**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

# FORMANDO OS FORMADORES: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1989-1996).

PATRÍCIA HELENA FERREIRA DE ALMEIDA

**SÃO PAULO**
**2005**

**PATRÍCIA HELENA FERREIRA DE ALMEIDA**

# FORMANDO OS FORMADORES: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1989-1996).

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE) como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Rubens Lima Jardilino.

**SÃO PAULO**
**2005**

# FICHA CATALOGRÁFICA

Patrícia Helena Ferreira de Almeida

Formando os formadores: uma análise dos programas de formação continuada dos especialistas em educação do município de São Paulo (1989-1996) Patrícia Helena Ferreira de Almeida, 2005

191 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2005

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino

1. Educação

CDU. 37

**FORMANDO OS FORMADORES: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1989-1996).**

**Por**

**PATRÍCIA HELENA FERREIRA DE ALMEIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação.

_____

Presidente: Prof. José Rubens L. Jardilino, Dr.- Orientador, Uninove

_____

Membro: Prof. Carlos Bauer, Dr.- Uninove

_____

Membro: Profa. Emília Freitas de Lima, Dra.- UFSCar

São Paulo, 10 de Outubro, 2005

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo comigo
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...

Fernando Pessoa

**DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Edith e Raul pelo exemplo
de vida e determinação.

Aos meus queridos Ari e Mariana

**Agradecimentos**

Ao meu orientador Prof. José R. Jardilino pela acolhida e incentivo no decorrer dessa trajetória.

Aos professores Carlos Bauer e Emília Freitas de Lima pela orientação e respeito na análise da pesquisa.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo pela oportunidade de experenciar todo meu processo educacional/profissional.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse trabalho.

# RESUMO

Este trabalho tem como objetivo construir uma análise comparativa dos programas de formação continuada dos especialistas (diretores de escola, assistentes de diretor de escola, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1989/1996) através da sistematização dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação da época ora analisada, na tentativa de contribuir para a reflexão sobre a importância da formação de todos profissionais da educação. Inicia fazendo um breve histórico do surgimento das habilitações do curso de Pedagogia que dão origem aos "técnicos em educação", percorrendo os referenciais teóricos que tratam das questões da profissionalidade e formação continuada. Utilizando-se da análise de conteúdo, procura fazer uma interpretação acerca das concepções de profissionalidade que os documentos revelam a partir dos referenciais de profissional enquanto especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, na busca da compreensão da intencionalidade de tais movimentos de formação. No decorrer da pesquisa, os dados analisados apontaram para uma aproximação entre os princípios e concepções da política educacional da gestão da prefeita Luíza Erundina (1989/1992) com os referenciais de profissionalidade do intelectual crítico, enquanto que o material selecionado da administração municipal do prefeito Paulo Maluf (1993/1996) revelou uma tendência de enquadramento aos referenciais de profissionalidade do especialista técnico.

**Palavras-chave***:* Especialistas em Educação, Formação continuada, Políticas públicas de formação, Profissionalidade docente.

## ABSTRACT

The objective of this work is to make a comparative analysis of the continuous forming programs of specialists (school directors, deputy school directors, pedagogic coordinators and school supervisors) of the Municipal Education Network in São Paulo (1989/1996) through the systemizing of documents prepared by the Municipal Education Secretary of the time period being studied now, in an attempt to contribute towards the reflection on the importance of the formation of all the education professionals. It starts with a brief history concerning the emergence of the abilities in the Pedagogy course which create the "technicians in education", traversing the theoretical references that deal with professionalism and continuous forming issues. By analyzing the contents, it seeks to interpret notions of professionalism revealed by the documents based on the references of the professional as a technical specialist, reflective professional and critical intellectual, in search of comprehending the intentionality of such forming movements. During the course of the research, the data analyzed showed a convergence between the principles and concepts of the educational policy during the administration of Mayor Luiza Erundina (1989/1992) with the professionalism references of a critical intellectual, while the material selected in the municipal administration of Mayor Paulo Maluf (1993/1996) revealed a trend of fitting with the professionalism references of a technical specialist.

**Key-words**: Education specialists, Continuous formation, Formation public policies, Teaching professionalism.

## RELAÇÃO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| SIGLA/ABREV. | NOME |
|---|---|
| **AD** | ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA |
| **APM** | ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES |
| **CEI** | CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL |
| **CFE** | CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO |
| **CIEJA** | CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS |
| **CME** | CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO |
| **COGE** | COORDENAÇÃO GERAL DA ESCOLA |
| **CONAE** | COORDENADORIA DOS NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA |
| **CP** | COORDENADOR PEDAGÓGICO |
| **DOM** | DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO |
| **DOT** | DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA |
| **DREM** | DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO MUNICIPAL |
| **EMEDA** | ESCOLA MUNICIPAL DE DEFICIENTES AUDITIVOS |
| **EMEE** | ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| **EMEF** | ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL |
| **EMEFM** | ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO |
| **EMEI** | ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL |
| **EMPG** | ESCOLA MUNICIPAL DE PRIMEIRO GRAU |
| **EMPSG** | ESCOLA MUNICIPAL DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS |
| **FEUSP** | FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO |
| **FIA** | FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO |
| **GFP** | GRUPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE |
| **JTI** | JORNADA DE TEMPO INTEGRAL |
| **LDB** | LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL |
| **MTD** | MEMÓRIA TÉCNICA DOCUMENTAL |
| **NAE** | NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA |
| **PAS** | PLANO DE ASSISTÊNCIA À SAÚDE |
| **PEA** | PROJETO ESTRATÉGICO DE AÇÃO |
| **PPB** | PARTIDO PROGRESSISTA BRASILEIRO |
| **PT** | PARTIDO DOS TRABALHADORES |
| **QT** | QUALIDADE TOTAL |
| **RARL** | REFERENCIAL ANALÍTICO DA REALIDADE LOCAL |
| **RME** | REDE MUNICIPAL DE ENSINO |
| **SME** | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO |
| **SUPEME** | SUPERINTENDÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO |
| **UE** | UNIDADE ESCOLAR |
| **USP** | UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO |

# SUMÁRIO

**Introdução** ..... 12

**Capítulo I**

***A formação do especialista em educação: contexto histórico e encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa***..... 20

1.1 O contexto da formação do Especialista: os primórdios..... 20

1.2 A educação no município de São Paulo – conquistas e inquietações recentes..... 25

1.3 Caminhos metodológicos – fontes e percursos da pesquisa ..... 28

**Capítulo II**

***Do discurso da profissionalização à profissionalidade como possibilidade*** ..... 35

2.1 Tendências da sociologia na análise da profissionalização do professorado..... 36

2.2 A constituição da profissão professor..... 38

2.3 Profissão: processo/constituição, conquistas/ocultamentos..... 42

2.4 Em defesa da profissionalidade docente..... 51

2.5 Concepções acerca da profissionalidade docente..... 55

2.5.1 O professor como técnico: a prática profissional a partir da racionalidade prática..... 55

2.5.2 O professor reflexivo: a racionalidade prática..... 59

2.5.3 O professor crítico-reflexivo ou intelectual crítico..... 63

**Capítulo III**

***Formação: elemento constituidor da profissionalidade***..... 69

3.1 Políticas públicas de formação..... 73

3.2 Paradigmas e modelos de formação ..... 77

3.3 Um posicionamento sobre a profissionalidade e a formação continuada ..... 82

**Capítulo IV**

***Políticas de formação dos profissionais da educação: 1989-1996*** ..... 88

4.1 1989/92 – A construção de uma Educação Pública Popular ..... 88

4.1.1 A profissionalização conforme o Estatuto do Magistério ..... 92

4.1.2 Proposta de Formação Permanente da SME ..... 94

4.1.3 Grupos de Formação Permanente ..... 100

4.1.4 A formação dos especialistas na gestão Luíza Erundina ..... 104

4.1.4.1 Grupos de Formação de Diretores ..... 106

4.1.4.2 Grupos de Formação de Coordenadores Pedagógicos ..... 109

4.2 1993/96 – Enfrentar o Desafio ..... 114

4.2.1 Enfrentando o Desafio da Modernidade ..... 114

4.2.2 A Escola de Qualidade Total ..... 118

4.2.3 Neoliberalismo e educação ..... 121

4.2.4 O papel da Diretoria de Orientação Técnica – DOT ..... 124

4.2.5 Supervisão da área escolar e pesquisa ..... 127

4.2.6 A formação dos especialistas ..... 129

4.2.6.1 1993/1994: Os especialistas e a Qualidade Total ..... 130

4.2.6.2 1995/1996: Parceria SME/Universidade ..... 132

4.3 A formação do educador nas duas gestões municipais: uma síntese ..... 140

**À Guisa de Conclusão**

***Formando os formadores em São Paulo: 1989-1996*** ..... 149

**Referências Bibliográficas** ..... 156

**Anexos** ..... 168

1 Documentos e ações de formação: gestão Luíza Erundina ..... 169

2 Ações político-pedagógicas da DOT 2 (1989/1992) ..... 171

3 Palestras oferecidas aos especialistas (1993/1996) ..... 172

4 Ações de formação desenvolvidas pela SME/DOT (1993/1996) ..... 173

# INTRODUÇÃO

## Caminhos que se entrecruzam: itinerários e encaminhamentos da pesquisa

Falar sobre a educação dos especialistas da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo é resgatar um pouco da história da escola pública brasileira e também reviver minha trajetória profissional. Trajetória/história movidas por conquistas e inquietações.

O palco que pretendo focalizar neste trabalho, final da década de 80 e grande parte da década de 90 do século XX, coincide com fatos históricos importantes para a vida do país, da cidade de São Paulo e da educação municipal: a abertura política, o movimento pelas "Diretas já", a Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (em substituição às Leis 4024/61 e 5692/71), a crescente preocupação com a profissionalização do magistério e com o fortalecimento dos canais de participação da categoria, dentre outros.

Neste fervilhar que caracterizava a sociedade brasileira do final do século passado, encontrava-me, como milhares de outros educadores da época, preocupada com minha atuação enquanto profissional da educação, que lecionava na rede pública estadual e municipal de São Paulo, em classes de alfabetização e na educação infantil.

A possibilidade de convivência com um novo plano de governo municipal, efetivado com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT), em finais de 1988, abriu campo para que os profissionais de educação pudessem participar da constituição da educação municipal, pois havíamos passado por um período relativamente grande onde os referenciais profissionais eram a eficiência, a produtividade e a utilização da técnica. O grande desafio era rompermos com esses referenciais do "milagre econômico" para avançarmos em direção à participação e construção de uma educação pública que considerasse todos envolvidos no processo.

Os profissionais da educação municipal começavam a dar sinais de que somente treinamento, eficiência e técnica não eram suficientes para uma educação de qualidade, de que sua formação inicial não dava conta da complexidade do contexto educacional e, por isso, iniciaram um movimento de reivindicações por melhores condições de trabalho, estando aí incluída a necessidade de continuidade de sua formação, tendo como base os referenciais do seu trabalho como educadores. Esse movimento foi significativo para construção de uma identidade profissional que fortaleceu os vínculos de classe e para a conscientização da importância da função que o magistério tem na sociedade.

Em um contexto anterior, podíamos perceber que o tecnicismo fortalecia a dicotomização da carreira do magistério, separando, em instâncias hierarquizadas, os especialistas em educação (diretores de escola, coordenadores pedagógicos, assistentes de diretor de escola e supervisores escolares) em um pólo, e os professores e demais funcionários da escola em outro. Nas palavras de Nosella (2004, p. 29):

> Durante o Regime Militar, conseqüentemente, a imagem do professor, competente na definição dos objetivos, absolutamente mensuráveis, descolara-se da imagem do educador, comprometido ética e politicamente. O conceito de especialista-em-educação inspirou as reformas dos estudos pedagógicos dos anos 60 e 70.

O especialista representava o poder, o controle e a ordem e tinha como principal papel a manutenção da engrenagem do sistema educacional. Essa função aparentemente técnica encobria a sua importância política para a manutenção do *status quo*. O movimento de discussão e redefinição do magistério trouxe à baila a problemática do papel dos especialistas. Se os professores reconheciam-se não mais como executores, mas sim como autores no processo de construção da educação pública, possuindo direito à voz e à participação nas decisões, como então se redefiniria a função dos especialistas nesse contexto? Seriam eles somente “necessários” em uma concepção tecnocrática de educação?

Foi nesse momento histórico que, após lecionar por cerca de uma década no ensino municipal, aventurei-me na experiência da Direção de Escola. Como eu, inúmeros outros companheiros de trabalho enfrentaram um momento de discussão e questionamento dos seus fazeres.

Esse questionamento, quando feito isoladamente, não possibilitava a compreensão da gênese do trabalho do especialista como educador. Dessa forma, foram construídos, mesmo que algumas vezes de maneira “oficiosa”, grupos de estudo que em muito contribuíram para reflexão de nossos fazeres.

Paralelamente a esses grupos, a Secretaria Municipal de Educação, norteando-se pelos princípios de sua política educacional, dirigiu seus investimentos em programas de formação em serviço ofertados aos profissionais da RME, e dentre eles, os especialistas. Esses programas refletiam as concepções de mundo e educação que cada governo defendia e buscavam a formação de profissionais compromissados com tais concepções.

A preocupação em desvelar concepções subjacentes aos programas de Formação Profissional da SME, encaminhou-me à pesquisa acadêmica. Entendo que esse caminho não é um fim em si mesmo. Acredito na importância e relevância pessoal e social que a pesquisa pode ter e espero assim contribuir com as minhas inquietações para uma reflexão a respeito do nosso papel como educadores.

Acredito também que os diversos lugares que ocupei, os diferentes pontos de vista que observei e participei do processo educativo possibilitaram-me enxergar o todo e as partes, a fazer um exercício de aproximação e distanciamento, como um zoom da máquina fotográfica, que focaliza algum aspecto para melhor compreendê-lo, como procurei fazer na presente pesquisa, ao delimitá-la em um determinado tempo e espaço. Espaço/tempo de mudança e de inquietação: o final da década de 80 e início da década de 90 do século XX no contexto da educação pública municipal.

Convém explicitar os motivos que nos levaram à escolha desse período de tempo para focalizarmos nossa atenção. Como já dito anteriormente, as décadas de 80 e 90 do século XX são períodos de modificações profundas na sociedade brasileira, com a necessidade de instauração de uma "nova ordem", decorrente das mudanças em nível global e local. Por serem nosso objeto os programas de formação continuada da rede pública municipal, não poderíamos deixar de vinculá-los às gestões municipais que o sustentavam e, desta forma, delimitarmos nossa pesquisa a uma ou duas gestões.

A escolha das gestões do PT(1989/1992) e PPB (1993/1996) obedeceu também à importância que essas tiveram na administração municipal. De um lado, uma gestão que, contrariamente às anteriores, inverteu as prioridades de atuação, dando ênfase ao setor social através de políticas que buscavam a descentralização e a participação das camadas populares. De outro, a preocupação em transformar a cidade de São Paulo através de grandes obras e a necessidade de se colocar em destaque programas de grande visibilidade, como o PAS, o Cingapura e o Leve-Leite[1]. Duas gestões que, em termos educacionais, imprimiram suas marcas através de políticas de formação que privilegiavam concepções de mundo diferenciadas.

Gestões que se delinearam pelo viés da institucionalização de leis que organizaram o magistério: as Leis 11.229/92 (Estatuto do Magistério Público Municipal) e 11.434/93

[1] O PAS (Plano de Assistência à Saúde), o projeto Cingapura, que tinha como objetivo a construção de moradias populares em locais invadidos por favelas, e o Leve-Leite, programa de distribuição de leite em pó destinado aos alunos da rede municipal de ensino que tivessem mais de 90% de freqüência, eram programas de caráter assistencial, que se constituíam como a "vitrine" da administração Paulo Maluf na área social.

(Reestruturação dos Quadros de Educação), aliadas à promulgação da Constituição de 1988 e ao debate à época que antecedeu a promulgação da LDB de 1996.

Esse período representou uma sucessão de administrações com entendimentos diferenciados de gestão pública e política educacional, e conseqüentemente, do papel dos especialistas no sistema educacional. Somadas às considerações anteriores, convém destacarmos que se tratou também de uma época de "abertura", onde o campo político fervilhava de reivindicações por participação de todas as classes nas decisões do município e do país[2] .

Acrescentamos que não foram realizadas muitas pesquisas destinadas a comparar políticas educacionais diferenciadas, o que aumenta a nossa expectativa e a responsabilidade ao fazê-la. Muitas vezes, em uma primeira aproximação, não percebemos as sutilezas que encobrem os discursos em nível educacional, acreditando que as propostas apresentadas em uma ou outra gestão são muito próximas. É nossa intenção contribuirmos para o repensar dessa questão, no sentido de buscar, nas análises, as intenções de cada proposta.

**A questão do especialista na rede municipal de ensino em São Paulo**

Entendemos que, embora não devam ser considerados como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso na área educacional, os especialistas ocupam um papel de articuladores e impulsionadores dos projetos das escolas.

Dessa forma, ao pesquisarmos sobre os programas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1989 a 1996, procuramos constituir uma questão central:

- ✓ *Que concepções de profissionalidade estão embutidas nessas propostas de formação? Como essas concepções estão representadas na formação de formadores?*

Como norteadores dessas questões estão os documentos da Secretaria Municipal de Educação que explicitam as diretrizes gerais de cada gestão, bem como os produzidos com o objetivo de formar os profissionais da rede municipal, em particular os especialistas em educação. As fontes documentais nos dão a possibilidade de revermos a nossa história, a partir de um contexto maior, e de procurarmos desvelar o processo constitutivo dessa

[2] Convém notarmos que, após um período relativamente longo, as eleições para prefeito das capitais foram retomadas em 1985, sendo eleito nesse ano, como prefeito do município de São Paulo, o Sr Jânio da Silva Quadros. A administração da Prefeita Luíza Erundina foi a segunda após esse período.

trajetória do ensino público municipal. Por outro lado, funcionam como mobilizadoras de futuras pesquisas, que procurem investigar o impacto que tais propostas causaram nos profissionais de educação e na sua prática educativa.

Por trás dessas constatações, colocam-se como necessidades de aprofundamento teórico as questões relacionadas à concepção de profissionalização e formação defendidas pelos órgãos formuladores das políticas públicas de educação, uma vez que estas embasam toda uma proposta de formação para o sistema de ensino.

O papel que a teoria terá em nossa pesquisa será o de mediar nossa relação com o material colhido, na busca de estabelecermos comparações entre as diferentes concepções de educação, profissionalização e formação subjacentes aos documentos.

**O percurso da pesquisa**

Para tentarmos responder às questões principais de nossa pesquisa, procuramos estabelecer um diálogo com a teoria, na tentativa de construirmos eixos norteadores para a análise dos documentos da SME no período de 1989 a 1996.

No capítulo I buscamos compreender o contexto histórico da formação do especialista em educação no Brasil da segunda metade do século XX. Aliada à essa questão, procuramos estabelecer um panorama da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, demonstrando suas conquistas e inquietações em relação à atuação dos seus profissionais, com o objetivo de construção de uma educação de qualidade. Procuramos explicitar também a metodologia da pesquisa, expondo o percurso traçado, as dificuldades apresentadas, as escolhas feitas, em uma tentativa de estabelecermos relação entre as fontes documentais e a questão central deste trabalho.

Nos capítulo II e III procuramos trazer as contribuições que os estudos sobre a profissionalização e a formação docente possuem.

Se a nossa preocupação estava relacionada à compreensão da importância das funções exercidas pelos especialistas de educação e sobre seu processo de formação, seria oportuna a ajuda de autores que discutissem a questão da profissionalização e da formação continuada, visto que se parte de uma concepção de profissional defendida por cada administração, a qual necessitava ser construída no seu exercício cotidiano.

A procura por explicações delineou-se em um processo de idas e vindas, onde o diálogo com a teoria possibilitava o “clarear” de algumas questões e o surgimento de muitas

outras. Partimos assim para a pesquisa de autores que analisassem a profissionalização enquanto fenômeno histórico, que surge na época moderna. Os textos desses autores possibilitaram a compreensão da profissionalização como processo contraditório, que pode trazer contribuições para os trabalhadores em geral, mas também ocultar uma maior forma de controle, por parte do Estado, sobre estes.

Voltamo-nos também a autores que procurassem explicitar a história da constituição do professorado enquanto profissão, situando-a em um contexto histórico de estatização e laicização do ensino. A profissão docente começou a tomar forma nesse momento (século XVIII), sendo necessária para sua concretização a observação de algumas dimensões e etapas para a formação da categoria. Esse movimento de retornar à história foi importante no sentido de desvendarmos também o surgimento de funções específicas dentro da instituição escolar (como as de direção e coordenação pedagógica).

A temática da profissionalização também encaminhou a discussão sobre a proletarização docente, vinculada à perda de controle do trabalhador sobre sua tarefa, reduzindo-o a mero executor no sistema produtivo. Aprofundando a questão, pudemos perceber que essa perda de controle se estende ao campo ideológico, associado a não conscientização dos fins e propostas educacionais. Alguns componentes que reafirmam essa questão são a burocratização, a rotinização, a intensificação do trabalho, a feminização, a colonização e o isolamento a que os professores são submetidos e que contribuem para a perda de controle sobre a sua profissão.

Encontramo-nos com a defesa da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), como uma tentativa de distanciar os aspectos negativos relativos à profissionalização.

Pudemos compreender o valor do magistério enquanto profissão que tem um sentido eminentemente social e político, envolvendo dimensões que ultrapassam a competência profissional como domínio de métodos e técnicas de ensino, interligando o papel do educador ao seu compromisso com a comunidade e com a sociedade em geral. Percebemos que modelos de professor revelam as concepções de sociedade e educação existentes.

Fazia-se necessário também, a partir das constatações sobre o processo de profissionalização do magistério, procurar considerações a respeito do movimento de formação continuada e suas matrizes teóricas. Nesse sentido, a formação apresenta-se com ambígua, possuindo, dependendo do contexto onde está inserida, funções reguladoras, reprodutoras (fôrma) ou transformadoras (forma). Notamos que as diversas expressões usadas para retratar os processos formativos denotam um projeto de ação e uma concepção de mundo.

Por fim, encontramo-nos com propostas de formação continuada que, acreditamos, ultrapassam o nível da fôrma e dão a possibilidade de transformá-la em um valioso instrumento para a reflexão crítica da profissão, a partir da sua prática, no sentido de sua transformação. Propostas que levam em consideração o sujeito enquanto pessoa, sem desvinculá-lo de uma profissão e de um contexto institucional.

Nesse processo, pudemos perceber que, para uma maior compreensão das propostas de formação da SME, o diálogo com as fontes teóricas foi fundamental para podermos tecer reflexões, estabelecermos comparações e chegarmos a conclusões “provisórias”.

No capítulo IV, procedemos a uma caracterização das políticas educacionais das gestões analisadas, acompanhada da apresentação dos programas de formação da SME, especificando a formação dos especialistas. Procuramos fazer uma análise comparativa dos programas de formação continuada dos especialistas, a partir do referencial dos modelos de profissional: profissional enquanto técnico, profissional reflexivo e profissional crítico-reflexivo ou intelectual crítico, apontando as aproximações das propostas aos referidos modelos.

Na conclusão fizemos uma retomada do percurso da pesquisa, no sentido de buscar aproximações entre as políticas educacionais das gestões analisadas, limites e as concepções de profissionalidade, atrelando-as às concepções de educação que a sustentam.

# CAPÍTULO I

# A FORMAÇÃO DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

**Do rio que tudo arrasta se**
**Diz que é violento**
**Mas ninguém diz violentas as**
**Margens que o comprimem**
Bertold Brecht

## 1.1. O contexto da formação do Especialista: os primórdios

Focalizaremos, de início, o panorama de configuração dos profissionais especialistas em educação no Brasil, oficializado a partir da criação do curso de pedagogia no Brasil, em 1939.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado pelo Decreto-Lei 1190/39, por ocasião da organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, com a função de formar bacharéis e licenciados em diferentes áreas. Na década de 40 do século XX, os bacharéis começaram a fazer parte dos cargos técnicos de educação no Ministério da Educação. Nesse momento histórico o profissional criado pelo curso de Pedagogia (bacharel) não dispunha de um campo específico de atuação.

O Parecer CFE 251/62 introduziu algumas modificações no currículo mínimo e na duração do curso de Pedagogia, mas não identificou precisamente o profissional a que se referiu, quando afirmou que se destinava à formação, além do professor das disciplinas pedagógicas, do “técnico de educação” ou “especialista de educação”, de uma maneira muito vaga.

> Na realidade, o campo de trabalho do "técnico de educação" não se encontrava definido na época. Em meados da década de 1950, algumas alternativas começaram a esboçar-se com a introdução desse profissional nas burocracias oficiais e no organograma de algumas escolas da rede pública e especialmente da rede privada que se propunham a um trabalho renovador (...) Ainda assim, não havia na década de 1960, um campo profissional que o demandasse. Mesmo no estado de São Paulo, o quadro era desalentador. Apesar de já haver na Secretaria de Educação alguns cargos – uns regulamentados, outros não – aos quais o pedagogo poderia se ligar, nenhum deles era exclusivo desse profissional; era o caso, por exemplo, dos cargos de inspetor do ensino médio e de diretor de escola do ensino secundário e normal. (SILVA, 2003, p. 18 -19)

Com a implantação de um modelo político, em substituição ao já desgastado populismo, a orientação dada ao Estado brasileiro era para a modernização do sistema econômico, visando à racionalidade do projeto de desenvolvimento. O controle político se fez no sentido de reprimir todo tipo de associações e grupos que pudessem pôr em risco o modelo dominante, colocando como objetivo a doutrina da "Segurança Nacional". Para a efetivação desse plano de governo, utilizou-se a estratégia de formação de tecnoburocratas para o controle do processo político, que exerciam a dominação através de critérios tidos por eles como neutros.

> A absolutização dos meios e dos critérios da racionalização técnica, a eficiência e a produtividade constituem os ideais da tecnocracia, que pós 64 passam a fazer parte de todas as reformas sociais e políticas. (MURANAKA, 1985, p. 95).

A centralização dos processos de decisão na esfera do executivo deu origem a novos processos de administração, controle e planejamento nas áreas governamentais (BRZEZINSKI, 1994). Em razão disso, a política educacional foi estabelecida segundo os pressupostos das ideologias da ordem (corrente hegemônica civil-militar) e da tecnocracia,

adaptando-se à educação os princípios de racionalidade, produtividade e eficiência. A linha de intervenção, caracterizada pela cooperação técnica com os Estados Unidos e pela repressão acirrada aos educadores e estudantes, teve como documento que encerrava seus pressupostos teóricos o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1966-1967).

A legislação educacional foi modificada, efetivando-se por meio das leis 5.540/68 e 5.692/71. A primeira, que instituiu a Reforma Universitária[3], atingiu os cursos de formação de professores, além de consolidar as Faculdades de Educação. A reestruturação da Universidade teve como pano de fundo a ideologia da modernidade e da racionalidade, intimamente vinculadas às ideologias da ordem e da repressão, ou seja, a reforma da Universidade relacionou-se à reforma mais ampla da sociedade brasileira.

A redefinição do curso de Pedagogia, seguindo os princípios descritos acima, objetivou a garantia da maior eficiência e produtividade do sistema escolar, dentro dos parâmetros "neutros" da racionalidade técnica. Nesse sentido, ganhava espaço a idéia de que o técnico de educação era um profissional indispensável ao campo educacional.

O Parecer CFE 252/69 definiu a concepção, os princípios, as finalidades e os conteúdos da Faculdade de Educação. Suas funções específicas são: formar professores e especialistas, desenvolver pesquisas na área, integrar as licenciaturas e disseminar pela Universidade a concepção de educação. Ao reformular a estrutura curricular do curso, criando habilitações na área de administração, orientação, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares, o referido parecer contribuiu para a fragmentação da formação do pedagogo. O curso de pedagogia passou a ser composto por matérias básicas e outras específicas de cada habilitação.

Na opinião de Silva (2003), o Parecer CFE 252/69, ao prever habilitações distintas no que se refere às especialidades, acabou por determinar a necessidade de vários pedagogos na escola e no âmbito dos órgãos intermediários: os responsáveis pelas tarefas administrativas e os responsáveis pelas tarefas pedagógicas.

> (...) os estudos sobre administração, supervisão, orientação e inspeção são previstos para serem feitos em habilitações distintas, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo. Essa impropriedade no trato do

[3] Estamos utilizando o termo "Reforma Universitária", conforme a terminologia da área da História e da Pedagogia a empregam, não cabendo neste momento a discussão sobre o teor de tal nomenclatura.

> conhecimento da área da administração escolar retira da mesma seu caráter de globalidade, comprometendo sua função precípua, qual seja, a do atendimento das necessidades do ensino. (SILVA, 2003, p. 42)

Apesar de reconhecer que para a formação dos especialistas há a necessidade de comprovação de experiência no magistério, a regulamentação sobre o curso de Pedagogia não explicitou de forma clara o porquê dessa exigência e qual o papel que ela poderia representar na sua formação.

O modelo inspirador de toda essa reformulação é a pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, que tinha como objetivos centrais a capacitação e treinamento dos pedagogos, visando atender às exigências do sistema capitalista.

> O modelo tecnicista dicotomizador da formação dos profissionais da educação em professores e especialistas mantém, em sua essência, a coerência tecnicista, porque fragmentadora das tarefas dos profissionais na escola, conseqüência da própria divisão do trabalho nas sociedades capitalistas, constituídas por classes sociais, cujos interesses se excluem radicalmente. (BRZEZINSKI, 1994, p. 89)

O perigo da especialização consiste em desvinculá-la de uma formação básica, fundada em conteúdos universais necessários ao exercício da profissão. Os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não recorrem aos conhecimentos básicos requeridos para atuação no magistério, mas fornecem uma base teórica de métodos e técnicas fragmentadoras da função de educador. A fragmentação do trabalho pedagógico, fruto dessa formação com visão compartimentalizada, vem ocasionando problemas de ordem muito mais ampla do que a divisão de tarefas, relacionados diretamente à qualidade do ensino e à credibilidade da educação e de seus profissionais.

Esse tipo de formação que dicotomiza as atribuições de professores e especialistas acaba por provocar embates entre eles, advindos também das questões de poder que emergem dessa divisão. Não que seja desnecessária a existência de especialistas, uma vez que, no mundo moderno, são exigidos cada vez mais conhecimentos específicos para a atuação profissional. Cabe-nos, porém, uma alerta: na divisão técnica do trabalho há o perigo do

trabalhador perder sua capacidade de exercer e compreender seu ofício em toda sua extensão, por exercer cada vez mais tarefas parciais, não as relacionando a um contexto global.

> A divisão social e técnica do trabalho, provocada pelas relações sociais de produção, subtrai da classe trabalhadora não só as condições objetivas de sua produção, como o controle dos instrumentos de trabalho e também o seu acesso à cultura, ao saber, que passam a ser distribuídos de forma desigual como um meio a mais de dominação. (MURANAKA, 1985, p. 76)

Embora decorridos mais de trinta anos da edição do Parecer CFE 252/69, a controvérsia em relação à identidade dos profissionais advindos do curso de Pedagogia continua. Várias propostas e documentos foram produzidos na tentativa de reformulação do curso de Pedagogia, mostrando uma dificuldade quanto ao entendimento a respeito de suas funções, bem como da sua estrutura curricular.

Nesse embate de identidades, os especialistas em educação, frutos de uma legislação que os colocava em um papel eminentemente "técnico", são questionados acerca do seu papel político. Embora saibam que as escolas que apresentam ensino de melhor qualidade contam, geralmente, com uma liderança pedagógica, eles se encontram, em sua maioria, "perdidos" no emaranhado de tarefas que lhes são atribuídas, contribuindo para a segmentação e ocultação de sua função na escola. O imediatismo de suas ações faz com que, muitas vezes, não reflitam sobre a sua prática e o perfil "solitário" de suas funções nas unidades escolares contribui para uma postura não reflexiva. Aliado a essa constatação, está o tratamento equivocado que, amiúde, lhes é dispensado pelos dirigentes dos sistemas de ensino: ou são tratados como intermediários do sistema, ou, em outros momentos, vistos com grande desconfiança por serem considerados conservadores demais.

É nesse panorama de constituição do especialista em educação é que se inscreve a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

### 1.2. A educação no município de São Paulo: conquistas e inquietações recentes

Nas sociedades chamadas "modernas", a educação formal, como mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico (PARO, 2001), é reclamada pela população em geral, sendo o Estado, segundo a Constituição Federal de 1988, o

responsável pela garantia do acesso e a promoção dessa educação em níveis institucionalizados.

A LDB (Lei Federal 9394/96) estabelece em seu artigo 1°: *"A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."* Em seu artigo 3°, onde encontram-se situados os princípios do ensino, o inciso VII aponta para a valorização do profissional da educação escolar.

O artigo 61 do Título VI (*Dos Profissionais de Educação*) demonstra preocupação com a formação dos profissionais da educação, tendo como fundamentos a *"associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades."* Quanto às atribuições dos sistemas de ensino em relação aos profissionais de educação, o artigo 67 determina que os primeiras assegurem aos últimos *"aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho"*.

O município de São Paulo possui uma rede de ensino com, aproximadamente, 1000 unidades educacionais, dentre Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), de Ensino Fundamental (EMEFs), Ensino Médio (EMEFMs), Educação Especial (EMEEs) e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs). Trabalhando nessas escolas existem profissionais das mais variadas funções: equipe auxiliar da ação educativa[4] (agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação I e II), equipe docente e equipe técnica (coordenadores pedagógicos, assistentes de diretor de escola e diretores de escola). A maioria deles proveniente de um concurso público de provas e títulos, o qual exige formação específica para cada um dos cargos. A gestão da escola, as competências e atribuições do diretor de escola, do assistente de diretor de escola e do coordenador pedagógico estão contidas no Regimento Escolar de cada unidade educacional.

Essa preocupação com a carreira do magistério é, em nosso município, anterior à LDB. A lei municipal 11.229/92 (Estatuto do Magistério Público Municipal) tem como um dos seus quatro princípios a valorização dos profissionais do ensino, assegurada através de: *"formação permanente e sistemática de todo pessoal do Quadro do Magistério, promovida*

[4] A equipe auxiliar da ação educativa é responsável pelo suporte administrativo e operacional das unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

*pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades"*. Em seu artigo 6° são estabelecidos os níveis dessa carreira, a saber: nível I (formado pelos professores adjuntos), nível II (formado pelos professores titulares) e nível III (formado pelo diretor de escola, coordenador pedagógico e supervisor escolar). Posteriormente, a lei municipal 11.434/93 substituiu o termo nível por classe.

Para sustentar toda essa rede existem os órgãos centrais: a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), que formulam a Política Educacional do Município, e os órgãos intermediários, que, de acordo com o período analisado configuram-se como NAEs (Núcleos de Ação Educativa, nos períodos de 1989 a 1992 e 2001 a 2002) , DREMs (Delegacias Regionais de Ensino Municipal, no período de 1993 a 2000) e *Coordenadorias de Educação* (2003 até a presente data).

Sabemos da diversidade da rede, que abarca uma área geográfica muito grande, com densidades demográficas e realidades sócio-econômicas diferentes, por isso, é necessária a adaptação das diretrizes da Secretaria às realidades específicas. A construção de um Projeto Político-Pedagógico da escola consolida as intenções desta como um todo, observadas as linhas da política educacional.

Mas, o caminho para a construção de uma "educação libertadora" (FREIRE, 2005) é complexo. As estatísticas demonstram o alto índice de analfabetismo entre os alunos que estão nos últimos anos do ensino fundamental. Inúmeras causas podem ser atribuídas ao fato, mas nos ateremos às dificuldades para a consubstanciação de um Projeto Político-Pedagógico que contemple as reais necessidades dos indivíduos, o que se traduz em práticas isoladas, sem objetivos comuns, levando a escola a um "salve-se quem puder".

Segundo Paro (2001) *"tanto direção escolar quanto coordenação pedagógica devem ser vistas como momentos de um mesmo processo de coordenação democrática do trabalho da escola..."*. Vasconcellos (2002, p. 69) aponta para a importância dos especialistas ou técnicos educacionais:

> (...) as pesquisas educacionais têm demonstrado que as escolas que têm ensino de melhor qualidade contam sempre com uma liderança pedagógica, até pela possibilidade que têm, por contingência do tipo de atividade que exercem, de construírem uma visão de conjunto da instituição.

Quase sempre ainda vistas sobre o prisma do trabalho burocrático (tecnicista), a direção, a supervisão e a coordenação pedagógica assumem papéis que exigem o cumprimento de inúmeras tarefas que, no cotidiano do trabalho escolar, fazem com que o verdadeiro objetivo da sua atuação seja obscurecido. O imediatismo das suas ações faz com que muitas vezes não reflitam sobre a sua prática. O perfil "solitário" dessas funções nas unidades escolares contribui para uma postura não reflexiva, pois na relação com o outro (seus pares) é que o indivíduo redimensiona o seu saber.

