mais naturalmente. (Professor)

No caso relatado acima, a intervenção dos ‘serviçais’ *se reduz às decisões triviais da tática operacional*, visto que se restringe a tomadas de decisões administrativas ligadas à parcela de responsabilidades que cabe ao profissional, portanto, voltada para a execução das ações. Apesar disso, é preciso considerar o fato de que a organização do ‘projeto de trabalho’ pelos próprios funcionários representa uma ampliação dos seus espaços de influência, se considerarmos que, tradicionalmente, o acesso a tais decisões lhes foi negado. Vale enfatizar que a participação constitui oportunidade de aprendizagem, favorece a auto-confiança das

peças e fortalece o seu poder de reivindicação. Bordanave (1994) afirma que: *a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder.* (p. 30)

Alguns relatos dos entrevistados levam a crer que os cursos de capacitação foram essenciais para agilizar os serviços administrativos da escola, orientando a distribuição das incumbências, ensinando instrumentos e modelos administrativo-financeiros o que favoreceu o cumprimento de prazos estabelecidos pelos órgãos centrais e regionais. Nesta ótica, expõem a Diretora da Escola B de Pirapora e a Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma:

Os cursos trazem exemplos de planilha que facilitam o trabalho no setor financeiro. Algumas dessas planilhas eu inventei baseando no que eu vi nos cursos. A gente aprende, abre os horizontes. Mesmo que você não faça igual, mas a gente tem outras idéias, amadurece, percebe que existem outras formas de fazer. E influencia os outros funcionários, porque queira ou não queira, você agiliza o trabalho. (Diretora)

Às vezes, quando perdemos o prazo de mandar alguma coisa para SRE, o pessoal de lá diz assim: puxa, você não atrasam nada, a documentação da escola é impecável, o que aconteceu? Então isso é um fruto de lá do Progestão. Lá no curso, em certa discussão, eu me lembro que foi falado que o diretor não deixasse nada acumular, como por exemplo, benefício de servidor. O que fosse pedido que encaminhasse imediatamente, não ficasse aquela coisa amarrada sem a documentação necessária. [...] hoje, não tem mais ninguém com a situação funcional enrolada. Percebo aquela facilidade e agilidade para resolver, nesse ponto o curso foi favorável, eu acredito que ajudou bastante na distribuição de tarefas. Então cada um cuida daquilo ali, se não fizer é responsabilidade dele. (Supervisora Pedagógica)

No âmbito das questões administrativas e financeiras, o Procad e o Progestão também contribuíram, na visão dos interlocutores, para oportunizar o conhecimento e discussão da legislação e das normas, o que trouxe maior discernimento sobre o que pode e o que não pode ser feito. Comentam a questão a diretora da Escola B e C de Pirapora, a Diretora da Escola F de Várzea da Palma e a Supervisora da Escola G do mesmo município.

Para a diretora da escola C de Pirapora, o conteúdo do Progestão contribuiu para a sua atualização no tocante às alterações ocorridas na legislação educacional do Estado e do País:

Apesar do conteúdo do Procad e do Progestão serem bem parecidos, com algumas modificações porque a legislação está sempre mudando, o curso serviu mesmo para estar esclarecendo, tirando todas as dúvidas e até mesmo para fazer uma revisão do

que havíamos visto no Procad. Porque a própria legislação acaba tendo modificações. (Diretora)

Os cursos mostram que existe uma hierarquia entre a SEE, SRE e a Escola. Mostram que a Escola tem que estar atendendo, observando, respeitando esta hierarquia. Mostram bem esse papel da escola, a questão das leis, o tratamento que deve ser dado ao financeiro, como lidar com o financeiro. (Diretora)

É para ter conhecimento da própria legislação que nós temos que estar sempre estudando. E foi isso que o Progestão ofereceu... Até que ponto a autonomia é permitida? Até que ponto podemos estar tomando decisões? O que rege essa autonomia? E o diretor estar cobrando, estar cobrando resultados, estar cobrando compromisso, estar cobrando responsabilidade. [...] Nós não contrariamos a legislação. Temos autonomia, as decisões são realizadas no coletivo, mas levando em consideração a legislação. (Diretora)

Foi bom porque ficou transparente para cada professor que participou do Progestão como é a administração da escola, quais os recursos que a escola recebe. [...] Apesar de saber por outras fontes, mas a vivência do curso deu a eles a verdadeira noção do que pode e o que não pode gastar com o dinheiro que o governo manda, ficou melhor a questão da transparência administrativa, eles perceberam o que a escola recebe, como ela gasta e porque que gasta. A autonomia a gente dá, todo ano a gente abre um pouquinho mais o leque, só não pode desrespeitar o que a legislação diz. Porque, às vezes, eles querem autonomia a ponto de fazer algo que a legislação não permite. (Diretora)

[...] os cursos nos orientaram como destinar melhor os recursos. Por exemplo, vamos produzir um livro com os trabalhos dos alunos. Antes do curso a gente ficava com medo, sabe? Será que pode utilizar o recurso para isso, será que não pode? (Supervisora Pedagógica)

É notória a preocupação das depoentes com a regulação de sua ação e dos demais profissionais da escola em conformidade com os dispositivos legais e em respeito à hierarquia do sistema de ensino. Depreende-se, com base nos relatos, que a autonomia a que se referem é referenciada, legitimada e autorizada através das disposições legalmente instituídas, por via do cuidadoso cumprimento das regras estabelecidas hierarquicamente, ainda que isso na prática não seja de todo possível. Em outras palavras, os interlocutores manifestam a intenção de procurar manter sua ação dentro das margens de autonomia que têm sido formalmente concedidas pelo poder central. Porém, quando a autonomia escolar é vista apenas pelo ângulo da legalidade, tal concepção reveste-se de excessivo formalismo o que prejudica o entendimento de que “os atores escolares dispõem sempre de uma *margem de autonomia relativa*, mesmo quando a autonomia da escola não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada” (Lima, 2001, p. 94).

A visão gerencialista fica realçada frente à expectativa dos interlocutores de conhecer para seguir as orientações externamente produzidas. Adotando esta visão regulatória, os diretores consideram os instrumentos legais como um dos empecilhos para que a escola deixe de realizar muitas das ações almejadas pela coletividade. É também nas determinações formais que os diretores escolares buscam argumentos para ‘amortecer’ os conflitos que advêm de interesses e reivindicações, muitas vezes legítimas, dos profissionais da escola.

Nota-se que os interlocutores superestimam o estudo da legislação tendo em vista a compreensão da racionalidade formal do Sistema de Ensino, incluindo a aceitação e o ajustamento das regras e procedimentos pré-determinadas por parte dos membros da instituição escolar. A excessiva valorização que a legislação, as normas e as regras recebem dos gestores escolares permite identificar a presença marcante, ainda hoje, de traços característicos da educação tecnicista que predominou na formação de administradores da educação brasileira, particularmente a partir do regime militar. Vale lembrar com Gadotti (1996, p. 137 - 138), que os educadores foram formados para a ‘mentalidade empresarial’, na qual predomina a previsão, o planejamento, a hierarquia, as prioridades, o orçamento, a ordem, as estruturas, etc., enfim, a *razão técnica*. O estabelecimento da ordem, da harmonia e da segurança do sistema escolar foi perseguido tendo em vista o preenchimento de todos os requisitos burocráticos pelos administradores escolares. Formado numa visão utilitarista, o administrador escolar assume o papel de “agente do controle”, o fiscal, o burocrata que atuando de modo instrumental irá garantir o bom funcionamento da escola, por isso os valores de obediência a normas autoritárias, relações burocráticas e não humanas, impessoalidade, precisão, rapidez, controle, respeito à autoridade e à ordem, eliminação das diferenças individuais foram incutidos, em detrimento da afirmação de um sistema de valores que corresponda aos mais amplos interesses sociais e humanos. A visão de administrador *executor* restringe o espaço dedicado ao exercício de sua função educativa, que ainda segundo o autor, é a de criar, juntamente com os demais educadores, as condições para a realização do ato pedagógico.

Para Cury (1983) a função técnica de eficiência encobre a função política do controle. O autor denuncia a falta de espaços para inovação em função da *dependência burocrático-legalista* que marca a atuação de muitos administradores escolares:

Geralmente preocupados com uma disciplina legalista, por vezes até da letra da lei, os administradores se perguntam: essa proposta inovadora está na lei? Está no parecer? Se não está, não pode. Isto transforma a administração da escola em mera repetidora de fórmulas vindas de autoridade superior, sem considerar o espaço necessário para decisões próprias circunstanciadas. Tal é o risco maior do burocratismo: a diminuição de espaços pedagogicamente inovadores. (p. 141)

Outros entrevistados buscaram uma explicação distinta para reconhecer a relevância do estudo da normatização como pode ser identificado no relato da diretora da Escola A de Pirapora:

Quanto mais curso melhor, até para você aprender como não fazer, porque eu sou partidária de que a gente deve participar de tudo, a gente deve buscar alternativas para a escola. (Diretora)

A afirmativa “aprender como não fazer” sugere que, mesmo não violando as regras decretadas ou formais, outros tipos de regras podem ser construídas. Conforme Lima (2001, p. 75) as regras formais, ou seja, as regras instituídas legalmente e de aplicação universal referenciam a participação formal ou legal, a qual é regulamentada como um direito, legitimando certas formas de intervenção e impedindo formalmente outras. Mas a participação pode seguir regras mais espontâneas e imprecisas. Neste caso, o autor distingue dois tipos de participação. A participação não-formal que “representará sempre uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais” (p. 75), adaptando as disposições legalmente constituídas, ou mesmo sendo uma alternativa a estas, introduzindo regras não previstas formalmente e até admitindo outras relativamente contraditórias com as orientações estabelecidas. A Diretora da escola A de Pirapora ilustra como o aprofundamento do conhecimento da lei ajudou a gestão da escola a construir regras próprias que correspondam às demandas da família dos alunos:

Nos cursos você lê, estuda a lei, aí você fica interessada, existe uma gama de possibilidades que você pode fazer na escola, a gente não pode fazer mais, porque tem um sistema, o Estado, o sistema de gerenciamento de pessoal é muito linear, para todo mundo igual, te limita, mas se não fosse essa questão você poderia fazer mais coisas. [...] Aqui tinha uma demanda dos pais em relação aos meninos não ficarem trançando na rua para fazer os trabalhos, era terrível essa questão de menino ficar procurando fazer seus trabalhos fora da escola, havia vários conflitos. A gente foi fazendo experiência, aí nós chegamos a essa conclusão. A gente reservou um horário, tem um horário em aberto na escola para que o aluno vá para a biblioteca fazer os trabalhos deles. Se o professor precisar fazer uma reposição de aula, ou precisa fazer uma monitoria, tem um espaço dentro do horário da escola reservado

para isso. Nós tínhamos conteúdos que poderiam ser móveis, seria o caso de educação artística e ensino religioso, aí nós fomos fazendo experiências com esses dois conteúdos. Então quando não tem professor, esses professores que são de ensino religioso e educação artística são chamados para cobrir aqueles que porventura estão fazendo capacitação. Dessa maneira, a gente sempre cumpre a carga horária nossa, de maneira que fique bom para todo mundo. A gente atrela educação física, educação religiosa e educação artística eles andam atrelados, porque eles têm maior oportunidade de socialização dos alunos. Como essa proposta surgiu até hoje, ela já sofreu várias alterações até chegar ao modelo de agora, esse é o mais próximo do ideal, mas é lógico que daqui um tempo, com certeza ainda vai ser modificado. (Diretora)

Outro exemplo da Diretora da Escola A de Pirapora mostra que a gestão escolar recorreu à construção de regras próprias do coletivo escolar:

[...] o que eu percebia no grupo nosso lá dos cursos [referindo-se ao Progestão] é a falta de conhecimento da própria LDB, o que a escola pode fazer, porque o pessoal é muito bitolado nas orientações, eles acham mais fácil seguir à risca aquela grade curricular toda bonitinha, o diretor não ousa, não tem conhecimento da LDB, do que você pode fazer na escola. Tudo o que você sugerir eles dizem: ah isso não pode fazer não, a SRE não vai autorizar não. Mas a SRE não pode mais que uma lei que te permite fazer e o Sistema tem N possibilidades de você ousar. Nesses encontros pudemos discutir essas possibilidades, os colegas poderiam até não aceitar, mas ficava um 'grilinho' do que você pode fazer. Agora, desestabilizar a escola de um modelo certinho é complicado. Eles dizem: ah, mas se eu for fazer isso na minha escola ninguém vai aceitar. Eu falei, mas você já propôs alguma vez? Eu até dei o exemplo. Disse: você sabia que lá na Escola não existe dia de folga do professor? Ao que eles responderam: Ah, não acredito, mas como os professores aceitaram isso? Eu falei, mas tinha uma contrapartida, nós fizemos um estudo coletivo e eles chegaram à conclusão de que era melhor não ter a folga. Primeiro porque a folga era antidemocrática, o que você não pode oferecer para todo mundo não pode fazer. Antes o professor mais antigo, efetivo era o que ficava na folga da segunda ou na da sexta. Mas, não tem condições de você dar folga para todo mundo assim. Então, de repente, um professor novato na escola, assim como o aluno ficam sobrecarregados porque você faz um horário colocando dois, três horários absurdos, com aulas cansativas para atender ao professor mais antigo. Num primeiro momento houve reação, mas a escola não é para favorecer funcionário. A maioria dos professores resolveu fazer uma experiência, isso foi há uns quatro anos. Hoje se perguntar aqui, ninguém nem toca nesse assunto. Lógico que a gente quer trabalhar com todo mundo satisfeito, nos horários a gente evita de colocar 'janela', mas aí da para fazer um horário legal para todo mundo, você não sacrifica ninguém. Essa idéia surgiu da briga que se tem para fazer um horário, chegava a um ponto de falar: Meu Deus, nessa escola, segunda e sexta-feira não pode ter aula não. Todo mundo queria folga nesse dia. Havia sempre esse conflito. (Diretora)

Tendo como referência Lima (2004), pode-se afirmar que a reorganização do horário de aulas dos professores ilustra uma situação em que a escola produz uma regra não-formal, preenchendo “eventuais espaços não regulados normativamente” (p. 63). O curioso é que, na verdade, o depoimento da diretora acima revela a substituição de uma regra não-

formal já existente (folga nas sextas e segundas) por outra do mesmo tipo (extinguir a folga) haja vista que não há determinação oficial sobre a especificidade dessa matéria.

Nota-se que, além do conhecimento, interpretação e cumprimento fiel às regras formais, estabelecidas pela administração central, a Diretora da Escola A de Pirapora admite ‘ousar’ na organização e gestão da escola, incluindo como referência regras alternativas ou regras não-formais, produzidas pelos próprios membros no contexto escolar.

Nas palavras de Lima (2001), em se tratando dessa margem de autonomia, é forçoso levar em conta que os atores escolares “não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo inventarem e construírem novas regras” (p. 94). Nessa perspectiva, os atores da organização educativa, mesmo sem abandonar as garantias formais de participação e autonomia, procuram igualmente conquistar outras.

Ainda segundo Lima (2001) a capacidade de uma intervenção mais autônoma dos atores escolares desenvolve-se justamente nos ‘espaços vazios’ deixados pelas orientações e regras formais, ou seja, o exercício da autonomia decorre da possibilidade, sempre presente, dos próprios atores se assumirem como protagonistas, intervindo segundo suas interpretações e interesses nas práticas concretas da instituição, não somente reproduzindo regras produzidas externamente, mas também produzindo regras alternativas, próprias e específicas de cada escola, as quais alargam as áreas de decisão tradicionalmente reservadas aos órgãos centrais.

O Professor da Escola H de Várzea da Palma também coloca sua opinião sobre a contribuição dos Cursos Procad e Progestão na gestão administrativa e financeira da escola:

Os cursos ajudaram demais na questão da gestão financeira. Principalmente quanto à prestação de contas, de como gerir bem o recurso público. Foi imprescindível essa questão e bem trabalhada nos três cursos. Porque nós tínhamos uma realidade totalmente díspar na educação. Havia o monopólio do dinheiro, não havia transparência no gasto das verbas, a questão da licitação, da prestação de contas, da publicidade da prestação de contas, ninguém tinha acesso a isso. Os diretores se trancavam quando você pedia isso, não aceitavam em hipótese alguma mostrar isso para gente, era uma coisa muito cabulosa. Então com esses cursos a gente começou a ter uma visão da transparência, o princípio da publicidade foi importantíssimo para quem trabalha com a coisa pública, que é a parte financeira. (Professor)

Para o professor, o acesso aos conhecimentos desta área favoreceu a transparência na aplicação dos recursos públicos pelos gestores da educação e da escola e sua fiscalização pela comunidade.

O teor dos relatos da Diretora da Escola A de Pirapora e do Professor da Escola H de Várzea da Palma se distingue dos anteriores porque articula o conhecimento das leis e normas ao propósito de perseguir maior democratização nas relações entre os profissionais da escola, seja criando critérios democráticos de organização dos horários escolares, seja reconhecendo a relevância do estabelecimento de parâmetros mais claros na aplicação dos recursos públicos.

O que se pode depreender, com base nos depoimentos dos entrevistados é que os cursos de capacitação Procad e Progestão contribuíram satisfatoriamente com objetivo de informar sobre a legislação e como fazer para cumpri-la. Não se pode perder de vista que as capacitações em serviço inserem em seu currículo um conjunto de orientações e concepções que traduzem os ‘modelos de gestão autônoma’ estabelecidos oficialmente pela política educacional vigente nos sistemas de ensino. As capacitações referendam tais modelos, particularmente, com base no estudo de textos jurídicos, expressos em leis, decretos, portarias, instruções, circulares e outros documentos normativos e políticos provenientes de instâncias superiores, os quais orientam e regulam a organização e o funcionamento das escolas. É o que pode ser observado no conteúdo do conjunto do material instrucional, trabalhados nos dois cursos.

Entretanto, há que se considerar as distintas recepções, interpretações e recriações feitas às orientações e regras formais, em face dos diferentes contextos escolares e dos atores envolvidos. Em virtude disso, pode-se afirmar que os cursos Procad e Progestão propiciam um espaço de interpretação pelos cursistas do ‘modelo decretado de autonomia’, por via da leitura, comentários e crítica do material normativo, ainda que tal interpretação possa estar intencionalmente voltada para respeitar os limites hierarquicamente fixados nos textos oficiais. A esse respeito Lima (2001) elucida que, mesmo quando os esforços de interpretação são orientados segundo o respeito pelas regras estabelecidas e para uma ação em conformidade, eles acrescentam sempre algo aos modelos decretados, captam-lhes os sentidos, destacam-lhes certos elementos e, não raras vezes, abrem-lhes novos horizontes nem sempre previstos e nem sempre coincidentes com as intenções do legislador.

#### **4.3.4. As repercussões do Procad e do Progestão na organização do trabalho pedagógico: entre o PDE e o PPP.**

Considerando a compreensão de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é “a própria organização do trabalho pedagógico da escola”. (VEIGA, 1995, p. 24) pode-se presumir que a discussão deste e da gestão pedagógica são indissociáveis. Conforme esta autora, todos os membros da instituição devem refletir sobre a ação educativa com vistas às finalidades e aos objetivos por eles definidos. Além das finalidades e objetivos educativos, outros elementos básicos do PPP devem ser objeto de reflexão do coletivo da escola: a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Em virtude disso, o processo de construção do PPP pode ser entendido como um momento coletivo importante de revisão intencional das ações desenvolvidas na escola.

No âmbito da determinação legal, a orientação é de que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica e estabelecer o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (LDB 9.394/96, art. 14)

O Procad produziu um módulo sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) definindo-o como um “instrumento de gestão num contexto de autonomia”. O módulo visou aprofundar aspectos referentes à elaboração e à implementação do PDE e do Regimento Escolar inserindo-o no contexto das políticas públicas para a educação das escolas estaduais mineiras, a partir de 1991. Nos materiais a terminologia PDE equivale à de Proposta Pedagógica da Escola, esta última adotada pela LDB 9393/96, art. 13 (Procad, MÓDULO I, s/d, p. 33). É importante enfatizar que o PDE, como ficou evidenciado pela pesquisa “*Novos Modelos da Educação Básica: o que mudou na escola*”, operacionaliza a intervenção de programas externos na organização dos sistemas de ensino e das escolas. Ele é resultante de iniciativas nacionais e acordos e parcerias com organismos internacionais. É uma perspectiva que legitima intenções e concepções exclusivamente economicistas, que tendem a subordinar as atividades escolares à lógica do lucro, gerando inclusive, a padronização de condutas sociais. Portanto o PDE corresponde a um modelo de administração gerencial (FONSECA, et al., 2004).

A ênfase que foi dada ao PDE no Procad I não se repetiu no Procad Escola Sagarana. Nesta fase, houve uma mudança na adoção da terminologia com a realização de um seminário que discutiu fundamentação, características, vantagens e desvantagens do PDE e do Projeto Político Pedagógico. “O termo Proposta Político-Pedagógica foi utilizada para referir-se à Escola Sagarana, que representa uma proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para a ação pedagógica de suas escolas”. (Guia de Estudo 3: Projeto Político Pedagógico, p. 9 – 10). O Procad Escola Sagarana abordou a dimensão política do PPP e a importância de construí-lo coletivamente, identificando os princípios, etapas e estrutura do mesmo. Discute as dificuldades, limites e obstáculos a enfrentar na adoção do PPP. Embora tenha dado maior ênfase ao PPP, o material do Procad Fase Sagarana orienta que o processo de planejamento da escola deve contar também com o PDE e o com Regimento Escola.

O Progestão buscou subsidiar a construção e na implementação do PPP nas escolas, numa perspectiva de autonomia e participação, evidenciando-o como eixo relevante da capacitação. Discorreu sobre a finalidade de construir coletivamente o projeto, sobre as dimensões e princípios que o orientam, sobre a forma de construí-lo e de articulá-lo à prática pedagógica. O Procad fase Sagarana e o Progestão, portanto, trouxeram um referencial teórico conceitual e bases para a estrutura do Projeto Político Pedagógico.

Quanto à influência dos cursos de capacitação na construção do PPP, alguns interlocutores percebem que a escola somente elaborou esse projeto depois da participação no Progestão. Comentam a questão, a Vice-diretora da Escola D de Pirapora e a Diretora da Escola F de Várzea da Palma:

Com o Progestão, todas as pessoas participantes começaram a perceber que haveria a necessidade de estar realmente seguindo o seu projeto político pedagógico, de colocar em prática o seu projeto, que não poderíamos estar nos desviando do projeto. As escolas passaram um bom tempo sem ter um projeto. Eu creio que agora com a proposta de Escola-referência, todas as escolas que passaram por essa experiência, passaram pela elaboração do PPP, elas têm um projeto pronto. Aqui na escola está faltando ainda dar um fechamento no projeto, mas ele já está bem adiantado. O projeto tomou corpo maior agora, com a Escola-referência. (Vice-diretora)

Na época do Procad quase nenhuma escola tinha PPP, não houve essa exigência para fazer, para colocar em prática, não teve essa cobrança. A cobrança partiu mais de agora. Então o Progestão ajudou mais por causa dessa cobrança. (Diretora)

A Supervisora Pedagógica da Escola da Escola G de Várzea da Palma e o Professor da Escola H de Várzea da Palma relatam que, embora tivessem um PPP, este somente passou a ser discutido com os diferentes segmentos da escola, após o Progestão.

[...] Na época do Procad o PPP não foi feito de forma participativa. Nós fizemos uma proposta pedagógica, na época não se falava em proposta política não, era o PDE. Aqui tinha um projeto velho, mas o que foi feito mesmo foi o de 2005. Esse foi discutido pelos professores, com todos os segmentos, utilizando gráficos, com tudo montado, e acredito que isso ocorreu por conta do Progestão, sabe. Foi difícil de fazer porque quando você começa levantar os pontos negativos do trabalho da escola é complicado. Levantar os pontos positivos é bom, mas os negativos são complicados. Mas foi feito, discutido mesmo, coletivamente. No primeiro momento, todo mundo junto, depois foram feitos grupos separados, de professores, alunos, pais, parte administrativa, discutimos toda a situação da escola, a questão da repetência, a questão a evasão, a questão da aprovação também, porque havia alunos que estavam sendo aprovados sem base, sem conhecimento. Tudo foi discutido na proposta. [...] Nós participamos do Progestão e depois tivemos a exigência de fazer o projeto. Nós poderíamos mascarar a realidade, mas resolvemos fazer mesmo, para ver como seria. A gente sofre, lógico, mas foi bom, eu acho que o processo se deu de acordo com as orientações do curso mesmo. O ponto alto do curso foi aprender a fazer o PPP. Na questão pedagógica, eu acho que o curso facilitou muito a fazer o PPP. [...] Com o projeto político, foi discutido quais são as funções do supervisor, quais as funções do auxiliar de secretaria. Nós lemos juntos as atribuições que cada um é obrigado a fazer. Antes o auxiliar podia dizer eu não tenho obrigação por isso, isso é do secretário, o secretário podia falar, isso não é responsabilidade minha, é do auxiliar. Então no PPP já ficou determinado. Melhorou bastante na questão da organização do trabalho. (Supervisora Pedagógica)

Até antes do Progestão o PPP da escola era feito por poucas pessoas. Na época do Procad, quando foi solicitado o PPP das escolas, quem confeccionou todo o projeto foi a supervisão e dois professores, eu me incluía nesse grupo. Então, não tinha participação efetiva da escola, não tinha discussão. E nós fizemos esse plano a toque de caixa mesmo, sozinho, foi muito fechado e mal elaborado em questão de efetiva participação. Já no outro plano que fizemos quando estávamos inseridos no Progestão a participação foi melhor. Mudou a nossa visão quanto ao conteúdo programático, aos recursos pedagógicos, mudou a idéia de não nos prendermos tanto ao conteúdo básico do livro. Antes o conteúdo programático era a única base que a gente tinha para as reuniões de planejamento. Abríamos aquele conteúdo na frente para gente trabalhar aquilo ali, não olhávamos a comunidade, qual era a clientela, quais eram os anseios da clientela. Com o progestão, nós passamos a ter uma visão mais participativa, mais envolvida, a gente passou a ver quais eram os anseios e as necessidades da comunidade, passamos a priorizar o que tínhamos que focar primeiro. A questão pedagógica para mim foi um dos grandes ganhos do Progestão, a questão de definir finalidades, os objetivos, o como iríamos conseguir aqueles objetivos. (Professor)

Já para as diretoras das escolas A e B, ambas de Pirapora, a forma participativa de elaboração do PPP foi adotada pela escola no período de execução do Procad Escola

Sagarana. O Progestão veio reforçar a metodologia de elaboração que já estava sendo empregada.

Na época do Procad a gente tinha uma idéia meio bicho papão do PPP. 'Ah, mas esse negócio é muito difícil, como é que faz isso?', a resistência em fazer vinha de toda parte. Eu estava na Superintendência, e via a angústia dos diretores. Quando falava tem que fazer o PDE eles achavam que aquilo era uma imposição da SEE, que era um documento formal, que se entrega só para o inspetor homologar e pronto. No Procad Escola Sagarana, o PPP já foi mais suave. Agente começou a ter mais um norte sobre o que era realmente o Projeto Político Pedagógico, entender o que era currículo, então para gente ficou mais fácil. Naquele momento a gente tinha um projeto, não era aquele projeto... porque depois que a gente fez agora vê que o outro era muito simples, mas naquele momento era o que a gente sabia fazer. [...] quando a gente foi estudando, utilizando aquela metodologia, a gente diz: 'a gente já fez isso tantas vezes, só que não era no formato que foi exigido agora.' (Diretora)

O Procad Escola Sagarana trouxe os passos para elaborar o PPP, descreveu cada passo, de uma forma simples. Então, no Procad a ajuda foi muito boa para elaborar o Projeto, principalmente naquele momento que nós não sabíamos como fazer. [...] Então o Procad foi mostrando os passos direitinho, de estar trabalhando com a comunidade, de trabalhar com todos os segmentos da escola, de convidar todos para participar, foi muito bom. Já o Progestão abordou o assunto, mas não foi muito bom como o Procad, talvez porque a minha ansiedade na época do Procad devesse ser maior. (Diretora)

Os relatos transcritos levam a algumas inferências. As escolas encontram-se em estágios bem diferentes quanto ao processo de construção, execução e avaliação do PPP, embora seja comum o entendimento de que ele deve ser elaborado coletivamente e a preocupação com a questão metodológica, ou seja, com os passos que devem ser seguidos para elaborar o documento formal do PPP. Alguns interlocutores enfatizam que a construção do PPP é resultado de uma exigência externa e não deixam clara a necessidade de que a própria equipe escolar deva definir um rumo que norteie a prática educativa. As falas de alguns interlocutores sugerem a caracterização mecânica e estática do processo de construção do PPP, com início, meio e fim. Ao contrário, no entendimento dos educadores que refletem sobre essa questão, o PPP deve ser dinâmico, ou seja, é um processo em contínua construção, além de exigir acompanhamento e avaliação constantes pela comunidade escolar (VEIGA e RESENDE, 1998). As colocações dos entrevistados levantam o questionamento: qual a real finalidade de a direção escolar mobilizar o coletivo escolar para elaborar o PPP? Somente em alguns depoimentos nota-se que o PPP provocou a discussão e a definição de questões importantes para a vida escolar como o diagnóstico da realidade da comunidade, o currículo,

os recursos pedagógicos, as atribuições dos profissionais e o modelo de planejamento a ser adotado pela escola.