Essa análise é salientada por Vasconcellos (2002, p. 69-70) ao afirmar que:

> Do ponto de vista dos dirigentes dos sistemas de ensino, temos observado dois equívocos em relação aos especialistas: em alguns contextos, o órgão central coloca-os como intermediários na relação com a instituição, fazendo com que os dirigentes percam o contato com o chão da escola. Em outros, o órgão central apresenta uma grande desconfiança em relação aos técnicos da escola (que seriam conservadores, resistentes à mudança), e passa a não investir neles, a não propiciar momentos específicos para discutir suas questões.

Aliados às constatações sobre a importância da Equipe Técnica na coordenação do trabalho coletivo da escola existem estudos que resgatam a necessidade da formação continuada, como nos diz Batista (2001, p. 137):

> Os diálogos que fui (e estou) construindo juntamente com minhas práticas no campo da formação dos professores permitiram que estruturasse uma síntese, sempre provisória, na qual entendo formação como processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos.

### 1.3. Caminhos metodológicos: fontes e percurso da pesquisa.

Dessa forma, a intenção desse trabalho é poder contribuir para uma análise sobre a importância que a formação continuada tem sido tratada por SME, especificamente dos especialistas, para a coordenação do trabalho da escola. Temos como objetivos centrais nesta pesquisa:

- construirmos, através da sistematização dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, uma análise comparativa de duas gestões com inspirações ideológicas diferenciadas e verificarmos como essas inspirações incidiram sobre a formação dos especialistas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no período de 1989 a 1996.

- contribuirmos para a reflexão sobre a importância da formação de todos os profissionais da educação, e não somente dos professores.

Sabemos que, principalmente na década de 90, o número de estudos acadêmicos sobre a formação de professores aumentou sensivelmente, mas aqueles que são reservados à formação em serviço direcionados ao papel articulador dos especialistas em educação ainda são pequenos. Em nossa busca, muito temos encontrado em relação à formação de educadores das diversas áreas, podendo citar os trabalhos de Fusari (1988, 1997), Lucas (1992), Alves (1996), Hypólito (1996), Silva (2000), Lima (2002), Altenfelder (2004), Moreira (2004), Santos (2005), entre outros.

Embora muitos desses estudos tenham como objeto a análise das políticas de formação das secretarias de educação, não têm sido direcionados, com exceção de Fusari (1997), aos programas destinados aos especialistas. Verificamos também a existência de pesquisas preocupadas com a importância da gestão da escola, como a de Hessel (2004), embora não enfoquem a necessidade de formação dos profissionais considerados como gestores. Inúmeros trabalhos na área acadêmica têm sido realizados a respeito da questão da identidade dos pedagogos e do curso de Pedagogia, muitos deles publicados, podendo ser citados os de Silva (2003), Brzezinski (1994) e Muranaka (1985), os quais trazem contribuições para nossa pesquisa. Procuramos em nosso trabalho colaborar com essa temática, a partir do referencial

da SME, voltado para a formação dos especialistas, especificamente nos períodos de 1989 a 1996[5].

A preocupação em estudar os programas de formação continuada dos especialistas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos períodos de 1989 a 1996 levou-nos à seguinte reflexão: de que forma poderíamos responder às questões acerca da importância que os órgãos educacionais oficiais têm dado à formação dos especialistas e das políticas de formação elaboradas em cada gestão municipal na Secretaria de Educação?

O caminho escolhido foi recorrer às fontes documentais da própria SME, as quais estão arquivadas na Memória Técnica Documental[6] (MTD), que funciona no próprio prédio da Secretaria e arquiva os principais documentos oficiais da RME.

Na Memória Técnica trabalham integrantes da Rede Municipal de Ensino, geralmente professores, que têm o papel de catalogar e classificar todo o material produzido pela Secretaria. Até o ano de 2003, havia vários catálogos, lançados em edições anuais ou bianuais, onde eram listados os documentos, muitas vezes colocados em ordem cronológica. A equipe da MTD conseguiu, ao longo dos últimos quatro anos, reunir toda documentação existente nos inúmeros catálogos e montar um catálogo geral, atualizado até 2003, classificado atualmente por temática (assunto). Em meados de 2004, em caráter experimental, o catálogo começou a ser informatizado para possibilitar a consulta da relação dos documentos via Internet, o que facilitou o pesquisador.

Nossa relação com as fontes documentais passou pois, necessariamente, pela construção de uma parceria com a equipe da MTD, a qual se empenhou em auxiliar-nos em nossa pesquisa, e também pela busca contínua de material que pudesse responder às inquietações que nos rodeavam. Nesse momento, houve a necessidade de maiores informações sobre a validade das fontes documentais.

Segundo Witter (1990), nenhum pesquisador pode prescindir de atividades que envolvam busca de informação ou recuperação da mesma. Esse levantamento tem como objetivo subsidiá-lo em seu processo de pesquisa, recuperando a informação existente para a viabilização e sustentação do seu trabalho. A pesquisa documental tem por base os suportes

---

[5] Cabe destacarmos a contribuição da análise que Pinheiro (2000) fez em sua tese de Doutoramento em Ciências Sociais, ao discutir as políticas governamentais municipais no mesmo período por nós analisado.

[6] A Memória Técnica Documental funciona desde 1981, procurando classificar, catalogar e arquivar o acervo da SME, visando à sua preservação e também à consulta dos pesquisadores. Além da produção da Secretaria, inclui material procedente de outras fontes, como a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, de universidades, empresas públicas e privadas, bem como documentos históricos do Ensino Municipal da década de 30 do século XX, e trabalhos como teses, dissertações e monografias.

de informação anteriores à pesquisa, sendo mais utilizada nas áreas das humanidades, como a História, a Sociologia e a Política.

O autor compreende documento como:

> (...) qualquer tipo de informação escrita, falada, televisada, desenhada, filmada, computadorizada, ou outro qualquer, que tem certa durabilidade, é caracterizável, passível de análise e teste de validade e fidedignidade. (WITTER, 1990, p. 7)

Fizemos a escolha por pesquisar fontes bibliográficas, não desconsiderando a importância das fontes documentais não bibliográficas, por se apresentarem em grande número e por demonstrarem mais claramente a política educacional do município de São Paulo. Procuramos, a partir desse levantamento, fazer uma organização e análise dos mesmos a partir dos referenciais teóricos que nos ajudaram a pensar sobre a temática dos especialistas.

No início da pesquisa, uma das nossas dificuldades foi em relação ao acesso aos vários catálogos e à escolha dos documentos, pois, como já mencionamos anteriormente, existiam várias versões de catálogos, o que fazia com que nos demorássemos na consulta. Depois, com a compilação em um único catálogo, a pesquisa tornou-se menos árdua. Em nossas visitas, após a sondagem inicial, deveríamos optar por dez documentos de cada vez para consulta, a qual deveria ser feita nas dependências da Biblioteca Pedagógica Alaíde Bueno Rodrigues, na sala ao lado da MTD. Os documentos não podiam ser emprestados (visto que em sua maioria eram exemplares únicos), sendo concedida somente a retirada imediata para reprografia parcial.

O trabalho de seleção já começava por aí: como escolher entre tantos documentos que ali estavam? Qual o critério dessa seleção?

Preocupamo-nos em escolher documentos que apresentavam as propostas gerais de cada administração (princípios norteadores), bem como os documentos específicos que tratavam da formação dos especialistas na época, promovidos pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação. É importante frisarmos que, além da formação específica promovida pelo órgão central da SME, havia, de acordo com cada gestão, em cada órgão descentralizado (NAE – Núcleo de Ação Educativa, ou DREM – Delegacia Regional de Ensino Municipal), programas de formação próprios, obedecendo aos princípios e diretrizes da administração.

Ao analisarmos preliminarmente esses documentos e propostas, percebemos que, muitas vezes, faltavam dados importantes, como o período de realização, o número de participantes, etc..., não havendo uma padronização mínima para sua publicação.

Os documentos, por se tratarem de fontes “frias” (não humanas), porém produzidos por elas, contém propostas explícitas ou implícitas de educação, formação e profissionalização docente. Dessa maneira, nossa preocupação era entendermos de que forma poderíamos captar nesses textos as intenções de cada administração ao elaborar os programas de formação para a Rede Municipal de Ensino como um todo e para os especialistas. Amparou-nos o trabalho realizado por Franco (1981, 2003), acerca da “Análise do Conteúdo”, cujo objeto é a palavra, ou seja, o aspecto individual e atual da linguagem, procurando conhecer o que está por trás delas, desvelando-as.

No caso do nosso objeto de estudo, a análise de conteúdo auxiliou-nos na investigação da questões-problema indicada na introdução deste trabalho. Utilizando os documentos oficiais da SME, no período de 1989 a 1996, procuramos produzir inferências acerca das mensagens ali inseridas, na tentativa de ultrapassar a informação puramente descritiva, visando ao estabelecimento de comparações.

Importante lembrarmos que, quando procuramos analisar os documentos, tivemos uma preocupação com algumas questões, tais como:

- ✓ Esses documentos revelavam informações sobre quem os escreveu, sua concepção de mundo e educação, e seus interesses político-econômicos.
- ✓ Foram feitas escolhas de acordo com a consideração da importância do teor que se quis dar à mensagem. Essa seleção é preconcebida, pois seu produtor é também um produto social, sendo condicionado pelos interesses da sua época e pela teoria explicativa de mundo que revela.
- ✓ A concepção de realidade que os documentos defendem é orientada pela teoria que é exposta nos mesmos.

A análise dos documentos da SME explicitou os pressupostos orientadores da pesquisa, uma vez que estes demonstraram, acima de tudo, opções, visões de mundo, sociedade, educação e educador embutidos nos programas de formação de cada gestão. Preocupamo-nos em estudar as mensagens em si, deixando para um momento oportuno os efeitos que essas causaram nos seus receptores, ou seja, nos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Em um primeiro momento, procuramos fazer uma análise dos documentos a partir do seu conteúdo manifesto, tomando o cuidado de contextualizá-lo, a partir de sua dimensão histórico-social.

Em uma segunda etapa, procuramos ultrapassar a descrição dos textos, possibilitando estabelecer comparações de dados obtidos mediante os discursos dos textos com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, indivíduo e sociedade, para finalmente chegarmos à interpretação dos dados.

Esses documentos nos forneceram as pistas das linhas centrais da política da SME em cada gestão, como vemos no quadro a seguir:

**POLÍTICA EDUCACIONAL DA SME/SP (1989/96)**
**PRINCÍPIOS E LINHAS GERAIS**

| POLÍTICA EDUCACIONAL: LEMAS DAS GESTÕES | CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR 1989/92 | ENFRENTAR O DESAFIO 1993/96 |
|---|---|---|
| **PRINCÍPIOS** | *Participação<br>*Descentralização<br>*Autonomia | *Racionalidade Administrativa<br>*Excelência em Educação (Qualidade Total) |
| **INSTRUMENTOS** | *Reorientação Curricular<br>*Formação Permanente | *Gestão Compartilhada público/privado<br>*RARL (Referencial Analítico da Realidade local) |
| **EIXOS NORTEADORES** | *Democratização do acesso<br>*Democratização da gestão<br>*Nova qualidade do ensino<br>*Política de educação de jovens e adultos | *Valorização da educação/educador<br>*Atendimento escolar<br>*Escola voltada para o aluno<br>*Plena utilização dos recursos<br>*Normatização administrativa |
| **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO** | *O educador é o sujeito da sua prática<br>*Formação – instrumentaliza o educador para recriação de sua prática<br>*Formação permanente e sistematizada | *Implementação da Política educacional<br>*Busca de conhecimento e coerência teoria/prática<br>*Garantia de formação continuada através de assessoria externa e grupos de estudo |

- Quadro construído pela autora.
- Fonte: SME/DOT

Outros documentos e propostas de formação de cada gestão foram analisados preliminarmente, levando em consideração seus objetivos, público-alvo, número de participantes, duração, metodologias, regentes, etc...

A Secretaria, além de oferecer encontros de formação, produziu documentos, servindo como divulgadores dos movimentos desencadeados pelo processo de formação, bem como formadores "indiretos", uma vez que chegavam às mãos dos profissionais de educação das escolas municipais.

Oportunamente, delinearemos, em linhas gerais, as propostas dos documentos de cada administração, salientando seus traços, características e princípios de cada gestão, procurando estabelecer um quadro comparativo entre elas, de modo a entendermos qual a proposta de formação e profissionalização defendida e quais os referenciais que embasam essas defesas.

Na análise dos documentos norteadores e das propostas de formação, estabelecemos alguns fios condutores, na tentativa de classificar tais textos, a partir dos seus referenciais de profissionalidade e das concepções (modelos) de professores: o professor como técnico, o professor reflexivo e o professor crítico-reflexivo ou intelectual crítico.

As propostas educacionais, suas diretrizes, seus objetivos e metas, as temáticas dos programas de formação forneceram indicadores para a aproximação destes às concepções de profissional acima descritas. Sabemos que se tratam, como já dissemos, de aproximações, uma vez que esses modelos podem ser considerados construções teóricas "puras". Podemos dizer que os programas tendem a identificarem-se predominantemente com um ou outro modelo de profissional.

A contextualização do panorama da política educacional do município em cada gestão precede e acompanha o diálogo com a documentação, de modo a clareá-la e nortear o

desenvolvimento de nossa análise. O conteúdo dos documentos de apresentação das propostas educacionais revelou-se como instrumento precioso para a busca de indicadores que possibilitassem a caracterização dos períodos.

# CAPÍTULO II

## DO DISCURSO DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE COMO POSSIBILIDADE

**Mas ele desconhecia**
**Esse fato extraordinário:**
**Que o operário faz a coisa**
**E a coisa faz o operário.**
Vinícius de Moraes

Quando nos propusemos a investigar os programas de formação continuada dos especialistas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos deparamos com as seguintes questões: de que forma esses programas têm fortalecido a profissionalidade dos que deles participam? A que modelos explicativos de educação eles servem? Com quais propósitos estão comprometidos?

Decorre daí a importância de estabelecermos uma análise sobre a questão da profissionalidade docente e dos processos de formação continuada da categoria, uma vez que os especialistas fazem parte da carreira do Magistério Público Municipal de São Paulo.

Cabe destacarmos que não há produção específica que aborde a questão do especialista em relação ao seu processo de profissionalização e formação. Considerando que o especialista pertence a essa carreira, tendo como pressuposto já ter atuado na docência, adotamos o referencial teórico sobre os temas acima descritos, específico para professores.

Mais do que professor, o especialista é considerado como educador, o qual, segundo Nosella, transcende o conceito de professor, quando pensamos em sua abrangência: *"Assim,*

*todo professor é educador, mas o inverso não se aplica, pois nem todo educador é professor"* (2004, p. 35).

O termo *educador* vem do latim *"educátor-oris"*, aquele que nutre, cuida e dá os cuidados necessários para o desenvolvimento do indivíduo. Já *professor* é um termo mais recente e vem também do latim *"prófero, fers, tuli, latum, ferre"* o que significa tirar para fora, levar a público, manifestar, professar. Está ligado a um conhecimento mais técnico e sua transmissão. Enquanto o educador é formado na e pela sociedade civil, o professor é formado em um "nicho específico da sociedade", as instituições formadoras.

Essa discussão sobre a validade dos termos educador e professor é profícua no meio educacional. *"Há momentos na história da educação em que o pensamento pedagógico prioriza um predicado em prejuízo ao outro"* (op. cit., p. 35)

Há que se considerar as duas dimensões na formação de profissionais, qualquer que seja a sua posição no sistema educacional:

> O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade ético-política torna-se um técnico asséptico e reedita na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica. A leitura das palavras, diz Paulo Freire, é inseparável da leitura do mundo. De outro lado, o educador que desconsidera a dimensão profissional, isto é, o saber específico, as informações técnicas e a transmissão competente, nega ao aluno-cidadão o acesso ao instrumento técnico (leitura das palavras) essencial para a própria leitura do mundo.... (NOSELLA, 2004, p. 35)

Dadas a importância e abrangência que essas questões vêm tomando no cenário educacional mundial, procuramos fazer um recorte através das contribuições de Nóvoa (1995, 1997, 1998, 2002), Pérez Gomes (1997), Popkewitz (1997), Schön (1997, 2000), Cunha (1999), Hypólito (1999), Séron (1999), Veiga (1999, 2001), Contreras (2002), Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Imbernón (2004), dentre outros que discorrem sobre o tema.

## 2.1.Tendências da sociologia na análise da profissionalização do professorado

Estudos da sociologia do professorado (SÉRON, 1999) partem de quadros teóricos já existentes na sociologia para analisar a profissão docente: o enfoque funcionalista, o enfoque

marxista e o weberiano, denotando o caráter de não neutralidade que marca as concepções acerca da profissionalização enquanto processo.

Segundo a análise funcionalista, a profissão representa um termo onde está implícito o reconhecimento de um setor privilegiado da sociedade. Dentro dessa concepção, as características de uma profissão relacionam-se ao fato de diferenciarem-se das ocupações por serem consideradas como vitais, exercidas vocacionalmente, em um contexto delimitado, possuindo o profissional uma licença para exercê-la. Dessa forma, abre-se a possibilidade de constituição de organizações corporativas que, ao mesmo tempo, regulem e protejam o grupo de ações externas, elaborando uma subcultura profissional e uma ideologia que justifica essa profissão.

Dentro dessa perspectiva, as profissões possuem enorme prestígio social, sendo representadas classicamente pela medicina e pelo direito. Quando as ocupações possuem somente algumas das características acima descritas podem ser chamadas de semiprofissões, que têm como característica a perda da autonomia, relacionada à burocratização e à feminização.

Para Freidson (*apud* SÉRON, 1999), o decisivo para o status de uma profissão é o controle sobre o seu próprio trabalho, ou seja, sua autonomia técnica. Segundo o autor, as atividades paraprofissionais possuem autonomia parcial, pois dependem de uma profissão dominante. No caso do ensino, existe um gradiente que vai desde o professor primário até o professor universitário em um crescente processo de autonomização:

> (...) a universidade, que se organiza e constitui como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento; e os ensinos primário e secundário, que se organizam e constituem como profissões práticas, que aplicam esse conhecimento contextualizado por instâncias políticas e sociais com poder. (SÉRON, 1999, p. 44)

Segundo o enfoque marxista, o processo de profissionalização do professorado passa pela sua condição histórica dentro de uma estrutura de classes da sociedade. Dentro desse enfoque, há a tese da proletarização do professorado que, de acordo com Lawn e Ozga (*apud* SÉRON, 1999), assinala que a categoria passa por um processo semelhante a que viveram os trabalhadores industriais, através da perda de controle sobre o seu trabalho (eliminação de sua

qualificação, exclusão das funções conceituais do seu trabalho, controle na gestão e na habilidade). O processo de racionalização de trabalho

> (...) fortalece as tarefas organizacionais na escola e a supervisão do professorado, reforça as estruturas de carreira e dos níveis de promoção, como a coordenação pedagógica e a chefia de departamentos, introduz a figura do diretor como gerente e impulsiona os pacotes curriculares. (SÉRON, 1999, p. 45)

Outros estudos enfocam a questão ideológica do profissionalismo relacionada à dinâmica de classe e gênero. Essa dinâmica pode ser interpretada como contraditória, pois, ao mesmo tempo em que há o controle do Estado provocado pela intensificação do trabalho, o profissionalismo pode atuar como barreira contra esse controle e também contra a supremacia masculina. Já Fernández Enguita (*apud* SÉRON, 1999) discute a oscilação que o conjunto de professores passa entre traços pertencentes a grupos profissionais e outros pertencentes à classe operária, colocando-se como semiprofissionais.

De acordo com o enfoque weberiano, o professorado é analisado como grupo de status, *"grupo de pessoas com uma mesma imagem social, que dispõe de senhas de identidade próprias, expressas pelos mesmos estilos de vida, e uma morfologia de conjunto, produto de uma simular e homogênea imagem social"* (SÉRON, 1999, p. 50). Estudos sobre o professorado, segundo essa visão, analisam alguns dos seus aspectos constitutivos, como: sua origem e posição social, escolha profissional, a socialização profissional (formação), a carreira docente, a prática docente e o processo de feminização na área da docência. Esse é o enfoque mais difundido nos estudos empíricos sobre o professorado.

## 2.2. A constituição da profissão professor

Como afirmam Nóvoa (1995) e Julia (2001), é a partir do século XVIII que há um salto em relação à preocupação com a profissionalização docente. O Estado Moderno exige a institucionalização da escola enquanto aparelho que legitima sua ordem e os professores, como representantes dessa instituição, começam a receber preocupação por parte do Estado. Popkewitz (1997, p. 46), ao discorrer sobre esta época, faz referências ao Iluminismo que:

> Representou (...) uma filosofia política que concedia às pessoas responsabilidade pública na organização de suas próprias vidas. Neste contexto as escolas tornaram-se uma instituição educativa fundamental para a realização de um dado projecto de sociedade. O objectivo era produzir o cidadão iluminado.

Qual deveria ser o modelo de professor ideal? De que forma este deveria agir? O Estado prevê, a partir desse momento, a recrutação de professores leigos, em substituição aos religiosos, que estavam sob o controle da Igreja. Mas essa mudança, inicialmente, não provocou alteração no modelo de atuação que se esperava do professor. A função docente não era exercida com exclusividade, tornando-se uma ocupação secundária para os que a exerciam.

As congregações religiosas, como as dos jesuítas, deram origem às primeiras associações docentes, a partir do momento que firmaram um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores, influenciados pelos especialistas, teóricos e pela moral religiosa da época. A partir do momento em que há o aperfeiçoamento de instrumentos, técnicas pedagógicas e métodos de ensino, a profissão começa a se distanciar de uma atividade secundária, exigindo dos que a exercem exclusividade e dedicação. O papel do Estado, nesse sentido, é fundamental, pois cabe a este unificar os grupos corporativos existentes até então. Há uma preocupação com a seleção dos professores e a sua constituição como um corpo profissional, que sob uma falsa aparência de autonomia, está cada vez mais submisso ao Estado. Isso está assentado na necessidade de um exame para concessão da autorização do mesmo para lecionar.

> A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. (NÓVOA, 1995, p. 17)

Hypólito (1999, p. 84), ao discorrer sobre este processo, afirma que:

> O Estado liberal e republicano avançou no compasso, muitas vezes desigual, do desenvolvimento das relações capitalistas. Os processos de urbanização e industrialização crescentes, característicos da evolução capitalista impuseram a constituição de um sistema público de educação. Nesse movimento é que a carreira docente começou a ser organizada, mediante o que se pode chamar de processo de funcionarização do professorado, que inclui, dentre outros, dois processos (...): de um lado, a assimilação pelo Estado de parte dos reclamos por profissionalização e, de outro, o aumento do controle estatal sobre o exercício docente.

Como nos lembram Nóvoa (1995) e Contreras (2002), mais do que funcionários, agentes técnicos, os professores são considerados principalmente agentes políticos, capazes de representar os ideais de uma sociedade e sendo "responsáveis" pela ascensão social das camadas menos privilegiadas. Passamos pela época, como diz Cortella (2001) do *otimismo ingênuo*, onde é atribuída à escola e aos seus agentes uma função redentora, salvídica, representante da mobilidade social, aparentemente neutra e coesa, baseando suas atividades na meritocracia.

Neste momento, a atuação docente está em "alta". Além de possuir um conjunto de saberes, técnicas e normas inerentes à função, o seu prestígio, enquanto agente transformador, leva a consideração da exigência de uma formação específica para tal função.

> As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para

> a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1995, p. 18)

Paralelamente a esse movimento, são criadas associações que representam os interesses dos docentes como grupo profissional. Essas associações surgem em um momento (meados do século XIX) onde a indefinição do estatuto e o relativo isolamento dos professores acabam gerando um reforço na solidariedade interna do corpo docente.

Como já falado anteriormente, o período de “ouro” da escola corresponde ao momento de ascensão dos professores enquanto profissionais. Isso se dá, em nível mundial, no início do século XX. Nóvoa considera que o processo histórico de profissionalização passa por quatro etapas (atividade docente exercida como atividade principal, existência de um suporte legal para o seu exercício, criação de instituições específicas para sua formação e de associações profissionais), coordenadas por duas dimensões (a existência de um corpo de conhecimentos e técnicas e de um conjunto de normas e valores), tendo como base um eixo estruturante (estrutura econômica digna e prestígio social).

Alarcão (2001) acrescenta uma quinta etapa no processo de construção da profissionalização docente citada acima: a conscientização dos professores acerca da especificidade do seu conhecimento profissional, onde a formação continuada assume papel importante.

Mas, como afirmam o próprio Nóvoa (1995) e Hypólito (1999), não podemos nos deixar levar por uma visão linear da construção da profissão docente, pois ela é permeada por conflitos e lutas de resistência por parte dos professores, uma vez que essa suposta autonomia encobre os interesses por parte do Estado, representante dos ideais da classe dominante.

> Dessa forma, o profissionalismo docente, como discurso oficial, passa a exercer uma função disciplinadora, controladora e ideológica, na medida em que subordina as discussões da realidade concreta de trabalho dos professores e das professoras a algo que se deve buscar em outro lugar e em outro tempo. Nesse sentido, o profissionalismo como realidade discursiva passa a ter uma existência material na formação docente. (HYPÓLITO, 1999, p. 85)

O que significa ser profissional? Quais os benefícios trazidos pela profissionalização dos professores? O que essa profissionalização tentou encobrir?

## 2.3. Profissão: processo/constituição, conquistas/ocultamentos

Como nos lembra Popkewitz (1997, p. 38), não existe uma definição fixa ou universal de profissão, pois esta é *"uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam"*. Por ser um termo de origem anglo-saxã, existem diferentes interpretações em torno do mesmo, sendo uma palavra relativamente nova em alguns países. De maneira geral, esse termo procura descrever as transformações sociais do trabalho na classe média, denotando a importância cada vez maior dada à especialização no processo de produção.

Em uma análise superficial, podemos compreender que o surgimento das profissões está diretamente relacionado a uma evolução histórica linear da humanidade, correspondendo a uma valorização dos trabalhadores e do trabalho em si, sendo uma "aparição" altamente positiva (do ponto de vista da lógica capitalista), que eleva o *status* do trabalhador. Estaríamos hoje então experimentando o ponto mais elevado dessa evolução. Mas, como nos diz Veiga (2001, p. 76), *"o processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica"*. Para Imbernón (2004), citando Popkewitz (1990), os termos profissão, profissionalismo e profissionalização são ambíguos e complexos, havendo uma dificuldade de uma aplicação universal em todos os contextos, apresentando diferentes significados, segundo a região e a época. *"O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico contextual"* (p. 26).

Hypólito (1999) analisa a profissionalização enquanto fenômeno contraditório em que, de um lado, representa o movimento de luta pela autonomia docente, de outro, a tentativa por parte do Estado de controle da profissão. A autonomia pretendida é representada pela existência de movimentos reivindicativos de uma profissionalização de cunho liberal, em oposição ao modelo missionário e vocacional, original do magistério com forte influência religiosa. Ao mesmo tempo, o discurso oficial incentiva a profissionalização, mas as reformas educativas que promovem a avaliação do trabalho docente, a formação dos educadores, os estatutos de carreira, acabam por aumentar o controle sobre a profissão.

Cunha (1999, p. 134), ao discorrer sobre essa questão, analisa:

> Hoje, os professores se vêem invadidos por tarefas profissionais que nem sempre são codificáveis e que não fazem necessariamente parte da gênese da profissão, numa contínua ameaça de dissociação entre questões privadas e institucionais. Além disso, até mesmo a responsabilidade da formação contínua se dá de forma cumulativa e individual (...).

Como nos diz Contreras (2002, p. 31), o tema do profissionalismo não é ingênuo e precisa ser analisado à luz das relações complexas que a sociedade estabelece. Hypólito (1999) acrescenta que a profissionalidade docente não pode ser entendida apartada de seu contexto histórico e social, onde estão presentes as dinâmicas de classe, raça e sexo.

Fazendo uma análise da questão da profissionalidade e da autonomia docente, Contreras parte das contradições em que esses termos estão imbricados. Isso o leva a estudar o problema da crise educacional e da própria profissão docente, através do fenômeno da proletarização, traduzida genericamente como *"uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho"* (2002, p. 33), aproximando-se dos interesses e condições da classe operária. Essa concepção de proletarização tem suas raízes explicativas, como já falado anteriormente, no marxismo, a partir da análise das condições materiais de trabalho (fenômeno da racionalização). Tendo como conceitos-chave a separação entre concepção e execução, a desqualificação e a perda de controle sobre seu próprio trabalho, esse tipo de racionalidade invade a esfera do Estado, e, na educação, introduz o espírito da "gestão científica". Esse espírito se evidencia, por exemplo, no currículo escolar, que é organizado através da mesma lógica de decomposição dos elementos, e também na hierarquização das tarefas e funções, com a criação de cargos específicos de direção e supervisão pedagógicas.

O professor fica então reduzido a um mero aplicador das programações curriculares.

> Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. (CONTRERAS, 2002, p. 36)

Novas qualificações são exigidas do professor a partir da necessidade do desenvolvimento de habilidades geradas pelo processo de racionalização. Uma das conseqüências dessa racionalização é a centralização do trabalho nas tarefas (as quais são intensificadas), o que acaba por perder o sentido da finalidade do trabalho. A rotinização do mesmo impede a reflexão e o compartilhamento deste com seus colegas, ficando os professores cada vez mais dependentes de conhecimentos especializados, provenientes de outras áreas, como a psicologia, que legitimou e ainda hoje legitima a técnica de ensino.

Contreras enfatiza que esse processo culmina na perda de autonomia por parte do professor, pois *"ao renunciar sua autoridade como docente, aceita a perda do controle sobre o seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo"* (op. cit., p. 38).

Pintando esse quadro "turvo", poderíamos concluir que não há possibilidade de saída para esse processo de perda de controle sobre a profissão. Mas, por estar intimamente ligada à ação do Estado, que se vê obrigado a criar formas de participação popular, a escola e seus profissionais usufruem de uma certa autonomia, onde cabem ações de resistência à imposição racionalizadora, configurando-se em brechas no sistema. Os professores também se organizam em movimentos de resistência ao sistema a partir de seus próprios interesses particulares e da sua classe, gerando, por parte do Estado, novas formas de controle.

Uma das formas de resistência mais freqüentes, no caso dos professores, é a reivindicação de sua profissionalização. Para muitos autores, a profissionalização esconde a tentativa de fuga dos professores ao igualamento às classes trabalhadoras, já que a categoria incorpora elementos das camadas "inferiores", somadas à forte presença feminina.

Hypólito (1999) analisa o processo de feminização do magistério como alvo de forte resistência por parte de associações profissionais de professores que atribuíam essa entrada como prejudicial à categoria. Se encarada do ponto de vista da emancipação feminina, a feminização significou a conquista dos espaços públicos e a participação das mulheres nas instâncias da sociedade civil. Mas, segundo o autor, é inegável que a desqualificação do magistério e a feminização andam juntas, pois é ainda atribuído à mulher o papel maternal de cuidar de crianças. Cerisara (2002) pontua que a figura feminina, ao ser transportada para o magistério (principalmente o da educação infantil) faz com que esta, por muitas vezes, assuma as características do doméstico, do imprevisível e do intuitivo, contribuindo para uma não formação da identidade docente. Ainda hoje, as condições entre homens e mulheres no magistério são diferentes, cabendo aos primeiros o domínio das disciplinas mais "profissionais", bem como os cargos mais elevados na hierarquia do magistério.

Alerta-nos Hypólito (1999), porém, que, apesar dessa questão que praticamente coloca as mulheres em uma posição de submissão em relação aos seus companheiros de profissão, existem, no espaço feminino, formas de resistência, muitas vezes silenciosas, às pressões que o sistema lhes impõem.

> Na verdade, considerando-se a sobrecarga de trabalho já imposta à condição feminina (trabalho doméstico e trabalho docente), essa rejeição traz em si uma recusa à intensificação dos processos de trabalho. Essas formas de resistência, muitas vezes silenciosas, expõem a falácia do discurso da "tecnologia" e da "inovação" e das "soluções técnico-científicas" como elementos fundamentais para a profissionalização, quando na prática, muitas vezes, só têm sobrecarregado o trabalho docente, particularmente quando exercido por mulheres. (HYPÓLITO, 1999, p. 90)

É importante notar que, com o aumento do controle sobre o processo educativo e sobre os professores, há a pressão, por parte do Estado, para que estes adquiram as competências profissionais relacionadas às suas novas responsabilidades técnicas, fundamentadas no conhecimento científico.

Essas exigências feitas aos professores dão mais motivos para a reivindicação de seu status de profissionais, encobrindo uma construção ideológica do profissionalismo, a qual obscurece um trabalho cada vez mais alienado. A armadilha do profissionalismo esconde as formas de controle da categoria, através de um discurso de falso reconhecimento.

A reestruturação por que tem passado a sociedade se reflete na educação. A lógica do mercado atinge a lógica de organização da escola, provocando a redução da autonomia relativa da educação em relação à economia. A reforma educacional que Hypólito chama de conservadora apresenta uma aparente contradição, revelada pela presença, de um lado, de um Estado mínimo, que proclama a ineficiência do público. Nesse sentido, apresenta propostas *"gerenciais pseudoparticipativas como os modelos pós-fordistas (programas de "qualidade total"), e descentralizando aspectos administrativos-financeiros em nome da autonomia escolar "* (1999, p. 94). No outro pólo, há uma forte intervenção do mesmo no cotidiano escolar em diferentes frentes: instituição de parâmetros e referenciais curriculares nacionais, de programas de formação docente articulados à mídia, instituição de programas de avaliação

de desempenho das escolas e seus profissionais, criação e controle de programa sobre o livro didático, etc...

Essa participação do Estado revela, sob a falsa aparência de profissionalização, um controle ideológico e técnico da educação. Sob uma ótica neoliberal, autonomia significa descentralização de certos processos pedagógico-administrativos da vida escolar que são regulados pelo mercado. A profissionalização corresponde a docentes bem preparados, os quais cumprem toda programação "sugerida" pelo Estado.

Não queremos desconsiderar os efeitos positivos que esse movimento pode obter em relação aos professores e à comunidade escolar em geral, mas precisamos ficar atentos aos perigos de incorporação de uma lógica que legitima uma ordem social. Se pensarmos que mais do que expropriação do componente técnico do seu fazer, no caso da educação, a questão chave está no componente ideológico, ou seja, na *"perda de controle sobre os fins e propósitos sobre os quais o trabalho se dirige"* (CONTRERAS, 2002, p. 42), verificamos que o professorado vem sofrendo um processo de "dessensibilização ideológica" e "cooptação ideológica"[7] .

Sintetizando as questões acima descritas, Marcelo Garcia (*apud* CUNHA, 1999) distingue sete constantes da profissão docente:

- ✓ *A burocratização do trabalho* – as decisões importantes estão a cargo dos especialistas, tornando os problemas pedagógicos em técnicos e complexificando cada vez mais o trabalho de forma a inverter a valoração das atividades;
- ✓ *A intensificação* – aumento da carga de trabalho, com conseqüente compartimentalização e diminuição do tempo livre do professor. A intensificação relaciona-se à proletarização do trabalhador da educação, através da perda dos meios, objetivos e processos de trabalho;
- ✓ *A colonização* - submissão dos professores ao controle de instâncias exteriores, revelada através da veiculação, por exemplo, de textos e materiais pedagógicos "norteadores" do trabalho;
- ✓ *A feminização* - fenômeno de caráter universal, que tem como referências a maternidade e a catequese, pois historicamente *"as competências e requisitos para*

[7] Por *dessensibilização ideológica,* Derber (*apud* CONTRERAS, 2002) considera a valorização da técnica, sem o reconhecimento da perda de controle sobre os fins do trabalho, enquanto que a *cooptação ideológica* corresponde à reformulação dos fins e objetivos morais deste trabalho.

*essa profissão ligavam-se às evidências de um comportamento quase puritano"* (CUNHA, 1999, p. 138);

- ✓ *O isolamento/individualismo* – manifestado pela própria situação do professor na sala de aula, pois, mesmo participando de momentos coletivos, o *"professor reserva sua condição de estar só com seus alunos na sala de aula como uma possibilidade de exercer sua autonomia"* (CUNHA, 1999, p. 140). O isolamento é agravado pela intensificação do trabalho. No caso dos especialistas observamos um movimento semelhante, pois a intensificação do trabalho e o isolamento pelo qual passam enfraquecem a reflexão sobre o seu fazer.
- ✓ *A carreira plana* – onde só há premiação dos incentivos extrínsecos (cursos, trabalhos publicados, formação, etc.), geralmente de forma individual. Não é dado valor às motivações intrínsecas dos alunos;
- ✓ *Os riscos psicológicos* – expressos principalmente pelas situações estressantes em que vivem os professores. *"Esse mal-estar poderia ser caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho precárias, da falta de valorização social e da crise da identidade profissional"* (CUNHA, 1999, p. 141). Para Nóvoa (1998, p. 25), essa crise decorre, dentre outros, da compreensão da escola e dos professores como agentes de reprodução, ficando estes, outrora *"apóstolos das luzes"*, acusados e culpabilizados pelos males que essa reprodução acarreta.