Quando questionados sobre as implicações do Procad e Progestão na Gestão Pedagógica da Escola, alguns depoentes apontam algumas ações escolares que visam estreitar as relações desta com os pais de alunos. A esse respeito, comentam a Diretora da Escola E de Pirapora, a Vice-diretora da Escola D de Pirapora, a Diretora da Escola F de Várzea da Palma e a Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma:

[...] recebemos a central de informática do Proinfo. Vieram os computadores, mas não veio o recurso para instalar a rede. Em reunião, conversei com os pais eles disseram: pode mandar fazer, depois você manda para gente o valor de quanto que é que nós vamos contribuir. Então nesses cursos que fazemos ampliam nossos horizontes, eu sei que o objetivo é que a comunidade esteja aqui dentro e que ela ajude, que ela participe. (Diretora)

Houve alguma ação que a escola desenvolveu no sentido de procurar a maior participação dos pais. Nós temos reuniões no final de cada bimestre para entrega das notas, para falar sobre o desempenho dos alunos, quando temos eventos na escola a gente comunica aos pais, chama para poder estar participando na escola. Só que às vezes vêm apenas aqueles pais que já são conhecidos pela escola. Nós buscamos a participação através das reuniões, desses eventos. (Vice-diretora)

Com o Progestão foi possível trazer o professor para o lado do administrador. Sempre que a gente reunia para falar da nossa clientela batíamos na mesma tecla: evasão dos alunos. O que nós fizemos em relação à evasão dos alunos? A gente busca os alunos em casa, chama os pais à responsabilidade, tenta encontrar um caminho de trazer os alunos de volta. Essa foi uma das ações concretas que o Progestão nos ajudou. Com o Progestão, uma equipe maior defendeu essa idéia e me deu forças para colocá-la em prática. Porque, às vezes, acontece algum problema na escola e o professor acha que o diretor, o vice-diretor e o supervisor é que tem que resolver e esquece que o problema também é dele. Então, esses professores que participaram dos cursos foram os porta-vozes sobre quais são as responsabilidades de cada um. Então eles nos ajudaram a interpretar os problemas da escola como se fossem problemas de todos. (Diretora)

O que facilitou, ajudou aqui na escola, foi a relação com os pais que melhorou. Muitas das discussões feitas à época do Progestão foram bem proveitosas. Hoje você consegue fazer uma reunião envolvendo mais os pais, sugestões dadas no Progestão, como por ex., de fazer reuniões em horários diversificados, oferecer alguma coisa aos pais que incentive a participação. Agora, acontece que muita coisa que você aprende na teoria você não consegue colocar em prática. Por exemplo, fazer essas reuniões de pais aos sábados, não conseguimos fazer, o máximo que nós conseguimos fazer foi no final da tarde. Montar a associação de pais e mestres, nós montamos, registramos, mas não funciona. Porque os pais que foram eleitos falam que têm muitas dificuldades, que têm que trabalhar, que não podem estar o tempo todo dentro da escola para acompanhar. (Supervisora Pedagógica)

Todos esses depoimentos revelam que os cursistas valorizam a presença e apoio dos pais nas reuniões e eventos escolares. Justificam a finalidade de aproximação com a comunidade como uma maneira de diversificar e complementar as fontes de recursos financeiros bem como para buscar o comprometimento dos pais com a frequência e o desempenho dos alunos na escola através de visita a domicílio dos alunos evadidos. Os depoimentos da Diretora da Escola E de Pirapora, da Diretora da Escola F de Várzea da Palma e da Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma também mostram que o curso Progestão despertou, de certo modo, para a necessidade de repensar as condições concretas de participação dos pais no cotidiano da escola. A questão aqui levantada mostra que é de vital importância a busca de informações consistentes sobre a realidade escolar, que permitam ampliar o conhecimento sobre as expectativas e necessidades dos pais em relação à escola, dos seus limites e potencialidades para uma participação mais efetiva no planejamento e nas ações educativas. Entretanto, a realização deste diagnóstico exige um processo dialógico coletivo e contínuo sobre as finalidades e formas de relacionamento com a família, em coerência com os princípios do PPP.

É preciso enfatizar que a sistematização de um processo dialógico permanente no âmbito da escola depende do provimento das condições materiais propiciadoras de participação dos pais da administração da escola. Nesse sentido, Paro (2001) recomenda:

Uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso Constituinte é a instituição de um dispositivo constitucional que facilite a participação de pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal disposição poderia ser imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que tivesse que comparecer à escola para participar de assembléias ou tratar de problemas relacionados à escolarização do filho. (p. 15)

Outros depoimentos referem-se ao relacionamento da escola com o conselho tutelar. As colocações da Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma indicam a importância do Progestão para a articulação do trabalho da escola e o conselho tutelar:

Hoje o conselho tutelar ajuda muito a escola. Se recebermos um aluno e ele não tiver a documentação necessária, eles [conselho tutelar] mandam os documentos para gente com poucos dias. Essa aproximação da escola com o conselho foi uma contribuição do Progestão. Antes nós não tínhamos o conselho tutelar como uma instituição que poderia nos ajudar. A visão nossa em relação ao conselho tutelar era de punição aos pais, entendeu? Para chamar atenção dos alunos que deram problemas na rua, na comunidade em que ele vive, não dentro da escola. Hoje quando temos problemas aqui, o conselho vem, visita a família, quando acontece

algo aqui com o aluno, o conselho nos diz: não, esse problema já aconteceu lá na rua, nós já tivemos que resolver. Então essa foi uma contribuição do Progestão. (Supervisora Pedagógica)

O relato da Supervisora Pedagógica indica como alguns temas presentes nos programas dos cursos de capacitação ampliam a compreensão acerca dos órgãos sociais que têm por função auxiliar o trabalho educativo escolar no cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. O conhecimento sobre o papel do conselho e seu campo de atuação possibilitou um trabalho mais cooperativo, redimensionando as ações da escola junto a alunos e pais.

O Professor da Escola H de Várzea da Palma percebe que o Progestão, se comparado com o Procad, influenciou para que os participantes desenvolvessem outra forma de se relacionarem com o colegiado escolar, considerando a importância de conhecer mais a realidade da comunidade local, seus problemas e anseios.

Anteriormente ao Progestão, o enfoque foi muito centrado, de cima para baixo, por incrível que pareça, por mais que fossem pregadas as questões do colegiado no Procad, algumas atividades que eram de conversar com o colegiado, a gente já levava de forma pronta para o colegiado. O colegiado simplesmente ouvia e manifestava apoio, apreço ou despreço, uma coisa assim, quase que mecânica, o contrário do que nós fizemos com o Progestão. Porque antes de discutir com o colegiado nós discutimos com os pais, quais eram os principais problemas que eles tinham em casa, em relação aos filhos. Foi aí que nós detectamos a questão do desemprego, aí nós levantamos os problemas dos nossos alunos em relação a escola, vimos a questão de desajuste familiar, a questão de má habitação, de falta de recursos. Então havia N. problemas ali na comunidade, então foi mediante o conhecimento desses problemas que nós traçamos o caminho a ser seguido, a maturidade que houve em relação ao pedagógico, o envolvimento que houve, o crescimento, diferente da abordagem que foi dada pelo Procad. (Professor)

Em outro trecho da entrevista o mesmo Professor aponta as dificuldades enfrentadas pela gestão para formar um colegiado mais atuante:

[...] Por mais que se propague, por mais que se divulgue, por mais que tente envolver a comunidade, a comunidade parece que ao eleger o diretor de escola delega ao diretor a decisão de rei, total. E o colegiado tinha que envolver mais o professor. Para ser colegiado mesmo, os pais também tinham que estar presentes, cobrar. Os alunos levam o colegiado como se fosse uma forma de brincadeira. Não há uma conscientização, inclusive isso já foi até proposto para o colegiado, mas nunca ocorreu a contento. Tem uma primeira reunião, depois o processo de conscientização dos alunos pára no meio do caminho. Mas eu acho que a mudança de mentalidade nas pessoas de que a concepção de educação é mais ampla do que se propaga, leva tempo. (Professor)

A questão é abordada também pela Diretora da Escola A de Pirapora:

[...] a nossa maior preocupação aqui na escola é com o colegiado. É frustrante! Nós já avançamos em todos os setores mas não avançamos quanto ao colegiado, em termos de uma participação efetiva. [...] se ele funcionasse seria uma coisa ótima para a escola, ótima para o diretor. Ele teria com quem dividir responsabilidades. [...] A eleição de membros do colegiado é uma guerra, você tem que ficar implorando às pessoas para serem candidatas. As pessoas não querem a responsabilidade formal de dizer 'sou membro do colegiado', isso ninguém quer. Então eu já cheguei a uma conclusão. Aquela capacitação de membros do colegiado que é feita formalmente pela SEE não funciona, só eles que não entenderam isso ainda. A capacitação já foi feita pela própria escola, não funcionou. Já foi feita pela SRE, não funcionou. Agora a SEE definiu um novo modelo de que quem deverá assumir a capacitação do colegiado são os especialistas da escola. Os especialistas têm uma visão unilateral, eles entendem do pedagógico, como ele vai capacitar em gestão? É complicado! Também um único segmento capacitando não pode, tem que ser um grupo para fazer esse trabalho. Então eu sou contra a capacitação do colegiado nesses moldes. [...] Eu acho que tem que capacitar todos os segmentos de uma maneira geral e só depois escolher os que serão os representantes, porque aí a pessoa terá a visão ampla do processo, o processo vai ser mais democrático, porque a pessoa já foi capacitada e tem consciência sobre o trabalho que vai realizar. Porque todo o dia uma pessoa vai embora do colegiado e você fica louca, daqui a pouco o filho sai da escola... É complicado demais, muito complicado. (Diretora)

Os depoimentos dos dois últimos interlocutores mostram que os gestores encontram dificuldades em sensibilizar a comunidade escolar para identificar representantes formais de seus segmentos (professores e especialistas, demais servidores do quadro da escola, pais ou responsáveis e alunos). Os interlocutores também expressam sua insatisfação sobre como tem sido a representatividade de cada segmento no âmbito do colegiado escolar. A Diretora da Escola A de Pirapora acredita que a capacitação em gestão para toda a equipe escolar amplia a possibilidade de maior participação do colegiado escolar. O seu argumento sustenta-se em sua prática cotidiana e reforça a visão de que o processo de participação exige dos envolvidos a articulação da informação e da experiência que se adquire no processo contínuo de tomar decisões e de executar as ações, de posicionar-se e de avaliar constantemente as ações realizadas.

Outro entrave para a atuação do colegiado na escola é percebido pela mesma Diretora:

[...] Todos os segmentos da escola são representados no colegiado, por isso, todos os problemas da escola primeiro deveriam ser discutido dentro do segmento

representante. Por exemplo, se tem um problema com o aluno, o aluno deveria recorrer ao seu representante solicitando a reunião do colegiado para discutir o assunto e depois, se o colegiado não resolvesse ou extrapolasse a competência dele, aí se recorreria a uma instância maior, à SRE. Mas isso é atropelado, por mais que se fale. [...] Quando a SEE cria um disque denúncia, onde as pessoas vão lá e denunciam tudo quanto é questão, ela desautoriza o colegiado, eu penso assim. Quando a SRE atende a um pai que vai lá reclamar algo em relação à escola, o que eles [SEE] deveriam fazer: dizer 'não, retorne à escola, procure o representante do seu segmento do colegiado, proponha uma reunião e discuta o assunto. Se não tiver a solução, aí venha à SRE. Mas atropela-se a ação do colegiado, entendeu? Para quê eu vou pedir reunião de colegiado se eu pego o 0800 da SEE, faço qualquer tipo de denúncia diretamente para ela? (Diretora)

O ponto de questionamento da Diretora diz respeito à autonomia do colegiado escolar para exercer as funções deliberativas e consultivas que lhe competem legalmente. No capítulo II, foi mostrado que o colegiado tem sido aperfeiçoado e regulado por um conjunto de normas legais desde a sua criação no ano de 1983, pelo governo mineiro, tendo em vista o seu fortalecimento. Porém, algumas determinações da SEE, ao serem interpretadas e executadas pelas instâncias superiores do Sistema de Ensino, desrespeitam o princípio da autonomia que norteia a sua implantação e o seu funcionamento. O colegiado somente possui sentido quando, de fato, constituir um foro coletivo de decisões e, deste modo, ampliar os espaços democráticos da escola.

Outro espaço de cultivo aos valores democráticos é o grêmio escolar. A diretora da Escola A de Pirapora observa que o incentivo da escola à implantação do grêmio é mais um canal de interlocução com os demais alunos e segmentos da escola, inclusive com o colegiado escolar.

Nós começamos agora com a capacitação do grêmio escolar, ontem mesmo nós já nos reunimos para selecionar o material, uma equipe de professores vai trabalhar com o grêmio, durante esses dias eles vão fazer a conscientização dos alunos. Terminada essa fase de sensibilização e do trabalho de líderes de turma, iremos realizar uma eleição formal mesmo, com urnas. Cada turma vai escolher o seu líder, então temos que trabalhar com esses alunos de maneira que eles assumam a formação das chapas, a eleição e aí a gente recua, fica como apoio, e estes alunos que estarão a frente do trabalho do grêmio. [...] Durante esses seis anos na direção a gente está preparando os alunos para isso, hoje nós já temos meninos capazes de fazer coisas muito bacanas, com muita autonomia. A gente acha que um grêmio atuante é o segundo passo para conscientização do colegiado, pois aí nós teremos mais uma instituição nos ajudando na questão da participação do colegiado. Eu acho que os alunos têm o poder de cobrança. O aluno cobra a participação do professor e ao mesmo tempo ele cobra a dos pais também. (Diretora)

No tocante ao envolvimento do diretor com o trabalho pedagógico da escola o acúmulo de atribuições administrativas aparece como uma dificuldade recorrente na fala dos entrevistados. Sobre a questão, a Diretora da Escola A de Pirapora é eloquente em sua declaração:

[...] nós estamos sendo crucificados, de repente, não está tendo espaço para o diretor ser aquele profissional que ele deveria ser, um pedagogo. De repente, você passou a ser construtor, engenheiro, tem que ser médico, tem que ser psicólogo, tem que assumir funções do Estado, funções burocráticas demais, tem que assumir funções que são dos pais. [...] Então você fica maluca, aí você se envolve demais com o administrativo. Isso não é nem culpa do gestor, a demanda de serviços burocráticos está demais, demais, demais mesmo. São muitas responsabilidades e a escola não está preparada para assumi-las. Eu estava lendo isso aqui [conteúdo para a prova de certificação do diretor], o que estão exigindo nesta prova... É humanamente impossível se exigir tanto de um cargo, mal remunerado, que conta com um mínimo de pessoas na escola, com uma demanda de trabalho tão grande. Em tudo se fala: 'ah, o diretor tem que assumir, o diretor tem que assumir.' (Diretora)

Como lembra Oliveira (1999), a sobrecarga de trabalho do diretor é intensificada com a Reforma Educacional Mineira, desenvolvida a partir de 1991, que engendrou mudanças físicas e organizacionais na rede de ensino. Cabe lembrar, como se discutiu no capítulo I, que a Reforma Educacional Mineira da década de 1990 seguiu orientações definidos por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial, como por exemplo, através do Pró-qualidade. Na perspectiva desses organismos, a autonomia escolar é freqüentemente associada aos imperativos de um modelo modernizador de gestão que se justifica pela racionalidade econômica e tecnocrática em que as altas taxas de repetência e evasão escolar significam prejuízo, desperdício e ineficiência. A autonomia administrativa, financeira e pedagógica foi uma das prioridades dessa Reforma e significou maior liberdade administrativa pela SEE/MG às escolas. Como exemplos de novas tarefas introduzidas na gestão escolar temos aquelas decorrentes da transferência recursos financeiros e de muitas rotinas burocráticas da Superintendência Regional de Ensino para as escolas, tais como o gerenciamento de pessoal, elaboração de plano de aplicação de prestação de contas dos recursos recebidos, conservação e melhoria do prédio escolar. A autora lembra, entretanto, que o processo de autonomia concedido por meio da Reforma não correspondeu exatamente à liberdade e à autonomia segundo os anseios do movimento social em defesa da educação pública, que aflorou na década de 1980. (OLIVEIRA, 1999).

Paro (2001) avalia as condições objetivas de trabalho que entravam o estabelecimento de relações democráticas entre os vários sujeitos envolvidos na vida escolar. Entre essas condições estão as dificuldades que o diretor enfrenta com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração dos prédios e equipamentos, desestímulo do funcionalismo em virtude dos baixos salários, falta de recursos financeiros para suprir as inúmeras carências da escola. O autor defende, entretanto, que essas condições adversas não devem ser “desculpa para nada fazer, mas precisamente de levá-las em conta no esforço conjunto de buscar objetivos coletivos que integrem, inclusive, sua superação” (p. 22). Afirma, ainda, que a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes devem fazer parte de um só processo, sendo que avanços em um dos campos resultam em avanços no outro, de forma contínua e interdependente. Daí a concluir, mais uma vez, a afirmação de que uma escola autônoma e participativa impõe a sistematização de espaços democráticos de discussão e reflexão coletiva no seu âmbito sobre os obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta.