Nessa análise dos condicionantes da profissão docente, fica evidente que não podemos descolar o discurso da profissionalização do contexto em que o trabalho docente está inserido, podendo cair no perigo de ocultarmos os aspectos cruciais para a reconstrução do trabalho do professor.

A reivindicação do profissionalismo é também caracterizada como um pedido de reconhecimento social do trabalho que os professores fazem, na busca da autonomia por parte do corpo docente.

> O rótulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo *profissional* é mais do que uma declaração de confiança pública; é

> uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos. (POPKEWITZ, 1997, p. 40)

Nesse movimento de luta por identidade própria é comum vermos os professores associarem o profissionalismo à chamada "teoria dos traços", que inspirada nas profissões liberais, como médico e advogado, seleciona características ou traços do profissional para configurar o retrato do profissionalismo[8].

Frente a esse quadro, poderíamos classificar os professores como profissionais? Muitos os consideram como "semiprofissinais", uma vez que não têm controle sobre suas decisões, nem autonomia frente ao Estado. As reivindicações dos professores para situarem-se como profissionais, tendo por base este modelo, os aproximam cada vez mais de um modelo de classe média, onde falam mais alto as idéias de *"reconhecimento, status, legitimação e privilégios"* (CONTRERAS, 2002, p. 58).

Segundo Contreras, a teoria dos traços não consegue explicar em si a noção de profissionalismo, pois trabalha com características já postas, não considerando o caráter histórico-social da formação das profissões, o que torna a tentativa de enquadramento de acordo com esses parâmetros uma frustrante experiência a-histórica e determinista, com um viés altamente ideológico.

Para Larson (*apud* CONTRERAS, 2002), os grupos profissionais procuraram controlar o exercício de suas profissões, impedindo o acesso de profissionais diferentes. Para isso, solicitaram ajuda ao Estado, justificando a existência de um corpo de conhecimentos especializados, próprios da profissão. Mas, a situação inverteu-se a favor do Estado, pois esta dependência modificou as relações entre eles, transformando os professores em funcionários assalariados, cumprindo cada vez mais atribuições burocráticas, de caráter técnico. Como nos

---

[8] Hoyle (*apud* CONTRERAS, 2002) considera os seguintes traços para determinar o profissionalismo:

- ✓ Realização de uma função social;
- ✓ Grau de destreza para sua realização, que deverá ser testada frente às novas situações;
- ✓ Existência de um corpo de conhecimentos sistemáticos adquiridos através de formação superior;
- ✓ Socialização dos valores profissionais que são explícitos em um código ético;
- ✓ Liberdade para dar juízos à prática apropriada;
- ✓ Reconhecimento por parte das políticas públicas, manifestadas pela sua participação na elaboração e na autonomia em relação ao Estado;
- ✓ Alto grau de prestígio e remuneração.

lembra Nóvoa (1995), esse controle sobre os professores começa a partir do século XVIII e tem seu auge no século XX.

O reconhecimento de um saber técnico não está relacionado a uma opção política, denotando cada vez mais o caráter ideológico da profissionalização, que se expressa interna e externamente, isto é, na relação dos empregados entre si e com seus empregadores.

> (...) os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, de tal modo que o fruto foi a homogeneização da prática dos docentes, a conseqüente burocratização e perda da autonomia dos professores e o banimento da participação social na educação cada vez mais justificado como um âmbito de decisão dos profissionais ou da administração. (CONTRERAS, 2002, p. 61)

Outra forte ligação que a profissionalização tem é com o conhecimento científico, pois a linguagem profissional está intimamente ligada ao poder da ciência, principalmente no caso da educação e psicologia, que convenciona métodos e técnicas de ensino. A assessoria externa faz com que, na educação, exista uma separação entre os que detêm o conhecimento, os *experts*, e os professores, que o aplicam. Estes últimos possuem uma posição inferior na comunidade discursiva da educação. Não se trata de uma evolução no campo da docência, mas sim o aparecimento de grupos profissionais diferentes, exercendo controle sobre os professores, a partir de uma crença na racionalização. Podemos concluir que este é um dos aspectos típicos do movimento de profissionalização dos professores, o que faz com que, muitas vezes, para atingirem o status de profissional, eles aceitem a tecnicidade e a burocratização.

São configuradas armadilhas no processo de profissionalização dos professores, que, sob uma aparência de conquista de um corpo de conhecimentos cada vez mais especializado, exigem colaboração incondicional dos docentes às reformas introduzidas pelo Estado. Dessa forma, são introduzidas também formas de controle chamadas “participativas”, uma maneira sutil de obter fidelidade dos professores, através de uma suposta autonomia.

A busca da autonomia dos professores pode ser encarada como uma defesa contra a intrusão de outros grupos profissionais e também da comunidade local com relação à sua

participação na definição dos conteúdos educacionais e na gestão escolar. Mas, por uma crescente pressão (muitas vezes velada) por parte do Estado, essa defesa acaba sendo mais forte em relação à comunidade, o que resulta em tensões entre esta e a escola. Essa visão, segundo Contreras, afasta a verdadeira função social da escola, sendo necessário resgatar o conceito de autonomia entendida como qualidade educativa.

Segundo o autor, a proletarização é, acima de tudo, a perda de um sentido ético que está implícito no trabalho do professor. Essa desorientação ideológica, porém, não elimina a possibilidade de resistências e do resgate do significado da direção e do significado do seu trabalho. É nesse campo de possibilidades que se localiza a defesa pela profissionalidade docente.

## 2.4. Em defesa da profissionalidade docente

Perante as imagens contraditórias que o processo de profissionalização pode trazer, Contreras vê a possibilidade de encarar a questão profissional enquanto defesa dos direitos dos professores e da educação em geral, retirando-lhe, de certa forma, o caráter corporativo. Por se tratar de uma profissão que ultrapassa a responsabilidade individual, alargando-a para seu uso social, faz-se necessário que os que a exercem o façam com autonomia, sendo importante para tal fim a capacitação constante.

A profissionalidade[9] refere-se *"às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo"* (op. cit., p. 74), estando profundamente ligada à questão política, na medida em que se expressam valores e pretensões que se desejam alcançar para a realização de um bom ensino. Cunha (1999, p. 133), ao citar Gimeno Sacristán, relaciona a profissionalidade à *"expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor"*. Essa conceituação inclui a presença da subjetividade do professor, inserido em um processo histórico de constituição de uma profissão.

Por sua vez, as qualidades exigidas ao professor estão relacionadas à concepção de educação defendida pelo grupo ou sociedade. *"O ensino é um jogo de "práticas aninhadas",*

[9] A utilização do termo "profissionalidade" por Contreras (2002) se deve à tentativa de se distanciar dos aspectos negativos relacionados à profissionalização, como falado anteriormente.

*onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais"* (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Por se tratar de um domínio específico no campo das profissões, a profissionalidade docente abrange dimensões várias, das quais Contreras assinala a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A *obrigação moral* atrela-se à própria especificidade da profissão docente, uma vez que o professor tem um compromisso com o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, e isto fica ainda mais evidente quando pensamos que ele atua em uma situação de "desigualdade" em relação aos seus alunos, estando presente também nesta relação, o vínculo emocional.

Mesmo, muitas vezes, sem se darem conta de sua intenção moral, os professores agem de tal forma que toda sua prática é permeada por questões morais; daí a importância dessa consciência sobre suas ações e sobre a intencionalidade do seu trabalho.

Os professores questionam-se e são questionados acerca da sua prática e costumam emitir juízos profissionais de acordo com a situação em que se encontram, em um processo de busca de melhoria contínua de sua prática.

Por ser a moralidade um fenômeno social, está relacionada a uma questão pública, ou seja, política. Além da participação dos professores nas associações profissionais, a sua profissionalidade também é expressa na medida em que a *comunidade* participa das decisões sobre o ensino. Essa idéia contrapõe-se à noção de profissionalização como impedimento da participação de outros grupos como já citado anteriormente. Porém, notamos contradições e tensões entre os professores e a comunidade. Essas contradições estão relacionadas às formas de participação pública e aos sistemas de burocratização existentes, como, por exemplo, o estabelecimento, por parte do Estado, do currículo das escolas. Nesse caso, a posição do professor reduz-se, como já observamos, a executor das normas; e a da comunidade, à expectadora passiva da situação. Estão a cargo dos professores a compreensão da existência desses conflitos e a mediação dos mesmos, no sentido de legitimar a participação da comunidade nas decisões da escola.

A atuação em um campo político faz com que a profissionalidade signifique também uma forma de intervir e analisar os processos sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. O ato educativo possui um conteúdo político inerente, na medida em que os professores e a escola educam segundo certas concepções de sociedade e educação. Por isso,

faz-se necessário uma reflexão constante por parte de todos sobre qual é o papel da escola a que defendem e quais são as implicações dessa opção. Esse processo é fonte de permanente conflito, uma vez que os professores encontram-se no intermédio dessa relação sociedade-comunidade, ora pendendo para um lado, ora para o outro. Nesse sentido, o reconhecimento da sua intervenção é de suma importância.

Aliada à obrigação moral e ao compromisso com a comunidade está a *competência profissional*, que ultrapassa o mero saber técnico, uma vez que combina *"habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas"* (op. cit., p. 83).

A esse respeito, voltamo-nos ao que diz Rios (2001) ao afirmar que a noção da competência está relacionada "ao fazer bem o que deve ser feito", sendo ela própria possuidora de dimensões que a configuram: ética, estética, técnica e política.

Alarcão (2001) analisa as relações entre as mudanças ocorridas na sociedade atual e as exigências feitas aos professores em relação à sua atuação profissional. Baseia-se nas dimensões do conhecimento profissional apontadas por Shulman (1986, *apud* ALARCÃO, 2001), podendo ser destacadas: o conhecimento científico-pedagógico, o conhecimento do conteúdo disciplinar, o conhecimento pedagógico, o conhecimento do currículo, o conhecimento do aluno, o conhecimento dos contextos, o conhecimento dos fins educativos, o conhecimento de si mesmo e o conhecimento de sua filiação profissional. A conscientização da finalidade da educação insere-se no vasto campo de conhecimentos a serem requeridos do professor.

A questão do domínio do conhecimento específico (competência técnica para RIOS) não o reduz, segundo Contreras, a um corpo único explicativo a que todos devem seguir, mas sim tem na ação o principal referencial, expressando princípios normativos e análises valorativas. Isto é, mais importante do que deter o conhecimento é refletir sobre sua utilização e suas finalidades na prática docente.

A compreensão de um contexto social mais amplo em que a educação está inserida relaciona-se também à competência profissional, de forma que ultrapasse a mera constatação, chegando à possibilidade de intervenção. Vale ressaltar que é preciso ter em conta a natureza complexa (dual) do ensino enquanto, por um lado, espaço de produção e transformação, e, em outro, mecanismo de regulação e reprodução social.

> Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. (NÓVOA, 1998, p. 26)

Além da presença do componente racional, enquanto figurativo da competência profissional, a criação e a sustentação de vínculos entre as pessoas também faz parte desse processo, onde estão presentes elementos tais como a intuição, a improvisação e a conciliação entre os diversos sentimentos.

> A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas, é, ao mesmo tempo, a conseqüência destes compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as conseqüências da prática escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la (...). (CONTRERAS, 2002, p. 85)

Se a questão profissional perpassa a docência não somente como reprodução de um modelo pré-existente, legitimando relações econômico-sociais pautadas em uma lógica neoliberal, mas também como possibilidade de reafirmação dos direitos dos educadores e educandos em geral, voltamo-nos aos modelos de professores, os quais são afirmados em lógicas diferentes de compreensão da profissionalidade docente.

## 2.5. Concepções acerca da profissionalidade docente

Como nos diz PÉREZ GÓMEZ (1995, p. 95 -113), a profissionalidade e a formação de professores estão vinculadas às concepções de escola, currículo e ensino de cada época. Desenvolvem-se imagens (metáforas) de professor, as quais muitas vezes o enxergam como técnico, como profissional reflexivo e profissional crítico-reflexivo.

Procuraremos a seguir traçar um panorama geral dessas três concepções de entendimento da profissão docente.

### 2.5.1. O professor como técnico: a prática profissional a partir da racionalidade técnica

A racionalidade técnica, segundo Pérez Gómez (1997), é uma concepção herdada do positivismo, que prevaleceu durante grande parte do século XX. Segundo Kincheloe (1997), o Modernismo, fundamentado em uma epistemologia de origem cartesiano-newtoniana da verdade única, configura-se em uma lógica linear de causa-efeito que tem no conhecimento científico sua raiz sustentatória. A escola, sob esse prisma, é o órgão da sociedade responsável pela transmissão da cultura e pela manutenção do *status quo*, numa compreensão a-temporal e a-histórica de sua função.

Nessa concepção, a prática profissional é instrumental, pois supõe a aplicação de técnicas e procedimentos para a obtenção de determinados resultados.

A prática estabelece uma relação de subordinação com o conhecimento através de uma hierarquização, onde se identificam três componentes do conhecimento profissional (SCHEIN, *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 92):

- ✓ Um componente de ciência ou disciplina básica, que sustenta a prática e o seu desenvolvimento;
- ✓ Um componente de ciência aplicada (ou engenharia), de onde derivam os procedimentos cotidianos de diagnóstico e solução de problemas;
- ✓ Um componente de competências e atitudes, relacionado à atuação concreta a serviço do cliente, utilizando-se dos dois componentes acima descritos.

Segundo o autor, *"no modelo de racionalidade técnica dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática"* (op.cit., p. 92).

Quando pensamos na ciência aplicada como aquela que estabelece os procedimentos fundamentais da prática profissional, podemos considerar três características pelas quais esta idéia afeta o desempenho profissional (CONTRERAS, 2002, p. 91-94):

a) A relação hierárquica entre teoria (conhecimento) e prática. A separação entre concepção e execução é reafirmada também nos níveis simbólico e social, reforçando-se a divisão do trabalho e reafirmando as relações de poder que daí decorrem. Os currículos escolares são construídos a partir dessa concepção hierárquica, onde se prioriza o corpo central da ciência e da ciência aplicada, deixando-se para o período final dos cursos o componente prático do ensino.

b) A ciência aplicada é entendida como a formulação de regras tecnológicas que estabelece procedimentos de atuação para a consecução de determinados objetivos. Esse tipo de conhecimento empírico-analítico é próprio das ciências naturais e físicas e apresenta problemas quando é vinculado ao aspecto humano, pois desconsidera os contextos humanos e sociais nos quais as práticas ocorrem. Perdem-se as finalidades e a intencionalidade das ações.

c) Para considerarmos a elaboração desse conhecimento técnico há a necessidade de que os fins sejam fixos e bem definidos, bem como de que os contextos onde são aplicados os meios sejam estáveis.

Apesar do reconhecimento de que a educação não se enquadra nas três características citadas anteriormente, há uma certa persistência em acreditar que a profissão docente é uma atividade técnica, onde a aplicação racional de métodos e técnicas deriva de um conhecimento especializado, elevando, de certa forma, o status profissional do professor. A ênfase recai nas metodologias de ensino, no domínio dos procedimentos de gestão e das técnicas de avaliação de aprendizagem.

Isso reforça a separação entre os pesquisadores, que concebem cada vez mais novas teorias e técnicas, e os técnicos, cuja função se restringe a aplicá-las. *"Deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também a sua finalidade"* (CONTRERAS, 2002, p. 96).

Para a racionalidade técnica, a atuação profissional se dá a partir da aplicação de soluções para determinados problemas. Mas, os problemas na área educacional são complexos e não podem ser solucionados a partir da aplicação de uma ou outra técnica, como se fossem descolados de um contexto mais global.

> É este o dilema que Schön denominou de “rigor ou relevância”. Ao considerar que a prática vem guiada pelo conhecimento técnico, que é produto da pesquisa aplicada, o profissional técnico deve manter aquele sistema de análise e atuação que se encontra sob os parâmetros do conhecimento científico e rígido, embora às custas de relegar a informação e os procedimentos que se aproximam mais das condições reais que sua prática lhe impõe. (op. cit, p. 99)

A desvinculação entre sua atuação e os fins educativos faz com que esta se baseie em estereótipos, visões pré-fixadas, dominantes e padronizadas. Sob essa perspectiva, a aceitação e a acomodação dos profissionais se configuram como uma das premissas para continuidade dessa visão.

Nessa ótica, sob a influência do gerenciamento científico e da psicologia behaviorista, os professores são considerados como entidades a serem controladas e manipuladas através da sofisticação de estratégias que privilegiam a eficiência, a produtividade e o gerenciamento. Nas palavras de Giroux (1988), a imagem passada de professor é a do servidor público dedicado a reproduzir a cultura dominante no interesse do bem comum. Nesses termos, o professor torna-se um receptor passivo do conhecimento, tendo pouco ou nenhum poder de participação na determinação do conteúdo e na direção da sua educação e da educação como um todo.

A formação dos educadores, nessa concepção, tem uma orientação behaviorista, em que se persegue a especialização e o refinamento metodológico, saturando-os com experiências cognitivas conservadoras, individualistas, competitivas e descontextualizadas. Acrescentada a essa formação “básica”, a educação dos futuros administradores escolares é feita sob a imagem do especialista em ciências econômicas, tendo sua formação um caráter estritamente técnico, que articula princípios da teoria organizacional e do gerenciamento de negócios, em uma visão a-histórica e despolitizada da administração escolar.

Quanto à questão da profissionalização docente, esta é ligada principalmente à eficácia e eficiência na aplicação de métodos e técnicas, sem o questionamento das pretensões do ensino. As políticas públicas também ficam fora de todo debate na escolha dos métodos e procedimentos de ensino.

Nas palavras de Giroux (1988, p. 18), a principal concepção que sustenta essa pedagogia gerencial é *"(...) aquela que afirma que o comportamento dos professores precisa ser controlado e tornado consistente e previsível em diferentes escolas e diante de diferentes populações de estudantes"*.

Resumindo, os limites da racionalidade técnica estão atrelados à sua incapacidade de lidar com a incerteza, a complexidade, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores. Os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas instrumentais e não existe uma teoria única que permita uma identificação clara dos meios, regras e técnicas a serem utilizados na prática, a partir de determinados problemas:

> Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. (...) Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflitos de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios. (SCHÖN, 2000, p. 17)

A capacidade de deliberação, reflexão e conscientização são determinantes para a construção da prática docente.

### 2.5.2. O professor reflexivo: a racionalidade prática

O termo "professor reflexivo" é, a partir dos anos 80, palco de inúmeros estudos e também controvérsias pela sua extensão e utilização nos meios profissionais, tornando-se um modismo, muitas vezes mal interpretado e usado pelas mídias, meios de comunicação e absorvido pelos discursos na área educacional. Como pano de fundo dessa temática está a contribuição de autores como António Nóvoa, Thomas S. Popkewitz, Ken Zeichner, Carlos Marcelo Garcia, Isabel Alarcão, Angel Pérez Gómez e seu principal expoente: Donald Schön.

Schön critica o paradigma da educação profissionalizante baseado na racionalidade técnica, apontando para uma crise de confiança no conhecimento profissional, originando a

busca de uma nova epistemologia da prática profissional. No campo educacional, essa crise manifesta-se no conflito entre os saberes escolares (representantes da racionalidade técnica) e a reflexão-na-ação (representante da racionalidade prática).

A concepção tecnológica da prática profissional, a racionalidade técnica, herdada do positivismo, fundamenta sua crença nos saberes escolares. A noção de saber escolar está ligada a uma visão hierárquica e fragmentada do conhecimento, onde o educador detém o conhecimento e deve transmiti-lo aos alunos. Esse saber, segundo Schön, é considerado como certo, molecular (feito de peças isoladas), categorial e privilegiado, pois é detido por poucos.

Em sua obra "Educando o profissional reflexivo", datada da década de oitenta do século XX, Schön defende que a formação dos profissionais baseie-se em um forte componente de reflexão, a partir das situações práticas reais. Schön tem em seus trabalhos a influência do também americano John Dewey, que já havia anteriormente discorrido acerca da reflexão enquanto elemento norteador da prática profissional docente.

> (...) a reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma prescutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as conseqüências a que elas conduzem. (ALARCÃO, 1996, p. 175)

Percebe-se a diferenciação da reflexão do ato de rotina, pois se baseia na vontade, no questionamento e na curiosidade. Na reflexão, combinam-se elementos lógicos e psicológicos, unindo cognição e afetividade, próprios do ser humano. *"A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos"*. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 103)

O pressuposto básico da chamada racionalidade prática é que se deve partir dos professores em situações complexas, e do modo como resolvem situações incertas e desconhecidas, como utilizam o conhecimento científico e como criam e recriam técnicas, instrumentos e estratégias de ensino. O êxito do profissional depende da sua capacidade para

resolução de problemas práticos, utilizando-se da técnica e do conhecimento de forma integrada.

Faz parte desse universo a compreensão de conceitos-chave utilizados por Schön: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O *conhecimento-na-ação* (conhecimento tácito) é o componente atrelado ao saber fazer, manifestando-se na ação e na espontaneidade:

> Usarei a expressão *conhecer-na-ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. (SCHÖN, 2000, p. 31)

Ao mesmo tempo, freqüentemente nos deparamos com situações em que pensamos enquanto estamos fazendo algo (*reflexão-na-ação*) ou posteriormente à nossa ação (*reflexão sobre a ação*). Esse é um processo de diálogo com a situação problemática e particular, exigindo uma forma de intervenção concreta.

> Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranqüilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. (op. cit., p. 32)

Esses processos de reflexão-na-ação e sobre-a-ação são, muitas vezes, indistintos, sendo separados pelo autor para sua melhor compreensão. (ALARCÃO, 1996, p. 17)

A reflexão sobre a reflexão-na-ação é a utilização do conhecimento para analisar e avaliar os procedimentos da prática. Esse processo faz com que o profissional progrida e construa conhecimento.

Os processos descritos acima constituem o pensamento prático do profissional, processos estes interdependentes, na construção de uma intervenção prática. Pérez Gómez (1997, p. 106) considera esse pensamento como vital na compreensão do processo ensino-aprendizagem, desencadeando mudanças nos programas de formação de educadores com vistas à construção de uma nova escola.

Para Schön, a reflexão-na-ação transforma o professor em um pesquisador no contexto da prática, não dependendo de teorias e técnicas pré-estabelecidas e construindo sua própria maneira de agir.

> Esse tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor sua capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1997, p. 82)

A reflexão estende-se sobre quais os fins da educação e o repensar sobre o seu papel na organização. Esse processo aproxima-se ao seguido pelos pesquisadores em sua prática, sendo que o diferencial do prático reside na constatação de que sua atividade está voltada para a mudança. A prática profissional está pois integrada em um contexto social mais amplo no qual está inserida.

Schön relaciona a prática profissional com uma atuação artística, de manifestação e busca, experimentação e conquista, como prática humana intencional. A sua influência e de outros pesquisadores na construção de uma profissionalidade docente se fez de maneira a reencontrar novos sentidos à profissão a partir da valorização da identidade pessoal e

profissional e da dimensão reflexiva do trabalho docente. A prática, nessa perspectiva, passa a ser o ponto de partida e o local de construção da teoria.

Apesar da contribuição que os estudos sobre o profissional reflexivo trouxeram para a profissão docente, há lacunas que são palco de análise de outros pesquisadores:

> Conviria, no entanto, levar-se em conta as restrições feitas a essas concepções (...), especialmente as que ressaltam uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não valorização do conhecimento teórico, a não-consideração da cultura como práticas implícitas configuradoras de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto social e simultaneamente a pouca ênfase no trabalho coletivo e na influência da realidade social e institucional sobre as ações e os pensamentos das pessoas. (LIBÂNEO, 2002, p. 66)

### 2.5.3. O profissional crítico-reflexivo ou intelectual crítico

Segundo Contreras (2002, p. 133 -134), a concepção do professor reflexivo apresenta um dos seus problemas principais decorrente da sua própria contribuição. Quando rejeitamos a supremacia da razão instrumental sobre a prática profissional docente, concordamos que na educação não existem uma única opção, interesse e pretensão, pois vivemos em um mundo plural. Mas, o autor alerta que o pluralismo encobre as desigualdades sociais.

É a partir dessa constatação que uma nova direção foi dada aos estudos sobre a reflexão, conduzindo à busca de uma concepção que ampliasse a contribuição da reflexão, orientando-a para a construção de uma prática educativa mais libertadora.

Contreras alerta-nos para a apropriação generalizada sobre o tema, o que levou à sua distorção e banalização. Acabou, também, sendo incorporado nos discursos das reformas educacionais, “vestindo” a nova roupagem do pensamento reflexivo sobre a do raciocínio técnico, ainda presente. *“O raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo e, com*

*essa nova linguagem, se reconstroem os procedimentos técnicos lineares"*. (CONTRERAS, 2002, p. 137)

Autores como Liston, Zeichner, Smyth, Kemmis, dentre outros, tecem considerações a respeito da ambigüidade e dificuldade de utilização massiva do termo e do modismo pelo qual passa. Aqui no Brasil, apresentamos como contribuição os estudos de Pimenta (2002) e Libâneo (2002) que lançam a discussão sobre a indébita apropriação do conceito.

Pimenta (2002, p. 22) alerta-nos que a perspectiva reflexiva pode gerar a supervalorização do indivíduo (professor). Surgem dessa valorização alguns questionamentos em sua relação: o praticismo, o individualismo, a hegemonia autoritária, o modismo e o reducionismo, decorrentes de uma visão que ignora o contexto social.

Segundo a autora, o saber docente não é feito somente da prática, sendo nutrido pelas teorias da educação. As limitações decorrentes da visão professor reflexivo podem ser superadas a partir da contribuição da teoria como possibilidade de eliminação destas distorções.

> Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. (PIMENTA, 2002, p. 36)

Complementando o papel da teoria, há a importância de associarmos a reflexividade a um movimento coletivo, que reconheça a implicação política do exercício profissional.

Para Libâneo (2002), a reflexividade é uma característica do ser humano e está ligada à capacidade que o homem tem de pensar sobre si próprio, individualmente ou em conjunto. A reflexividade pode ter três significados:

- ✓ Reflexividade como consciência dos próprios atos – aliada a uma concepção filosófica platônica, cristã e idealista;

- ✓ Reflexividade como relação direta entre a reflexividade individual e a situações concretas – posição formulada por Dewey, cuja função é dar sentido à ação do indivíduo;
- ✓ Reflexividade dialética – há uma realidade já dada que é independente da reflexão individual, mas que pode ser captada por ela. A realidade está em constante movimento e é captada pelo pensamento que constrói uma explicação do real. *"A realidade é uma construção teórico-prática"* (LIBÂNEO, 2002, p. 57). A teoria crítica incorpora os significados da reflexão dialética.

Dessa forma, para o autor, cada compreensão de reflexividade dá um sentido ao papel atribuído à reflexão no trabalho docente. Libâneo também distingue dois tipos básicos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico.

As duas concepções têm origens epistemológicas comuns: a Modernidade e o Iluminismo, apresentando uma forte crença na razão, capacidade intrinsecamente ligada ao ser humano. Ambas também se inserem em um contexto econômico social comum.

A *reflexão liberal* situa-se no campo do positivismo, do neopositivismo e também do tecnicismo. A sociedade atual exige um sistema de produção flexível, onde há cada vez mais a necessidade do conhecimento intelectual (intelectualização do processo produtivo ou reflexividade). A escola tem papel principal nesse processo, adotando, por vezes, referenciais cognitivistas e tecnicistas, que perpetuam as relações de poder vigentes.

O professor reflexivo é, nesse contexto, um agente que utiliza a reflexividade cognitiva e mimética, em uma realidade pronta e acabada (instrumental), sem a intenção de modificá-la, tendo apenas uma apreensão prática do real.

A *concepção crítica da reflexividade* ultrapassa a reflexão dos problemas mais imediatos da prática docente. A orientação teórica da reflexividade crítica está ligada ao marxismo, ao reconstrucionismo social, à fenomenologia e à teoria da ação educativa.

Para Libâneo (2002, p.70), os professores devem, nesse sentido, desenvolver três capacidades: apropriação teórico-crítica da realidade considerando seu contexto de ação; apropriação de metodologias de ação e a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares.

O professor crítico-reflexivo é um agente em uma realidade social construída que tem uma atitude crítica frente a ela, no sentido de transformá-la (reflexividade sociocrítica e emancipatória). Através da apreensão teórico-prática do real, o profissional preocupa-se com

a captação das contradições dessa realidade. Em suma, o professor crítico-reflexivo utiliza sua compreensão da realidade para modificá-la.

As contribuições de Giroux e Kincheloe

Giroux (1988, 1997) desenvolve a concepção do professor como intelectual transformador, aquele que coletivamente faz a interlocução entre o contexto escolar e o contexto social mais amplo, com objetivo da transformação social.

Segundo o autor, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais de uma cultura mais ampla, introduzindo e legitimando formas particulares de vidas sociais. Portanto, são esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca das formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que são legitimadas e transmitidas aos estudantes. Os professores devem portanto refletir sobre qual é o papel que têm nesta configuração.

Para Giroux, as instituições de treinamento de professores têm se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais[10], absorvendo a crescente racionalidade tecnocrática que separa a teoria e a prática, contribuindo para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Os professores intelectuais transformadores desenvolvem culturas e tradições emancipatórias, dentro e fora das esferas públicas alternativas. Praticantes de uma pedagogia radical, a tarefa desses intelectuais é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, entendendo que a escolarização, a reflexão crítica e a ação são partes fundamentais de um projeto social de emancipação.

Nesse sentido, conhecimento e poder estão interligados, pois a mudança só é possível a partir da compreensão da realidade e das possibilidades de intervenção. Essa compreensão obriga os professores a terem claros os seus referenciais políticos e morais para a constituição de sua autoridade no ensino, assumindo responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinar, por que ensinar, como ensinar e quais são as metas mais amplas

[10] Para Giroux, toda atividade humana é intelectual, porém quando se refere aos professores como intelectuais transformadores, está preocupado em fortalecer a natureza política do trabalho intelectual, fazendo uma severa crítica aos que postulam que os intelectuais existem à parte de uma realidade de classe, cultura, poder e política. Tal idéia está relacionada à concepção dos professores como intelectuais críticos, porém que não se consideram ligados a qualquer formação social e não se vêem desempenhando uma função social/política.

pelas quais estão lutando. Também devem fazer com que a prática educativa seja aberta a outros grupos comprometidos com a transformação social.

Os intelectuais transformadores unem a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, objetivando a criação de condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade que possibilitem tornar os alunos agentes de mudança. Isso demonstra, segundo Giroux, a situação paradoxal que os educadores radicais enfrentam:

> Por um lado, tais intelectuais ganham a vida dentro de instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, eles definem seu terreno político ao oferecerem aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão freqüentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apóia. (GIROUX, 1988, p. 40)

É esse campo de possibilidade que faz do trabalho dos intelectuais transformadores um instrumento importante na luta pela emancipação social, unindo-se a outros grupos sociais engajados e ressignificando sua atuação na escola e fora da escola.

Para Kincheloe (1997), diferentemente de ser encarado como condição social, o Pós-Modernismo enquanto crítica é uma importante ferramenta para uma mudança social progressista.

Criticando a concepção modernista de educação, o autor defende que o conhecimento do professor não pode ser separado do seu contexto educacional e social. Os professores devem tornar-se pesquisadores de seus contextos sociais, através da utilização da consciência reflexiva, participando da produção do conhecimento. Dessa forma, alerta para a formação desses profissionais, segundo os princípios do pensamento pós-formal, enquanto ato de coragem e cidadania, na luta pela emancipação social:

> Com a finalidade de produzir praticantes pós-formais, a educação profissional crítica pós-moderna vai além das noções de acima-

> embaixo da reforma educacional e da estrutura hierárquica. O papel do professor é contextualizado como autônomo, livre da tirania do currículo institucionalmente imposto que permite uma curta latitude profissional. (KINCHELOE, 1997, p. 221)

A reflexão crítica, enquanto meio de problematizar o conhecimento, dirige o professor à conscientização sobre a inseparabilidade do pensamento e da política. Ela não é um fim em si mesmo, mas um método de desenvolvimento de julgamentos éticos e ações emancipatórias, procurando fortalecer o poder dos “sem voz”.

Dessa forma, a educação pós-formal emprega a pesquisa e a reflexão como eixos em torno dos quais o currículo de preparação profissional dos professores gira, na busca de uma pedagogia da consciência, que forja alianças e redes baseadas numa ética da solidariedade.

As aproximações dos estudos de Giroux e Kiincheloe encaminham para uma visão de profissional crítico-reflexivo que considera o individual e o contexto, situando o professor como agente de mudança social, que procura dar voz aos excluídos, problematizando sua história, na intenção de reconstruí-la.

De que forma os profissionais da educação entram em contato com essas concepções? Como o modismo na área educacional aproveita-se desses modelos para utilizá-los de forma a atender as demandas do mercado? Qual é o papel que a formação inicial e continuada tem em relação à implementação de políticas educacionais? Para avançarmos um pouco mais em nossa análise faz-se necessária a compreensão do papel que a formação tem nesse processo.

# CAPÍTULO III

## FORMAÇÃO: ELEMENTO CONSTITUIDOR DA PROFISSIONALIDADE

**Ninguém ignora tudo.**
**Ninguém sabe tudo.**
**Todos nós sabemos alguma coisa.**
**Todos nós ignoramos alguma coisa.**
**Por isso, aprendemos sempre.**
Paulo Freire

Como nos alerta Nóvoa (1995), o processo de construção da profissionalização docente passa por etapas importantes, dentre as quais a da criação de instituições específicas para formação, vinculadas à existência de um corpo de conhecimentos e técnicas, formando um saber próprio da categoria. Da criação dessas instituições até hoje, podemos notar a complexificação e estruturação das mesmas, de modo a produzir um profissional "competente"[11], que corresponda às demandas da sociedade.

Estamos pois restringindo o conceito de formação, o qual pode ser entendido como muito mais além do que formas institucionalizadas de preparação e aperfeiçoamento profissional. Nas palavras de Batista (2001, p. 135):

> Percebo que *formação* traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao

[11] Rios (2001), em seu livro "Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade", problematiza os significados que estão abrigados no conceito de competência. Faz uma análise do uso do termo competências (no plural), encontrado principalmente na obra de teóricos franceses, como Perrenoud, que considera competências como capacidades que se apóiam em conhecimentos. A autora critica o viés ideológico, de cunho neoliberal, presente nas propostas de formação advindas dessa compreensão do termo. Retomando estudos da década de oitenta do século XX sobre competência , como o de Guiomar N. de Mello (1982), a autora amplia a discussão, considerando a *"competência como conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade. E, se mencionarmos um conjunto, referimo-nos à competência, - e não às competências..."* (RIOS, 2001, p. 87- 88). Esse conjunto de saberes e fazeres guarda em si as dimensões técnica, política, estética e ética, dimensões complementares, não isoladas, as quais são essenciais para a construção de uma docência da melhor qualidade.

> trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

Segundo a autora, o movimento da formação pressupõe o "dar forma", mas não modelar uma fôrma. Dentro desse enfoque, percebemos a formação como processo contínuo que envolve as trajetórias pessoais e coletivas dos indivíduos, em uma contextualização histórica, que por si só revela o seu caráter de provisoriedade.

Nosella (2004) alerta-nos para a ambigüidade que o verbo formar revela em seu núcleo semântico original. De origem na antiguidade clássica grega, a forma está relacionada ao belo, ao perfeito. Sob esse enfoque, a formação pode tornar-se um processo autoritário de imitação ao modelo, que tolhe a liberdade do ser. Por outro lado, quando encarada como um processo de cumplicidade entre educador e educando, a formação pode se tornar um ato ético, de liberdade, de recriação e transformação.

A formação alude assim em uma dimensão relacional entre formador e formado que implica em um processo social, movimento de mudança, passando por rupturas e composições em nossas relações sociais (SANTOS, 2005).

Para muitos autores, como Estevão (2001, p. 185), a formação é encarada como uma instituição que cumpre funções de *"reprodução, regulação e legitimação do sistema social"*, concorrendo para celebrar valores da sociedade, tornando-se recurso indispensável a ser utilizado no mundo do trabalho.

> É assim que a formação, sobretudo a partir da década de 1980, torna-se num tema dominante do discurso gerencial e é vista como um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de aprendizagem. É assim também que a formação aparece como autêntica "utopia", "mito", ou "religião", com os seus fiéis, seus evangelistas, os seus dogmas e sua liturgia, colocando-se ao mesmo tempo no cerne das modas de emprego e da modernização, nos novos modos de gestão do emprego, na nova organização do trabalho. (ESTEVÃO, 2001, p. 186)

Já Alarcão (2001, p. 100) associa ao redor do conceito de formação vários elementos.

> Num pólo positivo, constelo: formar, formar-se, educar, talento, potencialidades, criatividade, originalidade. No pólo de sentido oposto, emergem idéias como receita, culinária, norma, submissão, passividade. No meio, pairam elementos aparentemente neutros, cujo valor dependerá dos objectivos e das estratégias de contexto. São eles: dar forma, enformar, desenformar.

Apesar de trazer enormes benefícios, aumentando, no geral, as capacidades de saber, de comunicação, sociabilidade e de integração dos indivíduos que nela passam, a formação pode ser transformada num mecanismo legitimador das estruturas de dominação dos trabalhadores e da ideologia das camadas dominantes, ocultando a intensificação e a mercantilização do trabalho.

> A tal acontecer, isto significa que a linguagem pós-moderna dos discursos em redor da valorização da gestão dos recursos humanos e da formação esconderia a realidade bem *moderna* de práticas formativas restritivas e tayloristicamente especializadas, reforçando uma cultura integradora e o modo como a organização manipula o poder, contribuindo para aumentar, sob a capa do *empowerment* individual, o *empowerment* sobre o indivíduo (...). (ESTEVÃO, 2001, p. 188)

Os discursos da qualidade do trabalho e do trabalhador passam pela ótica da formação, sendo esta última promovedora da “melhoria” da qualidade social do trabalho.

Na opinião de Weber (2003) e Veiga (1999), a formação é um elemento importante no processo de profissionalismo, no sentido da construção de uma identidade profissional unitária, aliada à criação de associações profissionais e ao estabelecimento de um código

formal para as profissões. Há, portanto, a necessidade de articulação das instituições de formação inicial e continuada e das associações profissionais, científicas e sindicais.

Ferry (*apud* SILVA, 2000, p. 24-25) entende formação como processo de desenvolvimento individual com o objetivo de adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Esse processo pode ser compreendido a partir de três pontos de vista:

- ✓ Formação como estratégia – utilizada pelas instituições, que estabelecem suas necessidades de formação a partir de suas próprias necessidades. Esse tipo de formação tem um caráter adaptativo às exigências sociais;
- ✓ Formação como processo de desenvolvimento – onde há um caráter mais pessoal do que institucional, integrando as aprendizagens formais e informais às experiências de vida;
- ✓ Formação como instituição – atrelada à educação formal, através de uma estrutura organizada para tal fim.

Se a considerarmos a partir do ponto de vista institucional, a formação pode ser dada em nível inicial e continuado, cabendo a este último momento as preocupações inscritas em nossa análise.

> (...) no que diz respeito à formação de professores, esta deve ser perspectivada como um processo contínuo, que começa com a formação inicial e se vai desenvolvendo ao longo da carreira profissional. Nesse sentido não devemos conceber formação como algo acabado ou formação inicial e formação contínua como dois pólos dicotômicos. (SILVA, 2000, p. 27)

A esse respeito Garcia (1997, p. 55) vislumbra a necessidade de uma interconexão entre os currículos da formação inicial e permanente dos professores, levando em consideração que a formação inicial não pode, por si própria, oferecer *"produtos acabados"*.

### 3.1. Políticas públicas de formação

Concordamos com Nóvoa (1997, p. 31) ao falar que *"toda formação encerra um projeto de acção. E de transformação. E não há projeto sem opções"*. As opções a que o autor se refere estão vinculadas aos modelos de escola, aluno e professor que estão presentes nos discursos oficiais dos órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas na área da educação.

Quando pensamos em formação contínua, devemos levar em conta as experiências vividas pelo formado, o modo como esta formação o afeta individual e institucionalmente e a produção que a própria formação acarreta. Dessa forma, percebemos a amplitude do caráter de formação, que ultrapassa os limites do particular e avança para a reflexão e transformação da prática docente no âmbito coletivo. Formar é atuar, refletir e ressignificar a visão de mundo com vistas à emancipação.

Alves (1996) lembra-nos que as diversas expressões utilizadas para referir-se à formação dos recursos humanos na educação escolar estão vinculadas ao contexto educacional e social a que estão inseridos. Quando nos voltamos às diversas expressões usadas para denominar o processo de formação na educação escolar ao longo da história, compreendemos que as mesmas refletem a dinâmica das relações escola-sociedade no decorrer dos tempos. Essa dinâmica revela, segundo Cortella (2000), três tendências filosófico-políticas de se encarar a educação escolar: a escola como redentora, alavanca para o progresso (otimismo ingênuo); a escola como reprodutora, das relações sociais, aparelho ideológico do Estado (pessimismo ingênuo) e a escola enquanto instituição que revela as contradições sociais, possuindo, ao mesmo tempo, um caráter conservador e transformador (otimismo crítico).

Os programas de formação continuada dos órgãos oficiais refletem, de uma certa forma, essas concepções acerca do papel da educação escolar e conseqüentemente dos profissionais que nela atuam. Expressões como capacitação, treinamento, reciclagem, denotam uma visão sobre o modelo de professor, perspectiva de educação e ensino, bem como uma concepção de formação.

Autores como Nóvoa (1995), Alarcão (1999) e Marin (1995) fazem uma análise de algumas dessas expressões, denotando sua preferência pelos termos formação contínua e formação permanente.

Os termos utilizados nos processos de formação continuada *"carregam significados das concepções teóricas que lhes deram origem"* (HYPÓLITO, 1996, p. 25), tornando-se necessário fazer uma análise mais aprofundada de cada um deles para podermos compreender a sua utilização na área da educação:

*Reciclagem* - termo utilizado na década de oitenta na área educacional, a reciclagem associa-se a um processo da física que consiste em fazer voltar algo ao seu estado original. Na área pedagógica, a reciclagem está ligada à atualização, o que desvirtua o seu significado original.

Segundo Marin (1995, p. 14), a utilização da reciclagem no contexto educacional esteve geralmente relacionada aos cursos rápidos e descontextualizados, sendo inconveniente o seu uso.

*Treinamento* – a idéia de treinamento está ligada à de repetição, condicionamento físico. Lembra-nos também a memorização e a mecanização de tarefas com o propósito de alcance da perfeição, corrigindo os desvios e falhas de desempenho.

As ações de treinamento em educação remetem-nos à busca de um modelo ideal e à superação dos limites, não considerando os ritmos e tempos de cada um.

Marin (1995) afirma a inconveniência da utilização do termo treinamento na educação, uma vez que não se espera dela uma modelagem de comportamentos ou respostas padronizadas.

*Aperfeiçoamento* - denota a idéia de imperfeição e de alcance de um grau superior a ser conquistado. Na educação dá a entender que há um modelo a ser copiado, ignorando a complexidade do ato educativo e a individualidade dos agentes nela inseridos.

Para Marin (1995, p. 16) :

> Não é mais possível hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capazes de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob a pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano.

*Atualização* - a palavra nos remete à possibilidade do educador estar em contato com os últimos conhecimentos produzidos na área. Porém, esse termo tem sido utilizado de forma

descontextualizada, através de cursos que não consideram a visão crítica do educador frente às inovações.

*Capacitação* - Para Marin, as ações de capacitação podem ser compreendidas como habilitar, tornar capaz e até mesmo convencer e persuadir. Nos casos de habilitar e tornar capaz, a autora concorda que, na educação, o profissional precisa adquirir as condições para desempenhar tal fim. Quando, porém, pensamos em convencimento e persuasão podemos considerar o termo como inadequado, pois antes de serem persuadidos pelas novas idéias e pacotes educacionais, os educadores precisam conhecê-los e terem a possibilidade de analisá-los e criticá-los.

*Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada* – São termos que, segundo Marin, podem ser classificados em um único bloco, dada as suas semelhanças e complementaridades. Colocam como eixo da formação o conhecimento. A formação contínua é atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Para Marin (1995, p. 19), *"as questões relativas a concepções no campo da educação continuada, os conteúdos e formas que lhe dão expressão constituem aspecto dos mais relevantes a merecer aprofundamento."*

A opção deste trabalho pelo termo formação e formação contínua vai ao encontro das considerações de Batista (2001), Nóvoa (1997, 2002) e Alarcão (2001), entendendo-a como processo que perpassa a vida e que ultrapassa o caráter profissional, no sentido de processo de (re)construção humana. Focando-a em relação a profissionalidade docente, compreendemos que a formação vai além da atualização, transformando-se em uma probabilidade de criação de espaços de reflexão e participação (IMBERNÓN, 2004), que possibilite a superação da alienação pessoal e profissional. Como nos diz Alarcão (2001, p. 100) ao situar a formação continuada *"como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional."*

A defesa que fazemos considera a formação como elemento essencial do desenvolvimento profissional do professor, mas não como único, pois, desta forma, estaríamos supervalorizando-a e, ao mesmo tempo, ocultando o seu caráter ideológico.

> Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a

> formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho. (IMBERNÓN, 2004, p. 47)

Para Hadji (2001, p. 14), a relação orgânica entre formação e profissionalização deve ter como referência o processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor, um projeto de formação deve pautar-se nas seguintes questões:

a) Qual o objetivo da formação de professores?
b) Quais as mudanças esperadas nas pessoas e nas habilidades dos professores?
c) Quais as atividades que devem ser privilegiadas nesse processo de formação?

O autor faz menção, portanto, ao sentido (o porquê) dos programas de formação dos profissionais de educação, uma vez que é a partir destes que irão se configurando as ações e modalidades de formação, que podem privilegiar a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação da conduta ou a capacidade de observação e análise.

Como toda formação tem uma dimensão de autoformação, Hadji considera necessária a apropriação sobre a especificidade da formação de adultos. Quando pensamos em educação de adultos precisamos levar em consideração a história do sujeito a ser formado, a dimensão da crise de abalo de estabilidade que o processo de formação se reveste, a importância, e, ao mesmo tempo, o desafio que a aquisição de saberes representa para o adulto. Dessa forma, a aprendizagem do adulto só ocorre quando respeitada sua história e experiência de vida, havendo uma relação de confiança entre formador e formando, construindo sentido para o indivíduo que estiver sendo formado. Decorre disso a incompletude da formação inicial.

É a partir das potencialidades que a formação encerra, mas sempre a encarando de uma forma contextualizada e intencionalmente política, é que recorreremos à compreensão da construção de paradigmas e modelos de formação.

### 3.2. Paradigmas e modelos de formação

Nas palavras de Garcia (1997, p. 54), *"quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais)*

*relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos"*. A formação continuada está relacionada à concepção de formação que lhe é subjacente, atrelada a modelos e paradigmas.

Quando pensamos em paradigma, voltamo-nos à concepção de *"modelo aceito, tradição coerente, ou um esquema para o entendimento da essência do mundo e de seu funcionamento"* (LIMA, 2002, p. 6). Em relação aos paradigmas de formação de professores e dos profissionais de educação, os entendemos como as crenças e suposições sobre o papel da escola, do ensino e dos professores que caracterizam um entendimento específico sobre formação de professores (GARCIA, 1997, p. 54). Cada paradigma relaciona-se a uma imagem de professor, que, por sua vez, está atrelada a um modelo de formação. A partir da compreensão dessas imagens, diversos autores "trabalham" com esta categoria ao fazer uma análise do movimento de formação continuada dos professores.

Segundo Kincheloe (1997) existem, no final do século XX, quatro paradigmas de formação profissional:

O *paradigma behaviorista* baseia-se no cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista, visando à aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências para a realização de um bom ensino. Esse paradigma prevê uma atividade instrumental, sendo os professores reduzidos a executores e aplicadores de teorias e técnicas científicas para a resolução de problemas. A formação é descontextualizada, possuindo a escola e o ensino um papel neutro em relação à sociedade.

O *paradigma personalístico* fundamenta-se na teoria cognitiva psicológica. A formação do professor gira em torno do desenvolvimento pessoal, centrando-se mais nesse aspecto do que na preparação do professor para o ensino, sendo igualmente descontextualizada do domínio social.

O *paradigma de artesanato tradicional* trata os professores como semiprofissionais, que são formados por meio da experiência. Essa formação relaciona-se a um contexto sociopolítico imutável, que não dá atenção à dimensão política do ensinar.

O *paradigma orientado para a pesquisa* acredita que a formação do professor é política, enfatizando a investigação sobre o ensinar e seus contextos. A formação produz profissionais com habilidades do ensino e da pesquisa, articulando o contexto da sala de aula, com o contexto escolar e da sociedade. A pesquisa encoraja a reflexão sobre as finalidades da educação, através da conscientização política, desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade.

Eraut (*apud* SILVA, 2000, p. 30 - 35) considera a existência de quatro paradigmas na formação contínua de professores:

Segundo o *Paradigma do Déficit*, a formação contínua tem como objetivo suprir as deficiências e lacunas da formação inicial. Os planos de formação são definidos pelas instituições, não pelos formadores, e referendados pelo poder central, com um caráter mais técnico e prático.

O pressuposto do *Paradigma do Crescimento* é a formação permanente. Nele, o conhecimento está principalmente na experiência profissional dos professores e na reflexão sobre ela. Além da reflexão, para o crescimento são necessários tempo e instrumentos adequados. Esse tipo de formação enfatiza o caráter individual de crescimento e aperfeiçoamento das capacidades, no qual os currículos de formação devem ser construídos respeitando-se os professores, suas experiências e reflexões sobre elas.

O *Paradigma da Mudança* acredita que os sistemas educativos devem acompanhar as mudanças da sociedade, necessitando, dessa forma, de revisão periódica. Não se reconhece, nesse paradigma, que os professores têm capacidade de diagnosticar essa mudança ou estabelecer ações que vão ao encontro dela.

O *Paradigma da Resolução dos Problemas* defende que a formação contínua decorre da resposta às dificuldades e problemas de cada escola, conferindo papel importante aos professores, pois estes conhecem a realidade em que trabalham. Embora esteja centrada na escola, essa formação não implica que deva ocorrer unicamente dentro dela. Esse paradigma tem como princípio básico a reflexão, valorizando-a no contexto profissional do professor, ou seja, considerando que o professor reflexivo é capaz de refletir sobre e para a sua prática. A formação está relacionada então à uma forma de desenvolvimento profissional e à melhoria do processo educativo.

Podemos verificar que tanto para Kincheloe quanto para Eraut existem paradigmas que propiciam a constituição de uma identidade profissional relacionada às questões mais técnicas e/ou subjetivas, descoladas de um contexto político-social. Já o paradigma orientado para a pesquisa e o paradigma da resolução de problemas entendem que não há como descontextualizar o pensamento e as ações do professor, sendo permeados pelas noções de participação, reflexão e pesquisa, objetivando a melhoria do contexto educativo.

Nóvoa (2002), a partir das considerações de Zeichner e Liston, reconhece a existência de quatro grandes tradições na formação de professores, correspondendo, a partir dos seus

enfoques, a programas e currículos de formação distintos. A tradição *acadêmica* dá prioridade aos saberes disciplinares a ensinar. A tradição da *eficiência social* prioriza os saberes pedagógicos e o domínio dos instrumentos e métodos de ensino. A tradição *desenvolvimentista* prioriza o desenvolvimento psicológico dos atores educativos. Por fim, a tradição *reconstrucionista social* dá ênfase à inserção social das práticas de formação de professores.

Evitando estabelecer um modelo dicotômico, o autor classifica os modelos de formação contínua em dois grandes grupos:

- ✓ *Modelos estruturantes* – organizados permanentemente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicada aos diferentes grupos de professores. Estes modelos tendem a reproduzir a realidade já existente;
- ✓ *Modelos construtivistas* – os quais partem de uma reflexão contextualizada para montagem de dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Todas essas classificações estão relacionadas aos modelos de professores já delineados anteriormente (professor como técnico, professor reflexivo e professor crítico-reflexivo) interligadas às políticas de educação em nível federal, estadual e municipal.

Que implicações a análise dos paradigmas e modelos de formação podem acarretar à nossa pesquisa? A escolha por um ou outro paradigma/modelo de formação dá conta da complexidade do movimento de formação da rede municipal de ensino no período de 1989 a 1996? Existem modelos “puros” de formação? Essas e outras questões nos ocorrem à medida que avançamos em nossas considerações. Uma primeira evidência é que não poderemos “cair” em posições extremadas em relação à formação continuada. Ela tem funções reguladoras, mas também emancipadoras, e faz-se necessário reconhecer seus limites e possibilidades para que não a super ou subvalorizemos. Como nos lembra Contreras (2002), a constituição da profissionalidade docente está relacionada às concepções profissionais, de ensino e educação que lhes são subjacentes, que constroem “tipos” ou modelos de professores, a partir dos referenciais descritos acima.

O cenário educacional brasileiro, influenciado (e influenciando) pelo contexto social, expressou nos seus programas de formação de professores os ideais de cada movimento e grupo de interesse. Passamos por momentos em que era valorizado o tradicionalismo, convivemos com o “escolanovismo” que, embora representasse uma inovação em relação ao primeiro momento, era tão ou mais descontextualizado do que este.

Tivemos uma forte influência do modelo tecnicista de formação, que teve seu apogeu no final da década de 60 e na década de 70 do século passado, época da ditadura militar, onde o processo de industrialização era enfatizado como sinônimo de progresso. O elemento principal era a organização racional dos meios, transformando tanto professores quanto alunos em coadjuvantes nesse processo. A tecnologia era vista como fim e não como meio para a consecução de um propósito maior.

A educação, a partir dos princípios da racionalidade científica, tinha como objetivo preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Dessa forma, a valorização dos meios e técnicas vai ao encontro desse objetivo maior.

Os cursos de formação de educadores dessa época também eram focados na organização racional dos meios, nas tecnologias e procedimentos de ensino, que ofuscavam o caráter político do seu papel. Os objetivos dos treinamentos estavam relacionados ao domínio de habilidades referentes ao planejamento do ensino, ao conhecimento de novas tecnologias e aos métodos e técnicas de avaliação. Até hoje temos a forte presença da influência dessa tendência nos meios educacionais, através, por exemplo, da valorização dos materiais didáticos e dos métodos de ensino.

É importante notarmos que nesse período foi editado o Parecer CFE 252/69, o qual reformulou o curso de Pedagogia, oficializando as habilitações de administração escolar, supervisão e orientação educacional. Essa medida acabou por fortalecer a fragmentação do espaço escolar, ocupando professor e especialista espaços separados de atuação.

Ressaltamos que essa tendência tem até hoje forte influência no meio educacional, às vezes travestida com novas roupagens, como por exemplo, os modelos educativos neoliberais, que afirmam que os problemas educacionais decorrem de “falhas” na sua administração e da não adaptação do sistema ao mundo globalizado.

Apesar dessa sombra tecnicista que ainda paira sobre os sistemas educacionais, a sociedade brasileira pôde também entrar em contato com concepções que defendem a estreita relação dialética escola-sociedade em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, o papel do educador é de fundamental importância, uma vez que possibilita a mediação entre conhecimento e aluno. Atualmente, são acrescentadas às discussões as temáticas relativas ao gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião.

É importante destacarmos que, apesar de predominarem em uma determinada época, essas instâncias manifestam-se nos mais diferentes programas de formação, segundo as

aproximações com os interesses e ideais do governo. Não há portanto uma linearidade, de forma que a predominância de uma acabe por descartar de vez a presença de outras. Somos o produto dessas influências e necessitamos refletir sobre qual importância tiveram e têm no cenário educacional.

### 3.3. Um posicionamento sobre a profissionalidade e a formação continuada

Ao resgatarmos as análises sobre profissionalização/profissionalidade e formação, pudemos construir algumas considerações que demarcaram nossa posição em relação à questão.

A profissionalização é um fenômeno contraditório e ideológico que procura, na maioria das vezes, adaptar o indivíduo à uma lógica de mercado, sob a falsa aparência de elevação do status do trabalhador. O Estado utiliza-se dessa oferta para obter cada vez mais controle sobre os trabalhadores. Os professores também são afetados por essa concepção, acreditando que a reivindicação pelo seu profissionalismo pode contribuir para melhorar suas condições de vida e de trabalho. O saber técnico e o conhecimento científico são valorizados, ficando os professores relegados ao campo da execução.

Embora essa concepção de profissionalização configure-se como uma armadilha, concordamos com Contreras no tocante à defesa de uma profissionalidade docente, que está profundamente ligada à uma opção política, denotando as qualidades da prática profissional do trabalho educativo. A profissionalidade relaciona-se a um compromisso ético-político.

> Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. (CONTRERAS, 2002, p. 74)

As qualidades da profissionalidade dizem respeito àquelas que situam o professor em condições de direcionar sua preocupação com a realização de um bom ensino e, portanto, estão em função da concepção de educação que se tem.

Se encararmos também a profissionalidade como uma possibilidade, estaremos considerando que a competência profissional não se reduz somente a um saber técnico, mas também aos recursos intelectuais e emocionais, tão necessários ao trabalho educativo.

> Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica. (op.cit., p. 84)

É nesse contexto que se faz necessária a defesa de uma política de formação continuada que entenda a profissionalidade docente a partir dos eixos acima apresentados, em um contexto político e social que não pode ser ignorado.

Passamos por um século onde a influência das variadas tendências na área educacional brasileira marcou também os processos de formação dos profissionais de educação. Diante de tantas variações e propostas, faz-se necessário buscarmos uma política de formação contínua de professores que contemple a especificidade da educação, sem descontextualizá-la da sociedade que a rodeia.

Para Fusari (1988, 1997), o eixo da formação contínua é o da reflexão crítica sobre a profissão a partir dos saberes advindos dela; por isso, representa uma proposta de crescimento pessoal e profissional inigualável.

A formação contínua possui um currículo mais flexível do que a formação inicial, atendendo às exigências da formação do professor. Segundo o autor, o direito à formação em serviço revela-se como uma conquista da categoria dos profissionais da educação, rompendo com a noção conservadora do magistério como sacerdócio e abnegação.

O profissional de educação necessita de uma formação que o ajude a conscientizá-lo do seu papel no processo de transformação da sociedade brasileira. É preciso que o educador também tenha garantidas algumas condições básicas para o seu trabalho: estatuto próprio, salário digno, implantação de concurso público, jornada de trabalho adequada, direito à participação em associações de classe e condições materiais de trabalho.

Um programa de formação contínua em serviço não pode ser responsabilidade única dos professores; por isso o Estado deve oferecer momentos de formação incluídos na jornada de trabalho do servidor, de modo a assegurar o direito à formação continuada. Para Santos (2005), essa isenção do Estado revela-se como um “des-serviço” e um descompromisso com uma educação voltada para a emancipação das classes populares.

Para Fusari (1988), uma política de formação do educador em serviço deve estar pautada em pressupostos coerentes com a democratização da educação brasileira:

- ✓ O educador é um trabalhador que necessita garantir seu sustento e ao mesmo tempo deve trabalhar para a transformação da sociedade, sempre levando em consideração o contexto onde está inserido;
- ✓ É necessário considerar as deficiências do ensino formal e desmistificar o poder da educação;
- ✓ A formação do educador deve ser um processo contínuo, que envolve várias fases e meios, levando-se em consideração as relações entre escola e sociedade;
- ✓ Os educadores devem participar efetivamente da identificação das necessidades de formação, sendo este momento já considerado como de formação;
- ✓ A prática do educador deve ser o ponto de partida e de chegada do processo de formação, não relegando o papel da teoria como fonte de conscientização e mobilizadora da ação.

Para Nóvoa (2002), a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. O espaço dessa formação não é o professor isolado, mas inserido em um corpo profissional e em uma organização coletiva, privilegiando as “formações informais” (autoformação, investimento em situações profissionais, articulação com os projetos educativos das escolas). Diante disso, o autor propõe que a formação de professores estruture-se em alguns eixos estratégicos:

*a) A pessoa professor (investir a pessoa e a sua experiência)* – estar em formação implica em um investimento pessoal para a constituição de uma identidade pessoal e profissional. Justifica-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Nóvoa defende a formação de redes de (auto)formação participada, onde cada professor desempenha simultaneamente o papel de formador e formando, favorecendo a elaboração de projetos pessoais de formação.

A formação não se constrói por acumulação, mas sim pela reflexividade crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente da identidade pessoal. Daí a necessidade de

valorizar o saber da experiência e de uma formação contínua alicerçada na experiência profissional.

Esse tipo de trabalho é relevante nos períodos de crise e mudança, pois os momentos de reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos de formação e investigação, estimulando o desenvolvimento e a socialização profissional dos professores.

*b) O desenvolvimento profissional (investir a profissão e seus valores)* – práticas de formação que têm como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e sua conseqüente autonomia na produção dos seus saberes e valores.

É preciso investir positivamente nos saberes que o professor tem, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; obrigam os professores a enfrentá-los de maneira única, através da sua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

A profissionalização do saber na área da educação desvaloriza os saberes profissionais e as práticas dos professores. Os professores têm que se assumir como produtores da sua profissão, mas também têm que mudar os contextos em que atuam. A formação contínua é um dos componentes da mudança, estando articulada às outras formas de intervenção. Cabe lembrar, porém, que não é a condição prévia para a mudança.

*c) Desenvolvimento organizacional (investir a escola e os seus projetos)* – hoje em dia nenhuma mudança educacional se faz se não estiver articulada a uma mudança na organização das escolas. A formação é um dos componentes essenciais do desenvolvimento das organizações, devendo estar articulada aos projetos das escolas.

> A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. (NÓVOA, 2002, p. 40)

Para Nóvoa, a aprendizagem comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional, mas também os espaços coletivos de trabalho podem ser um excelente instrumento de formação. A escola é um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não são atividades distintas.

Em suma, Nóvoa propõe cinco teses para debate em relação à formação contínua de educadores:

- ✓ A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares - não devemos valorizar uma estratégia única de formação, e sim tomar as escolas como seus lugares de referência;
- ✓ A formação contínua deve valorizar as atividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando uma nova cultura profissional – as redes de formação mútua colaboram para que o professor assuma atitude de formando e de formador;
- ✓ A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e investigação-formação, valorizando os saberes dos professores – isto configura uma diversificação dos modelos e práticas de formação contínua. É necessário passarmos de uma investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e pelos professores;
- ✓ É necessário incentivar a participação de todos professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- ✓ A formação contínua deve considerar as experiências inovadoras e as redes de trabalho já existentes no sistema escolar, para sua transformação qualitativa.

Cada vez mais nos deparamos com a necessidade de programas de formação que contemplem os aspectos pessoais e institucionais e que situem o educador enquanto sujeito histórico, o qual sofre influências e influencia o contexto onde atua. Programas de formação que acreditem nas possibilidades de transformação que a educação e os seus profissionais têm.

Quando pensamos em formação continuada estamos pois acreditando que, poderemos superar a “fôrma” para a constituição de novas formas. É a partir destas considerações que traçamos nosso percurso de pesquisa.

# CAPÍTULO IV

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO: 1989 À 1996

**Existir, humanamente,**
**É pronunciar o mundo,**
**É modificá-lo.**
Paulo Freire

## 4.1. 1989/1992 – A construção de uma Educação Pública Popular

Como afirma Lucas (1992, p. 74), a educação municipal na administração do prefeito Jânio Quadros (1986/1988) sofreu pela *"falta de investimento financeiro e pedagógico"*. Com uma rede de aproximadamente setecentas escolas entre EMEIs, EMPGs e EMPSGs[12], atendendo a quase oitocentos mil alunos, com cerca de quarenta e cinco mil funcionários, a SME do final do século XX deveria levar em conta a complexidade desse sistema.

No início de 1989, tendo a frente o professor Paulo Freire, representante do governo do Partido dos Trabalhadores, cuja prefeitura é assumida por Luíza Erundina de Souza, os princípios da proposta da Secretaria são lançados em um primeiro documento *"Aos que fazem a educação pública popular"*, onde são apresentadas as primeiras bases das idéias do grupo de educadores que estava a frente desse processo.

Esse panorama é traçado como resposta às gestões presentes na década de oitenta, com ênfase na administração anterior, que considerava a formação como processo de descoberta, dicotomizando o ensino-aprendizagem e descaracterizando o professor enquanto sujeito que também aprende.

[12] EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, EMPG – Escola Municipal de Primeiro Grau, EMPSG – Escola Municipal de Primeiro e Segundo Graus, eram as nomenclaturas utilizadas pela RME para nomear suas escolas. Vale lembrar que nesta época ainda vigorava a Lei 5692/71, a qual dispunha sobre o ensino de primeiro e segundo graus.

> O educador ocupa o espaço de ‘instrumentador’ e de ‘controlador’ a medida que emprega meios que garantam o aprendizado do aluno e controlem os resultados e progressos, estando atento para a necessidade de atividades corretivas.(MOREIRA, 2004, p. 84)

Os eixos (diretrizes) da política educacional da SME: democratização da gestão e do acesso, melhoria da qualidade do ensino e a implementação de programas especiais de educação de jovens e adultos são os determinantes para este trabalho, que tem como princípios a autonomia, a participação e a descentralização. Estávamos em um período onde passávamos por uma transição de regime autoritário para democrático de governo e iniciávamos o exercício de escolha dos dirigentes nos níveis municipal, estadual e federal. Dessa forma, explicam-se os princípios acima descritos.

A preocupação de construção de uma escola pública popular permeava todo documento e era o objetivo central da Secretaria.

> Entendemos que essa escola deve ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade de formação do sujeito social. (SÃO PAULO, 1989, p. 4)

Nessa proposta, uma escola pública popular tinha como traços principais a alegria, a seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, a solidariedade de classe, a amorosidade, a curiosidade e a pergunta. Esses traços contribuíam para a formação da fisionomia dessa escola, onde a participação de todos os agentes era fundamental para a mudança a que se propunha a Secretaria, através de uma *“educação como prática da liberdade”* (op. cit., p. 4).

Além de investimentos no nível quantitativo, fazia-se necessário um maior investimento no nível qualitativo, com a construção de um projeto pedagógico emancipador. Esse projeto passava pelo restabelecimento da liberdade de expressão e organização, através de algumas ações, como a implantação dos Conselhos de Escola, o restabelecimento do Regimento das Escolas Municipais, o fortalecimento dos Grêmios Estudantis, a revisão das Associações de Pais e Mestres (APMs) e a substituição dos órgãos de controle burocrático da

Secretaria por Núcleos de acompanhamento da Ação Educativa, os quais procuravam trabalhar para a compreensão pedagógica de suas funções.

Dentro de uma concepção de educação libertadora entendida como conceito mais amplo que considera que a escola é um dos locais para sua constituição, o centro das pretensões da Secretaria era o aluno e a conseqüente valorização da relação educador-educando. *"O aluno deverá ser o centro das preocupações, a medida do êxito ou do fracasso de nossa política"* (op.cit. , p. 6).

O documento reafirmava que a escola cresceu muito em aparatos burocráticos e fiscalizadores e quase nada em participação e autonomia. Para fortalecê-las, o documento propôs a elaboração de um estatuto do magistério municipal que valorizasse o trabalho docente.

Neste primeiro texto, já havia a preocupação com a formação contínua do magistério, incluindo aí a realização de concursos públicos para acabar com o fisiologismo e o populismo.

A valorização também passava pelo campo do aluno e da comunidade através do incentivo à participação nas decisões da escola, fazendo do saber um instrumento de luta para a constituição do homem enquanto autor da sua história.

A concepção de escola ultrapassava aquela que a entendia como apenas local de transmissão de conteúdos, mas onde havia a possibilidade de construção de uma solidariedade de classe e irradiação da cultura popular, um espaço de organização política das classes populares.

> A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de sua auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser (SÃO PAULO, 1989, p. 7-8).

Apesar da importância dada à escola o documento reafirmava que ela não era o único lugar da prática pedagógica, existindo outros locais como os grupos, as associações e as entidades consideradas como núcleos educadores, contribuindo para formação do sujeito popular, enquanto indivíduo crítico e consciente de suas possibilidades de atuação no contexto

social. A intenção era que o educador fosse chamado a contribuir nesse processo, emitindo opiniões e propostas.

A grande proposta apresentada pela Secretaria era a construção de um sistema de educação pública articulado com a sociedade, necessitando por isso, da parceria com outras secretarias e com a população em geral. *"A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação"* (SÃO PAULO, 1989, p. 9).

Não há sentido em pensarmos essa concepção de educação sem deixarmos de considerar a grande influência que o pensamento de Paulo Freire[13] teve sobre ela. A proposta da SME tinha como inspiração e fundamentação a filosofia política de Paulo Freire. Freire propõe uma mudança de paradigma, ao considerar todos os seres humanos como pedagógicos, incompletos e inacabados, que se completam na convivência com os outros e trabalham o seu inacabamento através da educação permanente. Esse inacabamento transforma os seres humanos em seres esperançosos na busca da completude, necessitando do sonho e da utopia para viver plenamente.

A pedagogia do oprimido de Freire, influenciada por correntes filosóficas como a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo cristão, o marxismo e o hegeleanismo faz um apelo ao diálogo e à conscientização como forma de ultrapassar as relações de domínio e opressão. Os conceitos-chave de sua filosofia política são a participação social, a conscientização e o empowerment (ou empoderamento).

O caminhar descobridor que o ser humano constrói com os outros permite, pelo diálogo, o desvelamento crítico da realidade social. O saber popular é então o motor básico da transformação e da libertação das condições opressoras pelas quais os homens vivem.

Dessa forma, Freire considera toda ação educativa como um ato político, que permite ao homem tomar consciência da sua posição no mundo, libertando-se da opressão para participar de forma ativa e criadora da história e da transformação da realidade a qual está inserido.

A educação é para Freire um processo de desalienação onde homens e mulheres refletem sobre sua condição de oprimido e se engajam na luta pela libertação. Esse projeto de emancipação foi assumido pelo Partido dos Trabalhadores como um todo e tornou-se a bandeira de luta na esfera educativa. Muito mais do que uma instituição reprodutora da

---

[13] Não é nossa pretensão resgatarmos a imensidão dos escritos de Paulo Freire, mas buscarmos sintetizar seus princípios na tentativa de relacioná-los à proposta educacional da Secretaria Municipal de Educação.

sociedade vigente, a escola poderia se tornar lugar de participação, engajamento e transformação social.

> Em suma, as políticas educativas emanadas da administração Freire da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) corporizavam não só as premissas pedagógicas inovadoras da própria filosofia de Freire, incluindo a experiência de educação popular na América Latina, mas também os princípios socialistas da plataforma do Partido dos Trabalhadores que, desde a sua criação, defendeu uma educação pública, no interesse dos sectores da classe trabalhadora que constitui a maioria da clientela da escola pública. (TORRES, 2002, p. 56)

### 4.1.1. A profissionalização conforme o Estatuto do Magistério

Mesmo antes da promulgação da Lei 9394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e reserva um espaço social aos profissionais da educação, a Secretaria Municipal de Educação, em um diálogo com a rede de mais de três anos, promulgou a Lei 11.229/92, a qual dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Essa lei tem como princípios:

- ✓ A gestão democrática da educação;
- ✓ O aprimoramento da qualidade do ensino público municipal;
- ✓ A valorização dos profissionais de ensino;
- ✓ Escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos.

Essa foi uma preocupação que a Secretaria teve ao procurar definir uma política que oferecesse aos profissionais de ensino espaço para participação e melhoria das condições de trabalho, conforme o que estabelece o seu artigo 4º:

*"A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:*

- ✓ *Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades;*
- ✓ *Condições dignas de trabalho para todos os profissionais do magistério;*
- ✓ *Perspectiva de progressão na carreira;*
- ✓ *Realização periódica de concurso público e de concurso de acesso para os cargos da carreira;*

- ✓ *Exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do Magistério;*
- ✓ *Piso salarial profissional;*
- ✓ *Garantia de proteção da remuneração a qualquer título, contra os efeitos inflacionários, inclusive com a correção monetária dos pagamentos em atraso;*
- ✓ *Exercício do direito à livre negociação entre as partes;*
- ✓ *Direito de greve."*

Essas eram para a Secretaria as condições mínimas para que os profissionais do ensino pudessem realizar seu trabalho, em uma concepção democrática de educação.

Nesse documento, já estava delineada uma configuração da carreira do magistério público municipal, a qual abrangia tanto as áreas pertencentes à docência, quanto as áreas correspondentes à coordenação pedagógica, direção, assistência de direção e supervisão escolar. Essas áreas foram classificadas em níveis: *nível I*, do qual faziam parte os professores adjuntos; *nível II*, composto pelos professores titulares e *nível III*, correspondente à direção, coordenação pedagógica e supervisão escolar. O provimento dos cargos em cada nível é feito mediante concurso de ingresso e acesso[14] .

O plano de carreira do magistério prevê, dentre outros, a chamada "evolução funcional", que corresponde à passagem dos profissionais à referência de retribuição mais elevada, mediante apuração de tempo e títulos na carreira. Os títulos advêm da contagem do tempo e de participação em cursos, congressos, seminários, aprovação em concurso público para o magistério e titulação acadêmica.