A mesma diretora afirma ter consciência dos obstáculos para engajar-se nas questões pedagógicas da escola. A despeito das dificuldades apontadas, entende que as orientações dos cursos Procad e Progestão foram fundamentais para reconhecer a necessidade de traçar as prioridades da escola elevando a dimensão pedagógica como finalidade maior da ação escolar. Sobre o mesmo assunto, em outro momento da narrativa, a mesma diretora diz:

Todos os cursos de capacitação foram importantes, trouxeram a idéia de que o pedagógico deve ser priorizado nas ações do diretor. [...] Em todos os encontros pedagógicos eu estou lá presente, não perco nenhuma reunião pedagógica. Porque o que atrapalha na escola é, de repente, o diretor passar a ser o administrador e perder todo o laço com a sala de aula. [...] Então o objetivo da escola é o fazer pedagógico, mas para a maioria dos gestores é o contrário, a sala de aula é que está a serviço da administração e a administração na verdade existe para apoiar a sala de aula. Tudo o que acontecer na escola se não for para apoiar aluno e professor, não funciona, tudo tem que ser revertido para a sala de aula, [...] de repente o orientador e o supervisor trabalham mais ligados à administração desviando suas funções e aí o diretor torna-se um elo distante do que esta acontecendo na sala de aula. (Diretora)

Seguindo a mesma linha de pensamento, o Professor da Escola H de Várzea da Palma comenta:

O que acontece é que quando se assume a direção quer se fazer tudo ao mesmo tempo e os cursos vêm justamente para fazer com que você trace prioridades. O que

é prioritário na escola? É a parte humana, é a parte pedagógica, é a parte física, é a parte assistencial? Então estes cursos fazem com que a gente tenha uma visão melhor de que é ser gestor escolar, ajudam demais. Todo diretor de escola quando assume o cargo quer começar fazendo tudo e vem aquele defeito de político, de fazer obras, de investir na parte física. A gente acaba vendo que, muitas vezes, se prepara demais o espaço físico da escola deixando a parte pedagógica e a parte humana para trás. Então quando você faz um curso que lhe orienta você consegue priorizar, isso ajudou bastante na minha gestão. (Professor).

A fala dos dois interlocutores revela a falta de entrosamento entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica, que ainda persiste na gestão escolar. As indagações do professor quanto aos aspectos prioritários da escola remete à discussão sobre a função social da escola, numa perspectiva que resgate o seu papel verdadeiramente educativo. Porém, esses aspectos devem ser refletidos no âmbito do processo de elaboração e implementação do PPP, com o coletivo escolar. O projeto somente se torna um instrumento real e intencional de orientação das ações empreendidas na escola quando identifica as finalidades dessas ações, quando clareia as posições e as escolhas que lhes são subjacentes.

Uma contribuição dos cursos de capacitação apontados por alguns interlocutores refere-se ao planejamento das atividades pedagógicas da escola. Para o Professor da Escola H de Várzea da Palma a mudança foi processual e teve a contribuição dos dois cursos de capacitação:

Tanto o Procad como o Progestão abriu a nossa mentalidade. [...] Do Procad, apesar de muito restrito a teoria, brotaram-se sementes. A partir do Procad a gente conseguiu a enxergar melhor as possíveis soluções que tínhamos para nossos problemas. Só que era um processo novo, nós, como diretores, tínhamos que romper com algumas cascas que tínhamos, tínhamos que quebrar alguns tabus que existiam e que existem ainda hoje. Mas a partir do Procad houve um intercâmbio maior entre diretores e professores, a aceitação para deixar se influenciar pelos professores, ouvir mais os professores, começamos mais a ter esse intercâmbio com a direção. Talvez o diretor tenha começado a abrir a cabeça com o Procad 1, quando veio o Procad 2, nós já estávamos numa fase de começar a aceitar melhor essas questões. Foi aí que vieram os projetos mais interessantes. E quando veio o Progestão já pegou o pessoal mais preparado, mais aberto, mais solícito, mais tudo. As couraças estavam se dissolvendo, estavam sendo rompidas. Nada vem assim de repente, é um processo longo mesmo, ele caminha a passos de tartaruga, infelizmente é assim que acontece. (Professor)

A Diretora da Escola E de Pirapora também observa mudanças na forma de desenvolver o planejamento das atividades pedagógicas da escola:

Na realidade eu desenvolvo a idéia de trabalhar de forma participativa, com segurança, por causa dos cursos, porque antes eu me cansava muito, me preocupava com tudo. Eu tinha uma noção assim: ao ir para uma reunião para falar sobre a festa da família tinha que já ter pensado sobre o assunto. Hoje não, eu e as especialistas vamos para reunião de planejamento, coloco a questão e todos pensam juntos, mesmo que a gente já tenha uma idéia ali, guardada no bolso para poder melhorar o que foi pensado pelo grupo de professores. Então, hoje em dia, eu já consigo que eles planejem as coisas. Eu achava que era eu quem tinha que fazer isso. [...] o curso me deu essa segurança, de saber que eu não sou única, de saber que não sou insubstituível, e que é a equipe que tem que funcionar e não eu sozinha. Graças a Deus, hoje em dia eu estou tranqüila. Essa mudança foi aos poucos, eu fui me experimentando deixando de mão, entre aspas, eu fui tentando gerenciar. Por exemplo, havia uma reunião na SRE, eu levava o pessoal, alguns professores, alguém da comunidade para essa reunião, e aí eu fui crescendo cada vez mais. Tem atitudes que eu tomo hoje e sei que tenho já tenho o apoio da comunidade escolar. (Diretora)

A experiência trazida pela diretora da Escola E de Pirapora apóia-se na atitude de saber ouvir todas as opiniões e de valorização do trabalho participativo o que reflete mudanças no modelo de planejamento pedagógico, no qual as decisões deixam de ser centradas na direção, passando a serem compartilhadas com o grupo e, por conseguinte, almeja-se que as responsabilidades sejam assumidas por cada um e por todos. A diretora reconhece que os cursos estimularam o trabalho participativo e justifica que as mudanças de atitude favorecem amenizar a sobrecarga de trabalho. Ao mesmo tempo, reafirma a idéia de que a gestão participativa, sendo um aprendizado que demanda tempo e se constitui como tarefa complexa, só se efetiva na sua prática diuturna.

Em outro momento da entrevista, a mesma diretora manifesta insatisfação quanto ao grau de envolvimento de alguns professores na execução das ações planejadas por eles próprios:

Às vezes os professores planejam para a gente cumprir. Na hora de planejar todo mundo planeja. Mas, na hora de executar só fica a administração, o supervisor, entendeu? Aí eles reclamam e você precisa estar falando, estar mostrando... Então eu falo: vocês planejaram, nós vamos cumprir, com a ajuda de vocês. Vocês têm que estar presentes. Dia do estudante, no turno da tarde, por exemplo, eles planejaram um torneio entre as turmas. Depois ficou só o professor de educação física e um outro professor. Eles vêm, ficam ali na sala conversando. Isso é um absurdo, não é? Então autonomia também tem que ter limite. (Diretora)

O comentário acima aponta as dificuldades enfrentadas pela diretora na mobilização de toda a equipe escolar para estabelecer a ‘travessia’ necessária entre o que foi planejado e o que deve ser executado. A situação relatada mostra que houve um envolvimento

mínimo dos professores nas ações pedagógicas da escola o que remete ao tipo de *participação passiva*, caracterizado por Lima (2001) como uma manifestação de comportamentos de desinteresse e apatia, levando, inclusive, à recusa do aproveitamento das possibilidades formais de participação. A fala da diretora provoca o questionamento sobre a concepção de planejamento que a direção e os docentes internalizaram na sua prática anterior. Tratam-se de concepções divergentes? Houve momentos de discussão e reflexão para se chegar a uma proposta de planejamento? A condução do planejamento tem permitido uma participação ativa de todos? As ações planejadas e desenvolvidas estão sendo continuamente avaliadas? Todas estas indagações dizem respeito a conceitos fundamentais envolvidos na construção do PPP, tais como o de planejamento e trabalho pedagógico, cuja discussão precisa ser feita com profundidade pela equipe escolar.

Nessa perspectiva, a dificuldade enfrentada pela Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma converge com a que apontou a Diretora E de Pirapora, em seu relato anterior.

O que nós encontramos aqui em termos de organização do trabalho pedagógico é que o professor acha que disciplina dos alunos não é problema dele. Isso interfere no pedagógico, porque o professor não quer ter trabalho com os alunos que apresentam problemas de disciplina e a indisciplina é um sintoma. E o professor não encara assim. Nós temos problemas sérios, que é de responsabilidade do diretor também, é de responsabilidade minha como supervisora, dos pais e do professor. Mas o professor acha que não é dele. Alguns acham que tem que estar dentro da sala somente com aqueles alunos que não dão trabalho. Então, a dificuldade que eu encontro hoje, o entrave é essa questão ainda. Em toda reunião discutimos que o professor tem que planejar uma aula que atenda a estes sintomas dos alunos. (Supervisora Pedagógica)

A fala da Supervisora Pedagógica retoma a necessidade de um respaldo teórico consistente que ilumine a prática e a reflexão, com base na discussão coletiva. Reafirma-se assim a exigência de estudos das concepções e dos valores que perpassam a prática pedagógica, o que implica na existência de espaços de formação continuada para os profissionais no âmbito da escola que promova a consciência dos dilemas e desafios, o repensar das estratégias e ações que estão sendo desenvolvidas e o enfrentamento do próprio grupo para seus problemas.

O preocupante é que este espaço parece estar cada vez mais restrito na escola. É pertinente observar o relato da diretora da Escola B de Pirapora:

Porque aqui os projetos da escola já são programados em fevereiro, com todos os presentes. Eu digo assim: 'quem não estiver presente no dia, não tem direito de opinar, de reclamar, nem dar sugestão. Vocês podem opinar, reclamar e dar sugestões em fevereiro, antes de começar o ano letivo.' O que eu observei, nós não temos como ficar reunindo, parando para planejar um projeto. Então eu criei um mecanismo de decidir os projetos no início do ano e determinar as datas, e esses projetos vão sendo desenvolvidos durante o ano com a participação dos professores. Por exemplo, no torneio de atletismo que acontecerá sábado agora, cada um já sabe suas tarefas, porque elas já estão afixadas na sala dos professores. Eu não preciso reunir com eles para falar dia tal, no horário tal vai ter isso e isso. Eles já sabem quais serão os projetos. As atividades, as tarefas ficam afixadas na parede e cada um escolhe qual vai ser a tarefa onde quer participar. Essa forma de organização não é influência dos cursos que fiz, foi em função da minha dificuldade de reunir os professores, pois cada um trabalha em uma escola diferente. [...] Então eu descobri este mecanismo como uma forma de todos participarem sem ter que estar reunindo toda hora. Porque eu marcava reunião para resolver questões dos projetos, um não aparecia, outro não podia e só foi assim que deu certo. (Diretora)

O relato da diretora mostra que o acúmulo de atividades, tanto do diretor como também dos professores, tem justificado a redução do espaço e do tempo de decisões coletivas sobre a organização do trabalho pedagógico da escola. A alternativa que a diretora encontrou para assegurar a participação de todos os professores na distribuição das tarefas educativas, embora tenha uma aparência democrática (já que cada um pode escolher a tarefa a ser desempenhada), não parece ser um estímulo à ação propriamente coletiva, a qual pressupõe momentos sistematizados que permitam uma discussão mais ampla acerca dos objetivos comuns a serem perseguidos. Em outras palavras, o que se observa é que o trabalho coletivo configura-se como uma 'soma de trabalhos individuais', o princípio da participação nas decisões - que exige diálogo, confronto de idéias para a identificação dos problemas e busca conjunta de suas soluções - é solapado pelo 'ativismo pedagógico', cuja participação se justifica na ação. Essa situação constitui, sem dúvida, um entrave para a construção do projeto político pedagógico da escola pelos seus próprios profissionais.

#### **4. 3. 5. Educadores em rede: integração ou desintegração?**

O Procad Escola Sagarana e o Progestão tiveram em comum o objetivo de desenvolver a formação de uma rede entre as escolas com a finalidade de estabelecer uma interlocução contínua entre os educadores. Embora os participantes tenham revelado nos depoimentos anteriores a existência de uma relação de integração entre si durante a realização dos encontros presenciais, tal situação mostrou-se tópica e fragmentada, já que não vigorou

após o término dos projetos. É o que mostra os relatos das diretoras das escolas A e B de Pirapora, da Vice-Diretora da Escola D de Pirapora e da Supervisora Pedagógica da Escola G de Várzea da Palma:

[...] eu acho que esta acontecendo um fenômeno que me entristece muito, os diretores estão muito distantes. [...] Não tem a possibilidade que a gente tinha demais antes. Nós nos encontrávamos muito, reuníamos muito, existia um colegiado de diretores, onde nós socializávamos até as angústias nossas. Esse colegiado foi formado em 98, era uma atuação muito boa. [...] Houve até uma tentativa de revitalizar o colegiado de diretores, mas foi uma coisa assim muito 'an passant', ficou difícil. Hoje está cada um por seu lado... (Diretora)

Os diretores depois daquele momento do curso não conseguiram mais se encontrar, não tem mais contato, não têm vínculo. (Diretora)

[...] daquele grupo que estudou conosco no Procad não continuamos a manter contato. Nós temos contato com um único diretor, isso mesmo às vezes. Não é tanto para discutir assuntos não. Nada que envolva encontrar, sentar para discutir, montar alguma coisa junto. É para tirar alguma dúvida que surge. Mas dizer que existe um intercâmbio, uma interação entre as escolas, não existe. (Supervisora Pedagógica)

Não havia uma discussão mais ampla, a discussão durante o curso ficou entre os participantes. A discussão posteriormente ao curso não ocorreu, exceto em ocasiões em que encontrávamos para discutir alguma questão específica da escola. Mas, a discussão dos assuntos tratados no curso foi somente durante a realização do curso mesmo. Acabou o curso, encerrou a discussão. (Vice-Diretora)

Quando explicam as razões do distanciamento entre os diretores, ressaltam, mais uma vez, os argumentos de acúmulo de tarefas da direção. É o que os comentários da Diretora B de Pirapora e da Escola F de Várzea da Palma evidenciam:

[...] depois dessa capacitação de dirigentes [Progestão] nós ainda nos encontramos uma ou duas vezes, mas não para dar continuidade ao que a gente fazia nos trabalhos do Progestão, mesmo porque a gente não tem esse tempo. As escolas depois tiveram que abraçar outros projetos da própria SEE. Então a SEE lança os projetos, a gente é obrigada a abraçar e os outros acabam, senão morrendo, mas ficando dentro do que a gente está realizando na prática, entende? (Diretora)

[...] Um motivo é cotidiano das escolas que traz muitos problemas. O diretor tem que dar conta de três áreas muito distintas e isso o sobrecarrega. (Diretora)

A Diretora da Escola B de Pirapora acredita que a proposta da formação de uma rede entre os educadores fracassou por falta de uma cobrança externa à escola, por parte da SEE.