Vale ressaltar também a criação de uma jornada de trabalho docente que valoriza a formação permanente do educador em horários coletivos: a JTI (jornada de tempo integral). Essa jornada de 30 horas semanais reserva um terço de sua composição para atividades extraclasse, que correspondem ao trabalho coletivo da equipe escolar (inclusive os grupos de formação permanente), preparação de aulas, pesquisa e seleção de material pedagógico e atividades com a comunidade.

A concepção de profissionalidade embutida neste documento espelha a preocupação em construir a profissão dentro de uma perspectiva de trabalho coletivo, tendo como pano de fundo a crença em uma escola pública popular e democrática. Esse aspecto de contextualizar o educador em uma determinada época e local, com papel político de transformação social é uma marca na proposta da Secretaria Municipal de Educação. O educador tem o direito de se

[14] Acesso é a elevação do profissional do ensino, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilidade profissional exigida para cada cargo.

formar, atualizar-se, participar das decisões em nível local e da categoria (sindical) e ter assegurada sua representação nos órgãos diretivos da SME. Inúmeros dispositivos foram criados para a garantia desses direitos, mas nos ateremos à proposta de formação permanente promovida pela Secretaria aos seus profissionais de ensino.

Devemos ter clareza dos ganhos desse texto legal, bem como precaução sobre sua utiização, visto que, apesar do caráter inovador que o Estatuto do Magistério possui, garantindo espaço de formação, além de outras inovações citadas anteriormente, este documento pode se transformar em um mecanismo de controle e legitimação do poder do Estado, conforme o uso e direção que se faz dele.

### 4.1.2. Proposta de Formação Permanente da SME

Conforme Lucas (1992, p. 141), se nos voltarmos à defesa de uma nova qualidade de ensino, entendendo que esta qualidade objetiva a construção de uma escola pública, popular e democrática, perceberemos que a reorientação curricular e a formação permanente são movimentos que contribuem para a concretização dessa diretriz.

Os eixos norteadores dessas ações foram:

- ✓ Garantia de autonomia das escolas e parceria com os movimentos populares na educação de adultos;
- ✓ Participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica, valorizando o trabalho coletivo;
- ✓ Descentralização das ações de planejamento e formação.

O quadro de referência teórico-metodológico norteador da política pedagógica privilegiou os seguintes aspectos:

- ✓ Valorização da relação teoria-prática;
- ✓ Introdução do princípio da interdisciplinaridade;
- ✓ Introdução da concepção da relação dialógica;
- ✓ Estudo da realidade local como norteador do trabalho com as escolas.

A proposta da SME, arquitetada por Freire e sua equipe, procurava resgatar a dimensão emancipadora e conscientizadora da escola, a partir da organização de um sistema participativo descentralizado, com a deliberação de colegiados em várias instâncias. Sociedade civil e movimentos populares eram co-responsáveis na construção dessa escola.

O movimento de reorientação curricular e formação permanente englobou o coletivo das unidades escolares e a comunidade conjuntamente, em ações que se desenvolveram nos

quatro anos da gestão: problematização da escola realizada pelos educadores, a visão dos educandos sobre as escolas, a elaboração dos projetos próprios das escolas, o projeto "ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade", os projetos direcionados ao ensino noturno, dentre outros.

O principal desafio era a construção de um Projeto Pedagógico emancipador, arquitetado nos princípios da liberdade de expressão e organizado mediante a participação de toda comunidade escolar, transformando a escola em um espaço de organização político-popular, que convocava todos os envolvidos a participarem de um processo educacional de caráter político-pedagógico.

Outras propostas também surgiram da leitura que a administração fez da Rede Municipal de Ensino, ações estas denominadas projetos especiais, dentre os quais podemos citar: o Projeto Gênese (Informática Educacional), o Projeto de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, o Projeto de Prevenção à AIDS, o Projeto de Orientação Sexual, o Projeto pela Vida (Não à Violência), o Projeto RAP/discriminação Racial, o Projeto de Educação Ambiental e o Projeto Férias.

A proposta de SME refletiu-se na construção coletiva de registros, documentos onde foram abordadas as questões principais do movimento de formação permanente, elaborados com a participação dos educadores em formação no período de 1989 a 1992. Em linhas gerais, apresentaremos os principais documentos produzidos pela SME:

*Cadernos De Formação* **–** tinham como objetivo **"***relatar, avaliar e submeter à discussão da RME e outras instituições/pessoas o trabalho desenvolvido pela DOT (Divisão de Orientação Técnica) da Secretaria Municipal de Educação"*. (SÃO PAULO, 1990 a). Eram divididos em séries, de acordo com a temática, a saber: Série "Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador", Série: "Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade", Série: "Grupos de Formação".

*Cadernos De Visão De Área* - com a proposta, em 1989, do movimento de Reorientação Curricular, calcado nos princípios de autonomia da escola, resgate das práticas e experiências, discussão coletiva e a unidade ação-reflexão-ação, o movimento organizou-se em três momentos: problematização, organização dos dados e devolução às escolas. Foram feitas discussões entre educadores da rede e as universidades para problematizar a questão curricular em cada área do conhecimento. Essas discussões foram sistematizadas nos cadernos

com o objetivo de discutir o ensino nas diferentes áreas do conhecimento e propor parâmetros para construção de programas pelos educadores.

*Cadernos Regimento Em Ação* – tendo por base a discussão do movimento de reorientação curricular e da organização da escola em ciclos, foram lançados cadernos que tinham como propósito o acompanhamento desse processo nas regiões. Nesses cadernos, escritos por representantes da administração, eram trazidas à tona as principais dúvidas e discussões dos educadores da RME e da comunidade em geral sobre o movimento de reorientação curricular e a implementação dos ciclos. A linguagem utilizada era diversa, desde quadrinhos, até textos reflexivos e informativos. (Como exemplo apresentamos: "Juntos, vamos entender as mudanças na escola" e "A escola, os ciclos e a organização de classes" ).

*Relatos De Práticas Pedagógicas* - cadernos publicados a partir da reflexão sobre as práticas dos educadores da RME, trazendo suas angústias, inquietações e o movimento gerado pela formação nas diferentes modalidades de ensino. Eram evidenciados também os registros do processo a partir da leitura dos educandos, muitas vezes colocados na íntegra. Temos como exemplos desses cadernos: "Produção e difusão de textos: uma construção coletiva", "Desafios Pedagógicos dentro de uma proposta Sócio-Construtivista", "Alfabetização de adultos: um desafio pedagógico, político e social".

*Construindo A Educação Pública Popular* (três volumes) - documentos apresentados anualmente aos educadores da RME, apontando as prioridades da SME nos eixos: acesso, gestão democrática, qualidade de ensino e alfabetização de jovens e adultos.

*Movimento De Reorientação Curricular* (quatro volumes) – contendo a apresentação geral do movimento (eixos norteadores), os encaminhamentos da problematização, a fala dos educadores e educandos e considerações sobre a criança e o desenho (uma nova forma de olhar/pensar arte).

*Outras Publicações* – publicações mais específicas, como, por exemplo, a série Debates, os Cadernos do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos e os Cursos Optativos.

Quanto ao programa de formação, a SME inovou em relação às gestões anteriores. Apesar de não descaracterizar outras modalidades de formação como cursos, treinamentos e

capacitações, a Secretaria considerava que estas não supriam as necessidades do professor e da escola,

> (...) pois esse tipo de formação se circunscreve no âmbito de uma escolha individual, distanciada e desvinculada, na maioria das vezes da realidade concreta das unidades escolares; e não é pensado dentro de um plano mais abrangente de formação que pressuponha continuidade, acompanhamento e avaliação constante. (LUCAS, 1992, p. 142)

Procurava-se uma parceria diferente com a Universidade, não mais a entendendo como *locus* privilegiado de saber e poder, estabelecendo uma relação de superioridade com a escola pública. O conhecimento produzido pela Universidade, nessa nova proposta, deveria ser discutido mediante o contexto que a escola pública estava inserida, para que pudesse realmente contribuir com esta, sem a pretensão de ditar caminhos. Por isso, ao dialogar com a PUC, USP e UNICAMP, a SME tinha claro que pacotes pedagógicos prontos seriam inócuos, havendo a necessidade de construção de uma proposta pensada e elaborada de acordo e a partir das diretrizes político-pedagógicas da Secretaria.

A diferenciação da concepção de formação permanente nesta gestão se traduz nos seguintes princípios:

- o educador é o sujeito de sua prática, devendo criá-la e recriá-la;
- a formação do educador é capaz de instrumentalizá-lo para que transforme sua prática, a partir da reflexão sobre seu cotidiano;
- o processo de formação deve ser constante e sistematizado;
- é necessário que o educador compreenda a gênese do conhecimento para fortalecer a sua prática pedagógica;
- a reorientação curricular somente terá efeito se houver um programa de formação de educadores;
- os eixos do programa de formação são:
    - A fisionomia da escola que se quer – um novo projeto para a escola;
    - A necessidade de suprir elementos de formação básica do educador nas diferentes áreas do conhecimento;
    - A apropriação pelos educadores dos avanços científicos do conhecimento humano.

Segundo estes princípios, os professores deveriam abandonar seu papel de objeto dos planos centralizadores das administrações para converter-se em produtores de idéias e conhecimentos, que repensam sua prática e propõem alternativas para superação de uma concepção de educação bancária.

> A Formação Permanente dos Educadores se constitui num projeto de politicidade do ato de educar, uma vez que possibilitava que os professores se reunissem sistematicamente, em suas escolas para, a partir de leituras e discussões, resgatar sua identidade pessoal e profissional. A proposta exigia que os educadores, embasados no princípio da ação-reflexão-ação, discutissem em torno de suas próprias práticas para desvelarem os pressupostos teóricos nela implícitos, avançarem em fundamentos diferenciados, para então reconstruírem sua prática numa perspectiva transformadora. O objetivo era recuperar no educador o papel do educador enquanto produtor e criador de conhecimento, mantendo-se e incentivando-se a unidade teoria e prática. (JARDILINO, 2000, p. 66)

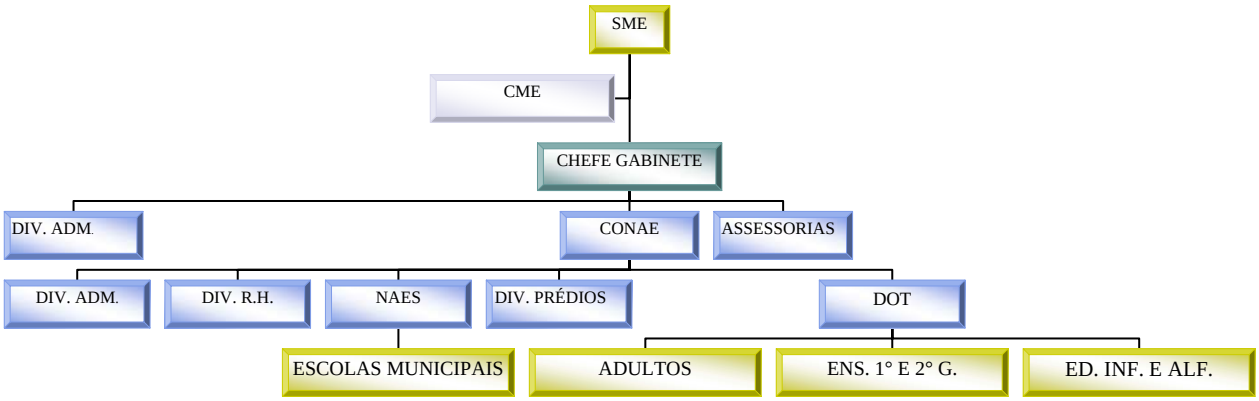
Dentro dessa perspectiva, o educador não está pronto e acabado, se constrói no processo coletivo, educando-se com seus companheiros no local do seu trabalho. O conhecimento entendido como construção histórica é relativizado em uma determinada época e local.

O perguntar é uma força criadora do aprender; por isso, no processo de formação do educador, o ato de perguntar e de problematizar o cotidiano é fundamental. A pergunta é categoria básica de compreensão do ato educativo, estando vinculada à curiosidade, à problematização do homem sobre si mesmo e sobre a realidade social, à sua formação humana, ética e política e à relação dialógica entre homens e mulheres.

Para dar conta desta nova concepção, há necessidade de reorganizar administrativamente a SME, transformando os órgãos de caráter fiscalizador (como as DREMs - Delegacias Regionais de Ensino Municipal) em espaços destinados à reflexão da ação educativa (NAEs - Núcleos de Ação Educativa), instâncias efetivas da política educacional, acompanhando e assessorando as ações da escola.

Podemos notar a configuração da Secretaria Municipal de Educação através do organograma abaixo:

**ORGANOGRAMA DE SME – 1989**
**FONTE – DECRETO 27.813/89**




- Div. Adm. – divisão administrativa
- Div. R.H. – divisão de recursos humanos
- Div. Prédios – divisão de prédios

Contando com essa estrutura organizacional que lhe dava sustentação, o programa de formação docente, pautado no princípio da ação-reflexão-ação (discussão da prática, aprofundamento teórico e reconstrução da prática) ofereceu seminários, encontros, palestras, cursos, oficinas, assessorias, dirigidos a todos os envolvidos com o processo de educação: funcionários administrativos, operacionais e docentes, comunidade em geral, totalizando mais de 470 cursos no período de 1989 a 1992. Mas, a opção que a Secretaria privilegiou foi a modalidade grupos de formação permanente.

### 4.1.3. Grupos de Formação Permanente

Para a superação de um quadro no qual a instituição escolar pública vinha sofrendo inúmeras críticas, houve a necessidade de forte investimento na formação permanente do

educador, por parte da Secretaria, privilegiando o trabalho com pequenos grupos, chamados grupos de formação.

> Um dos princípios básicos do grupo de formação é que o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que o fundamenta. Esse sujeito cognitivo, afetivo e social é uma totalidade que, imerso em seu trabalho, exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. Todo educador faz teoria e prática. (SÃO PAULO, 1990 a, p. 9)

Explicitando esse princípio, a SME propôs o trabalho com grupos de formação permanente, pois, embora o educador fosse essa totalidade descrita acima, o cotidiano da escola fazia com que sua prática se cristalizasse, sendo necessária a existência de espaços onde o educador refletisse sobre ela.

> O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca onde valoriza o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se constituir, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. (op.cit., p. 10)

Nesses grupos reuniam-se professores e especialistas, com o objetivo de discutirem suas práticas, explicitando, aprofundando e questionando seus pressupostos teóricos, a fim de reconstruírem sua prática na perspectiva de uma educação transformadora. O grupo de formação foi concebido pequeno para possibilitar a troca e o fortalecimento de laços de solidariedade e confiança entre os seus componentes, num movimento de ação-reflexão-ação. Como nos dizem Ribas e Carvalho (1999, p. 41)

> (...) consideramos que, ao refletir na e sobre-a-ação, o professor não só se serve apenas de teorias existentes, mas também de um cabedal de conhecimentos advindos do seu saber de experiência e do saber de experiência de seus pares.

Segundo os *Cadernos de Formação* (SÃO PAULO, 1990 a), o grupo de formação tinha o desafio de procurar romper com a *anestesia do cotidiano,* fruto de uma prática cristalizada, onde a sua teoria implícita não é questionada, nem explicitada. Essa cristalização da prática advinha do caminhar solitário que o educador tinha se submetido ao longo do seu percurso profissional. Nos momentos de troca eram valorizados ao mesmo tempo no educador o seu ser social, afetivo e cognitivo, através do resgate de sua trajetória pessoal e profissional.

As certezas dos educadores eram confrontadas e problematizadas com o objetivo de seu desvelamento e redimensão. Contribuíram para esse movimento os diversos olhares dos integrantes do grupo, alimentados pela figura do coordenador, que procurava construir uma parceria de construção compartilhada dos saberes. O coordenador tinha o papel de mediação, contribuindo para a identificação pelo grupo de questões e conteúdos que emergiam dos encontros, trazendo também subsídios para o mesmo.

Seguindo uma metodologia própria, baseada nos princípios teóricos dos grupos operativos, de Pichon Rivière[15], os grupos permitiam que o educador se educasse no ofício de ensinar. Os instrumentos metodológicos (a observação, o registro, a reflexão, a síntese, a avaliação e o planejamento) refletiam uma rotina, entendida como ferramenta viva, que organizava e sistematizava o trabalho.

A observação ultrapassava a pura contemplação. Era instrumento para posterior avaliação nos encontros, estabelecendo focos que direcionavam o olhar do educador. Dessa forma, *"a observação não é estática; é movimentada, reflexiva e planejada"* (SÃO PAULO, 1990 a, p. 11).

Era através do registro que o educador se apropriava da sua história, pois a escrita materializava o pensamento. *"Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo"* (FREIRE, 1996, p. 41).

Pelo exercício da reflexão sobre sua prática, o educador refazia seu processo educativo.

> As reflexões de cada um, trazidas para o grupo, são ingredientes básicos para o trabalho. Possibilitam ao coordenador do grupo

[15] Enrique Pichon Rivière (1910-1977), psicólogo social, nascido na Suíça e radicado na Argentina, propunha com seus grupos operativos uma leitura crítica e apropriação da realidade. Seus princípios organizadores são o vínculo e a tarefa. Nestes grupos cada resposta obtida transforma-se em uma pergunta, que mobiliza a transformação. Desta forma, aprender na visão da teoria pichoneana é sinônimo de mudança.

> detectar os conteúdos que estão a exigir estudo e aprofundamento e os novos conteúdos a serem pesquisados e trabalhados. (SÃO PAULO, 1990 a, p. 12)

No exercício da avaliação, os participantes do grupo direcionavam seu olhar sobre a dinâmica e os conteúdos do grupo, indicando as retomadas, os avanços e os próximos encaminhamentos. A avaliação possibilitava o planejamento para o próximo encontro, o qual partia das "pistas" fornecidas pelo movimento avaliativo. *"O planejamento nasce na avaliação. Através do planejamento pensa-se o passado e o futuro para a construção do presente"* (FREIRE, 1997, p. 56).

Os instrumentos metodológicos ajudavam a compreender o momento do grupo, construindo sua disciplina intelectual e profissional, alicerçando-se em tarefas práticas e teóricas, buscando a união entre teoria e prática.

> Essas tarefas têm por objetivo impulsionar o educador para um patamar mais avançado daquele em que se encontra, não só do ponto de vista da compreensão teórica, mas principalmente no que se refere à sua prática. (SÃO PAULO, 1990 a, p. 13)

No próprio caderno que explicitava a proposta dos grupos de formação havia a afirmação de que suas fontes teóricas estavam relacionadas à uma concepção que acredita na construção coletiva do conhecimento, tendo como seus principais inspiradores Paulo Freire, Madalena Freire, Pichon Rivière, Agnes Heller, Karel Kosik, Antonio Gramsci, Henri Wallon, Jean Piaget, L. S. Vygotski, A . R. Luria, Mikhail Bakhtin, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e Constance Kamii.

Podemos considerar que a marca mais significativa na proposta de formação permanente de SME foram os grupos de formação. Apesar de representarem um diferencial em relação a outras modalidades de formação, os grupos de formação permanente sofreram críticas, uma vez que exigiam uma disciplina intelectual diferente da que os educadores estavam acostumados, exercitando a escrita reflexiva e o posicionamento do grupo.

Outro entrave apresentado nos grupos relacionava-se à questão do trabalho com a singularidade, o que implicava na não existência de receitas prontas para as questões ali apresentadas. Importante frisarmos que havíamos passado por um período de educação tecnicista, que conformava os educadores às fôrmas de modelos pré-existentes, dando ênfase

à aplicação de metodologias e técnicas de ensino. Os grupos exigiam dos seus coordenadores e participantes um comprometimento e aprofundamento nas questões neles discutidas. Não se tratava de discutir a melhor forma de alfabetizar ou o procedimento de gestão mais coerente com determinada situação, mas sim de desvelar quais concepções sustentavam tal escolha e qual o posicionamento dos educadores frente a esta demanda.

Apesar destes entraves podemos considerar a proposta dos GFPs como bem sucedida, do ponto de vista de sua extensão e repercussão na RME, incorporada à uma proposta maior de formação.

### 4.1.4. A formação dos especialistas na gestão Luíza Erundina

Dentro de uma concepção onde todos fazem parte da construção do processo educativo, procuraremos delinear qual era o entendimento acerca do papel do especialista em educação na gestão Luíza Erundina.

Resgatando períodos anteriores, procuraremos compreender o porquê, em um primeiro momento, dos especialistas serem fonte de preocupação da SME, mas não a “prioritária”. Fruto de uma legislação que compreende o especialista como técnico, as décadas de 70 e 80 do século XX assistiram, em muitas ocasiões, a um exacerbamento das funções e do uso de poder dos cargos de diretor (e também o assistente), coordenador pedagógico e supervisor escolar.

O não exercitar da democracia também se fazia presente na escola e na educação em geral, havendo muitas vezes o cumprimento da lei e da “ordem”, sem questionamento dos motivos pelos quais eram dados esses encaminhamentos. Os diretores e assistentes eram chamados para cursos de atualização administrativa, de legislações e procedimentos. Os coordenadores pedagógicos exerciam a função de multiplicadores e fiscalizadores das ações da Secretaria, via pacotes pedagógicos.

Era uma preocupação da gestão petista rediscutir esse modelo de educação que colocava os professores como executores, os especialistas como mediadores e fiscalizadores e a Secretaria, com a ajuda do meio acadêmico, como planejadora das ações educativas. O investimento se deu na valorização de uma participação efetiva de segmentos antes não tão lembrados nos programas de formação: professores, equipe operacional da escola e comunidade em geral.

Dessa forma, o investimento nos especialistas percorreu caminhos semelhantes ao dos professores, no sentido da valorização de espaços de formação que rediscutissem seus saberes à luz da reflexão sobre sua prática. Foi uma atitude considerada por muitos dos especialistas da época como sendo “agressiva” e desrespeitosa, uma vez que não os colocava como o centro das discussões, mas procurava inverter uma lógica que funcionava há muito tempo.

> A desconfiança e o enfrentamento foram as atitudes que mais marcaram as reuniões iniciais. De um lado, grupos de diretores prontos para defenderem suas posições e colocarem-se contra a administração e de outro as coordenadoras dos grupos de formação vistas como encarnação viva da administração e do poder superior. (SÃO PAULO, 1990 a, p. 21)

Esse sentimento de desconfiança por parte dos especialistas teve como uma das suas causas o modo como foram encaminhados os processos formativos na época. Esses profissionais não tiveram anteriormente momentos de reflexão sobre a sua prática, no sentido de rever o seu papel na escola, sendo encarados mais como administradores do que educadores e supervisionadores do trabalho educativo. Apesar da exigência da experiência da docência para o exercício das funções “técnicas”, essas últimas pareciam descoladas do fazer docente, sendo mais próximas das funções administrativas/gerenciais de uma empresa, onde eficácia, ordem e controle são os parâmetros para um bom trabalho. A quebra de um lugar de prestígio, ocupado pelo especialista, era então um desafio para a coordenação dos grupos. Como ressignificar o seu lugar sem relegá-lo a um segundo plano?

Ao serem vistos como educadores, nos momentos de reflexão de seu trabalho , foi previsível que houvesse um certo desconforto inicial de sua parte, dado que anteriormente eram “convocados” para reuniões de caráter informativo e operacional (tais como as que sugeriam aplicação de técnicas de ensino e avaliação, as reuniões burocráticas que se destinavam à capacitação em determinada área administrativa, etc...). Essa barreira deveria ser quebrada através do exercício da constância, rigorosidade e da criação de um vínculo entre formadores e formandos.

Para a discussão dessa e de outras questões, a modalidade grupo de formação permanente foi privilegiada também em relação aos especialistas, além da participação destes

em outros momentos mais pontuais como: palestras diversas, seminários, cursos optativos, juntamente com outros educadores da rede.

Por se tratar do foco de formação da SME no período, resolvemos escolher em nossa pesquisa os documentos que resgataram a trajetória dos grupos de formação de coordenadores pedagógicos e diretores em suas diferentes modalidades (educação infantil e ensino de 1° e 2° graus).

Dados da SME revelam que houve uma efetiva participação dos diretores e coordenadores nos grupos de formação, citando o exemplo de 1992, quando 68% dos diretores e 98% dos coordenadores pedagógicos participaram dos grupos.

#### 4.1.4.1. Grupos de Formação de Diretores

**Educação Infantil**

Os documentos produzidos revelaram uma certa preocupação inicial por parte dos diretores, os quais sentiam-se ameaçados por questões que envolviam o exercício da autoridade, como, por exemplo, a discussão coletiva e o encaminhamento na solução de problemas.

> Inicialmente, vinham para uma reunião, como diretores, atendendo a uma convocação da Administração. Com o passar do tempo, uns mais cedo do que outros, começaram a vir, como educadores, aos encontros do grupo. Certamente que alguns continuaram diretores sempre, enquanto outros, a cada encontro, se descobriam mais como educadores-diretores. (SÃO PAULO, 1990 a, p. 22)

Apesar da dificuldade com o registro escrito, os grupos avançaram em discussões de teor pedagógico, tratando de questões antes não reveladas nos discursos dos diretores, como, por exemplo, a fila das crianças, o uso ou não do caderno na educação infantil, as festas, a participação dos pais, etc... *"Começa-se a perceber a passagem do sujeito falante para o sujeito escritor e leitor da teoria e da realidade"* (op. cit., p. 23 - 24).

O quadro abaixo mostra os principais conteúdos trabalhados nos encontros desse grupo:

| GRUPO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES DE EMEI<br>PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS |
|---|
| Concepção de educação |
| Formação permanente do educador |
| Autoridade e autoritarismo |
| Gestão da escola |
| A escola de educação infantil: função pedagógica |
| A criança das EMEIs |
| Interação entre desenvolvimento e aprendizagem |
| Avaliação e planejamento |

Fonte: SME/DOT

**Ensino de Primeiro Grau**

Os grupos de diretores das EMPGs tiveram como objetivos centrais a criação de espaços de discussão da prática dos diretores e a reorientação da sua atuação, tendo como eixo a gestão democrática e as relações de poder nas diferentes instâncias. Desde o início, esses grupos foram opcionais aos educadores da rede, que participavam de encontros com periodicidade mensal na maioria das vezes.

Os coordenadores desses grupos formavam um grupo de estudos à parte, onde buscavam subsídios para o trabalho, contando com assessorias externas com diversos profissionais, como o psicólogo Paulo Barnabé e o professor Vitor Paro, da Fundação Carlos Chagas.

As temáticas trabalhadas nesses grupos estão registradas no quadro abaixo:

| GRUPO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES DE EMPG<br>PRINCIPAIS TEMÁTICAS TRABALHADAS |
|---|
| Resgate histórico (pessoal e coletivo) da identidade do diretor da Rede Municipal de Ensino |
| Papel do diretor enquanto educador, agente de mudança, líder, coordenador da construção coletiva da escola. |
| Ação coletiva: considerações e pressupostos |
| Gestão democrática (conselho de escola, participação da comunidade e alunos) |
| Planejamento participativo |
| Ideologia e currículo |
| Ideologia e poder |
| Organização curricular |
| Regimento Comum das Escolas Municipais e Estatuto do Magistério. |

Fonte: SME/DOT

Em 1992, a DOT e os NAEs, com o objetivo de fortalecer os grupos no interior das escola, criaram o Grupo de Coordenação Geral da Escola (COGE)[16].

A partir das discussões dos grupos de formação de diretores, foram organizados ciclos de palestras e eventos regionalizados nos diversos NAEs.

[16] O COGE surgiu da necessidade de que a formação deveria ter uma abrangência suficiente para refletir a prática mais global da escola e de que a formação dos educadores a partir do grupo-escola deveria assumir maior relevância dentre as modalidades de formação. O COGE elegeu como eixo de trabalho o Plano Escolar e a Gestão Colegiada, tendo como representantes supervisores, coordenadores dos grupos de formação, coordenadores pedagógicos, diretores, etc...

### 4.1.4.2. Grupos de Formação de Coordenadores Pedagógicos

**Educação Infantil**

Partindo de questões que emergiam do próprio grupo e também de questões norteadoras levantadas pela equipe de educação infantil da DOT, a partir da realidade das EMEIs e das diretrizes da SME, os principais conteúdos dos encontros foram registrados no quadro a seguir:

| GRUPO DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES DE EMEI<br>PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS |
|---|
| Concepção democrática de educação e concepção autoritária de educação |
| O grupo de formação como instrumento para o trabalho coletivo |
| Resgate histórico das escolas de educação infantil e da sua função pedagógica |
| Função do coordenador pedagógico |
| Reorientação curricular |
| Autoridade e planejamento participativo |
| Planejamento como norteador e resgatador da prática |
| Construção do conhecimento |
| Organização do espaço da ação educativa em termos físicos e materiais |
| Leitura e escrita (função social, evolução) |
| O desenho e o jogo como primeiras formas de leitura e registro da criança |

Fonte: SME/DOT

**Ensino de Primeiro e Segundo Graus**

Anteriormente aos grupos de formação de coordenadores pedagógicos, foram realizados no ano de 1989, encontros desses coordenadores, abrangendo os que tinham até três anos de experiência no cargo/função.

Os objetivos desses encontros eram:

- refletir sobre a prática educacional de SME e a ação supervisora (situando a coordenação pedagógica dentro dessa proposta);
- dar subsídios aos coordenadores para o desenvolvimento do seu trabalho;
- levantar indicadores para os grupos de formação permanente.

Esses encontros surgiram de uma leitura preliminar que a Secretaria fez, a partir da constatação de que havia muitos profissionais recém ingressos na Rede Municipal de Ensino. Dessa forma, fazia-se urgente a discussão sobre o que significava a ação supervisora, tendo em vista a implantação da co-gestão.

Os encontros foram realizados em módulos, que tiveram como conteúdos:

- a história da coordenação pedagógica no ensino municipal;
- pressupostos da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- reflexão sobre a ação supervisora;
- alfabetização e cidadania;
- as atividades básicas do coordenador pedagógico.

Os encontros possibilitaram um levantamento de temáticas e conteúdos a serem trabalhados nos grupos de formação, que, inicialmente, foram divididos em grupos destinados aos coordenadores das séries iniciais e aos das séries subseqüentes.

Séries Iniciais

Pressupondo que o papel do coordenador pedagógico é coordenar a ação pedagógica na escola, dentro de uma perspectiva democrática, comprometida com a escola pública e com os profissionais ali inseridos, o grupo de formação permanente de CPs das séries iniciais tinha como objetivos:

✓ Refletir sobre o papel e a atuação dos coordenadores da RME, em uma concepção democrática de educação;

✓ Discutir as práticas alfabetizadoras das escolas e ações para o avanço dessas práticas, numa perspectiva sócio-construtivista;

- ✓ Instrumentalizar o CP para que assumisse efetivamente o seu papel na escola.

Os principais conteúdos abordados nos encontros encontram-se no quadro abaixo:

| **GRUPO DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES DE EMPG SÉRIES INICIAIS PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS** |
|---|
| Construção do grupo |
| Concepção de educação |
| Concepção de linguagem |
| Concepção de alfabetização |
| Avaliação |
| Papel do coordenador (ação pedagógica X afazeres burocráticos, prioridades, projeto de escola, etc...). |

Fonte: SME/DOT

Esses encontros, inicialmente (1989 e 1990), eram promovidos pelos órgãos centrais. A partir de 1991, esse trabalho foi descentralizado para os NAEs, juntamente com o grupo de formação dos coordenadores responsáveis pelas demais séries. Em 1992, os CPs, diretores e professores receberam formação dos NAEs através do COGE.

Os documentos revelam que os coordenadores não tinham uma visão clara sobre sua função e demonstravam uma certa dificuldade em assumir o grupo de professores como seus educandos, diluindo suas ações em acompanhamentos informais, reuniões pedagógicas com teor normativo e de controle.

Diante de tal constatação, a principal questão encaminhada foi a de reconstruir com o coordenador o seu papel de atuação. O foco na alfabetização também possibilitou que o coordenador interviesse no trabalho com a unidade escolar, no sentido de uma revisão sobre o conceito de alfabetização e sua prática social.

A realização desse grupo possibilitou a produção de material que foi divulgado aos educadores da SME, na forma de documentos, como vídeos e textos, propiciando o surgimento de ações que, aliadas ao grupo, tiveram como objetivo a redimensão da atuação dos coordenadores, sendo algumas delas delineadas no quadro a seguir:

| AÇÕES DESENCADEADAS PELOS GRUPOS DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS |
|---|
| Levantamento das práticas alfabetizadoras da rede |
| Formação de grupos de trabalho para estudo da realidade das escolas; |
| Palestras com educadores abordando as temáticas: alfabetização, leitura, escrita, avaliação e construção do conhecimento |
| Grupos de formação nas escolas |
| Mostras de alfabetização das escolas e participação em congressos e eventos |
| Encontros entre escolas |
| Indicação e aquisição de livros para as escolas |

Fonte: SME/DOT

Séries subseqüentes

Estes grupos tinham como objetivos principais:

✓ Criar e recriar a prática do educador através da reflexão do cotidiano de forma constante e sistemática;

✓ Conhecer a dimensão da prática do educador, desvendando o embasamento teórico, político e ideológico que a permeia;

✓ Discutir temas que propiciassem a superação da prática na direção da compreensão mais integrada da realidade;

✓ Reorientar as ações dos coordenadores pedagógicos, tendo como eixo o exercício democrático da coordenação pedagógica, enfocando a postura interdisciplinar nas diferentes áreas de estudo;

✓ Criar espaços para discussão e aprofundamento do binômio teoria-prática dos coordenadores para fundamentar e transformar sua prática;

✓ Expandir os grupos de formação dos professores através dos coordenadores pedagógicos.

Os principais conteúdos dos encontros foram sintetizados no quadro abaixo:

| GRUPO DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES DE EMPG SÉRIES SUBSEQÜENTES<br>PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS |
|---|
| A formação do educador |
| Análise da prática do coordenador pedagógico em relação ao Plano Escolar |
| O exercício democrático da coordenação pedagógica (função da escola, papel do coordenador) |
| Construção coletiva do grupo de formação |
| Construção do conhecimento |
| Interdisciplinaridade |
| Disciplina |
| Avaliação |

Fonte: SME/DOT

Também como no grupo de formação de coordenadores das séries iniciais, as ações foram centralizadas em DOT nos anos de 1989 e 1990, para depois serem transferidas para os NAEs. Foram realizadas, ainda, ações que complementaram esses encontros, como palestras que abordavam as principais temáticas dos grupos.

Pudemos perceber que, apesar da divisão em grupos específicos, as temáticas discutidas nos grupos de formação obedeceram a um eixo central que priorizou os seguintes conteúdos:

1. Concepção de educação;
2. Gestão da escola;
3. Autoridade e autoritarismo;
4. Especificidade das modalidades de ensino (educação infantil e ensino de 1° e 2° graus);
5. Reorientação Curricular;
6. Papel do coordenador pedagógico e do diretor de escola;
7. Construção do conhecimento;
8. Interdisciplinaridade enquanto princípio educativo.

Todas essas questões remetiam à discussão sobre o papel da escola enquanto local de possibilidade de transformação e emancipação e sobre a função do especialista como educador responsável pela formação da comunidade escolar.

Embora não atingissem 100% dos educadores da RME e dos especialistas em educação, a participação da maioria deles nos GFPs proporcionou, de certa forma, um momento de redimensão e reflexão sobre sua prática, ao procurar desvelar suas concepções e explicitar suas contradições.

## 4.2. 1993/1996 – Enfrentar o desafio

Com a vitória nas urnas do candidato a Prefeito de São Paulo, Paulo Maluf, em finais de 1992, a SME retoma seu caráter fiscalizador, tendo como uma das primeiras mudanças a serem concretizadas, a volta das DREMs (Delegacias Regionais de Ensino Municipal) e da SUPEME (Superintendência Municipal de Educação) em substituição aos NAEs e à CONAE.

Inspirada nos princípios da QT (Qualidade Total), onde havia forte indício de importação de um modelo econômico e empresarial a Secretaria tinha como instrumentos de atuação o RARL (Referencial Analítico da Realidade Local), instrumento operacional de planejamento da Rede Municipal, e os PEAs (Projetos Estratégicos De Ação), que objetivavam a viabilização dos projetos das escolas.

Em uma administração que tinha como um dos seus carros-chefe o PAS (Plano de Assistência à Saúde), uma tentativa explícita de privatização da saúde e o *Leve-Leite*, programa que atrelava a distribuição de leite aos alunos que possuíssem mais de 90% de freqüência nas escolas, os projetos de melhoria das unidades escolares agora baseavam-se nos pressupostos do liberalismo, tentando eximir o Estado de sua responsabilidade frente à Educação.

Para melhor explicitar essa mudança de concepção de sociedade e educação, apresentaremos o documento introdutório da política educacional do município: “Enfrentar o Desafio”, assinado pelo então secretário municipal de educação, Sólon Borges dos Reis.