Isso não aconteceu, nem durante, nem depois do curso. Eu acredito que não ocorreu porque não houve uma maior cobrança, mais sistemática, porque você sabe que todos nós fazemos tudo sob pressão, a verdade é essa. Isso é de todo o ser humano que funciona muito na base da pressão, ou por necessidade ou por pressão, o que acaba sendo praticamente a mesma coisa. (Supervisora Pedagógica)

Os depoimentos dos interlocutores expressam dificuldades para o estabelecimento de relações mais duradouras entre as escolas. Os vínculos inter-escolares ocorrem apenas pontualmente, principalmente entre os diretores que têm laços formados de afinidade e/ou amizade. Ao invés da propalada integração, os interlocutores revelam a existência de relações de disputa e competitividade entre as escolas, o que concorre para o seu distanciamento. Essa ocorrência permite explicar, em parte, porque os diretores, embora se queixem do seu trabalho isolado e solitário, não procurem, ou até mesmo, evitem maior interação entre si. Esta questão fica evidenciada nas observações feitas pela Diretora da Escola C de Pirapora:

Quando as escolas tinham um mesmo nível de infra-estrutura não tinha para onde correr. Eu vou tirar meu filho dessa escola porque não tem segurança, mas a outra que fica do lado também não tem. Mas quando a escola do lado passa a ganhar verbas e coloca muro alto, e reforma toda a escola, e oferece uma qualidade melhor na questão da infra-estrutura para o aluno, eles começam a sair daqui. E eu estou falando porque aconteceu isso nessa escola. Uma escola vizinha foi toda reformada. O que aconteceu? Nós começamos perder aluno daqui para lá. Nisso foi aumentando minha angústia, chegou um tempo no ano passado que eu estava disposta a sair da direção, sabe como você se sente quando tudo que você tenta fazer não consegue? Então você começa a achar que o problema é com você, o problema não é com a escola, é com o diretor. Depois que a reforma da escola começou no final do ano passado, só para você ter uma idéia, eu tinha 19 turmas, esse ano eu tenho 26. Então é aí que eu estou mostrando como tem uma competitividade. Porque se eu não tivesse conseguido a reforma, não tivesse divulgado o trabalho da escola e o que ela receberia de recursos, das 19 turmas poderia ter reduzido ainda mais. Por fim a nossa reforma foi a mais completa. O sonho da comunidade, o sonho de todas as escolas é uma quadra coberta e essa quadra está sendo construída na nossa escola. Eu tenho certeza de que quando esta quadra estiver pronta, quando os alunos perceberem que o que eu falei é realidade, nós ainda vamos receber mais alunos. Então aí que entra essa competição. (Diretora)

O depoimento da Diretora nos reporta às características dos novos processos de produção adotados nas empresas privadas. A respeito, Antunes (2002) comenta:

Ao contrário do taylorismo/fordismo [...], no toyotismo, na sua versão japonesa, o trabalhador torna-se um déspota de si próprio. Ele é instigado a se auto-recriminar e se punir, se a sua produção não atingir a chamada “qualidade total”[...]. Ele trabalha no coletivo, em times ou células de produção, e se um trabalhador ou uma trabalhadora não comparece ao trabalho, será cobrado pelos próprios membros que formam sua equipe. É assim no ideário Toyotista. (ANTUNES, 2002, p. 206)

O relato da diretora mostra, com clareza, a sua preocupação com os aspectos materiais e físicos da escola, como condição para que a diretora mereça a aprovação da comunidade escolar pela eficiência de sua gestão e, em decorrência, atraia alunos para a escola ou mantenha aqueles que já possui. Convém enfatizar, conforme Fonseca et. al. (2004), a concepção de administração gerencial confere vital importância à competência e liderança do diretor, de modo a buscar fontes alternativas de recursos para a escola. Nessa via de raciocínio, se a escola não é bem sucedida, é porque faltam ao diretor estes atributos, já que, para enfrentar o desafio de ‘sobreviver’ no mercado educacional, a escola precisa contar com uma gestão eficiente e racional. O gerente (diretor) não pode prescindir da liderança que lhe possibilite conquistar a motivação e a adesão da comunidade escolar no processo de modernização da escola.

Em outro momento da entrevista, a mesma Diretora reconhece a existência de relações competitivas entre as escolas, as quais são justificadas como decorrentes de um desequilíbrio entre oferta de escolas de ensino médio e demanda de alunos existentes no município para este nível de ensino, o que tem gerado a migração de alunos de uma para outra escola:

[...] Das 12 escolas [existentes no município], hoje, oito têm o ensino médio. Então eu tenho que procurar dividir meus alunos com as outras escolas. Para que a escola não perca esses alunos, ela tem que procurar desenvolver o melhor projeto, oferecer coisas atrativas para manter esse aluno na escola, porque se o aluno não estiver satisfeito com a escola ele vai procurar outra escola. Antes o aluno não tinha essa opção. Se ele entrou nessa escola aqui ele tinha que procurar adaptar e ficar aqui, porque se ele sair, ele vai para onde? Então, o que acontece é que eu como professor terei que divulgar lá fora que essa escola oferece isso, que ela tem projeto disso, ela faz isso, ela faz aquilo, para eu atrair o aluno para seu interior. A outra escola faz a mesma coisa, entendeu? Para você ter uma idéia, hoje o diretor da escola faz uso dos meios de comunicação para estar convidando os alunos a virem estudar aqui. Informamos que a escola tem um curso de informática, a escola é escola referência, aqui desenvolvemos projetos tais. Então por isso que eu falo, existe uma competição. O que acontece, o aluno que é matriculado aqui se ele pede declaração, ele vai para onde? Vai para escola x. A escola x recebe esse aluno. As outras escolas estão com as portas abertas para receber esse aluno. Antes não, dizia, fica lá onde você está, a escola é boa, porque você quer sair de lá? Não sei não. Hoje, se o aluno saiu lá do bairro de cima e veio estudar aqui, eu não quero nem saber porque ele saiu de lá. Eu estou é querendo saber que vai ter um aluno a mais na escola,

entendeu? Aí começa a competição. A escola hoje faz coisa que ela não fazia antes, a escola agora começa a divulgar o seu trabalho, com o objetivo de atrair os alunos. (Diretora)

A fala da Diretora nos reporta à análise de Tiramonti (2000). Referindo-se ao conceito de autonomia escolar presente nos documentos oficiais produzidos na América Latina, a autora revela que este princípio constituiu-se em fator de qualidade na medida em que estimula a competitividade entre as instituições escolares. Por tal razão, as escolas deviam ser incentivadas à competição o que levaria à melhoria da qualidade e, como conseqüência, à elevação do seu prestígio e, finalmente, ao aumento do número de alunos.

Para outras diretoras, a competitividade incide da política adotada pelo governo estadual que destina maior volume de investimentos financeiros e apoio técnico para um grupo de escolas, em detrimento da demais. Comentam a respeito às diretoras das Escolas A e E de Pirapora:

[...] todo mundo tem ciúmes da gente, chega até a ponto de haver uma certa rejeição, as pessoas de outras escolas criticam, debocham, não acreditam, dizem: ah, escola-referência... escola de excelência...Então, há uma rejeição muito grande.[...]agora a gente é como se fosse elite, né, [...] na verdade, nós somos privilegiados. [...] porque para nós as coisas são muito fáceis, mas é muito difícil para as outras. (Diretora)

[...] Eu acredito que as escolas não se reúnem mais porque andam competindo entre si, sinceramente, eu acredito que é isso. E a gente já tem uma noção que a melhor escola vai permanecer com as salas cheias e tudo de bom o Estado vai mandar. Eu acho que essa é a tendência. [...] Então, por exemplo, as escolas-referências, elas não foram escolhidas por um processo democrático, eu acredito, mas quem foi escolhido já se destacou. Então, as escolas vêm tentando melhorar o ensino mesmo, e o diretor que não tiver competência, a escola que não tiver competência vai ficar sem aluno, porque, graças a Deus também, a comunidade está sabendo o que quer. Às vezes a pessoa fala assim: tem vaga em tal escola mas essa eu não quero e na interpretação de algumas pessoas o diretor quer encher a escola porque ele quer ganhar dinheiro, verba. Não é isso gente, é porque as escolas estão competindo, cada uma quer oferecer para sua clientela um currículo melhor, [...] aí, agora, já vem mesmo da direção da escola, cada qual fazer melhor. (Diretora)

A diretora da Escola B de Pirapora também percebe relações de rivalidade entre as escolas. Ela atribui a causa dessas relações aos diferentes níveis de esforços individuais que são envidados pelos diretores escolares.

[...] surge entre os diretores uma disputa por alunos, uma disputa pela fama, uma disputa pelo nome da escola. Então as escolas começam a ser rivais. Eu tenho problemas com algumas diretoras que acham que eu diversifico o trabalho daqui da escola e que, por isso, 'abafo' a escola delas. E elas têm razão de achar isso, porque

acaba abafando mesmo. Se há uma escola que está sempre em atividade, ela sobressai. (Diretora)

O professor da Escola B de Pirapora, assim como os entrevistados anteriores, reconhece a presença de relações competitivas nas relações interescolares, atribuindo a incidência dessas relações ao perfil de liderança dos diretores:

[...] quando foi formado o conselho de diretores, querendo ou não, dentro do grupo acabou aparecendo uma liderança e quando apareceu essa liderança ficou aquela coisa meio enciumada, de que havia no grupo dois ou três diretores que eram os diretores dos diretores e isso ficou bem latente, dividiu o grupo. [...] A gente dizia não é assim não, aqui ninguém manda em ninguém, mas por mais que a gente tentou intermediar a crise ficou, não se resolveu mais, aí a gente se separou mesmo. Um ano depois eu saí da direção da escola e nunca mais... Eu converso com alguns colegas que são hoje diretores, os que eu tenho mais intimidade, e todos eles ainda estão tentando essa reaproximação, mas parece que romperam mesmo os laços que havia. (Professor)

Constata-se, por parte dos entrevistados, a noção de que a competitividade é uma decorrência natural das próprias relações construídas pela comunidade escolar. São percebidas, portanto, como um problema restrito ao contexto local, desarticulado dos condicionantes que configuram o macro contexto mundial, a sua decorrência para a reestruturação político-econômica do país e que acabam por atingir a agenda política e o sistema educacional. A falta de uma compreensão mais abrangente sobre essa problemática pode ser um fator impeditivo para que as escolas reflitam sobre a competitividade e que busquem meios para superar os seus efeitos negativos.

È importante frisar que a política de ajuste econômico global e de contenção de gastos atinge o campo educacional colocando como exigência precípua, entre outros fatores, as demandas da competitividade, da competência técnica e da racionalização de gastos.

A preocupação com a otimização dos recursos fica presente no depoimento da Diretora da Escola F de Várzea da Palma quando explica sobre a função de gestor escolar:

A função do diretor consiste, basicamente, em administrar pessoas, administrar recursos, administrar todas as situações que envolvem professores, alunos, família. O diretor administra todos esses elementos e faz gerir um trabalho que tem bom desenvolvimento, bons resultados. Apesar de todas as situações difíceis, dos problemas que a gente enfrenta, a administração consiste basicamente nisso, em fazer desenvolver a escola, a instituição com tudo que nela esta inserido [...] Então por exemplo o recurso que nós recebemos para fazer quatro salas nós estamos fazendo cinco, então é essa a administração que eu digo, tentar gerir bem os recursos

que a gente recebe e aperfeiçoar todo esse lado para que o lado humano seja valorizado também.  
(Diretora)

A constatação de que os valores do individualismo e da competitividade impregnam as relações escolares explicita-se com a ocorrência do trabalho isolado e concorrente entre as escolas. Este quadro de referência segue uma direção oposta a que propõe Marques (2000):

[...] devem os educadores partir para encontros, quer com os demais educadores nas outras salas de aula que fazem o todo da escola, quer com os professores agrupados pelas disciplinas do saber com que trabalham no âmbito escolar ou no conjunto das demais escolas da mesma vizinhança, do mesmo município ou da mesma região e, então, para os encontros estaduais, nacionais, internacionais. (MARQUES, 2000, p. 208)

Pelos depoimentos, observa-se que um intercâmbio maior entre as escolas tem sido prejudicado pela predominância de um conjunto de valores, atitudes e comportamentos legitimadores da racionalidade gerencialista. Nestas circunstâncias, o desafio que se impõe aos profissionais, segundo Frigotto (1996) é que a formação do educador não se limite às exigências operativas imediatas da escola. Em outra perspectiva, é preciso que a formação do educador esteja comprometida com o amplo desenvolvimento da pessoa e do profissional que valoriza a si, o outro e o ambiente onde vive, que cultiva o diálogo, a solidariedade e o respeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a perspectiva de gestão que busquei defender a reconhece como um exercício democrático, no qual a autonomia e a participação da comunidade são pré-requisitos para o fortalecimento da função social da educação escolar. Neste sentido, a educação escolar constitui oportunidade de desenvolvimento pessoal do cidadão e, como tal, é fator determinante para a sua inclusão social. É mister, portanto, refletir sobre os modos de gerir a escola, visto que podem produzir, de um lado, práticas autônomicas e participativas de gestão e, de outro, a concentração de poder e o conseqüente autoritarismo nos processos decisórios. Considerando que a construção de um projeto escolar autônomo é tarefa de sujeitos históricos, situados no tempo e no espaço, a autonomia exige uma forma de gestão capaz de redefinir as relações entre os profissionais e usuários da escola e de redistribuir o poder de decisão, no que concerne ao cotidiano escolar e também para determinar as próprias finalidades sociais da escola.

Nos anos de 1990, os textos legais brasileiros e as reformas dos sistemas de educação deles decorrentes integraram estratégias de descentralização administrativa, *gestão escolar participativa e autônoma, participação da comunidade escolar e local*, inclusive na escolha dos diretores e no financiamento da escola, criação de colegiados escolares com poder deliberativo e preparação de diretores escolares para o enfrentamento dos novos padrões de gestão, pautados pela eficiência e eficácia. Estas estratégias orientaram a concepção e a execução dos projetos de capacitação executados em Minas Gerais (Procad e Progestão), que constituem o objeto de análise da presente dissertação.

Não se pode negar que os dois projetos constituíram, no período de mais de uma década, a mais importante oportunidade de capacitação em gestão, pelo menos na microrregião onde se situam os dois municípios pesquisados (Pirapora e Várzea da Palma). Eles evidenciam a preocupação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais quanto à capacitação de todo o contingente de profissionais que atuam na função de diretores e de vice-diretores. Os cursos oportunizaram a reflexão dos princípios que regem uma gestão mais democrática, reconhecendo que os espaços de influência dos profissionais devem ser continuamente conquistados e ampliados no sentido de fortalecer a capacidade da comunidade escolar de buscar seus próprios rumos. Supõe-se, inclusive, que a escola deva fiscalizar e cobrar do Estado o cumprimento de suas responsabilidades de provedor das condições

necessárias para a efetivação de uma educação de qualidade. Neste sentido, há que se reconhecer que os cursos propiciaram aos gestores um espaço para repensar questões importantes para vida escolar, tais como a definição das atribuições dos profissionais, o relacionamento com a comunidade escolar e local, as alterações curriculares e o modelo de planejamento.

Não obstante esses ganhos, os dados da presente pesquisa apontam para algumas questões que merecem reflexão para que o processo de formação de gestores alcance a qualidade almejada.

Segundo a percepção dos gestores, a ênfase do *Procad Fase I* recaiu sobre o repasse e a disseminação de metodologias gerenciais que pouco valorizaram a prática e os saberes já construídos pelos gestores. Esses não se sentiram protagonistas nas definições das políticas que lhes diziam respeito, contrariando os princípios de autonomia e participação defendidos nos projetos. Levando-se em conta que a proposta inicial dos projetos *Procad e Progestão* reconhecia a formação dos gestores como uma das condições para alcançar uma educação pública de qualidade para todos, é mister considerar que esta condição só se concretiza na prática escolar, onde se cumpre a finalidade educativa de produzir conhecimentos na perspectiva da humanização e da emancipação dos sujeitos.

Um dos desafios que se impõem para que esta finalidade se concretize é a reflexão crítica dos profissionais da escola quanto às limitações e possibilidades do contexto histórico, político, ético, cultural e as condições materiais que lhes são dadas para o exercício de sua profissão. A busca constante dessa compreensão deve permear o processo de formação do gestor e a própria construção de um modelo de gestão escolar mais autônomo. Portanto, a prática profissional e o conhecimento da realidade têm um papel decisivo na formação continuada dos profissionais, sendo a escola o *locus* onde os gestores podem, de forma contínua e sistemática, aprender e exercer as práticas democráticas de gestão.

Os dados apontam, ainda, que a tônica dos cursos de formação recaiu sobre a competência técnica dos cursistas, em detrimento dos conteúdos teóricos e do tratamento das questões políticas internas e externas à escola. A tônica tecnicista na formação dos gestores induz a uma orientação ideológica que privilegia a *economia* e a *unidade dos propósitos*, mediante a redução de gastos escolares e controle das ações e dos resultados. Estas diretrizes fincam suas raízes históricas num determinado conceito de administração científica, que influencia a gestão educacional no Brasil a partir de meados do século XX e que teve como

arautos Carneiro Leão e Querino Ribeiro. Esta é uma tendência que prevaleceu tanto no processo educativo desenvolvido nos cursos de formação de professores e diretores, quanto na prática de gestão das escolas brasileiras. A forma de administrar defendida pelas obras teóricas mais influentes desta época não propiciava a compreensão mais ampla dos fatores internos e externos que condicionam a realidade escolar e também não incentivava a participação dos seus profissionais e usuários na definição das políticas, dos objetivos, das finalidades educacionais e dos modelos de gestão adotados pelas escolas.

O que mais deixou a desejar, na percepção dos cursistas, em relação aos projetos foi o aprofundamento dos conteúdos. Isto pode ser explicado, primeiro, pelo fato de que os cursos repetiram, em grande parte, as temáticas estudadas. É preciso lembrar que a proposta programática do *Progestão* foi elaborada de forma homogênea para todo o país e não se pautou pela experiência de formação de Minas desenvolvida pelo projeto anterior, o Procad. Segundo, porque foram definidas diferentes estratégias metodológicas para um mesmo público-alvo, o que resultou em limitação de aspectos fundamentais, como articulação teoria-prática e, no caso do Procad, pouco aproveitamento da prática dos cursistas como matéria de reflexão no decorrer do curso.

Uma outra questão que merece ser considerada é a descontinuidade entre os diferentes cursos de capacitação. Esta é uma característica da própria cultura educacional brasileira, segundo a qual a superação de problemas educacionais específicos pode ser alcançada por meio de projetos pontuais que não privilegiam o acompanhamento e nem a avaliação dessas ações, visando à sua continuidade. Os projetos são concebidos por especialistas externos ao contexto escolar e, muitas vezes, são substituídos por outros ao sabor das mudanças governamentais, inclusive no contexto estadual.

Outra explicação para o não aprofundamento dos conteúdos trabalhados advém de fatores próprios à cultura escolar local. Não se previu o aproveitamento dos conteúdos dos cursos no âmbito da escola - o que poderia ser realizado mediante seminários, encontros interescolares e reuniões de estudos. A este respeito, cabe lembrar que os cursos de formação não incorporaram todos os profissionais da escola, limitando sua ação aos diretores, vice-diretores e a alguns professores que almejavam trabalhar na direção da escola. Esse fato merece a seguinte indagação: Se a gestão democrática supõe a participação de todos os profissionais da escola nos processos decisórios, os cursos de capacitação em gestão escolar não deveriam incluí-los de alguma forma?

De acordo com as propostas iniciais do *Procad e do Progestão*, os cursos visavam a fortalecer concepções e práticas de gestão calcadas nos princípios da autonomia e da participação. As entrevistas mostraram que o exercício da participação privilegiou a administração física e financeira e os aspectos técnicos do processo pedagógico: procedimentos instrumentais (controle das ações, cobrança dos resultados e do desempenho produtivo dos funcionários). Uma outra evidência foi a dificuldade dos egressos dos cursos para efetivarem as mudanças na organização do trabalho escolar, conforme os princípios trabalhados nos cursos. Uma das possíveis explicações para tal fato pode ser a incipiência no tratamento de alguns temas, notadamente, quanto às relações inter-pessoais e às formas de relacionamento e de parcerias da escola com a comunidade local. Uma outra causa pode residir na própria diretividade da política educacional mineira, que não incentiva o confronto de idéias entre os membros da escola que se constitui em uma das condições *sine qua non* do processo participativo.

Conforme foi discutido no capítulo I deste trabalho, é a lógica utilitarista da sociedade capitalista que ancora os novos estilos de gestão escolar, visando prioritariamente à diminuição dos gastos financeiros e a elevação dos índices de produtividade do sistema escolar. O que se constata é que, apropriando-se do mesmo espírito do setor empresarial, as políticas educacionais induzem a escola a competir por mais alunos, como forma de incrementarem os seus recursos financeiros. É importante ter claro que a competitividade integra um conjunto de valores que compõem o macro modelo de desenvolvimento econômico e social. Como exemplo, o atual projeto mineiro de Escolas – referência que, ao promover a ‘excelência’ de algumas escolas como referências positivas para as demais, destina-lhes maiores investimentos de natureza física, tecnológica e pedagógica, e, por conseguinte, incentiva a competição interescolar.

Segundo as informações colhidas junto aos gestores, estas evidências podem explicar porque os cursos pouco contribuíram para o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Embora a concepção do PPP fosse assimilada teoricamente, tendo sido inclusive elaborados documentos formais nas escolas, nota-se que as temáticas abordadas nos cursos não propiciaram o aprofundamento necessário para construção de um projeto escolar. A finalidade do Projeto Político Pedagógico é conduzir os sujeitos envolvidos no processo educativo a definirem as concepções, os valores, as finalidades e as prioridades que devem perseguir. Exige um processo permanente de reflexão coletiva que leve à busca de uma

identidade própria para a escola. Sem a clareza do seu norte, a escola deixa-se guiar por objetivos alheios. Ao acatar passivamente as propostas externas, a escola deixa de exercer sua autonomia, um dos princípios fundantes da gestão democrática.

Um dos desafios que se impõem à gestão democrática é uma formação que não se limite a preparar os gestores para solucionar os problemas mais imediatos do cotidiano escolar, mas que seja comprometida com o amplo desenvolvimento da pessoa e do profissional. Isso exige a solidificação de espaços de formação continuada de todos os profissionais da escola, inclusive mediante articulação interescolar, para que tomem consciência dos dilemas e desafios do trabalho educativo em suas múltiplas manifestações e, a partir daí, construam projetos escolares compatíveis com a realidade própria de cada escola. Isso não quer dizer que a formação, por si só, garanta maior autonomia e participação dos sujeitos, visto que são dependentes de fatores internos e externos à escola tais como cultura escolar, condições de trabalho dos profissionais, acesso à saúde de boa qualidade, condições sócio-econômicas das famílias dos alunos. A estes, somam-se, ainda, as dificuldades que o diretor enfrenta com problemas de segurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, desestímulo do funcionalismo em virtude dos baixos salários, falta de recursos financeiros para suprir as carências da escola. Fica claro que essas condições não podem ser satisfeitas apenas por iniciativas da própria escola, mas dependem de decisões do próprio Governo de Estado.

No que se refere às condições materiais para facilitar a participação dos gestores nos cursos, reconhece-se que algumas foram asseguradas, como fornecimento de materiais instrucionais para cada participante; fácil acesso aos locais dos encontros; reembolso de passagem e alimentação para os cursistas não residentes no município sede. Algumas dificuldades foram apontadas pelos gestores, tais como a falta de tempo para os estudos por causa da sobrecarga de trabalho, a falta de experiências com respeito a alguns assuntos abordados e a dificuldade de acesso às tecnologias adotadas (teleconferências e ambiente virtual). É evidente que estas questões devam ser redimensionadas, para o bom aproveitamento dos conteúdos trabalhados. Uma das condições é que a agenda de atividades dos cursos leve em conta as condições de tempo dos participantes, e, ainda, que os projetos de capacitação assegurem aos tutores e cursistas o amplo acesso aos equipamentos tecnológicos e a prática necessária para a sua utilização nas atividades cotidianas da escola.

Um dos propósitos do *Procad Escola Sagarana* e do *Progestão* foi o de estimular a formação de redes de intercâmbio entre as escolas, para troca de experiências em gestão. Na prática, a integração entre os cursistas não vigorou após o término dos cursos. Essa ocorrência pode ser explicada por um conjunto de fatores que implicam valores, atitudes e comportamentos próprios da administração gerencial, que concorre para o trabalho isolado e que leva as escolas a competirem por recursos financeiros.

Diante do exposto, conclui-se que os cursos concebidos e elaborados externamente à escola e executados esporadicamente não dão conta de atender a complexidade institucional. Os depoimentos obtidos por esta pesquisa reforçam a necessidade de que a comunidade escolar conte com um processo permanente de reflexão teórico-prático do seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, a prática de capacitação voltada para a solução de problemas imediatos do cotidiano escolar é substituída por uma formação de longo alcance, que leve em conta aspectos políticos, técnicos, éticos e culturais da realidade escolar. Nesse caso, os cursos como *Procad* e *Progestão* poderiam acontecer como consequência das decisões dos protagonistas escolares de dar continuidade à sua formação. Para tanto, torna-se imprescindível que essas decisões façam parte do Projeto Político Pedagógico da Escola. É no âmbito do Projeto que ocorre a troca de vivências democráticas entre os gestores e os demais profissionais da escola e que podem ser pensadas e substituídas as propostas externas à escola, por outras mais democráticas e autônomas, que enfatizem a participação local, considerem as características da instituição e dos municípios, além de maior aproveitamento das experiências dos participantes. Lembramos a afirmação de Lima (2001), segundo a qual a autonomia, em seu sentido democrático, supõe libertar o sistema de ensino e as unidades escolares das orientações heterônomas, construídas à distância da realidade escolar. Entretanto, estas propostas necessitam incorporar os saberes construídos pelas universidades, integrando-as como parceiras privilegiadas na formação dos profissionais da escola.

Destaco, finalmente, que a intenção desta pesquisa foi a de contribuir para desvelar os processos de implantação e de desenvolvimento dos Projetos *Procad* e *Progestão* nas escolas básicas de Minas Gerais. Há que se levar em conta que os resultados aqui obtidos revelam a realidade de dois municípios, e, portanto, não devem ser generalizados para outras regiões de Minas. Não obstante, espero que constituam um esforço a mais para estimular a reflexão acadêmica sobre o tema da formação de gestores escolares. Espero, ainda, que as análises aqui desenvolvidas elucidem algumas questões primordiais para que a elaboração e a

execução de futuros projetos de formação de gestores constituam um dos pilares para a construção de uma escola autônoma e participativa.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação e Sociedade, ano XXII, Ago. 2001, n. 75, p.15 a 31.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar.** 6ª ed. RJ: Editora Bertrand Brasil S/A, 1978.
- ALMEIDA, Sileda Holanda de Souza. **Competências para uma gestão escolar e qualidade: a visão de diretores de ensino médio, do Distrito Federal.** Monografia de Mestrado em Estado, Gestão e Políticas Públicas Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2004.
- ANTUNES, Ricardo **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho.** 6ªed. São Paulo; ed. Boitempo, 2002.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 95 a 116, 2000.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación.** Washington, 1996.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; et al. **Gerência da qualidade total na educação.** Belo Horizonte: QFCO, 1993.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelos neoliberais e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 3. Ed., 2001. (Coleção Questão da Nossa Época, v. 56).
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE. Juan E. Díaz. **O que é participação.** 8ª ed. SP: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, p. 15 a 45, 1996.
- \_\_\_\_\_. Reestruturação capitalista e estado nacional. In: OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Marisa. **Política e trabalho na escola: administração de sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 13 a 41, 1999.
- CASASSUS, J. **Tarefas da educação.** Trad. Oscar Calavia Saés. Campinas: Autores Associados, 1995. Col. Educação Contemporânea.

CASTRO, M. L. S.; FERREIRA, N. S. C. Profissionais da educação: formação e prática – uma análise da produção acadêmica 91 – 97. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997**, Série Estudos e Pesquisas n. 06, Brasília, ANPAE, 1999.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Administração das organizações educacionais**. 2005. Mimeo.

COSTA, Vera Lúcia Cabral; MAIA, Eny Marisa; MANDEL, Lúcia Mara. **Gestão educacional: novos padrões**. São Paulo: Cortez: Fundação do Desenvolvimento Administrativo. 1997.

CUNHA. Luiz Antonio Cunha. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez: Niterói, Universidade Federal Fluminense. Brasília, FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Administrador escolar: seleção e desempenho**. Revista Brasileira de Administração da Educação. Vol. 1, n.2, p. 139 -146, jan. /jun. 1983.

DE TOMMASI, Lúvia. Financiamentos do banco mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, L; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 195 a 226.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas e educação básica**. SP: Xamã, 2001.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. 2ª ed. SP: Cortez: Autores Associados, 1985 (Coleção Educação contemporânea).

FIORI, José Luís (1996). **O consenso de Washington**. [online]. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitosglobais/textos/consenso\\_](http://www.dhnet.org.br/direitosglobais/textos/consenso_) Acessado em 17 de janeiro de 2006.

FONSECA, Marília. **O banco mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Revista de Educação da USP, vol. 24.1., jan./jun. de 1998.

\_\_\_\_\_. O financiamento do banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 229 – 252.

\_\_\_\_\_. TOSCHI, M. S.; DE OLIVEIRA, J. F. (Org.) **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos**. Goiás: Ed. da UCG, 2004.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada**. Revista Impulso. Piracicaba SP: vol.16, n.40, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90.** Revista Contexto & Educação: educação, democracia e neoliberalismo, vol. 24, out./dez. de 1991.

\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz.T da; GENTILI, Pablo. (org.). **Escolas S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE. P.167 - 1996.

GADOTTI, Moacir. **A formação do administrador da educação: análise de propostas.** Revista Brasileira de Administração da Educação, vol. 1, n.2, p. 388-45, jul./ dez. 1983.

GARCIA, Walter. **Administração educacional em crise.** Coleção Polêmicas do nosso tempo, n.º 46. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

GENTILI, P.A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUIA NETO, W.M.. **Educação e desenvolvimento. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo. Fundação Carlos Chagas, n° 9, jan – jul. 1994.

KRAWCZYK, Nora Rut. (2002). Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade& ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.) **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 59 a 70.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar.** São Paulo: Editora S/A, 1953.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem educativa.** São Paulo: Cortez, (2001).

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Organização e Administração Escolar,** Edições Melhoramentos, 6ª ed. 1972.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Administração solidária: proposta ou desafio?** Revista Brasileira de Administração da Educação. vol. 1, n. 2, p. 79 – 88, jan./ jun. 1983.

MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. S. P. **O diretor da unidade escolar frente as tendências da gestão da escola pública na região do triângulo mineiro.** Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 9, n. 1 e n. 2, p. 43 – 61, mar/ago 2004, set/fev 2004/2005.

\_\_\_\_\_. PAIVA, Silvani A. R. **Programas de financiamento nas escolas públicas de Minas Gerais nos anos de 1990: o PAIE e o PRODEC (Programa de Apoio a Inovações Escolares e Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular).** In: Olhares & Trilhas, Uberlândia, ano VI, n. 6, p.25-30, 2005.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. 3ª ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCARO, Carlos Correa. **A administração escolar na américa latina**. In: Administração Escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. ANPAE, 1968.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas, nº. 75, p. 84 – 108, ago. 2001.

MOTTA, Fernando C. prestes; VASCONCELOS, Isabela S. P. Gouveia D. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: as idéias para a reforma democrática do estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (org.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição**. Revista Brasileira de Administração da Educação Vol. 9, n. 1, p. 9 – 36, jan/jun. 1993.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: PEREIRA, L. C. B.; Spink Peter. (org.). **Reforma do estado e administração pública Gerencial**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Edição renovada, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho. São Paulo: Saraiva, 1978. 1ª edição.

\_\_\_\_\_. **Introdução à administração escolar**. In: Administração Escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. AnpaE, 1968.

RODRIGUES, Neidson (2000) **Anos 80: a educação pós-regime autoritário**. Coleção Lições de Minas, Vol. VII, setembro de 2000.

ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. (2001) **Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina**. Educação e Sociedade, ano XXII, Ago. 2001, n. 75, p. 33 a 47.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Administração educacional e desenvolvimento social**. Revista Brasileira de Administração da Educação. V. 1, n. 2, p. 46 – 64, jan./ jun. 1983.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua, p. 123 – 135. In: VEIGA, Ilma Passos (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Políticas educacionais, descentralização do ensino e gestão da escola: uma análise a partir da experiência mineira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.) **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 71 a 89, 2004a.

\_\_\_\_\_. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO L. F.; PARO V. H. (org.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, p. 123 – 141, 2001.

SILVA, Maria Abádia. Autonomia escolar ressignificada pelo Banco Mundial e sua materialização no PDE. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; DE OLIVEIRA, J. F. (Org.) **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos**. Goiás: Ed. da UCG, 2004, p. 101 a 118.

SILVA, Tomaz T. da; GENTILI P. (org.) **Escolas S. A.: quem perde e quem ganha no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. P.167 - 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis/RJ:Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A administração pública brasileira e a educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol.XXV, Janeiro – Março, 1956. n ° 61.

\_\_\_\_\_. **Natureza e função da administração escolar**. Administração Escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Anpae, 1968.

TIRAMONTI, Guillermina. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 117 a 140.

UNESCO. **Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina**. Cadernos da Unesco Brasil. Série Educação, vol. 4, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. L. M. G.; SOUZA, L. C.; GOMES, M. S. **A formação continuada do profissional da educação**. Caderno Linhas Críticas, jul. 1997, vol. 02, n. 3-4, p. 49 a 59.

\_\_\_\_\_. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs). **Escola, espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas/SP, 1998.

\_\_\_\_\_. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. In: **Arte e manhas dos projetos político-pedagógicos**. Cadernos Cedes, vol. 23, n. 61. Campinas, SP: Cortez, 2003.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coordenadores). **Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997**. Série Estudos e Pesquisas n. 06, Brasília, Anpae, 1999.

### **Legislação e outros documentos oficiais:**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Saraiva, 18. Ed., atualizada e ampliada, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação. C.T.E. Consultoria Técnica Educacional. B.H.

BRASIL/MARE, Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado (1995). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. [online]. Disponível em <http://www.prodepa.psi.br/sqp/pdf/pdre.pdf> > Acessado em 25 de outubro de 2005.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a elaboração do plano nacional de educação: região sudeste**, vol. 3, Série Documental Estudos de Políticas Governamentais, Brasília, 1997.

CONSED et al. **Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**. Brasília: Consed, 2004.

MINAS GERAIS. Decreto nº 32.855, de 27 de Agosto de 1991. Regulamenta a Lei Nº 10.486, de 24 de Julho de 1991, Que Dispõe sobre o Provimento da Direção de Unidade Estadual d Ensino e dá Outras Providências. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1991, nº 188. Agosto.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 33.334, de 16 de Janeiro de 1992. Dispõe sobre a Instituição do Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1995, nº 233. Maio.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 35.423 de 03 de março de 1994 - Institui o projeto qualidade na educação básica em Minas Gerais - pró-qualidade – e dispõe sobre a sua implementação. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1997, nº 260. Agosto.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 41.271 de 27 de setembro de 2000** - Dispõe sobre o Colegiado nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.almg.gov.br>. Acessado em 02/11/2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 42.062 de 30 de outubro de 2001** – Regulamenta a lei nº 13.961, de 27 de julho de 2001, que dispõe sobre a reorganização da secretaria de estado da educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.almg.gov.br>. Acessado em 03/10/2005.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 43.506 de 7 de agosto de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. **Órgão Oficial do Estado de “Minas Gerais”**, 7 de agosto de 2003.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.109, de 13 de Outubro de 1977 - contém o estatuto do pessoal do magistério do estado de minas gerais, e dá outras providências. AGUIAR, J. M. **Manual do Inspetor escolar e do Supervisor Pedagógico: Legislação e Normas**, Editora Lâncer, vol I, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.486, de 24 de JULHO DE 1991. Regulamenta o Artigo 196, Inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que Dispõe sobre o Provimento da Direção de Unidades Estaduais de Ensino. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1991, nº 188. Agosto.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.721 de 29 de Dezembro de 1994** - Cria e transforma cargos no quadro de pessoal da educação e da outras providências. Disponível em <http://www.almg.gov.br>. Acessado em 03/10/2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.961 de 27 de julho de 2001** - Dispõe sobre a reorganização da secretaria de estado da educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.almg.gov.br>. Acessado em 03/10/2005.

\_\_\_\_\_. Parecer CEE nº. 1.132, de 12 de novembro de 1997. Dispõe sobre a Educação Básica nos termos da Lei 9.394/96. **Manual do Secretário de Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica e Educação Profissional**. Belo Horizonte: Lâncer, 2003, p.406 – 425.

\_\_\_\_\_. Parecer CEE nº 1.158, de 11 de Dezembro de 1998. Responde consulta da SEE/MG e da Federação dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, com as orientações ao Sistema Estadual de Ensino para operacionalização do disposto no Parecer 1.132/97. **Manual do Secretário de Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica e Educação Profissional**. Belo Horizonte: Lâncer, 2003, p.442 – 448.

MINAS GERAIS, SEE. **Censo Escolar 2005: início de ano**, mimeo.

MINAS GERAIS, SEE. **Histórico do Colegiado Escolar em Minas Gerais**. Mimeo, s/d.

\_\_\_\_\_. **O Processo de Indicação de Diretor e de Vice-diretor em Minas Gerais**, s/d. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **A realidade da educação em minas gerais**. BH, 1991.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Gestão 1999/2002** – Ações da Secretaria de Estado da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Manual de Inscrição do Projeto Escola-referência**, 2004.

\_\_\_\_\_. **O desafio da qualidade: a educação pública em Minas Gerais 2003/2006**, 2003. [www.mg.gov.br/portalmg/do/ações](http://www.mg.gov.br/portalmg/do/ações). Acessado em 23/11/2005.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 147, de 17 de Outubro de 2000. Dispõe sobre a constituição e o funcionamento do Colegiado nas escolas estaduais de Minas Gerais. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 2000, n.º 298. Outubro, p. 20 – 28.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 452/ 2003, de 03 de Novembro de 2003. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. **Manual do Secretário de Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica e Educação Profissional**. Belo Horizonte: Lâncer, 2003, p.308 – 316.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4.787, de 28 de Outubro de 1983. Sobre a instituição do Colegiado nas escolas estaduais. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1984. n.º 104. Agosto, 1984. p. 83 – 85.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6.890, de 28 de Agosto de 1991. Estabelece Normas Complementares para o Processamento da Seleção dos Candidatos a Direção das Unidades Estaduais de Ensino. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1991, n.º 188. Agosto.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6.907, de Janeiro de 1992. Estabelece Normas Complementares para a Instituição e Funcionamento do Colegiado nas Unidades Estaduais de Ensino. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1995, n.º 233. Maio.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7.157/93 – Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. **Vade-Mécum – Estatuto do pessoal do magistério público e quadro permanente de Minas Gerais**, p. 322-325. José Márcio Aguiar. Belo Horizonte, Lâncer, 1995.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7.887/96, de 13 de Agosto de 1996. Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento do cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1996. n.º 248. Agosto, p. 21 -24.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7.895, de 13 de Agosto de 1996. Estabelece normas complementares para a segunda etapa do processo de escolha de candidato para provimento de cargo em comissão de Diretor de escola estadual de Minas Gerais no ano de 1996. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1996. n.º 248. Agosto, p. 24 – 38.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 7.916, de 10 de Janeiro de 1997. Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento temporário de cargo em comissão de Diretor de Escola estadual

de Minas Gerais. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1997. n° 254. Fevereiro, p. 10.

\_\_\_\_\_. Resolução n° 7.948, de 19 de Fevereiro de 1997. Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1997. n° 255. Fevereiro, p. 19 – 22.

MINAS GERAIS, SEE/CAED/UFJF. **Boletim Pedagógico Proeb 2000 Língua Portuguesa**.

\_\_\_\_\_. **Boletim Pedagógico Proeb 2002 Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Boletim Pedagógico Proeb 2000 Matemática**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Boletim Pedagógico Proeb 2003 Matemática**. Juiz de Fora: UFJF, 2003.

MINAS GERAIS, Imprensa Oficial dos Poderes do Estado, Ano CXIII, B.H, 23 de Julho de 2005, n° 136, p. 02.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. **Declaração sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. In: **Informativo MAI de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1994, n° 225. Setembro.

#### **Documentos referentes ao Procad e ao Progestão:**

CONSED. **Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares** (Slides de apresentação da reunião em Gramado, coordenada pela Consultora do Consed Maria Aglaê de Medeiros Machado), 2005.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão: guia didático**. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MINAS GERAIS, SEE. **A Escola Pública de Qualidade: a gestão do Pedagógico**. PROCAD, módulo 4, s/d.

\_\_\_\_\_. **Manual do Seminário Regional. Procad Fase Escola Sagarana**. SEEMG/SRH/DCRH, 2001.

\_\_\_\_\_. **Procad: Síntese dos Resultados Alcançados – Metas Físicas Originais**. s/d, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão**, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão**, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório Progestão**. SEEMG/ SRH/DTAE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Procad elaborado pela Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos**. SEEMG/SRH/DCRH, s/d, mimeo.

## ANEXO I

### Participantes por Categoria Profissional Procad - 1ª Fase

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Diretor	5.494	52,90%
Vice-Diretor	2.774	26,71%
Coordenador de Escola	409	3,94%
Inspetor	707	6,81%
Técnico da DDAP	362	3,49%
Representante do Órgão Municipal de Educação	463	4,46%
Outros	158	1,52%
Não Respondeu	19	0,18%
<b>Total</b>	<b>10.386</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: SEE/ SRH

## ANEXO II

### Participantes por Categoria Profissional Procad Fase Sagarana

<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>
Diretores de Escolas Estaduais	3.911
Vice-Diretores e Coordenadores de Escolas Estaduais	2.890
Superintendentes e Técnicos Educacionais	123
Inspetores Escolares	600
Diretores de Escolas Municipais	2.890
Dirigentes da APAE	170
<b>Total</b>	<b>10.584</b>

Fonte: SEE/SRH

## ANEXO III

### Procad Fase 1 - Programação Curricular

<b>MÓDULO 1</b> Escola Pública de Qualidade - O Plano de Desenvolvimento da Escola	Programa 1: Políticas Públicas de Qualidade: o Plano de Desenvolvimento da Escola
	Programa 2: A Organização da Educação Nacional e o Plano de Desenvolvimento da Escola à Luz da Lei de Diretrizes e Bases
	Programa 3: O Planejamento enquanto processo coletivo: o conhecimento das condições e a identificação de necessidades.
	Programa 4: O PDE como instrumento de gestão num contexto de autonomia
	Programa 5: Recapitulando – Programa de Revisão e Esclarecimentos de dúvidas dos programas anteriormente trabalhados
	Programa 6: Elaboração do PDE: Identificando necessidades e estabelecendo prioridades e metas
	Programa 7: Implementando o PDE: programando atividades e definindo projetos prioritários
	Programa 8: A Elaboração de projetos específicos: Projetos de Capacitação e Projetos de Inovação Educacional
	Programa 9: Avaliação e Acompanhamento do PDE: Instrumentais
	Programa 10: Recapitulando – Programa de Revisão e Esclarecimento de Dúvidas
<b>MÓDULO 2</b> A Escola Pública de Qualidade - Pressupostos e Fundamentos	Programa 1: Cidadania Imperfeita: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Escolarização Desigual
	Programa 2: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
	Programa 3: A Ética no gerenciamento escolar: aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos
	Programa 4: Recapitulando – Revisão e Esclarecimentos de dúvidas dos programas anteriores trabalhados
	Programa 5: Liderança e seu papel na conquista da autonomia pela Escola
	Programa 6: A participação da comunidade na gestão escolar: o colegiado escolar, suas constituição e suas competências
	Programa 7: Implantação do Sistema de Monitoramento e Avaliação na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
	Programa 8: Recapitulando – Revisão e esclarecimento de dúvidas dos programas anteriormente trabalhados
<b>MÓDULO 3</b> A Escola Pública de Qualidade: Gestão Patrimonial, Financeira e Administrativa	Programa 1: As fontes ordinárias de financiamento da Escola Pública
	Programa 2: O Gerenciamento de Recursos Financeiros
	Programa 3: Gerenciando o espaço físico da Escola
	Programa 4: Gerenciamento do patrimônio escolar
	Programa 5: Recapitulando – Programa de revisão e esclarecimento de dúvidas
	Programa 6: A Gestão de Documentos
	Programa 7: A Administração de pessoal no setor público
	Programa 8: A avaliação de desempenho do setor público
	Programa 9: Fundos e recursos especiais para o financiamento da Educação
	Programa 10: Recapitulando – Programa de Revisão e esclarecimento de dúvidas dos programas anteriormente trabalhados

(continua)

(finalização)

<b>MÓDULO 4</b> Escola Pública de Qualidade: Gestão do Pedagógico	Programa 1: Análise de dados quantitativos: discussão e análise de uma prova de rendimento escolar
	Programa 2: A implantação do Sistema de Ciclos no Ensino Fundamental: características, fundamentos e estratégias
	Programa 3: Reorganizando o Ensino Fundamental: Fundamentos e possibilidades pedagógicas dos ciclos de formação básica
	Programa 4: Progressão Continuada no Ensino Fundamental: um desafio à Cidadania
	Programa 5: Recapitulando – Programa de revisão e esclarecimento de dúvidas dos programas anteriormente trabalhados
	Programa 6: Política de Implantação do 2 Ciclo de Formação Básica para alunos com defasagem idade/ano de escolaridade: Projeto Acertando o Passo.
	Programa 7: O papel dos Conselhos de Classe no processo avaliativo
	Programa 8: Currículos e Inovações Curriculares para o Ensino Médio
	Programa 9: A Política de Capacitação dos Professores no Estado de Minas Gerais
	Programa 10: Recapitulando – Programa de revisão e esclarecimento de dúvidas dos programas anteriormente trabalhados