### 4.2.1. Enfrentando o Desafio da Modernidade

O documento “Enfrentar o desafio” é produzido no início de 1993. Tendo como maior objetivo da SME a promoção da educação escolar, a preocupação dos dirigentes do sistema de ensino municipal era a de enfrentar o desafio da modernidade :

> (...) pôr em prática o princípio social da igualdade de oportunidades, por meio da escola, com a educação como direito de todos e dever do Estado, a ser incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (SÃO PAULO, 1993 a, p. 1)

Dessa forma, convocava a todos para a responsabilidade do cumprimento dessa "missão": professores, especialistas e os demais profissionais da educação. Para isso, dizia o documento, a uniformidade deveria ser descartada, pois não era compatível com as diferenças individuais, visando a um agir, sentir e pensar de maneira plural, sem deixar de considerar os objetivos comuns e ideais que uniam a todos: a necessidade de mudança, o inconformismo com a diferença e a passividade, os direitos humanos de cada criança e os interesses do país.

O objetivo da SME era alcançar, em termos educacionais, níveis compatíveis com a grandeza da cidade de São Paulo. O plano preliminar de sua atuação girava em torno de cinco eixos fundamentais:

*1. Valorização da educação e do educador*

Tendo como eixo a função do educador, com seus direitos e deveres, a SME considerava que este necessitava de qualificação, observância de critérios para recrutamento, melhores condições de vida e de trabalho, carreira profissional, "fé na missão de educar", compreensão da natureza da criança e de seu contexto social.

Para cada educador estava salientada sua função:

- Professores – tinham o papel de dar aulas e avaliar o aproveitamento escolar do aluno;
- Coordenadores Pedagógicos – cabia-lhes o acompanhamento da escola em prol de resultados sempre melhores, detectando as interferências no processo educacional;
- Diretores – deveriam dirigir a escola nos princípios da gestão democrática, ouvindo pais, mestres e alunos;
- Supervisores – eram o elo de ligação entre a escola e a administração, tendo o papel de avaliar, juntamente com todos os envolvidos, a educação enquanto processo e resultado, inserida em um contexto social;
- Coordenadores Regionais (posteriormente voltaram a ser chamados Delegados Regionais de Ensino) – tinham a função de liderança e intermediação para solução das dificuldades.

O documento afirmava que as entidades administrativas tinham livre acesso a SME para reivindicarem seus direitos.

*2. Atendimento escolar*

Inseria-se nesse eixo a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, feitas em dois tempos:

- O atendimento à demanda em tempo hábil da população na faixa dos 7 aos 14 anos. Para isso, fazia-se necessária a construção, reforma e ampliação dos prédios escolares, em uma iniciativa entre as Secretarias Municipais e Estaduais. O documento afirmava que era preciso evitar que existissem salas ociosas nas escolas, em uma "preocupação" de atendimento a todos alunos;
- Do ponto de vista qualitativo havia uma crítica à multiplicação do número de turnos de funcionamento[17] das escolas, como sendo uma solução econômica, mas não pedagógica.

O documento lembrava também a especificidade de cada modalidade de ensino.

*3. Escola voltada para o aluno*

Chamando atenção para o progresso tecnológico e a rapidez com que os conhecimentos vão envelhecendo, o documento enfatizava a formação integral que o aluno deveria ter (física, intelectual, moral, social, política, econômica, profissional, cívica, estética e religiosa).

> A capacidade de chegar, por si mesmo à construção do conhecimento, desenvolvendo, elas mesmas, as potencialidades intelectuais de sua bagagem genética, a consciência de si e do meio, com discernimento para a auto-decisão, são valores que a didática de hoje cultivará. (SÃO PAULO, 1993 a, p. 7)

Para tal feito, havia necessidade de articulação com outros órgãos municipais, estaduais e federais, instituições privadas e da sociedade em geral. O Grêmio Estudantil, o Conselho de Escola e a APM (associação de pais e mestres) tinham o papel de vitalizar o ambiente escolar, estimulando a convivência social e política.

[17] Nas EMPGs funcionavam 4 turnos diários de 4 horas cada (início 7:00 e final às 23:00 h), enquanto nas EMEIs funcionavam 3 turnos diários de 4 horas (das 7:00 às 19:00 horas).

Outra preocupação dirigiu-se à saúde escolar, através da disseminação dos fundamentos da Higiene, da Medicina Preventiva, da Profilaxia e do atendimento aos portadores de necessidades especiais, bem como o programa de prevenção às drogas e AIDS.

A proposta previa a implantação de um programa de orientação profissional em intercâmbio com instituições estatais, empresariais e privadas, através de convênios. O objetivo era a expansão do ensino técnico para a intercomunicação entre a formação geral e a qualificação profissional e a expansão gradual do aluno na escola de 4 para 6 horas diárias.

*4. Plena utilização de recursos*

Além do aumento de 25 a 30% do percentual da receita aplicada à educação, o documento enfatizava a necessidade de otimizar os gastos com a educação, como, por exemplo, medidas disciplinares de deslocamento de pessoal.

A utilização de recursos passava pela melhor aquisição de equipamentos tecnológicos e pela expansão, manutenção, reforma e ampliação de edifícios escolares.

> Os recursos da moderna tecnologia podem e devem ser estendidos na rede escolar e, o que é mais importante, dinamizados no sentido de fertilizarem mais a metodologia da ativação do trabalho mental, de modo que o aluno se habitue a servir-se mais do raciocínio, em padrões novos, recorrendo à criatividade, agilidade e funcionalidade intelectual. (SÃO PAULO, 1993 a, p. 10)

*5. Normatização administrativa*

Para o "bom funcionamento" do sistema era preciso organizá-lo, estabelecendo módulos de pessoal e informatizando a Rede Municipal de Ensino.

Em relação ao estatuto do magistério e à legislação relativa ao professorado a proposta do documento era a revisão e a regulamentação dos mesmos no que fosse cabível.

Uma das primeiras atitudes para a implementação do Programa de Qualidade Total na educação foi a assessoria da Professora Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação. A professora Cosete Ramos ministrou palestra à equipe de SME e também aos especialistas de educação, com o nome "Excelência na Educação – A escola de Qualidade Total".

### 4.2.2. A Escola de Qualidade Total

Nessa palestra, a professora procurou explanar aos presentes sobre o "milagre da qualidade", enfatizando a Qualidade Total como uma revolução silenciosa, que tem atingido vários países, desde a década de 50 do século XX. Como nos diz Gentili (2002, p. 143):

> Cosete Ramos destaca que a partir dos ensinamentos de W. Edwards Deming, e do desenvolvimento de uma série de estratégias fundadas na aplicação de seu célebre "Método de 14 Pontos", é possível "analisar e repensar as estruturas, funções e atividades da escola".

A escola, enquanto organização humana apresenta os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição: objetivos, finalidades e propostas, estratégias de ação, pessoas que executam atividades específicas e dirigentes responsáveis pelo alcance dos objetivos. Dessa forma, para Cosete Ramos, os princípios da QT poderiam ser aplicados ao campo educacional. A autora salientou alguns dos 14 pontos que julga ser indispensáveis para a implementação deste programa.

*1. Os dirigentes têm que adotar a filosofia da QT* – Uma escola de qualidade tem que atender as necessidades, interesses e expectativas dos clientes. Os clientes da escola são aqui entendidos pela autora como os alunos (os mais próximos), a família, as empresas e organizações e, em última, mas não menos importante, a sociedade, pois afinal *"quem paga a conta é a sociedade"* (SÃO PAULO, 1993 b, p. 14).

Entende a autora que a escola tem que organizar ações educativas competentes em função das demandas das novas clientelas que tem a sociedade, sendo necessário para isto um canal aberto de comunicação e a formação de parcerias, em um movimento solidário.

*2. Há necessidade de se acabar com todo tipo de desperdício* – comparando a escola à uma linha de produção, o desperdício representa o fracasso escolar, a retenção e evasão; por isso a autora aconselha uma revisão do processo de avaliação que deve ser feito no processo, dando tempo para o reforço pedagógico. *"(...) é aqui que vamos ter dinheiro para a educação, é aqui! É acabando com o desperdício!"* (op. cit., p. 18)

*"Sucesso significa permanência no sistema"* (idem ibidem).

*3. A Qualidade Total acontece através de melhoria constante* – a qualidade é conquista, construção coletiva e solidária, precisa de tempo, é o somatório de muitas melhorias. Dessa forma, professor e diretor são os grandes agentes da qualidade.

*4. É necessário acabar com a figura do chefe* – a QT precisa da figura de um líder, aquele que orienta o que deve ser feito, motiva as pessoas, deixa aparecer o seu talento, ouve, soma.

*5. É necessário eliminar algumas barreiras para implementação da QT* – que são a centralização administrativa (representada pela figura do diretor), o isolamento pedagógico (representado pelo professor) e os grupos informais (sindicatos).

*6. Orgulho da execução* – representa o trabalho em grupo que gera a satisfação no cliente. Para Ramos, é necessário criar uma "mística" em relação à escola.

*7. É necessário agir para transformar* – qualidade é sinônimo de compromisso de todos com os valores de excelência do processo educativo.

Quando a autora expõe esses pontos afirma que o diretor de escola deve então se preocupar em gerenciar não somente os recursos, mas também as pessoas. Nesse ponto, afirma como de vital importância a necessidade de um plano estratégico que objetive a construção de uma escola, compatível com o que a equipes os clientes querem.

O programa de Qualidade Total apresenta, portanto, quatro momentos:

- *Planejar para mudar* - este é o momento da negociação, quando, a partir de diferentes visões se firma o pacto pela qualidade, através da visão estratégica compartilhada (define-se a problemática da escola, a sua missão, a definição dos clientes, dos recursos e da avaliação).
- *Organizar para atuar* – momento da formação de uma estrutura dinâmica e descentralizada, através da criação de comitês ou equipes, com capacidade de auto-gestão, que elaboram seus planos de ação.
- *Agir para transformar* – momento de objetivação do programa, quando as mudanças individuais afetam o coletivo. Um exemplo das "pequenas melhorias" que fazem as grandes mudanças na escola é, segundo a autora, começar pela limpeza da escola. *"Quando você organiza a escola, papel, papelada, organização, asseio, limpeza, imediatamente todo mundo vê, porque mudou o ambiente"* (op.cit. , p. 42).

- *Avaliar para melhorar* – o momento de avaliação é a verificação do progresso, em função da missão, dos objetivos, das prioridades e dos clientes. É importante a premiação do sucesso, que deve ser, prioritariamente, coletiva.

Cosete Ramos alerta que não há um modelo único de escola de Qualidade Total, dado que esta tem que se adaptar às necessidades dos seus clientes. Deixa como mensagem que a implementação da QT é um movimento em espiral, que começa com o compromisso do diretor e o engajamento da equipe gerencial, contando com a parceria dos professores e o envolvimento dos alunos, formando o pacto pela busca da excelência. Nesse processo, reafirma a importância do diretor da escola: *"Realmente, nós falamos da importância do Diretor de Escola. O Diretor da Escola é muito importante, esse é o número um"* (op.cit. , p. 52).

Reafirmando sua crença na força da QT, a autora conclui:

> Nós podemos fazer deste País um novo milagre, se nós tivermos, juntos, DETERMINAÇÃO, CONHECIMENTO, ESTRATÉGIA e um PACTO para dar a este País a Educação que ele precisa e que ele merece. (op. cit. , p. 53)

### 4.2.3. Neoliberalismo e educação

Antes de continuarmos apresentando a proposta de SME na gestão Paulo Maluf, seria oportuno tecermos algumas considerações a respeito do ideal neoliberal que perpassa toda esta proposta educacional. O neoliberalismo pode ser considerado como um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico, fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e na não intervenção do poder público (MACIEL; NETO, 2004). Prega assim a noção de *Estado Mínimo*, que representa, em termos reais, uma isenção dos deveres do Estado em seus compromissos sociais.

Seus pilares teóricos são a desestatização, a desregulamentação e a desuniversalização, que acabam por ocasionar sérias conseqüências sociais, como o agravamento das desigualdades sociais, a exclusão e a segmentação social, o aumento da pobreza e do desemprego, o crescimento da miséria e marginalidade, o desvio crescente dos recursos para especulação, a incapacidade de absorção de mão-de-obra e de sustentação de ritmos elevados

de crescimento. Um projeto de tamanho porte necessita de um arcabouço que o sustente e, dessa forma, a educação é inserida nesse projeto maior com o fim de legitimá-lo.

A retórica neoliberal possui estratégias de convencimento do cidadão, que acaba por crer ser ele o culpado pelo seu fracasso ou sucesso, deslocando para o eixo individual as causas da crise social. O social é despolitizado e desmemorizado, levando os acontecimentos para o campo do "natural", de forma a-histórica.

As propostas neoliberais têm como pressuposto básico a preparação para o trabalho, de modo a atender aos interesses do capital. A qualidade é então instrumento das políticas neoliberais para tirar do foco discussões sobre desigualdade/igualdade, justiça/injustiça/, emprego/desemprego.

As propostas de qualidade na educação, sob esse ponto de vista, são tentativas de conscientização da comunidade sobre sua responsabilidade em relação à educação, diminuindo a obrigação por parte do Estado. A descentralização representa uma transferência de encargos para o nível individual. A crise na educação advém, portanto, de um problema no gerenciamento; daí a necessidade de uma reforma administrativa, que vise implementar instrumentos de regulação da eficiência, produtividade e eficácia, através da imposição de padrões produtivos exclusivos do meio empresarial.

Maciel e Neto (2004, p. 54) exemplificam essa discussão a partir da análise de alguns autores que defendem a QT:

> Os autores afirmam em seus discursos que a implantação dos princípios e da filosofia da qualidade total na educação tem que levar em conta as peculiaridades da educação. Porém, tal peculiaridade não é considerada no decorrer das obras, ao defenderem a proposta da qualidade total na educação, introduzindo e reintroduzindo conceitos como: cliente externo, cliente interno, *inputs*, *outputs*, produto final, matéria prima, controle, manutenção, melhoria constante, treinamento, envolvimento, comprometimento, atendimento dos interesses, desejos e necessidades do cliente, flexibilidade, efetividade, produtividade, adequação, expectativa, participação, transformação, mudanças, comunicação participativa, liderança, entre outros.

O discurso de SME, divulgado nos dois primeiros documentos, estava repleto de palavras de tal teor, revelando a incorporação da fala empresarial na educação. Exemplos podem ser citados: missão, liderança, intermediação, direção, resultados, parcerias, desperdício, cliente, melhoria constante, excelência, comitê, estratégia, pacto, além de muitos outros termos que aludem à uma interpretação gerencial do processo educativo. Pressupunha que a qualidade seria alcançada no momento em que a instituição escolar organizasse e promovesse ações educativas de forma competente e flexível, a partir das necessidades de seus clientes (alunos).

Como nos diz Gentili (2002, p. 145):

> A idéia que atravessa esse projeto é que, com uma série de estratégias de tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a "filosofia da qualidade", a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam. Trata-se do que se poderia chamar de *"otimismo contagioso na função redentora da qualidade"*.

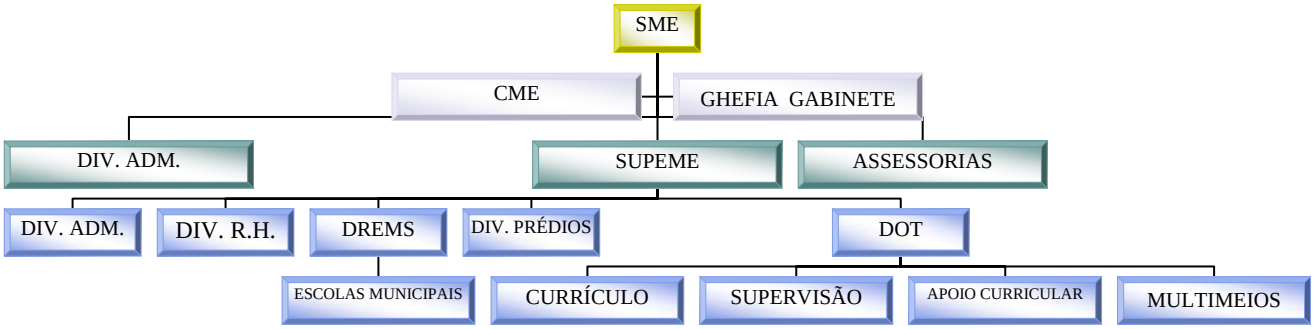
O documento "Enfrentar o desafio" convocava a todos para sua responsabilidade na missão de educar, sem deixar de considerar, em última instância, os "interesses" do país. Os próprios eixos da administração revelavam, nas entrelinhas, a preocupação com a otimização dos recursos e com a diminuição da ociosidade e do desperdício, representados pela evasão e retenção. A inserção da SME em um mundo globalizado se fez presente também quando se reforçava a necessidade de modernização dos prédios e equipamentos, chamando atenção para o progresso tecnológico, em uma estratégia competitiva de sustentação no mercado. Para isso, a existência de parcerias com instituições privadas se fez necessária, uma vez que a responsabilidade foi transferida para sociedade como um todo.

A estrutura organizacional da Secretaria foi repensada, à luz desses princípios e objetivos, tendo como pano de fundo, a escola que o "mercado quer" e o profissional que lá trabalhava deveria estar atento para estas transformações, no intuito de colaborar com a construção da "excelência" na educação. Como os próprios princípios da Qualidade Total

afirmam, a equipe diretiva (e mais especificamente o diretor) tem papel fundamental na construção desta nova escola.

O organograma da SME foi repensado a partir dessa lógica.

**ORGANOGRAMA DE SME – 1995**
**FONTE – FIA/SME**




- Div. Adm. – divisão administrativa
- Div. R.H. – divisão de recursos humanos
- Div. Prédios – divisão de prédios

Qual era então a preocupação da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) em relação a esses profissionais? Quais as estratégias utilizadas para obter o "comprometimento" de todos? Que parcerias eram necessárias?

### 4.2.4. O papel da Diretoria de Orientação Técnica – DOT

A DOT voltou suas ações para o atendimento à Rede Municipal de Ensino na forma de orientação técnico-pedagógica nas diferentes modalidades de ensino. Tendo como norteadores os cinco eixos da política educacional, baseou sua atuação nas solicitações dos RARLs. Para concretizar sua atuação, buscou parcerias junto às unidades escolares, DREMs, universidades e demais instituições.

Os seus princípios norteadores eram:

- ✓ A implementação da política educacional da SME;
- ✓ A busca constante de conhecimento, compatível com as mudanças e transformações educacionais que se refletiam na sociedade;
- ✓ Busca de coerência teórico-prática, enquanto metodologia de ação pedagógica;
- ✓ Garantia do processo de formação continuada através de assessoria externa e operacionalização dos grupos internos de estudo;
- ✓ Garantia do processo de alfabetização como meio de construção do conhecimento;
- ✓ Operacionalização do atendimento às unidades escolares por meio de diferentes projetos.

Para a concretização desses princípios, a DOT passou por duas reorganizações, uma em 1994 e outra em 1995.

A primeira reorganização (1994) estruturou a diretoria em:

- ✓ Agrupamento de Currículos e Processos, englobando DOT 1 (educação de adultos), DOT 2 (currículos e programas), DOT 3 (alfabetização e educação infantil) e atendimento ao escolar (educação especial, informática educativa, sala de leitura, educação ambiental, saúde);
- ✓ Agrupamento de Suporte Técnico;
- ✓ Agrupamento de Referencial e Pesquisa;
- ✓ Agrupamento de Supervisão;
- ✓ Programa de Qualidade Total no Ensino Municipal.

A segunda e última reorganização (1995) veio da necessidade de:

> (...) diminuir os níveis hierárquicos, de se administrar por processos, da formação continuada e coerente dos educadores e educandos, da integração efetiva no pensar e no fazer, entendendo o Homem através de uma visão holística, dentro de um processo que não pode ser dicotômico. (SÃO PAULO, 1996 a, p. 9)

A estrutura da DOT ficou assim configurada:

- ✓ Área de currículo, métodos e processos – tinha por clientela os educadores (em especial os professores). Era formada por equipes multidisciplinares e de projetos especiais (informática educativa, sala de leitura, ensino profissionalizante, etc...)
- ✓ Supervisão de área escolar e pesquisa – atuava junto aos supervisores, diretores, assistentes de diretor e coordenadores pedagógicos, desenvolvendo uma ação integradora, implementadora e avaliadora. Dessa divisão faziam parte as equipes de pesquisa, avaliação e prospecção e planejamento, que englobava o RARL (Referencial Analítico da Realidade Local);
- ✓ Área de programas e ações de apoio curricular – fazia a articulação entre currículo e Supervisão em ações que abrangiam toda comunidade escolar. Possuía equipes responsáveis pelo atendimento à saúde, de integração escola-comunidade, projetos culturais e eventos, programas alternativos para atendimento de jovens e adultos;
- ✓ Centro de multimeios – oferecia suporte às ações desenvolvidas pela diretoria e pela SME, na área de comunicação visual, documentação e vídeo educação.

As ações de formação da DOT, em sua grande maioria, foram documentadas, de acordo com o propósito de divulgação das mesmas, em diferentes publicações:

*Apoio* – série de cadernos que tinham por finalidade organizar o material utilizado em cursos promovidos pela Diretoria de Orientação Técnica. Continham informações, textos e materiais para subsídio dos trabalhos nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

*Encontro* - cadernos que reuniam material dos encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação com os diversos educadores da rede, dentre eles os coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores escolares.

*Com A Palavra* – tinha o objetivo de divulgar o conteúdo de palestras, promovidas pela SME, proferidas por representantes das diversas áreas do conhecimento, para implementação da política educacional da Secretaria.

*Contexto* – cadernos com objetivo de divulgar à RME material utilizado nas reuniões internas da Secretaria Municipal de Educação.

Estas publicações retratam, em grande parte, os momentos de formação oferecidos aos profissionais da educação. Servem, portanto, como fonte de estudo e pesquisa para nosso trabalho, além de outros documentos produzidos pela SME e instituições parceiras.

Cabe-nos voltarmos nossa atenção para a atuação de DOT *Supervisão da área escolar e pesquisa*, que se responsabilizou pela formação dos especialistas.

### 4.2.5. Supervisão da área escolar e pesquisa

Segundo o Relatório Quadrienal (1993-1996) da DOT, a divisão de *Supervisão da área escolar e pesquisa* priorizou o eixo "valorização da educação e do educador", contando com a ajuda de membros da equipe de DOT 1, 2 e 3.

Inicialmente a ênfase recaiu sobre as questões do programa de Qualidade Total, enquanto eram organizadas as ações de diagnóstico, baseadas nos RARLs. Com a reestruturação da DOT surgiram outras demandas que enfocaram as ações de diagnóstico levantadas por esses documentos.

A área de supervisão procurou atender os especialistas através de várias estratégias. Foram priorizados momentos que garantissem a unidade de propósito da RME e também buscassem o conhecimento da diversidade em várias instâncias. Esses momentos (encontros) foram feitos de forma centralizada (por meio de reuniões, palestras, seminários e cursos) ou atendendo a questões mais específicas de cada DREM.

Segundo o relatório, a equipe de supervisão teve um papel articulador nas ações de "capacitação" continuada em 1995/1996 nos cursos promovidos pela SME, em convênio com a FEUSP (Faculdade de Educação da USP) e FIA (Fundação Instituto de Administração da Faculdade de Administração da USP).

*Encontros* – Desde o início de 1993 foram realizados encontros com os especialistas para divulgar e implementar as diretrizes da política educacional. DOT chamou de encontros as

reuniões e palestras, feitas por convocação, publicadas no DOM (Diário Oficial do Município), promovidas aos especialistas entre 1993 e 1995.

Esses encontros foram feitos de forma centralizada e regionalizada, de acordo com os objetivos da equipe de supervisão da área escolar e pesquisa. Entre 1994 e 1995, foram realizadas palestras em parceria com o Instituto Liberal destinadas aos especialistas e outras equipes da escola.[18]

Importante notar a realização de encontros com os supervisores escolares, feitos por convocação, com a duração de 4 a 8 horas, com o objetivo de estabelecimento de um elo sistemático de informações entre os diferentes níveis da SME e da concretização de uma parceria de trabalho com as equipes das DREMs, visando a uma unidade das diretrizes gerais. Nas visitas às DREMs, foram tratados temas como RARL, PEA (fundamentação legal), ação supervisora, etc...

*Cursos* – Os cursos foram feitos por convocação e publicados em Diário Oficial do Município. Os primeiros a serem oferecidos foram "Subsidiando a ação do diretor de escola", "Subsidiando a ação do supervisor escolar" e "Subsidiando a ação do coordenador pedagógico", tendo como eixo a filosofia da QT, objetivando auxiliá-los na implementação dos eixos da política educacional e proporcionar a reflexão sobre o papel dos especialistas face à proposta de liderança em Qualidade.

A finalidade geral dos cursos foi favorecer a troca de experiências e subsidiar a ação dos especialistas no seu fazer cotidiano, bem como "nivelar" a rede municipal para uma atuação mais segura.

Vale ressaltar a realização da parceria com a FEUSP e FIA na realização de cursos de 160 horas, destinados aos diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares.

*Cursos Optativos* – foram feitos em parceria com outras instituições, como o Instituto Liberal, *"entidade cultural, sem vinculação partidária e fins lucrativos, preocupada com a melhoria da qualidade do ensino público"* (SME, 1996 a, p. 337). Cursos que tiveram como temática: "A influência das relações sintáticas na produção, leitura e interpretação de texto", "O indivíduo na sociedade contemporânea", "Criatividade na solução de problemas" e "Aprendendo e transformando: um caminho para a realização".

[18] Para uma visualização dos principais encontros e cursos promovidos pela SME aos especialistas, vide, em anexo, as tabelas 3 e 4.

Percebe-se que a atuação da Diretoria de Orientação Técnica na área de supervisão da área escolar e pesquisa seguiu-se em torno da implementação do Programa de Qualidade Total e das demandas evidenciadas nos RARLs, não privilegiando uma metodologia de intervenção. Palestras, encontros, reuniões, cursos, em sua maioria feitos por convocação, procuravam abordar, de diferentes formas, os assuntos acima descritos.

Como maneira de organização e didatização do material selecionado, procuramos analisar os principais documentos produzidos pela DOT.

### 4.2.6. A formação dos especialistas

Uma primeira consideração a ser feita é a sucessiva reorganização da DOT e a criação de uma divisão especialmente destinada à formação dos especialistas. Essa preocupação fundamentou-se na importância que os especialistas tinham na implementação do programa de Qualidade Total na educação, como lideranças em seus locais de trabalho.

Para fins de análise dos documentos de formação, estabelecemos uma divisão em dois períodos:

- ✓ 1993/1994 - período de implementação da política educacional da SME, com momentos específicos para tal fim, coordenados, em sua grande maioria, por SME/DOT;
- ✓ 1995/1996 - período de consolidação da política educacional de SME. Nesse período foram realizados concursos públicos para coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores. Dessa nova realidade, surgiu a demanda pela formação em massa dos especialistas efetivos da RME. Esse período foi marcado pela parceria SME/USP (representados pela FEUSP e FIA), gerando programas de formação específicos para cada cargo, sob a coordenação das duas instituições acima citadas.

#### 4.2.6.1. 1993/1994: Os especialistas e a Qualidade Total

Em um primeiro momento, como forma de implementação da política educacional, a preocupação da SME foi garantir aos especialistas uma formação com base nos princípios da QT, em encontros/cursos específicos para coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e diretores de escola (Capacitação de coordenadores pedagógicos, Capacitação de diretores de escola, Encontros de supervisores escolares, Subsidiando a ação do diretor de escola,

Subsidiando a ação do coordenador pedagógico, Subsidiando a ação do supervisor escolar). Todos esses encontros foram feitos em forma de convocação, via DOM.

Os encontros de capacitação foram destinados aos diretores e CPs com menos de dois anos no cargo e tinham como justificativa a necessidade dos especialistas conhecerem a filosofia da Qualidade Total na educação. Tanto na área da direção quanto da coordenação, o tema da QT se fez presente entre os conteúdos das capacitações, aliado às questões das tendências atuais na educação e das diretrizes da política educacional de SME.

Na versão para os diretores foi enfatizada a questão das atribuições do diretor frente à racionalização do trabalho: liderança, integração da equipe e normatização administrativa (vale lembrar, como um dos temas: "Necessidades individuais e necessidades da empresa"). Já os CPs foram "capacitados" com vistas à reflexão sobre sua atuação como interventor da ação educativa, desenvolvendo e coordenando os diferentes segmentos da escola.

Os cursos intitulados "Subsidiando a ação..." tiveram como ponto de partida as leituras feitas dos RARLs das unidades escolares, indicando campos de atuação para cada profissional. Novamente são enfatizados os eixos da política educacional, os princípios da QT e o lugar do CP, do diretor e do supervisor na sua implementação.

Paralelamente às convocações, foram oferecidos alguns momentos de formação em parceria com o Instituto Liberal, dentre os quais salientamos "O papel do diretor e a escola de 1° e 2° graus", dirigido a diretores de EMPGs e "Pensando a revalorização do papel educador", destinado aos supervisores, diretores, coordenadores e assistentes de diretor. Esses cursos tinham como enfoque as relações humanas, o aspecto interpessoal no trabalho da equipe técnica, a liderança e o auto-conhecimento. Embora não tratassem abertamente do programa de Qualidade Total, tinham embutidos em seu conteúdo questões de fundo para sua implementação.

Como momentos complementares, foram promovidas palestras em nível central (vide ANEXO 3), enfocando as temáticas já levantadas pelos cursos, visando ao aprofundamento das questões anteriormente apresentadas.

A inspiração para esses primeiros momentos de formação foi basicamente gerencial, trabalhando a partir dos princípios da liderança em qualidade:

- *Enfoque no cliente;*
- *Obsessão por qualidade;*
- *Reconhecimento da estrutura no trabalho;*
- *Unidade de propósitos;*
- *Procura de falhas no sistema;*

- *Liberdade através do controle;*
- *Trabalho em equipe;*
- *Instrução e treinamentos continuados.*

Dessa primeira fase de formação dos especialistas, podemos fazer algumas considerações sobre as características desses momentos:

- ✓ Tinham como intenção principal trazer as diretrizes da política educacional da SME, com seus cinco eixos norteadores, bem como os princípios da Filosofia da Qualidade Total na educação;
- ✓ Aliadas aos cursos, foram oferecidas palestras que complementavam as suas temáticas;
- ✓ Visavam discutir o papel do diretor, coordenador pedagógico e supervisor escolar como líderes para a implementação do programa da QT na educação;
- ✓ Não tinham como preocupação a educação enquanto fator de transformação e sim como adaptação, enfatizando as mudanças tecnológicas e sociais no mundo globalizado.

Podemos depreender dessa fase o perfil do profissional de educação desejado pela SME:

- *Diretor*: liderança principal da escola, responsável pelo seu gerenciamento no que diz respeito aos aspectos administrativos, à comunicação, à racionalização do trabalho e integração da equipe escolar para obtenção da qualidade de ensino;
- *Coordenador Pedagógico*: responsável pela orientação/intervenção na ação educativa. Coadjuvante no desenvolvimento e coordenação do trabalho de equipe dos diferentes segmentos da escola;
- *Supervisor escolar*: elemento de ligação UE/DREM/DOT, tanto na área administrativa, quanto pedagógica.

Como forma de consolidação da política educacional, a SME atuou de forma a estabelecer parcerias com a Universidade, o que se consubstanciou no período seguinte de formação.

#### 4.2.6.2. 1995/1996: parceria SME/Universidade

Como já falado anteriormente, o período inicial da gestão do prefeito Paulo Maluf na SME caracterizou-se por um investimento na formação dos especialistas a partir dos princípios da QT. Falamos também sobre a importância que os especialistas, e mais especificamente o diretor, tinham na implementação desse programa; daí ser uma das causas

da necessidade da reorganização da DOT, com a criação de um setor específico para organização de ações formativas em relação aos especialistas.

Uma das estratégias de consolidação dessa atuação no ano de 1995 foi a realização do concurso para provimento de cargos de supervisor escolar, diretor de escola e coordenador pedagógico, gerando a necessidade de um novo e maciço investimento de formação neste novo contingente de especialistas. A formação, nesse momento, tem dupla função: se por um lado representava um ganho para os recém ingressos e para os demais especialistas efetivos, por outro, podia também se configurar como uma atitude de formatação aos padrões da QT.

Uma primeira intervenção a ser desencadeada foi chamada "Ação integrada: formação continuada dos especialistas da RME" (vide anexo 4), que já previa a capacitação de CPs, diretores e supervisores em parceria com a Universidade de São Paulo.

Esse momento (destinado a todos os especialistas), com carga horária de 20 horas, tinha como principal objetivo fornecer aos "novos" especialistas uma visão panorâmica dos serviços prestados pela SME:

- Ação pública municipal;
- A política educacional de SME;
- A ação pública educacional em nível central e local;
- As normas que garantem unidade à SME;
- O sistema municipal de Supervisão Escolar;
- Ações imediatas desencadeadas pelos novos profissionais.

O investimento seguinte foi a realização de programas de formação continuada em parceria com a USP, representada pela FEUSP e FIA, destinados a todos especialistas titulares da RME. Essa parceria representou, de certa forma, uma delegação do governo à Universidade da coordenação da formação dos especialistas, sem deixar, porém, de "direcionar" o conteúdo de tal formação.

Coube à FEUSP a coordenação do projeto de capacitação de coordenadores pedagógicos, do projeto de formação continuada dos supervisores escolares e da capacitação dos assistentes de diretor de escola. Quanto à FIA, coube a coordenação do Programa de Melhoria de Desempenho da RME, destinado a diretores, supervisores e assistentes de diretor.

### *a) A FEUSP e a formação dos coordenadores pedagógicos e supervisores escolares*

*Coordenador Pedagógico: identidade em construção*

> Do mesmo modo que o processo de conhecimento, e porque dele constituinte, a construção da identidade se dá em relação, portanto na articulação com a *alteridade* – e aponta para a significação da presença de outros sujeitos no espaço de trabalho do coordenador pedagógico. Esse trabalho que tem uma *dimensão coletiva* não tem condições de se realizar plenamente senão na perspectiva de conjunto, no contexto escolar. (SÃO PAULO, 1995 d, documento 1)

A justificativa da realização do curso fundamentou-se nas atribuições do coordenador pedagógico, dadas nos documentos oficiais da SME (destacando a participação e o assessoramento do processo de elaboração e execução escolar) e no recém-ingresso de 1100 profissionais nos cargos de coordenador pedagógico.

A proposta da FEUSP procurou articular o desenvolvimento de cursos e a elaboração de projetos a partir da realidade escolar de SME.

> A FEUSP tem realizado inúmeros estudos e pesquisas sobre a escola pública e seus profissionais. Entende que a natureza do trabalho escolar requer não apenas pessoal habilitado, mas em constante processo de aperfeiçoamento de atualização em decorrência das necessidades que emergem da prática cotidiana. O que requer um processo de educação continuada. (SÃO PAULO, 1995 d, documento 2, p. 3)

Os objetivos do projeto de capacitação estavam vinculados à instrumentalização do CP com vistas à ampliação da sua competência no processo de implementação da política educacional da SME. Essa instrumentalização passou pela oferta de subsídios teórico-práticos para aprimoramento do seu trabalho, identificando os limites e as possibilidades de sua atuação.

O projeto foi realizado em duas fases:

1. Primeira fase (40 horas/aula) – a qual tratou dos fundamentos da coordenação pedagógica;
2. Segunda fase (120 horas/aula) – a qual tratou dos fundamentos das áreas do conhecimento.

Os fundamentos da coordenação constituíram a base do curso, constando, além das aulas, de atividades de leitura, consultas a bibliotecas e elaboração de projetos que envolviam o diagnóstico da realidade escolar. Os fundamentos das áreas do conhecimento desenvolviam os conteúdos específicos das áreas do conhecimento, através dos conhecimentos teórico-metodológicos de cada área.

É interessante notar que a coordenação do curso fosse feita por professores da própria FEUSP (Ana Maria Pessoa de Carvalho, José C. Fusari e Selma G. Pimenta), utilizando-se de bibliografia reconhecida na área educacional, podendo ser citados, entre outros Neidson Rodrigues, Pablo Gentili, Henry Giroux, Cipriano Luckesi, Celso Vasconcellos, Marli André, Antonio Nóvoa, Antonio Joaquim Severino, Vitor Paro, Madalena Freire, etc... Essa bibliografia traz, em muitos pontos, uma contraposição aos princípios da Qualidade Total defendida pela SME, sustentando uma concepção epistemológica-metodológica que privilegia o trabalho de reflexão e construção dos saberes escolares.

*Capacitação de ADs: encontro para reflexão do trabalho na escola*

Pela necessidade de propiciar momentos da reflexão teórico-prática para todos os elementos da equipe escolar, foi utilizada parte do material de trabalho do curso destinado aos coordenadores pedagógicos para o trabalho com os assistentes de diretor de escola.

Os principais temas trabalhados com este público foram:

- A construção do currículo na escola;
- Planejamento do trabalho pedagógico;
- Avaliação;
- Organização do trabalho na escola;
- Aspectos filosóficos e antropológicos do funcionamento da escola;
- Escola e democracia;
- Disciplina.