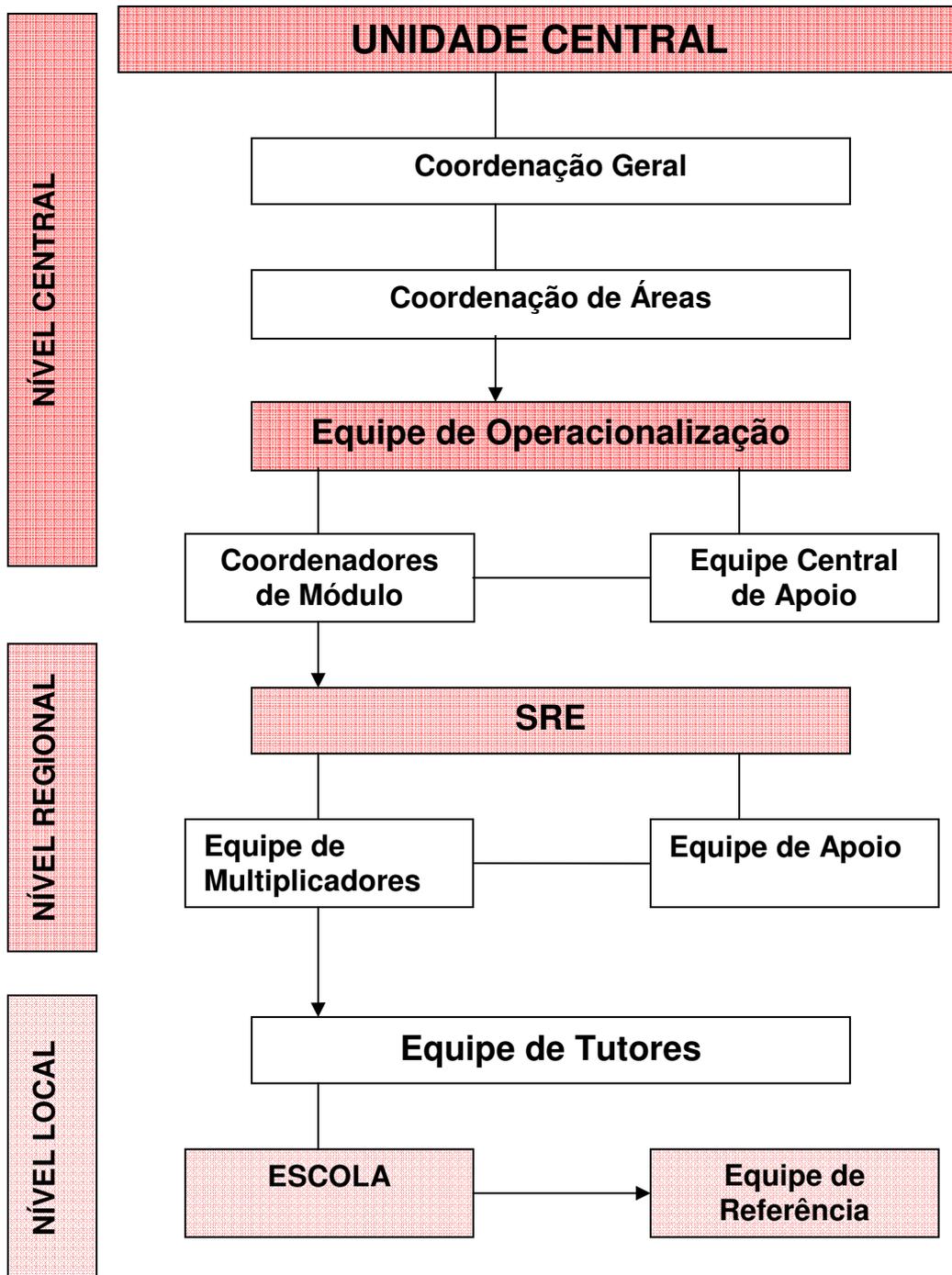
## ANEXO IV

### Procad Fase Escola Sagarana Programação Curricular

<b>MÓDULO 1</b> Gestão de uma Escola Sagarana	<b>Unidade 1</b> Relacionamento interpessoal na escola	Capítulo 1 - Relação pedagógica
		Capítulo 2 - Escola Família: encontros, desencontros e reencontros.
		Capítulo 3 - A diferença está na igualdade
		Capítulo 4 - Os conflitos na instituição escolar
		Capítulo 5 - A vida nos grupos na instituição escolar
		Capítulo 6 - Educação e Violência
	<b>Unidade 2</b> Democracia na escola	Capítulo 1 - A democracia começa na sala de aula
		Capítulo 2 - A participação da comunidade na gestão democrática da escola
		Capítulo 3 - O papel do colegiado na gestão democrática da escola
		Capítulo 4 - Informação e comunicação entre os segmentos da escola democrática
		Capítulo 5 - Planejamento e Orçamento Participativo na gestão democrática da escola
		Capítulo 6 - O trabalho do diretor
	<b>Unidade 3</b> Projeto Político - Pedagógico da Escola	Capítulo 1 - A Concepção da Escola Sagarana
		Capítulo 2 - Dimensão política do projeto pedagógico da Escola
		Capítulo 3 - O regimento escolar de uma escola democrática
		Capítulo 4 - O PDE no contexto da Escola Sagarana
		Capítulo 5 - A visão da escola: o PPPE é mais uma novidade?
		Capítulo 6 - Constituinte Escolar: aprofundando a democracia na escola e na cidade
Capítulo 7 - A construção do projeto político-pedagógico da escola.		
<b>MÓDULO 2</b> Gestões de Questões Pedagógicas	<b>Unidade 1</b> Organização dos tempos e espaços Escolares	Capítulo 1 - Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos
		Capítulo 2 - Tempo, desenvolvimento humano e aprendizagem na escola.
		Capítulo 3 - Reinventar os saberes da docência
		Capítulo 4 - A reorganização dos tempos e espaços da ação docente
		Capítulo 5 - Avaliação: uma atividade formativa?
	<b>Unidade 2</b> Diretrizes curriculares da Escola Sagarana	Capítulo 1 - Construção de uma nova concepção de currículo
		Capítulo 2 - Dilemas e controvérsias no campo do currículo
		Capítulo 3 - Cultura: um bem comum?
		Capítulo 4 - Projetos de trabalho: repensando as relações entre escola e realidade social
		Capítulo 5 - As tecnologias de informação e comunicação no ambiente educativo
		Capítulo 6 - Formação continuada de professores
	<b>Unidade 3</b> Avaliação de Desempenho e progressão continuada	Capítulo 1 - Avaliação de desempenho: novos paradigmas
		Capítulo 2 - Avaliação, educação e formação humana.
		Capítulo 3 - A cultura da reprovação
		Capítulo 4 - Avaliação e progressão continuada
		Capítulo 5 - Os conselhos de classe, ciclos e séries: espaço de mediação entre projeto político pedagógico e a sala de aula.
		Capítulo 6 - O sistema mineiro de avaliação de educação pública
	<b>Módulo 3</b>	Seminário Regional Pedagógico

ANEXO V

Organograma do Progestão



## ANEXO VI

### Atendimento Progestão MG - 2004

Total de inscritos	2.020
Municípios atendidos em MG	117
Escolas Estaduais	507
Cursistas Escolas Estaduais (inscritos)	1.954
Escolas Municipais	16
Cursistas Escolas Municipais (inscritos)	66
Total de Concluintes	1.614
Concluintes Escolas Estaduais	1.556
Concluintes Escolas Municipais	58
Total de não Concluintes	306
Número de Evasão	100

Fonte: SEE/SRH/DTAE

### Atendimento Progestão MG - 2005

Total de inscritos	7.312
Municípios atendidos em MG	6.390
Escolas Estaduais	727
Cursistas Escolas Estaduais (inscritos)	1.814
Escolas Municipais	7.099
Cursistas Escolas Municipais (inscritos)	43
Total de Concluintes	213
Concluintes Escolas Estaduais	5.817
Concluintes Escolas Municipais	5.616
Total de não Concluintes	201

Fonte: SEE/SRH/DTAE

**ANEXO VII**

**Recursos Financeiros Progestão - 2004**

<b>Progestão - 2004</b>	
Planejado	R\$ 2.422.570,59
Repassado para SRE*	R\$ 920.781,61
Despesas DTAE**	R\$ 940.772,10
Total de Investimentos	R\$ 1.861.553,72
* Diárias, Transporte, Serviços, Material de Consumo	
** Diárias, Transporte, Serviços, Material de Consumo	

Fonte: SEE/SRH/DTAE

**Recursos Financeiros Progestão - 2005**

<b>Progestão - 2005</b>	
Planejado	R\$ 634.922,78
Repassado para SRE*	R\$ 292.698,14
Despesas DTAE**	R\$ 36.335,92
Total de Investimentos	R\$ 329.034,06
* Diárias, Transporte, Serviços, Material de Consumo	
** Diárias, Transporte, Serviços, Material de Consumo	

Fonte: SEE/SRH/DTAE

## ANEXO VIII

### Currículo do Progestão

<b>Módulo I</b> Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?	Unidade 1 – Por que é importante conhecer o papel da escola no mundo contemporâneo?	<b>Intermódulo I</b>	Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação; Organização e Funcionamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com nove anos de duração, nas Escolas Estaduais de Minas Gerais; Organização e Funcionamento do Ensino do Ensino nas Escolas Estaduais de Minas Gerais.
	Unidade 2 – Como fica a escola na sociedade do conhecimento?		
	Unidade 3 – O que a escola tem a ver com a democracia?		
	Unidade 4 – Como a escola e a comunidade se articulam?		
	Unidade 5 – Escola e cultura: que tipo de relação é esta?		
<b>Módulo II</b> Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?	Unidade 1 – Por que promover a gestão democrática nas escolas públicas?	<b>Intermódulo II</b>	Processo de Indicação de Diretor e Vice-Diretor; Instituições Escolares (Colegiado Escolar, Associação de Pais e Grêmios Estudantis).
	Unidade 2 – Como promover espaços de participação de pessoas e setores da comunidade nas escolas?		
	Unidade 3 – Como construir autonomia na escola?		
	Unidade 4 – Como estimular ações inovadoras, capazes de modificar o ambiente de formação e trabalho nas escolas?		
<b>Módulo III</b> Como promover a construção Coletiva do projeto pedagógico da escola?	Unidade 1 – Por que construir coletivamente o projeto pedagógico?	<b>Intermódulo III</b>	Proposta Pedagógica da Escola e PDE; Regimento Escolar; Projetos de informática educacional.
	Unidade 2 – Que dimensões e princípios orientam o projeto pedagógico?		
	Unidade 3 – Como construir coletivamente o projeto pedagógico?		
	Unidade 4 – Como articular o projeto pedagógico e a prática pedagógica?		
<b>Módulo IV</b> Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?	Unidade 1 – Ensinar e aprender na escola: o que sabemos hoje?	<b>Intermódulo IV</b>	Avaliação da Aprendizagem do Aluno; Programa do Livro Didático.
	Unidade 2 – Trabalho pedagógico: aí está o foco!		
	Unidade 3 – Prática pedagógica: todo cuidado é pouco!		
	Unidade 4 – Avaliação: prática a favor dos alunos ou contra eles?		
<b>Módulo V</b> Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?	Unidade 1 – Construção e desenvolvimento da convivência democrática: fundamento da escola de hoje,	<b>Intermódulo V</b>	Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP; <i>Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa</i> ; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.
	Unidade 2 – Barreiras ao convívio democrático.		
	Unidade 3 – Caminhos que levam ao convívio democrático: as parcerias.		
	Unidade 4 – Referências essenciais e normas reguladoras da convivência democrática na escola.		
<b>Módulo VI</b> Como gerenciar os recursos financeiros?	Unidade 1 – Gestão financeira: competência da escola pública.	<b>Intermódulo VI</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF; Caixa Escolar (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Merenda Escolar, Manutenção e Custeio, Obras, Mobiliário e Equipamentos); Manual de Prestação de Contas.
	Unidade 2 – Identificação e planejando os recursos financeiros da escola.		
	Unidade 3 – Execução financeira: o momento de “gastar dinheiro”.		
	Unidade 4 – Prestando contas do que foi gasto.		
	Unidade 5 – Como e onde captar outros recursos para a escola.		

## Currículo do Progestão

<p style="text-align: center;"><b>Módulo VII</b></p> <p style="text-align: center;">Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?</p>	<p>Unidade 1 – O patrimônio da escola pública: o que é e de quem é?</p> <hr/> <p>Unidade 2 – Patrimônio, planejamento, identidade e autonomia escolar.</p> <hr/> <p>Unidade 3 – Utilização, manutenção e conservação do patrimônio escolar.</p> <hr/> <p>Unidade 4 – Aquisição, registro, reposição e alienação de bens e contratação de serviços na escola.</p>	<p><b>Intermódulo VII</b></p>	<p>Gerenciamento do Patrimônio Escolar; Gestão de Documentos; Projetos de Informatização Administrativa/Projeto SICOM (Informações educacionais/Informatização da Educação).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Módulo VIII</b></p> <p style="text-align: center;">Como desenvolver a gestão dos servidores da Escola?</p>	<p>Unidade 1 – O que conhecer da legislação para gerir o quadro de pessoal da escola?</p> <hr/> <p>Unidade 2 – Que direitos e deveres têm os servidores? Eles podem ser processados e receber penalidades administrativas?</p> <hr/> <p>Unidade 3 – Avaliação de desempenho dos servidores na escola: problema ou solução?</p> <hr/> <p>Unidade 4 – A formação é fator decisivo na qualidade da escola.</p> <hr/> <p>Unidade 5 – Relações interpessoais: interação X individualismo.</p>	<p><b>Intermódulo VIII</b></p>	<p>Legislação de Pessoal; Legislação sobre frequência do servidor; Avaliação de Desempenho dos Servidores da Educação Básica; Estatuto dos Servidores Público Civis do Estado de Minas Gerais e do Magistério; Processo de Certificação Ocupacional.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Módulo IX</b></p> <p style="text-align: center;">Como desenvolver a avaliação institucional da escola?</p>	<p>Unidade 1 – Quais os princípios, as finalidades e os objetivos da avaliação institucional?</p> <hr/> <p>Unidade 2 – Quais os processos metodológicos e as etapas do processo de avaliação institucional?</p> <hr/> <p>Unidade 3 – Como implementar o processo de avaliação institucional integrado ao projeto pedagógico da escola?</p> <hr/> <p>Unidade 4 – Como elaborar, aplicar, organizar e interpretar os instrumentos de coleta de informação sobre a escola?</p> <hr/> <p>Unidade 5 – Como usar os resultados da avaliação institucional?</p>	<p><b>Intermódulo IX</b></p>	<p>Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB; Avaliação Institucional.</p>

## ANEXO VIII

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado:

Data da entrevista:

Escola:

Cargo atual:

Cargo efetivo:

Formação:

Tempo de experiência em gestão:

Participação em curso em gestão:

( ) Procad 1 ( ) Procad Fase Escola Sagarana ( ) Progestão ( ) Outros . Quais?

-----  
-----  
-----  
-----

1. Como você e os profissionais da escola tomaram conhecimento do Procad? E do Progestão?
2. Você e os demais profissionais participaram das discussões preliminares sobre a organização do Procad? E do Progestão?
3. Qual o critério de escolha para a participação no Procad? E no Progestão?
4. Houve discussões na escola sobre o Procad durante e depois a sua realização? E sobre o Progestão?
5. Em sua percepção, como foi o acolhimento do Procad pelos funcionários da escola? E o Progestão?
6. O que o (a) levou a inscrever-se em curso de capacitação de gestor? Quais foram as suas expectativas em relação ao Procad? E em relação ao Progestão?

7. Como você avalia seu desempenho no Procad? Que fatores contribuíram ou dificultaram o seu desempenho nos cursos?
8. Depois de terminado, houve alguma ação na escola visando dar continuidade ao Procad? E ao Progestão?
9. Você continua mantendo contato com os participantes dos cursos? De que maneira? Com que objetivo?
10. Avalie o Procad e o Progestão quanto à metodologia / conteúdo; acompanhamento e o processo de execução.
11. Qual a relevância do Procad e do Progestão na gestão da escola? (especificar as áreas administrativa, financeira, pedagógica)?
12. Os cursos foram suficientes para desenvolver essas três áreas? O que faltou e deveria ser abordado nos cursos?
13. Que alterações trouxeram para a sua prática?
14. Que contribuições os cursos trouxeram para implementar, modificar as ações já desenvolvidas ou introduzir outras ações na escola?
15. Que contribuições os cursos trouxeram para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola?
16. O que precisa ser modificado ou melhorado nesses cursos?