*Supervisor escolar: reconstrução de significados*

Coordenado pela mesma equipe do curso de coordenadores pedagógicos, o projeto de formação continuada de supervisores escolares entendia que os agentes da supervisão deveriam promover a comunicação, articular e integrar ações de diferentes sujeitos, órgãos, níveis, assessorando e orientando os profissionais da educação no exercício das suas funções.

Para isso, o curso se propôs a discutir o papel da supervisão no processo de construção da qualidade do ensino, especificamente frente às demandas da escola pública, verificando limites e possibilidades de atuação.

Vale lembrar que até 1995, ano de realização do concurso para especialistas, não existiam supervisores escolares efetivos na RME, sendo estes profissionais anteriormente indicados pela própria administração, dentre os integrantes da carreira do magistério[19]. Some-se a isso a "velha" discussão em torno da sua atuação: fiscalização X acompanhamento.

O grupo de coordenação do projeto de formação fez uma problematização inicial do trabalho da supervisão, fundamentada no levantamento e na descrição dos dados coletados a partir da sua realidade, permitindo aos seus participantes a vivência de um processo de reflexão que intensificasse a relação teoria-prática. Pretendia-se, nesses momentos, abrir espaços para a reflexão e construção da sua identidade profissional, identidade essa que se edifica em um lugar de lutas e conflitos, representado pela eterna dicotomia e fragmentação administrativo/pedagógico no caso da supervisão.

A leitura da realidade indicou a necessidade da participação dos supervisores na construção coletiva do projeto pedagógico da escola, caminho que *"precisa ser construído a partir da competência profissional e do compromisso com a questão educacional"* (SÃO PAULO, 1996 d, p. 8).

Os temas tratados tiveram como foco o trabalho de supervisão no contexto da realidade educacional brasileira e no município de São Paulo, em busca da reconstrução de significados da sua atuação, enfocando também a gestão democrática, o trabalho coletivo e a ação supervisora. Como bibliografia que embasava tais discussões estavam textos de Dermeval Saviani, Antonio J. Severino, Neidson Rodrigues, Henry Giroux, Miguel Arroyo, Pablo Gentili, Antonio Flávio Moreira, Celestino Alves S. Júnior, Helenice Muramoto, Madalena Freire, Antonio Nóvoa, etc...

*b). A FIA e o programa de melhoria do desempenho da RME*

[19] Essa questão da titularidade da supervisão escolar até hoje é discutível, pois, ao trabalhar em órgãos intermediários, ele é necessariamente um articulador das políticas públicas e, por isso, afirmam alguns, não se justifica a sua efetivação, dado que devem se identificar com os princípios da política educacional vigente.

Paralelamente aos programas de formação coordenados pela FEUSP a FIA (Fundação Instituto de Administração) promoveu o "Programa de Melhoria de Desempenho da RME", destinado prioritariamente aos diretores de escola, mas que teve também a participação dos supervisores e assistentes de diretor em módulos específicos. O programa estendeu-se entre 1995 e 1996 (desenvolvido em 5 módulos) e, segundo fontes da FIA, contou com 2500 participantes.

Em um caminho diverso do projeto da FEUSP, a base do programa da FIA foi gerencial e sua justificativa deu-se a partir da necessidade da melhoria da gestão, do aproveitamento de recursos e do aumento da satisfação dos servidores na educação.

O caminho apontado foi o da descentralização, procurando dar maior "autonomia" à comunidade escolar, através da definição de elementos relativos ao processo ensino-aprendizagem e da gestão dos meios da escola.

Dentro dessa concepção, o diretor era o responsável por articular a equipe e os recursos disponíveis, sendo figura central que poderia determinar a qualidade do serviço.

Os três módulos dirigidos aos diretores (que também contavam com a presença dos supervisores) revelaram claramente a intenção do trabalho com a linha da gerência, sob o ponto de vista da Teoria da Administração. A divisão dos módulos ficou assim configurada:

- ✓ Módulo I – *O papel gerencial do diretor de escola* - tinha como objetivo principal fomentar o desenvolvimento de uma linguagem gerencial comum entre os diretores e supervisores. Os principais conteúdos trabalhados foram: Globalização, transformações no mundo do trabalho e da educação; Novos modelos de gestão; Gestão de serviços; O papel gerencial do diretor de escola; Trabalho em equipe, motivação e liderança; Negociação e Administração de conflitos e Atuação do diretor e o Projeto Pedagógico.
- ✓ Módulo II – *Gestão da escola: conceitos, metodologias e instrumentos selecionados* – tinha como objetivos a instrumentalização dos diretores e supervisores para sua atuação dentro dos princípios da gestão da Qualidade. Esse módulo procurou evidenciar os princípios da gestão da Qualidade na educação. *"O módulo II refletiu uma preocupação em contribuir para efetivamente instrumentalizar o diretor e dotá-lo de mais elementos que o auxiliassem na condução da escola"* (SÃO PAULO, 1996 e, p. 28).
- ✓ Módulo III - *Gestão escolar integrada* – procurou aproximar o curso à realidade das escolas da RME. Utilizou-se do recurso didático "caso prático", onde foram discutidos

temas como: qualidade na educação, coordenação da equipe escolar, planejamento escolar integrado, processo decisório e solução de problemas, relação com a comunidade, gestão de meios e processos e tendências sociais e transformações da escola.

Os módulos revelavam nas suas entrelinhas e nas avaliações dos participantes uma aproximação do curso com uma nova receita na área educacional, mais especificamente no que dizia respeito à gestão da escola. Isto pode ser visto no depoimento de um dos participantes:

> Foi muito enriquecedor o trabalho feito pela Fundação. Apesar das dificuldades encontradas em nosso dia-a-dia de trabalho pudemos aprender como muitas delas podem ser vencidas através de métodos eficazes. (op. cit. , p. 57)

O módulo IV, dirigido aos supervisores escolares, teve como objetivo principal debater o papel da supervisão na RME, apresentando o contexto de transformações do mundo do trabalho e da gestão pública, fornecendo elementos para uma articulação mais efetiva da SME com os diversos grupos de interesse com os quais interage.

O módulo V, *Elementos selecionados da gestão escolar para assistentes de diretor*, trabalhou com alguns temas já direcionados aos diretores, mas com uma carga horária muito menor (16 horas): trabalho em equipe e motivação, negociação e administração de conflitos, tendências sociais e transformações da escola, gestão de meios e processos.

Foram produzidos cadernos que sintetizaram as principais discussões produzidas pelo "Programa de Melhoria de Desempenho da RME", em uma tentativa de fortalecer os princípios da administração. O programa afirmava abertamente nos documentos produzidos que os preceitos dos novos modelos de gestão podiam ser estendidos ao mundo da escola, pois, segundo eles, fomentavam a participação, a redução dos níveis hierárquicos e a preocupação com o ambiente.

> (...) faz-se necessário um novo modelo de administração, capaz de garantir a função reguladora do estado e, ao mesmo tempo, respeitar os limites necessários a uma eficaz gestão local. (SÃO PAULO, 1996 e, p. 10)

O programa procurou caracterizar a dimensão da direção de escola, partindo das funções do administrador: *planejar*, *organizar*, *dirigir* e *controlar*, valorizando as atitudes individuais, o estilo e a capacidade de liderança.

A defesa feita pelo programa era a de que o movimento pela Qualidade representava uma síntese das boas idéias da administração: de um lado, uma linha de idéias orientadas para a racionalização do trabalho, na área técnica; de outro, vertentes mais associadas às áreas das relações humanas. Salientava que a melhoria do desempenho de uma escola dependia fundamentalmente das capacidades, habilidades e motivação de seus professores e funcionários.

Em uma constante busca da excelência, orientando-se para os resultados e não para o processo, o Programa de Melhoria do Desempenho da RME entendia que:

> A cúpula da instituição precisa estabelecer e compartilhar a visão e a missão da organização, fixar diretrizes e criar o foco no cliente, valores claros e visíveis e elevar a expectativa. O reforço dos valores e das expectativas requer um substancial engajamento e envolvimento pessoal. Os valores básicos e o comprometimento de cada membro da cúpula precisam incluir áreas de responsabilidade e espírito público e comunitário. (SÃO PAULO , 1996 i, p. 13)

Parece-nos que o programa constituiu-se como um grande receituário dirigido aos gestores, que procurava gerar "boas respostas", na busca de melhores resultados. Como exemplo, temos as sugestões de um roteiro de práticas recomendadas no relacionamento com a comunidade (informação, trabalho em equipe, foco na família, criatividade, respeito, disciplina e responsabilidade, conhecimento das necessidades da comunidade e comprometimento da liderança). Esse roteiro soma-se aos relatos de "boas práticas" de algumas escolas em relação ao tema.

Apesar da obviedade da concepção de educação e gestão que este programa de formação trazia, em muitos momentos era enfatizado que, apesar das preocupações iniciais de *"esvaziamento do conteúdo pedagógico da Educação, ou um deslocamento das preocupações da Secretaria para os aspectos tão somente gerenciais das escolas, distanciando-se do projeto pedagógico mais amplo"* (SÃO PAULO, 1996 e, p. 70), esse receio, com o transcorrer das aulas, começou a enfraquecer.

> Desta forma, dispor a parte operativa, ou administrativa, da escola em uma ordem de preocupações inferior a do pedagógico produz, na verdade, que este pedagógico se enfraqueça, não tendo o significado e os meios importantes para sua viabilização. (Idem ibidem)

Esse discurso era contraditório, uma vez que não houve por parte da entidade coordenadora priorização do aspecto político-pedagógico da atuação do especialista, considerado, acima de tudo, um educador que possui atribuições específicas, mas que não deixa de negar sua constituição e intencionalidade enquanto tal. Sabemos que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico e não o contrário, e não é através da aplicação de técnicas e métodos para tornar a escola mais eficaz e adaptada à sociedade que o especialista realmente indicará sua importância no trabalho da escola.

## 4.3. A formação do educador das duas gestões municipais: uma síntese

De posse das informações fornecidas pelos documentos e procedendo a escolhas que nos levaram a enveredarmos mais em alguns aspectos do que em outros, pudemos estabelecer algumas considerações a respeito do teor dos programas de formação continuada dos especialistas da SME do município de São Paulo, no período de 1989 a 1996.

Não podemos deixar de reafirmar que não é nossa intenção avaliarmos os impactos que tais políticas de formação trouxeram nos educadores da RME. Esse objetivo poderá indicar uma continuidade de pesquisa em momento futuro. Diante de tal afirmação, procuramos nos deter aos documentos que, sabemos, revelam também contradições, se confrontados com a realidade das unidades escolares da época.

Sabemos que não podemos nos colocar como leitores ingênuos, que se deixam levar pelo “encanto” das palavras, sem nos aprofundarmos em questões fundantes que as encerram. Como já falado anteriormente, todo documento é datado e revela, em suas entrelinhas, a sua autoria, aqui entendida não somente como quem o escreveu, mas suas concepções de mundo e educação. Os documentos expõem um “lado” da história; são recortes originados de escolhas que os autores fizeram, de acordo com os objetivos que tinham em determinado momento.

Quando pensamos em políticas públicas e no papel que a educação tem em relação à manutenção ou transformação de determinado modo de vida, é que nos deparamos com a força que tais textos têm, pois são registros que procuraram expressar o movimento vivido em cada época. Por isso, reconhecemos nossa situação de incompletude e de aprendentes ao

procedermos à sua análise. Incompletude que não impossibilita, porém, o exercício da pergunta e da dúvida.

A SME, na *gestão da prefeita Luiza Erundina* e do secretário de educação Paulo Freire, tinha como um dos eixos da sua política educacional a melhoria da qualidade de ensino, que objetivava a construção de uma escola pública popular democrática.

Os caminhos para a consecução desses objetivos foram traçados a partir da reestruturação curricular e da formação permanente. A Secretaria reconhecia a importância que a formação teria nesse momento; dessa forma, investiu maciçamente em um programa de formação que possibilitasse a problematização do papel da escola e redirecionasse sua função em uma perspectiva emancipadora.

Se um dos pressupostos da política educacional era o reconhecimento da autoria na construção de uma escola pública popular, o movimento de formação partiria dessa constatação. Isso não quis dizer que o educador deveria isolar-se na sua prática, mas indicava que a busca da compreensão da gênese do conhecimento possibilitaria que esta se transformasse.

A SME reconhecia que a escola não era o único lugar da prática pedagógica, por isso vislumbrava a sua união com outros grupos e associações da sociedade civil e a Universidade como parceira que poderia contribuir com esse processo, sem, porém, ditar regras. O fortalecimento dos canais de participação na escola era um instrumento que permitia à comunidade educativa o exercitar da autoria no processo educativo.

O educador deveria então reconhecer-se como produtor de idéias e conhecimentos, peça-chave para o movimento de conscientização pretendido. Se pensarmos no modo como a formação foi encaminhada podemos perceber que procurava fortalecer esses princípios. Os grupos de formação representaram a tônica desse projeto pois, segundo a administração, possibilitavam o confronto e a problematização das certezas dos educadores com o objetivo do seu desvelamento e redimensão.

Paralelamente a esta modalidade foram oferecidos outros momentos de formação, configurados nas palestras, encontros, cursos, etc... que tinham um caráter de complementação aos grupos, surgindo das demandas destes e da leitura que a SME e a DOT fizeram das escolas. Outro grande diferencial que a administração teve em relação às gestões anteriores, e até mesmo em relação à posterior, foi o número de educadores trabalhando nos NAEs, que tinham como objetivo principal acompanhar e assessorar esse projeto de formação da Secretaria. Isto é, a formação não ficou centralizada em DOT mas se espalhou por todos

seus núcleos educativos. Esses educadores tiveram a possibilidade de acompanhar todo esse processo através de visitas às escolas e da criação de grupos de formação regionalizados.

Estava assim tecida a grande rede de formação que abarcava desde as escolas até os órgãos intermediários e centrais.

Em todos os textos analisados, verificamos uma proposta explícita da rede em considerar o educador enquanto autor e elemento participante de uma escola democrática. As modalidades de formação valorizavam o redimensionamento da prática profissional, a partir da reflexão sobre o cotidiano, em diálogo com a teoria.

Em relação aos especialistas, verificamos que houve uma preocupação em retomar a discussão sobre a sua função como educador, em detrimento do seu papel administrativo/burocrático, como mostraram os conteúdos abordados nos diferentes grupos de formação. Percebemos que todos os grupos discutiram a função do especialista dentro de uma concepção democrática de educação, sendo emergentes as temáticas gestão coletiva, participação, relação de autoridade, concepção de educação e de formação.

A preocupação com uma metodologia que privilegiasse a participação e a reflexão, sem a presença de pacotes prontos e técnicas “milagrosas”, remete à discussão do papel que o especialista tem na escola, sendo este o articulador de suas ações.

Como nos diz Contreras (2002), a profissionalidade do educador exige o entrecruzar de dimensões que passam pela obrigação moral, pelo compromisso com a comunidade e com a competência profissional. Os documentos evidenciam em suas propostas que esses aspectos não podem ser desconsiderados quando pensamos em uma atuação profissional comprometida. Os especialistas são levados a pensar sobre a intencionalidade do seu trabalho e sua função social.

Mesmo quando tratavam de temáticas mais específicas, como a questão da alfabetização, ou do papel da educação infantil, os documentos revelavam que estas estavam atreladas à constituição e ao fortalecimento da atuação profissional do especialista nas unidades escolares, vistos serem estas temáticas pontos nevrálgicos de discussão do trabalho escolar.

Quando a SME propôs a existência de grupos que valorizavam o trabalho coletivo e o compartilhar de experiências, verificamos que a dimensão coletiva do profissional foi considerada, procurando colocar o especialista como sujeito, mas também enquanto categoria profissional.

A proposta dos grupos de formação permanente e das ações correlatas entendia que a formação é um processo contínuo, contribuindo para a mudança educacional e a redefinição

da profissão docente. A formação valorizava a discussão dos próprios fazeres e o resgate histórico do educador enquanto formador e formando. Percebemos que havia uma preocupação em atrelar as discussões dos grupos aos projetos das escolas, em uma perspectiva de contextualização da realidade das escolas e dos saberes dos seus profissionais.

A discussão do regimento das escolas municipais e do estatuto do magistério público municipal deu uma dimensão de preocupação com a carreira do especialista educação, como educador com funções especificas, mas sempre com uma visão situada de sua função educativa.

Ao discutir o papel do diretor e do coordenador pedagógico, a SME procurou desmistificá-la, no sentido de amenizar o seu papel técnico/burocrático, amplamente divulgado pela legislação educacional e pelos cursos de Pedagogia, trazendo para discussão uma visão alternativa do papel do especialista em educação.

Em um outro pólo poderíamos situar a política educacional da SME na *gestão Paulo Maluf*. Segundo Torres (2002, p. 58), a posição neoliberal sustentada por esta gestão está ideologicamente relacionada à crítica neoconservadora das escolas da América do Norte, que apontava como causas para a crise educacional uma má administração das escolas, a existência de um currículo simplificado e a incompetência dos educadores em adaptar-se ao mundo atual. Dessa forma, a defesa da administração era que a melhor forma de resolver os problemas do ensino público é a adoção de métodos eficazes de gestão (QT) e de planificação curricular. Essa visão opõe-se radicalmente à apresentada pela proposta do Partido dos Trabalhadores no sentido de desconsiderar o aspecto social e político da crise educacional.

> Em suma, o projeto neoliberal procura desligar o Estado do seu mandato popular de proteger os espoliados e os pobres em sociedades onde prevalecem profundas diferenças sociais, isolando num nicho protegido de privilégios e de cada vez maior riqueza uma pequena classe média e uma classe alta ainda mais reduzida. (TORRES; O' CADIZ; WONG, 2002, p. 58)

O documento introdutório da política educacional já colocava o grande objetivo da gestão: o enfrentamento do desafio que a modernidade representa no sentido de adaptar os indivíduos à uma nova ordem. Esse enfrentamento apresentou-se como uma missão, de

caráter até mesmo vocacional, levando-se em conta uma sociedade plural, reforçando indiretamente as desigualdades sociais.

Os eixos que decorriam da política educacional reforçavam o caráter gerencial da proposta, uns mais especificamente, como “plena utilização de recursos” e “normatização administrativa”, outros de maneira mais velada tais como: “atendimento escolar” (o qual visava acabar com o desperdício nas escolas) e “escola voltada para o aluno” (que tinha uma preocupação de preparar o aluno para o campo profissional, através de parcerias com a iniciativa privada).

O eixo “valorização do educador” reforçava o caráter missionário do professor ao reafirmar a ”fé na missão de educar” e demarcar a função de cada profissional no sistema. Nesse sentido não aparecia nesta proposta uma visão de escola enquanto lugar de criação e recriação do saber, mas sim como órgão responsável pela transmissão da cultura e manutenção do *status quo*.

Para essa proposta, se os problemas educacionais estavam relacionados à dificuldades de gestão, a implementação de um modelo de inspiração neoliberal parecia ser a solução. A escola tinha então na Qualidade Total um poderoso instrumento para resolução de seus problemas e, neste ponto, a presença dos especialistas se fez necessária, uma vez que representavam as lideranças instituídas nas unidades escolares. Essa é a razão dos primeiros a serem sensibilizados para tal tarefa terem sido os especialistas. Reduzia-se mais ainda o papel do professor ao de aplicador de métodos e técnicas para solução de problemas.

A linguagem que a QT apresentou aproximava a escola da empresa. Cliente, desperdício, inputs, outputs, pacto, excelência, parcerias, revelavam que a preocupação era fazer da escola um instrumento a serviço de perpetuação de uma lógica dominante. A preocupação com a eliminação de barreiras para sua implementação e a diminuição do desperdício (fracasso escolar) eram metas a serem atingidas e incorporadas pela equipe técnica da escola. O diretor configurava-se como a peça-chave de todo esse programa, sendo o responsável pela motivação de toda equipe. Para dar conta desta tarefa, deveria afastar-se da figura do chefe e aproximar-se da do líder, que, sob uma falsa imagem de participação, coordenava os comitês de qualidade da escola. Tudo isso contribuiu para o ocultamento do contexto onde a problemática estava inserida.

> O “Controle da Qualidade Total”, afirma, unicamente “traz a ilusão de participação”, arregimentando agressivamente os educadores para participarem na “moldagem de trabalhadores” aos interesses da

> indústria e do capitalismo. Fá-lo com uma linguagem messiânica de quem abraça uma “missão”, conjugada com a lógica da racionalidade técnica na reforma da escola para que produza trabalhadores competentes de forma mais eficaz e eficiente. (op.cit. , p. 59)

A retórica da Qualidade Total provocava um encantamento, pois procurava aliar as questões administrativas às de relacionamento interpessoal, amenizando os problemas educacionais.

A importância que o programa da QT teve para a SME foi tão grande que, de início, houve uma divisão específica na DOT responsável pela implementação de tal programa. Outro diferencial foi a preocupação com a existência de um setor exclusivo destinado à atuação junto aos especialistas, com o objetivo de capacitá-los nos moldes da QT.

Analisando os princípios da administração Paulo Maluf no que se refere à formação dos especialistas, verificamos que o forte investimento nessa área se deu pelo lugar que estes ocupavam na implementação do programa de Qualidade Total na educação. Se, por um lado, as iniciativas da DOT e da FIA tornavam claras as intenções de “privatização” do ensino público, no sentido de transferir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação para a escola, e mais especificamente para os indivíduos, o projeto de formação promovido pela FEUSP preocupava-se com a construção da identidade dos profissionais da educação em uma visão diversa da lógica empresarial.

Qual foi então a intenção da separação dos especialistas em duas entidades formadoras com concepções diferentes? Essa lógica reforçou a dicotomia pedagógico-administrativo, não contribuindo para o fortalecimento da equipe técnica da escola. A priorização da formação dos especialistas objetivou a formação de técnicos capazes de aplicarem as metodologias e os princípios da QT, preocupados com a melhoria de desempenho enquanto administradores. Nas palavras de Zuchetto (2001, p. 52):

> (...) a administração Maluf, no campo da educação pautou-se por uma clara política populista em detrimento da qualidade na formação dos professores. Implantar a qualidade por decreto; desconsiderar o trabalho pedagógico progressista anterior; fortalecer a dicotomia administrativo-pedagógico e desvalorizar a carreira do magistério com profundas alterações no estatuto da categoria (conforme Lei 11.434/93), como a não-aplicação do mínimo estabelecido pela Lei

> Orgânica do Município na educação, foram atitudes que levaram o educador à descrença das políticas educacionais da administração que seguiu.

Uma das hipóteses que temos é de que a SME, tentando abrandar e ocultar essa proposta gerencial, procurou dar ao CP e ao supervisor uma formação de "caráter mais pedagógico", como resposta às críticas das associações de classe e de alguns grupos de educadores sobre o teor da política educacional. Quanto aos diretores, foi centrado o foco da QT no Programa de Melhoria de Desempenho da RME, que já pelo seu nome revelava o caráter técnico de tal formação.

Curioso foi verificarmos a formação dos supervisores. Se os diretores e coordenadores pedagógicos foram "separados" em instâncias formadoras diferentes, os supervisores participaram de programas de formação nos dois departamentos da USP. Isso demonstrou a indefinição do papel do supervisor no ensino público municipal: seria ele um fiscalizador à serviço da SME com o intuito de controlar o andamento das escolas ou então o profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico das mesmas, articulando os níveis macro e micro do sistema educacional?

Apesar dos documentos afirmarem que houve um diálogo entre os dois departamentos (Administração e Educação), os programas de formação assim não o revelaram, pois partiam de princípios diferentes. Quando pensamos no programa de formação da FEUSP podemos até aproximá-lo, de certa forma, aos princípios de uma educação para a democracia.

Em contrapartida, o programa da FIA enfatizava a visão gerencial que o diretor deveria ter na administração da escola. Cabe acrescentar que a mesma estratégia de convencimento utilizada no início da administração foi aplicada de forma mais "sutil" na formação da FIA: organização na estrutura do curso, oferta de material variado, utilização de recursos tecnológicos de última geração[20], que envolviam diretores e supervisores em um "clima" propício à discussão da filosofia da Qualidade Total. Dessa forma, passavam despercebidas as inúmeras apostilas criadas *a priori*, denotando um planejamento rígido, os testes baseados em uma visão psicologizada de gestão e um sistema de avaliação, onde se priorizavam os aspectos individuais, a atuação e o currículo do formador e os recursos

[20] Podemos citar, como exemplo, a utilização de computadores conectados à Internet, equipamentos que ainda estavam chegando às unidades escolares, não fazendo parte do cotidiano dos profissionais freqüentadores do curso.

utilizados. Valorizava-se a utilização de dinâmicas e a transmissão de informações, conforme relatam os depoimentos dos participantes:

*"Aulas com excelentes dinâmicas, assuntos interessantes e conectados com o nosso trabalho"*.

*"Foi bastante interessante e proveitoso. Só assim podemos ver o quanto estamos necessitados de informações e conhecimentos atualizados"*. (SME, 1996 a, p. 67)

A formação dos administradores escolares foi pautada então na imagem do especialista em ciências econômicas, em uma visão a-histórica e despolitizada de educação. Dessa forma, a SME negou os princípios de uma educação pública popular defendidos pela gestão anterior.

Os referenciais de educação e de profissional nas duas gestões caminharam em diferentes sentidos. O sentido da democratização da escola e do reconhecimento do papel do educador enquanto autor e produtor da sua história e do conhecimento. E o sentido da excelência em educação, da construção de uma escola de Qualidade Total e da valorização do educador competente tecnicamente.

# À GUISA DE CONCLUSÃO

## FORMANDO FORMADORES EM SÃO PAULO : 1989-1996

**O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.**

Paulo Freire

Depois do caminho percorrido, que se caracterizou por buscas, dúvidas, momentos de parada e avanços, julgamos ser necessário retomarmos a conversa inicial e verificarmos nossa trajetória de pesquisa.

Preocupávamos de início com as mudanças na sociedade brasileira e, por conseqüência, no contexto educacional e nas transformações que essas mudanças poderiam trazer na constituição profissional do especialista em educação. O momento de desestabilização e ressignificação de suas funções atingia os educadores, que se viam pressionados a fazerem suas escolhas profissionais.

Diante desse impasse, começamos a nos interrogar como as políticas públicas de educação enxergavam essa questão e como foram encaminhadas as propostas de formação para este segmento. Fomos instigados a constituirmos uma questão central da nossa pesquisa, a qual retomamos abaixo:

*Que concepções de profissionalidade estão embutidas nas propostas de formação da SME no período de 1989 a 1996? Como estas concepções estão representadas na formação de formadores?*

Essa questão levou-nos a procurarmos outros trabalhos que tratassem especificamente dessa temática e verificamos que pouquíssimas pesquisas da área acadêmica tinham sido destinadas ao estudo dos especialistas em educação, ainda mais associadas à questão da sua formação continuada. Encontramos, porém, inúmeros estudos que tratam deste último assunto e que em muito ajudaram na construção de nosso trabalho. Percebemos a relevância que o estudo dessa temática pode ter no campo acadêmico e no meio educacional.

Reconhecemos também nossa incompletude nesse caminhar. Diante de escolhas que fizemos, foram abertas algumas possibilidades de aprofundamento de questões, que poderão ser feitas em trabalhos futuros.

Fomos à busca de referencial teórico que pudesse nos ajudar na construção do nosso caminho e encontramos vários autores preocupados com a questão da profissionalidade docente e da formação continuada de educadores. Tentamos, como diz Giroux, unir a linguagem da crítica à da possibilidade, ao analisarmos textos que apresentavam os aspectos ideológicos do profissionalismo e da formação, mas que indicavam também alternativas emancipadoras no seu uso. Diante disso nos posicionamos a favor da profissionalidade docente, a qual se refere *"às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo "* (CONTRERAS, 2002, p. 74), e de uma proposta de formação continuada que considere o contexto local e global, o individual e o profissional, entendendo-a como possibilidade de humanização.

Paralelamente a este movimento, procuramos por documentos que revelassem as propostas educacionais da SME entre 1989 e 1996, período de nossa delimitação temporal, e os princípios dos programas de formação dos especialistas de cada gestão municipal. Pudemos perceber que o trabalho de análise documental revela-se como um desafio ao pesquisador iniciante, pois exige a leitura da realidade presente em tais textos e a escolha de fontes mais relevantes. Os documentos também nos fornecem uma das várias versões da história, a qual, embora não seja nossa pretensão no presente trabalho, pode ser confrontada com outras versões que retratam, por exemplo, como as escolas enxergavam a política educacional e os programas de formação. Analisar os documentos é fazer um movimento de

aproximação e distanciamento dos mesmos, na tentativa de nos familiarizarmos com sua linguagem, contextualizarmos sua historicidade e autoria, sem deixar de percebermos seus meandros e possíveis incoerências. Esse movimento permite que o pesquisador não se "misture" demasiadamente ao seu objeto de estudo, de forma que encontre a distância ideal entre eles.

À luz das concepções de profissionalidade, buscamos uma caracterização das propostas das gestões Luiza Erundina e Paulo Maluf na área educacional, para depois nos debruçarmos em uma análise de cunho comparativo entre as mesmas.

O modo como enxergamos a profissionalidade docente é diferente em função das concepções profissionais de que se parte, que por sua vez dependem da concepção de educação que se tem. O entendimento de profissional enquanto especialista técnico, profissional reflexivo ou intelectual crítico supõe formas de compreensão do trabalho educativo e é sobre essa compreensão que nos detivemos ao buscarmos os programas de formação de especialistas.

As políticas educacionais refletem as intenções, em termos de sociedade, das administrações que a sustentam e, dessa forma, estão vinculadas ideologicamente à uma concepção de mundo. A implementação dos princípios da política educacional tem na formação um dos seus principais instrumentos.

Os períodos analisados neste trabalho correspondem a inspirações ideológicas diferenciadas. O modo como cada administração compreende o papel da escola e do educador se diferencia de acordo com essas inspirações. Essa concepção de educação e de profissional apresenta-se de forma mais ou menos explícita nos documentos, de acordo com os interesses dos seus autores e com a finalidade a que se destinam.

Ao considerar a educação um instrumento de luta das classes populares contra a opressão que as assola, a *SME*, no período de *1989 a 1992*, procurava inverter uma lógica social recorrente na sociedade. Vale lembrar que o Partido dos Trabalhadores era na época o representante mais eloqüente da oposição ao regime estabelecido. A Pedagogia Freireana e a Ideologia Petista se aproximaram na busca de um projeto de emancipação humana. A política educacional de SME, nesse período, procurou a construção de uma escola pública popular, que pudesse contribuir para a conscientização humana. Só teria sentido nesse contexto a compreensão do profissional da educação como autor e participante da história. Esse

profissional, através do exercício rigoroso e consciente da reflexão, poderia transformar-se em um agente que possuísse uma atitude teórico-crítica frente à realidade.

Segundo essa concepção toda ação educacional é política; por isso cabe ao educador tomar consciência da intencionalidade das suas ações no sentido de problematizá-las e redirecioná-las.

A criação de uma jornada que reservava um horário semanal para formação na unidade escolar possibilitou aos docentes uma retomada e ressignificação de sua educação. Caberia à equipe técnica da escola a responsabilidade pela formação dos docentes e dos demais membros da comunidade escolar em outros momentos, como as reuniões pedagógicas, as reuniões de Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres.

Dessa forma, justificava-se um investimento na formação dos especialistas, pautada nos princípios da política educacional e que possibilitasse uma rediscussão sobre o papel da equipe técnica na escola. A sua formação inicial reforçava o caráter técnico do especialista. As relações nas escolas eram até então encaminhadas de maneira hierarquizada, de forma a atribuir um certo poder à equipe técnica, o que encobria a sua função de "funcionários obedientes", também controlados pelo sistema.

Como os docentes, os especialistas tiveram nos grupos de formação o eixo do seu programa de formação, aliados a outras modalidades complementares e projetos especiais de intervenção. As temáticas dos grupos de formação revelavam uma preocupação com a discussão do seu papel enquanto educadores. Considerando estes e outros aspectos analisados no decorrer da pesquisa, podemos considerar que há uma aproximação dos princípios da política educacional da SME da gestão Luiza Erundina e da sua política de formação continuada com os referenciais do profissional intelectual crítico, a partir das contribuições de Contreras (2002), Giroux (1988, 1997) e Kincheloe (1997). Os programas de formação destinados aos especialistas refletiam essa concepção, de forma a poderem contribuir para a construção desse profissional transformador.

A proposta do governo Luiza Erundina teve uma inspiração democrática e humanista e revelou-se como inovadora e audaciosa, pois se configurava como uma tentativa de dar voz aos "descamisados". Isso não quer dizer que não existissem contradições no campo das políticas educacionais, mas elas foram abrandadas pelo teor de tais propostas. Todo este movimento foi interrompido com a vitória do PPB, em finais de 1992. A administração Luiza Erundina não teve o tempo político necessário para a concretização de suas propostas.

Vestindo uma roupagem de modernidade, crescimento e participação, a administração *Paulo Maluf (1993/1996)* retomou a antiga lógica tecnicista com mais sofisticação do que em momentos anteriores. A necessidade de adaptar a escola ao mercado reforçou a preocupação em implementar um programa de gestão de moldes empresariais, a Qualidade Total, como forma de solucionar os graves problemas da esfera educacional, que traziam conseqüências prejudiciais à sociedade: o desperdício e a ineficiência de um sistema educacional que deveria atender as necessidades de seus clientes (o mercado, em última instância).

Procurando colocar "cada um em seu lugar", os documentos da SME enfatizavam as funções de cada integrante da carreira do magistério, de modo a demarcar bem suas posições e descaracterizar o princípio educativo que os unia.

Toda retórica da administração se baseava na busca de procedimentos para resolução de problemas, enfatizando a necessidade de acompanhar o progresso tecnológico e de buscar a atualização constante, racionalizando a utilização dos recursos na busca da excelência na educação.

Podemos considerar que a QT procede a uma retomada dos conceitos e valores do tecnicismo (AMARAL, 1996), pois ambas concepções colocam a educação enquanto fator de desenvolvimento e modernização, preparando o cidadão para o mercado de trabalho e reforçando a dualidade do sistema educacional brasileiro. Ganha ênfase o discurso de valorização do cidadão consumidor. Os pacotes curriculares, as avaliações externas e os programas de formação reforçam o posicionamento do educador-executor, uma vez que retiram a possibilidade de participação efetiva deste no destino da educação.

Para a implementação da Qualidade nas escolas, a importância da equipe técnica, e mais especificamente do diretor, foi exaltada pela SME. As expectativas de sucesso foram colocadas nesses profissionais, que tiveram diversos momentos de formação destinados à implementação do programa de QT. Os especialistas foram, de uma maneira ilusória, valorizados em sua função de liderança no meio educacional, os incentivadores da equipe escolar para resolução dos problemas educacionais. Subtraía-se então o caráter social e histórico da ação educativa, deslocando para o eixo individual as responsabilidades para com a educação.

O teor da maioria das ações de formação destinadas aos especialistas tinha um caráter instrumental e técnico (com o intuito de capacitar os até então "incapazes"), ressaltando a aplicação de procedimentos necessários a um ensino de qualidade. Esse teor era ocultado por

estratégias de tipo participativo que encobriam os níveis restritos dessa participação, mantendo-se dessa forma a separação entre quem planejava e quem executava.

A parceria da SME com a USP representou um episódio “curioso” que traduziu, a nosso ver, a tentativa de mascaramento desse projeto neoliberal, de modo a “confortar” os educadores e ocultar as suas intenções, apresentando a FEUSP uma formação de caráter humanista, destinada aos CPs e supervisores. O “Programa de Melhoria do Desempenho da RME” procurava “enformar” o diretor e fornecer “opções” de atuação frente à gestão da escola. Os supervisores escolares, como representantes mais próximos da administração, participaram da formação nas duas instâncias. Essa divisão da formação, segundo concepções diferenciadas, acabou por reforçar a separação entre o *sujeito educador* e o *sujeito administrador*.

Em suma, a política educacional da SME no período de 1993 a 1996 inspirou-se no ideal neoliberal. Tinha como propósito a formação de profissionais competentes tecnicamente, que reproduzissem a sociedade vigente, no sentido de encararem a educação como fator de crescimento e modernização. A ênfase nas metodologias de ensino, nos procedimentos de gestão e técnicas de avaliação reforçou a separação entre os que pensam e os que executam, relegando os educadores como um todo a esta última posição. Toda essa política educacional, e, por conseqüência, política de formação, aproxima-se da concepção de profissional enquanto técnico, agora com os “requintes” do modelo neoliberal. Essa visão de educação teve continuidade entre 1997 e 2000, com a reeleição do PPB, sob a gestão do Prefeito Celso Pitta.

As aproximações que fizemos entre as políticas de educação/formação e os referenciais teóricos da constituição profissional do educador auxiliaram-nos a enxergarmos de uma forma mais situada o movimento educacional e sua relação com as concepções de sociedade que o sustentam. Se a questão profissional representou um ganho para o magistério em geral, precisamos ficar atentos às armadilhas que dela decorrem para que possamos ressignificar o papel dos educadores como um todo. Essa leitura possibilitou, de nossa parte, a reafirmação da importância que o especialista como formador tem na comunidade escolar. É preciso que ele se aproprie desse seu papel e o utilize de forma crítica e contextualizada.

Decorridos quase dez anos do final do período analisado ficam aqui algumas perguntas: o que este movimento de formação representou para os especialistas? Quais encaminhamentos posteriores foram feitos? Como estão atualmente organizadas as políticas

de formação de educadores? Quais espaços têm sido oferecidos neste sentido? Perguntas instigadoras que nos movimentam para busca de outras respostas!

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## 1. LIVROS/ARTIGOS


- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, I. P. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério.* 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

- _____. (org.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

- BATISTA, S. H. S. Formação. *In:* FAZENDA, I. (org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade.* São Paulo: Cortez, 2.001.

- CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil*: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*. Fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In:* VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do Magistério.* Campinas: Papirus, 1999.

- ESTEVÃO, C. V. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n° 77, p. 185-206, Dez/2001.

- FRANCO, M. L. P. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Editora Plano, 2003.

- FREIRE, M. (org.). *Observação, registro, reflexão* – instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

- _____. (org.). *Avaliação e planejamento* – a prática pedagógica em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- _____. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

- _____. *Pedagogia do oprimido.* 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- GADOTTI**,** M.**;** ROMÃO**,** J. E. *Autonomia da escola – princípios e propostas.* São Paulo: Cortez, 2001;

- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA**,** A. (org.). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

- GARCIA**,** R. L.**;** ALVES**,** N**.** *O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.* São Paulo: Loyola, 1994;

- GENTILI**,** P. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. *In:* GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.* 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1988.

- _____. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem, Porto Alegre: Artmed, 1997.

- HADJI, C. A formação permanente de professores – uma necessidade na era da profissionalização. In. *Pátio,* Porto Alegre, ano V, n. 17, p. 13-16, maio/julho. 2001.

- HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In:* VEIGA, I. P. A. ; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do Magistério.* Campinas: Papirus, 1999.

- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- JARDILINO**,** J. R. L. *Paulo Freire – retalhos bibliográficos.* São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

- JARDILINO**,** J; NOSELLA, P. (orgs.). *Os professores não erram*: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Edições Pulsar, 2004.

- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan.jun. 2001.

- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político.* Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In:* PIMENTA**,** S. G. ; GHEDIN**,** E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

- LÜDKE**,** M., ANDRÉ**,** M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6. ed. São Paulo: E.P.U., 2003.

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

- MOREIRA**,** A. F. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- NETO**,** A. S. **;** MACIEL**,** L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. *In*: NETO**,** A. S. **;** MACIEL, L. S. B. *Formação de Professores: presente, passado, futuro.* São Paulo: Cortez, 2004.

- NOSELLA, P. A formação do educador e do professor. Esboço histórico. *In:* JARDILINO**,** J. R. ; NOSELLA, P. (orgs.). *Os professores não erram*: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Edições Pulsar, 2004.

- NÓVOA**,** A. (org.). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1.997.

- NÓVOA**,** A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, R. V. (et. al.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

- _____. *Formação de Professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

- _____. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

- PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001

- PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA**,** A. (org.). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PICHON-RIVIÈRE, H. *O processo grupal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- PIMENTA**,** S. G. ; GHEDIN**,** E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil- gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002

- PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (org) *Professor Reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In:* NÓVOA**,** A. (org.). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1.997;

- RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. O Caráter Emancipatório de uma Prática Pedagógica Possível. *In*: QUELUZ: Ana Gracinda (org.). *O Trabalho Docente*: *Teoria e Prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

- RIOS**,** T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* São Paulo: Cortez, 2.001.

- ROMÃO**,** J. E. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, 2002.

- SAUL, A. M. (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.* 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.

- SCHÖN, D. A . *Educando o profissional reflexivo*: *um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA**,** A. (org.). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1.997.

- SÉRON, A G. – Professorado, educação e sociedade: Enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. *In:* VEIGA, I. P. A. ; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do Magistério.* Campinas: Papirus, 1999.

- SEVERINO**,** A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- SILVA**,** C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil*: *história e identidade.* Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

- TORRES**,** C. A.; O'CADIZ, M. A. P.; WONG, P. L. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.

- VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

- VEIGA, I. P., Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In:* VEIGA, I. P. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério.* 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

- VEIGA, I. P. A. ; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do Magistério.* Campinas: Papirus, 1999.

- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *In: Educação e Sociedade*, Campinas. V. 24, n. 85, p.1125-1154, dez.2003.

- WITTER, G. P. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. *In: Estudos de Psicologia: revista do Instituto de psicologia da PUCCAMP*. V. 7, n. 1, p. 6-30 jan./jul. 1990.

- ZUCHETTO, S. C. *A educação no município de São Paulo e a formação dos educadores*. Petrópolis: Vozes, 2001.

## 2. DISSERTAÇÕES/TESES


- ALTENFELDER, A. A. *Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

- ALVES, S. A. A. *A expansão da formação docente: razões de sua busca por professores da rede pública*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

- AMARAL, M. A. *A qualidade da educação na "Qualidade Total": uma análise crítica*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

- BORGES, A. S. *A formação continuada dos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo.* 1998. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores* – busca e movimento. 1994.Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

- FRANCO, M. L. P. *História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau*. 1981. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.

- FUSARI, J. C. *A educação do educador em serviço: o treinamento dos professores em questão*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

- _____. *Formação Contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de educação de São Paulo.*

1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

- HESSEL, A. M. D. *Gestão de escola e tecnologia. Administrativo e pedagógico: uma relação complexa*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação – Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

- HYPÓLITO**,** D. *Formação continuada: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

- LIMA, N. *Desconstruindo e reconstruindo conhecimentos pedagógicos: uma experiência de formação/transformação em serviço.* 2002. Dissertação (Mestrado - Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

- LUCAS, Jozimas G. *A Teoria na Formação do Educador: Análise dos Grupos de Formação Permanente Realizados pela SME de São Paulo*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

- MOREIRA, R. A. A. M. *O sentido de formar na interdisciplinaridade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

- MURANAKA, M. A. S. *Os especialistas em educação: contribuição à história da formação do Pedagogo no Brasil*. 1985. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

- PINHEIRO**,** J. *Ação política, ideologias e interesses: o município de São Paulo - 1989/96*. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

- SANTOS, V. L. F. *Formação contínua em serviço: Construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP*.

2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2005.

- SILVA, M. O . E. *A análise de necessidade de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

**3. DOCUMENTOS OFICIAIS**

- BRASIL, LEI 9.394/96 . *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* . Brasil, 1.996.

- BRASIL. Conselho Federal De Educação. Parecer CFE 252/69.

- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Construindo a educação pública popular*, 1989.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de Formação. *Grupos de Formação* – Uma (Re)visão da Educação e do Educador. São Paulo, 1990 a.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos de formação*, n. 01, 02, 03. 1990 b.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Relatos de práticas pedagógicas:* produção e difusão de textos - uma construção coletiva. 1991.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos Regimento em ação.* n. 01 a 06. 1992 a.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Relatos de Práticas pedagógicas*. Gestão colegiada: uma aula de cidadania. 1992 b.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Visão de Área*: Educação Artística, Ed. Física, Ciências, Português, Matemática, História, Geografia. 1992 c.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Enfrentar o desafio*, 1993 a.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Com a palavra Cosete Ramos*, 1993 b.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Implementação da política educacional*, 1993 c.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Capacitação para diretor de escola*, 1993 d.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Capacitação de Coordenador Pedagógico*, 1993 e.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Subsidiando a ação do diretor de escola*, 1993 f.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Subsidiando a ação do coordenador pedagógico*, 1993 g.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Subsidiando a ação do supervisor*, 1994.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *O papel do diretor e a escola de 1° e 2 graus*, 1995 a.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Ação integrada: formação continuada dos especialistas da rede municipal de São Paulo*, 1995 b.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa de desenvolvimento pessoal: pensando a revalorização do papel educador*, 1995 c.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *O coordenador pedagógico: identidade em construção* (documento 1 e 2),1995 d.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Relatório Quadrienal*, 1996 a.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículos e programas - supervisão escolar. *Encontro de Supervisore*s, 1996 b.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Capacitação de AD's – encontro para reflexão do trabalho na escola*, 1996 c.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *Supervisor escolar: reconstrução de significados*, 1996 d.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *Elaboração e realização de programa de melhoria do desempenho da RME: capacitação de diretores de escola e aprimoramento dos sistemas de gestão de unidades escolares* – décimo sétimo relatório de atividades, 1996 e.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *O papel gerencial do diretor de escola*, 1996 f.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *Gestão escolar integrada*, 1996 g.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *A participação da comunidade na escola*, 1996 h.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *Gestão pela qualidade na educação*, 1996 i.

- _____. LEI 11.229/92 – *Estatuto do Magistério Público Municipal*, 1.992.

- _____. LEI 11.434/93 –*Quadro dos Profissionais de Educação*, 1.993.

- _____. Decreto 27.813/89 – *Reorganização Parcial da SME*, 1989.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 5.824/89 – Fixa as atribuições da Assessoria Técnica e de planejamento da CONAE e dos NAEs e a delimitação geográfica dos NAEs*, 1989.

# ANEXOS

| ANEXO 1 - DOCUMENTOS E AÇÕES DE FORMAÇÃO | |
|---|---|
| ***GESTÃO LUÍZA ERUNDINA – PT – 1989/1992*** | |
| ***PUBLICAÇÕES*** | ***FORMAÇÃO*** |
| **CADERNOS DE FORMAÇAO –** têm como objetivo **"**relatar, avaliar e submeter à discussão da RME e outras instituições/pessoas o trabalho desenvolvido pela DOT (Divisão de Orientação Técnica) da Secretaria Municipal de Educação)". (caderno nº 1, 1990). | **PALESTRA SOBRE O ENSINO MUNICIPAL –** Com o professor Paulo Freire, dirigido aos diretores de EMPG , EMEI e EMEDA. |
| **CADERNOS DE VISÃO DE ÁREA -** com a proposta em 1989 do movimento de Reorientação Curricular, calcado nos princípios de autonomia da escola, resgate das práticas e experiências, discussão coletiva e a unidade ação-reflexão-ação. O movimento organizou-se em três momentos: problematização, organização dos dados e devolução às escolas.. | **GRUPOS DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES DE ESCOLA –** dirigido aos diretores de EMEI , EMPG e EMEDA. |
| **CADERNOS REGIMENTO EM AÇÃO –** tendo por base a discussão do movimento de reorientação curricular e da organização da escola em ciclos foram lançados cadernos que tinham como propósito o acompanhamento desse processo nas regiões. | **GRUPOS DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS -** dirigidos aos coordenadores pedagógicos de EMEI , EMPG, e EMEDA.<br>• decorrentes desses grupos algumas ações foram encaminhadas nos anos em que foram estruturados. |
| | |

| | |
|---|---|
| **CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR** (3 volumes) **-** documentos apresentados anualmente aos educadores da RME, apontando as prioridades da SME nos eixos, acesso, gestão democrática , qualidade de ensino e alfabetização de jovens e adultos. | **SEMINÁRIO – REPENSANDO O ENSINO NOTURNO -** dirigido aos educadores em geral, contando com a presença também dos CPs e Diretores. |
| **MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR** (4 volumes) – contendo a apresentação geral do movimento (eixos norteadores), os encaminhamentos da problematização, a fala dos educadores e educandos e considerações sobre a criança e o desenho (uma nova forma de olhar/pensar arte) | **CURSO OPTATIVO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS -** dirigido aos educadores da rede, contando também com a presença dos diretores de escola e Coordenadores Pedagógicos. |
| **OUTRAS PUBLICAÇÕES –** publicações mais específicas, como, por exemplo, a série Debates, os Cadernos do movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos e os Cursos Optativos. | **CICLO DE PALESTRAS PARA DIRETORES –** realizado em 1990 para diretores de EMPGs. |
| | **CURSO OPTATIVO – "A TEMÁTICA AMBIENTAL NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR" -** dirigido aos educadores da rede, contando também com a presença dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos. |
| | **ENCONTROS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS (O-3 ANOS) DE EMPGs E EMEDAs -** que tiveram como objetivos: refletir sobre a política educacional de SME e sobre a ação supervisora (situando a Coordenação Pedagógica nesta perspectiva); subsidiar os Coordenadores Pedagógicos para o desenvolvimento de seu trabalho. |

- Quadro construído pela autora
- Fonte: SME/DOT

## ANEXO 2

## AÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELA DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE ENSINO DE 1° E 2° GRAUS (DOT 2) NO PERÍODO DE 1989 A 1992 (FONTE SME – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES)

| AÇÕES | 1989 | | 1990 | | 1991 | | 1992 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1° sem. | 2° sem. | 1° sem. | 2° sem. | 1° sem. | 2° sem. | 1° sem. | 2° sem. |
| - Interdisciplinaridade | X | X | X | X | X | X | X | X |
| - Grupos de Formação | | | | | | | | |
| Diretores | | X | X | X | X | X | | |
| Coordenadores Pedag. | X | X | X | X | X | X | | |
| Coorden. Ger. escola | | | | | | | X | X |
| Sala de leitura | X | X | X | X | X | X | X | X |
| - Projeto de Orient. sexual | X | X | X | X | X | X | X | X |
| - Alfabetização | X | X | X | X | X | X | | |
| - Ciclo I | | | | | | | X | X |
| - Grupo de estudo alfab/letr. | | | | | | | X | X |
| - 5ª série | X | X | X | X | X | X | | |
| - Ciclo II e III | | | | | | | X | X |
| - Atendimento EMEDA | | X | X | X | X | X | X | X |
| - Atendimento Port. Nec. Especiais | | | | | | X | X | X |
| - Magistério | | X | X | X | X | X | X | X |
| - Bandas e fanfarras | | | X | X | X | X | X | X |
| - Direitos humanos | | X | X | X | X | X | X | X |
| - Setor Ed. Ambiental | | X | X | X | X | X | X | X |
| - Cursos/palestras | X | X | X | X | X | X | X | X |

**ANEXO 3 - PALESTRAS OFERECIDAS AOS ESPECIALISTAS (1993/1996)**
**FONTE: SME/DOT**

| NOME | PALESTRANTE |
|---|---|
| *Excelência na educação: a Escola de Qualidade Total* | Cosete Ramos |
| *Determinação – visão e valores* | Álvaro de Souza |
| *Conhecimento, aprendizagem e ensino rumo ao ano 2000* | Samuel Pfrom Neto |
| *Uso indevido de drogas* | Elias Murad |
| *Elevação da consciência e qualidade* | Oscar Motomura |
| *Lei de Diretrizes e Bases* | Arnaldo Niskier |
| *Qualidade Total – Um projeto de mudança* | Eduardo Najjar |
| *Liderança* | Rodolfo Rocha |
| *The japanese Mind* | Câmara Júnior Brasil-Japão |
| *O indivíduo na sociedade contemporânea* | Jair B. Marcatti Júnior |
| *Criatividade, educação e competitividade empresarial no Brasil* | Luiz Alberto Machado |
| *Conversa com o professor: autonomia e cidadania* | Henrique Delboni |
| *Fundamentos do construtivismo* | Sany Rosa Silva |
| *A necessidade de quebrar tabus na administração de recursos humanos* | Jacy de Souza Mendonça |
| *Planejamento do trabalho pedagógico* | José Cerchi Fusari |
| *Projeto pedagógico* | Terezinha Azeredo Rios |
| *Organizadores de Área do Ensino Fundamental* | Equipe da DOT-Currículo |
| *Reflexões sobre avaliação escolar* | Domingas Maria C. R. Primiano |
| *Transformando a prática em experiência* | Jair Militão da Silva |
| *Organização do processo ensino-aprendizagem em ciclos – aspectos psico-pedagógicos* | Marília C. G. Duran |
| *Organização do processo ensino-aprendizagem em ciclos – aspectos didático-pedagógicos* | José Cerchi Fusari |
| *Formação moral da criança: autoridade e limite* | Yves de La Taille |
| *As habilidades do pensamento, um desafio do professor construtivista* | Paulo Afonso Caruso Ronca |
| *Implicações pedagógicas do pensamento de Vygotsky* | Marta Kohl de Oliveira |
| *A psicogenética de Wallon e as implicações na sala de aula* | Heloysa Dantas |
| *Construtivismo e a prática pedagógica* | Lino de Macedo |
| *Organização do processo ensino-aprendizagem em ciclos – implicações na avaliação escolar* | Sandra Maria Zákia L. Sousa |

**ANEXO 4 - AÇÕES DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDAS PELA SME/DOT (1993/1996)**

FONTE: SME/DOT

| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| APOIO 1993<br><br>*Capacitação de Coordenadores Pedagógicos* | Coordenadores Pedagógicos com menos de 2 anos no cargo | 30 horas | Necessidade de capacitação do CP, visando à Qualidade Total na educação | - Discutir e refletir sobre a importância e a necessidade de fundamentação teórica do CP na orientação do professor, como interventor da ação educativa;<br>- Analisar a legislação correspondente ao cargo do CP a fim de melhorar sua atuação;<br>- Desenvolver e coordenar o trabalho de equipe dos diferentes | - Visão de Futuro;<br>- Qualidade Total;<br>- Legislação Municipal;<br>- Tendências atuais da educação. | Exposição, leitura e discussão de texto, confecção de painéis, técnicas de sensibilização, etc... | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | segmentos da escola, para uma total integração. | | | |



| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| APOIO 1993<br><br>Curso – *Subsidiando a ação do Coordenador Pedagógico* | Coordenadores Pedagógicos | 24 horas | Atender às solicitações feitas pelo RARL | - Iniciar o processo de apoio/ acompanhamento ao trabalho do CP, com vistas à implementação da política educacional;<br>- Refletir sobre o papel do CP como um dos líderes na QT;<br>- Ressaltar a importância da reflexão sobre a prática. | - Qualidade Total;<br>- Atividades do CP;<br>- Planejamento<br>- O CP:coordenador de equipes<br>- O CP em ação. | - aula expositiva, apresentação de vídeos, discussão em grupos e apresentação de tarefas, avaliação final. | |
| 1994<br><br>*ENCONTRO de* | Supervisores escolares | 8 horas | | - Possibilitar ao supervisor escolar intervenções e | - Princípios norteadores e eixos temáticos; | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Supervisores Escolares* | | | | redimensionamentos no processo de ensino aprendizagem junto às U.E.s, a partir do documento "Organizadores de Área";<br>- Informar sobre os diferentes projetos/ atividades desenvolvidas por DOT. | - Projetos de SME:<br>* Método kodaly<br>* Informática educativa<br>* Xadrez<br>* Bandas e Fanfarras<br>* Sala de leitura<br>* SAP (sala de apoio pedagógico). | | |
| **NOME/ MODALIDADE** | **PÚBLICO ALVO** | **DURAÇÃO** | **JUSTIFICATIVA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | **METODOLOGIA** | **OBSERV.** |
| APOIO 1993<br><br>Curso: *Subsidiando a ação do Supervisor Escolar* | Equipe de supervisores escolares | 24 horas | Dar atendimento às necessidades prioritárias dos supervisores, tendo em vista a análise do RARL e as avaliações de cursos e encontros , face à legislação e atualização teórica. | - Subsidiar o supervisor na sua prática enquanto elemento de ligação UE/DREM/DOT;<br><br>- Propiciar reflexão teórica sobre a ação supervisora face às diversas tendências pedagógicas;<br><br>- Esclarecer dúvidas e oferecer informações sobre a legislação em vigor; | - O supervisor e a visão administrativa;<br><br>- O supervisor e a visão pedagógica – Qualidade Total (qualidade e quantidade);<br><br>- Ação supervisora (sugestão de roteiros). | Sensibilização, exposição, leitura e discussão de textos, apresentação de vídeos. | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | - Orientar o desenvolvimento das atividades pedagógicas tendo em vista a política educacional e a filosofia da Qualidade Total. | | | |



| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| APOIO 1993<br><br>Curso: *Subsidiando a ação do diretor de escola* | Diretores de escola | 24 horas | Necessidade de inserir o diretor no processo de implementação dos eixos da política educacional | - Iniciar o processo de apoio e acompanhamento do trabalho do diretor;<br><br>- Estabelecer o | - Perfil do Diretor;<br><br>- A questão da legislação;<br><br>- Planejamento participativo; | Apresentação de vídeos, leitura e reflexão de textos, trabalhos em subgrupos | Apresentação dos princípios da QT ( 14 pontos de Deming e Liderança em Qualidade) |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | fluxo de comunicação com a rede;<br><br>- Proporcionar a reflexão sobre o papel do diretor face à proposta de liderança em Qualidade;<br><br>- facilitar a organização do trabalho do diretor, quanto às atividades do cotidiano distribuídas no decorrer do ano. | - Gestão da Qualidade;<br><br>- Por uma cultura da escola;<br><br>- Grupo;<br><br>- Organização do cotidiano;<br><br>- Atribuições e competências do diretor;<br><br>- RARL. | | |
| **NOME/ MODALIDADE** | **PÚBLICO ALVO** | **DURAÇÃO** | **JUSTIFICATIVA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | **METODOLOGIA** | **OBSERV.** |
| APOIO 1993<br><br>Curso: *Capacitação para diretor de* | Diretor de escola e Assistentes de Diretor – com menos de dois | 40 horas | A melhoria gradativa, em busca da Qualidade Total da rede municipal de | - Repensar a organização escolar sob o prisma da Qualidade Total: | - Política Educacional de SME;<br>- Tendências atuais em | Exposição, leitura e discussão de textos, técnicas de sensibilização e dinâmicas. | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *escola* | anos de exercício | | ensino supõe o desenvolvimento de um programa de recursos humanos que aperfeiçoe os educadores, considerando os diretores que têm menos de dois anos no cargo. | * comunicação<br>* racionalização do trabalho (definição de papéis, divisão de tarefas)<br>* integração da equipe escolar numa perspectiva que oriente a prática do diretor e do AD para promoção da comunicação vertical e horizontal dos profissionais para obtenção de qualidade do ensino<br>* normatização administrativa;<br>- Definição das atribuições do diretor;<br>- Integração e relacionamento;<br>- Racionalização do trabalho; fluxo de comunicação e informação. | educação;<br>- necessidades individuais X necessidades da empresa;<br>- Qualidade Total – *times* da Qualidade;<br>- Aspectos administrativos da direção;<br>- Estatuto da Criança e do Adolescente. | | |
| **NOME/** | **PÚBLICO** | **DURAÇÃO** | **JUSTIFICATIVA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | **METODOLOGIA** | **OBSERV.** |

| MODALIDADE | ALVO | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SUPERVISÃO<br><br>Curso:<br><br>*O papel do diretor e a escola de 1° e 2° graus* | Diretores de escola de EMPG | 8 horas | | - Permitir uma análise de alguns aspectos do diretor enquanto ser humano em busca da direção de si mesmo;<br>- Propiciar momentos de reflexão sobre o papel do diretor de escola, fornecendo elementos de ligação entre dirigir-se a si mesmo e dirigir pessoas | - O que é ser diretor?<br><br>- Relações Humanas na escola;<br><br>- Projeto pedagógico. | Dinâmicas, trabalhos em grupo, leitura e discussão de textos. | Curso em parceria com o Instituto Liberal |
| Programa de desenvolvimento pessoal:<br><br>*Pensando a revalorização do papel educador* | Supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos, assistentes de diretor | 8 horas | As modificações que ocorrem na sociedade e na estrutura organizacional. É necessário que os líderes tenham suas qualidades potencializadas para que possam desenvolver bem o seu trabalho. | - Que o administrador perceba em si qualidades e possibilidades:<br>* desenvolvendo o auto-conhecimento<br>* reforçando a confiança em si mesmo<br>* aprimorando a | - O papel do líder;<br>- Qualidade no trabalho;<br>- Parceria;<br>- identificando talentos e a capacidade de cada um. | Dinâmicas, trabalhos em grupo, leitura e discussão de textos | Curso em parceria com o Instituto Liberal |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | comunicação<br>* utilizando a intuição<br>* conhecendo seu papel no mundo e na escola | | | |
| **NOME/ MODALIDADE** | **PÚBLICO ALVO** | **DURAÇÃO** | **JUSTIFICATIVA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | **METODOLOGIA** | **OBSERV.** |
| AÇÃO INTEGRADA 1995<br><br>*Formação continuada dos especialistas da Rede Municipal de Ensino* | Diretores de escola, Coordenadores Pedagógicos e Supervisores Escolares | 20 horas | Considerando a necessidade de formação continuada dos especialistas titulares, a SME optou por uma capacitação com enfoques diferenciados, a fim de possibilitar análise crítica das diversas tendências, contemplando o pluralismo de idéias e de concepções político-pedagógicas.<br><br>Os princípios dessa capacitação | - Subsidiar os especialistas num programa de formação continuada, fornecendo-lhes uma visão panorâmica dos serviços prestados pela SME. | - A ação pública municipal;<br>- Política educacional de SME;<br>- Ação em nível central (SME e SUPEME);<br>- Ação em nível local (DREM e UE);<br>- Normas que garantem unidade ao sistema municipal de ensino (Regimento Comum, Estatuto do Magistério, | Técnicas de sensibilização, vídeos, estudos de caso, textos, relatos e análise de prática, transparências. | Essa capacitação originou ações de formações específicas:<br>- Programa de melhoria do desempenho da Rede Municipal de Ensino (Diretores de Escola);<br>- Capacitação de Coordenadores Pedagógicos;<br>- Capacitação de Supervisores Escolares. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | baseiam-se nos 5 eixos da política educacional | | Conselho Municipal de educação);<br>- Sistema Municipal de Supervisão Escolar. | | |

| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Capacitação de Coordenadores Pedagógicos: 1995/96<br><br>*O CP: identidade em construção* | Coordenadores Pedagógicos | 160 h/a | Sendo o coordenador pedagógico o responsável por participar e assessorar o processo de elaboração , execução escolar e avaliação e a realização do concurso de CP em 1995, a FEUSP e a SME procuraram definir sistemáticas | Instrumentalizar o CP ampliando sua competência na implementação das políticas educacionais;<br>- Oferecer subsídios teórico-práticos para aprimorar a prática do CP;<br>- Identificar os limites e possibilidades | - Educação escolar e diferentes tendências de educação;<br>- Rede Municipal e as necessidades da educação escolar;<br>- A escola como local de trabalho (currículo, trabalho | Aulas expositivas, leituras de texto e discussão, elaboração de projetos. | Foram realizadas 2 fases:<br>1) fundamentos da coordenação pedagógica – 40 h/a;<br>2) fundamentos das áreas do conheciment 120 h/a<br><br>Os docentes do curso são professores da |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | de aperfeiçoamento diretamente vinculadas à prática escolar. | da atuação do CP (exigências legais e condições reais);<br>- analisar a dimensão pedagógica da prática do CP na articulação com os demais coordenadores pedagógicos, indicando alternativas de concepção, execução e avaliação do projeto da escola. | coletivo e autonomia);<br>- saberes escolares e construção do conhecimento;<br>- Avaliação escolar e da aprendizagem;<br>- Construindo o saber: o saber fazer e o saber ser da equipe escolar – formação em serviço;<br>- Escola e conhecimento: concepções epistemológicas e metodológicas das diferentes áreas do conhecimento. | | FEUSP.<br>180 |
| **NOME/ MODALIDADE** | **PÚBLICO ALVO** | **DURAÇÃO** | **JUSTIFICATIVA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** | **METODOLOGIA** | **OBSERV.** |
| SUPERVISÃO<br>1996 | Assistentes de Diretor de escola | Não informado | Necessidade de propiciar momentos de | Não informado | - A construção do currículo na escola; | Discussão das questões levantadas, à luz de | Foi utilizado parte do material do curso de |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Capacitação de ADs : *Encontro para reflexão do trabalho na escola* | | | reflexão teórico-prática para todos elementos da equipe escolar. | | - Planejamento do trabalho pedagógico;<br><br>- Avaliação;<br><br>- Organização do trabalho na escola;<br><br>- Aspectos filosóficos e antropológicos do funcionamento da escola;<br><br>- Escola e democracia;<br><br>- Disciplina. | referenciais teóricos. | Coordenadores Pedagógicos: "identidade em construção", em parceria com docentes da FEUSP. |



| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Projeto de formação continuada de Supervisores escolares: 1996<br><br>*Supervisor escolar: reconstrução de significados* | Supervisores Escolares | 40 horas | O desenvolvimento de um ensino democrático de qualidade supõe a luta contra a evasão e a repetência por meio de uma proposta pedagógica compartilhada pelo coletivo da escola e articulada por um projeto educacional mais amplo.<br>Os agentes da supervisão educacional devem exercer uma ação de promover a comunicação, integrar e articular ações de diferentes sujeitos, órgãos, níveis e assessorar e orientar profissionais no exercício de suas funções pedagógicas. Deste forma a | -Sensibilizar a equipe de supervisão sobre a importância de seu trabalho no processo de construção da qualidade de ensino;<br>- Discutir o papel da supervisão frente às demandas da escola pública;<br>- Identificar os limites e as possibilidades da ação supervisora, face às exigências legais, administrativas e pedagógicas;<br>- Identificar ações, procedimentos e instrumentos que subsidiem a concepção e desenvolvimento do trabalho nas DREms/UEs. | - Diagnóstico da realidade do trabalho do supervisor;<br>- Modernidade e suas exigências à democratização do ensino;<br>- Supervisão no contexto educacional brasileiro;<br>- Supervisão no município de São Paulo – trajetória histórica;<br>- Reconstrução de significados da supervisão escolar;<br>- Supervisão escolar: gestão, trabalho coletivo e ação transformadora. | Problematização da prática, análise da prática mediada pela teoria e pela discussão de alternativas. | Coordenação da FEUSP. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | FEUSP e a SME são parceiras neste projeto de formação. | | | | |

| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa de Melhoria de Desempenho da Rede Municipal de Ensino 1995/96<br><br>Módulo I – *O papel gerencial do diretor de escola* | Diretores de escola e supervisores escolares | 40 horas | A justificativa se dá a partir da melhoria da gestão, aproveitamento dos recursos, aumento da satisfação dos professores e servidores na educação com seu trabalho.<br>Há necessidade de formalizar com maior precisão a política de descentralização e efetivar a autonomia à comunidade escolar, com definição de elementos relativos ao processo | - Fomentar o desenvolvimento da linguagem gerencial comum entre os diretores e os supervisores escolares;<br>- Ampliar a compreensão do papel do diretor de escola diante do quadro de transformações ambientais, em um contexto que compreende grande participação da comunidade em vários núcleos com participação nas decisões da UE; | - Globalização, transformação no mundo do trabalho e educação;<br>- Novos modelos de gestão;<br>- Gestão de serviços;<br>- O papel gerencial do diretor de escola;<br>- Trabalho em equipe, motivação e liderança;<br>- Negociação e administração de conflitos;<br>- Atuação do diretor e o projeto | Aulas expositivas e trabalhos em grupo. | - Coordenado pela FIA/USP.<br><br>- 36 turmas<br><br>- Os instrumentos de avaliação forma todos separados e classificados em avaliação:<br>• quantitativa (das disciplinas e professores)<br>• qualitativa.<br><br>- Professores das áreas de engenharia, economia, administração, |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ensino-aprendizagem e da gestão de meios na escola.<br>Dentro dessa concepção o diretor é o responsável por articular a equipe e os recursos disponíveis, sendo figura central que pode determinar a qualidade do serviço. | - Desenvolver posturas adaptadas ao fomento e ao gerenciamento dos processos de mudança exigidos na gestão do ensino público municipal. | pedagógico. | | psicologia, sociologia e educação. |

| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa de Melhoria de Desempenho da Rede Municipal de Ensino 1995/96<br><br>Módulo II – *Gestão da escola: conceitos, metodologia e* | Diretores de escola e supervisores escolares | 40 horas | O módulo II refletiu uma preocupação em contribuir para efetivamente instrumentalizar o diretor e dotá-lo de mais elementos que o auxiliem na condução da escola. | - Identificar e discutir as causas e soluções das principais dificuldades encontradas pelos diretores na gestão das atividades-fim da escola; | - O modelo de Gestão Escolar da SME: situação atual e perspectivas de transformação;<br>- Desenvolvimento da equipe escolar;<br>- Gestão da Qualidade na | Aulas expositivas e trabalhos em grupo. Exercícios de pesquisa no próprio ambiente de trabalho. | - Coordenado pela FIA/USP.<br><br>- 24 turmas<br><br>- Os instrumentos de avaliação forma todos separados e classificados |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *instrumentos selecionados* | | | | - Instrumentalizar os diretores e supervisores para sua atuação como facilitadores do desenvolvimento da equipe escolar;<br>- Apresentar e debater os conceitos e metodologias de Gestão da Qualidade e seus impactos no mundo atual. | educação;<br>- Gestão de projetos;<br>- Informática e educação;<br>- Indicadores de gestão escolar. | | em avaliação:<br>*quantitativa* (das disciplinas e professores) *qualitativa*.<br>- Professores das áreas de engenharia, economia, administração, psicologia, sociologia e educação. |

| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa de Melhoria de Desempenho da | Diretores de escola e supervisores | 40 horas | A exemplo do módulo II, o módulo III refletiu | - Reduzir a fragmentação inevitável dos | - Qualidade na Educação: o óbvio e o | Utilizou-se como recurso didático o "caso prático". | - Coordenado pela FIA/USP. |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Rede Municipal de Ensino 1995/96<br><br>Módulo III – *Gestão escolar integrada* | escolares | | uma preocupação em contribuir para efetivamente instrumentalizar o diretor e dotá-lo de mais elementos que o auxiliem na condução da escola. | cursos compostos por diversos temas e instrutores;<br>- Atender às expectativas dos participantes para uma aproximação maior do curso em relação à realidade das escolas da RME;<br>- Induzir ao tratamento interdisciplinar dos temas do curso e à consideração permanente do todo e das restrições do sistema nas discussões de possíveis soluções para os problemas apresentados. | obscuro;<br>- Coordenação da equipe escolar;<br>- Planejamento escolar integrado;<br>- Processo decisório e solução de problemas;<br>- Relações com a comunidade;<br>- Gestão de meios e de processos;<br>- Tendências sociais e transformações da escola;<br>- Conclusões e perspectivas futuras. | | - 21 turmas<br><br>- Os instrumentos de avaliação forma todos separados e classificados em avaliação:<br><br>*quantitativa* (das disciplinas e professores)<br><br>*qualitativa*.<br><br>- Professores das áreas de engenharia, economia, administração, psicologia, sociologia e educação. |

| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa de Melhoria de Desempenho da Rede Municipal de Ensino 1995<br><br>Módulo IV – *Supervisores Escolares* | Supervisores escolares | 16 horas | Este módulo foi especialmente feito para os supervisores, uma vez que havia necessidade de discutir seu papel na SME. | - Debater o papel do supervisor escolar na RME;<br>- Apresentar as diretrizes da SME para atuação do supervisor escolar;<br>- Apresentar o contexto de transformações do mundo de trabalho e da gestão pública e os impactos na RME.;<br>- Fornecer elementos para uma articulação mais efetiva do supervisor escolar com diversos grupos de interesse com | - Transformações da gestão pública e atuação do supervisor escolar;<br>- Histórico e perspectivas de atuação do supervisor na RME;<br>- Gestão de projetos e de serviços;<br>- O futuro do trabalho e a educação. | Exposição, sessões plenárias e grupos de trabalho. | - Coordenado pela FIA/USP.<br><br>- Não houve um instrumento de avaliação formal.<br><br>- Professores das áreas de engenharia, economia, administração, psicologia, sociologia , educação e de SME |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | quais interage. | | | |

| NOME/ MODALIDADE | PÚBLICO ALVO | DURAÇÃO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | OBSERV. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programa de Melhoria de Desempenho da Rede Municipal de Ensino 1996<br><br>Módulo V – *Elementos selecionados da gestão escolar para Assistentes de Diretor* | Assistentes de Diretor de escola | 16 horas | Após levantamentos, pesquisas e reuniões conduzidas pela FIA/USP com especialistas e demais segmentos da equipe escolar, foi oferecido o módulo V, que envolveu uma seleção de assuntos de interesses para os ADs. | - Propiciar o desenvolvimento de uma linguagem gerencial comum que facilite o intercâmbio entre os profissionais de educação com agentes das mudanças e modernizações exigidas pelo ensino público municipal. | - Trabalho em equipe e motivação;<br>- Negociação e administração de conflitos;<br>- Tendências sociais e transformações da escola;<br>- Gestão de meios e processos. | Exposição, sessões plenárias e grupos de trabalho. | - Coordenado pela FIA/USP.<br><br>- Avaliação quantitativa e qualitativa.<br><br>- Professores das áreas de engenharia, economia, administração, psicologia, sociologia , educação e de SME |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |