

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ANA CELESTE DA CRUZ DAVID

**FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: uma estratégia de gestão do
conhecimento**

**SALVADOR
2008**

ANA CELESTE DA CRUZ DAVID

FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: uma estratégia de gestão do conhecimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional da Universidade do Estado da Bahia, como requisito final para a obtenção do título de mestre, sob orientação da Professora Dr^a. Leliana Santos de Sousa.

**SALVADOR
2008**

David, Ana Celeste C.
Dissertação: Formação do Gestor Escolar: uma
estratégia de gestão do conhecimento.
Orientadora: Leliana Santos de Sousa
Salvador: UNEB, Departamento Ciências
Humanas - Campus I, Programa de Pós-
Graduação em Políticas Públicas, Gestão do
Conhecimento e Desenvolvimento Regional,
2008.

1. Dissertação – Universidade do Estado da
Bahia - UNEB - BA.

Inclui referências bibliográficas.

1. Formação de Gestores 2. Políticas Públicas
3. PROGESTÃO 4. Gestão do Conhecimento

ANA CELESTE DA CRUZ DAVID

**FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: uma estratégia de gestão do
conhecimento**

Banca Examinadora

PROF^a.DR.^a Leliana Santos de Sousa – orientadora

PROF^a.DR.^a Maria de Fátima Hanaque Campos

PROF^a.DR.^a Kátia Siqueira de Freitas

Salvador, 22 de dezembro de 2008

Ao meu marido, Geraldo David. Aos meus filhos Cláudio, Roberto e Geraldo Filho, por todo amor, confiança e apoio incondicional.

Agradeço a Profa. Dra. Leliana Santos de Sousa pelo respeito e dedicação oferecidos durante a travessia.

Agradeço a Antonio César Lima da Cruz e Ana Cristina Lima da Cruz Strapasson, meus irmãos, por estarem a meu lado também neste momento.

Agradeço aos amigos de hoje e de sempre pelo incentivo e confiança para enfrentar essa ousadia.

Agradeço aos colegas, em especial ao movimento circular para produzir, a Ana Lícia Stopilha, Ana Claudia Fernandes, Andréa Castro, Expedito Santana e Shirley Maia, por todo companheirismo e colaboração que fizeram está experiência ser singular.

Agradeço a Pompéia David, minha sogra, por suas orações fervorosas sempre a me auxiliar.

Agradeço a Secretaria da Educação do Estado da Bahia que me possibilitou realizar este estudo e a PGDR por viabilizar sua operacionalização.

Antes do compromisso, a hesitação, a oportunidade de recuar, uma ineficácia permanente.

Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar cujo desconhecimento destrói muitas idéias e planos esplêndidos.

No momento em que nos comprometemos de fato, a Providência também age.

Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar, coisas que de outro modo nunca ocorreriam.

Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes e de apoio material imprevistos, que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.

Começa tudo o que possas fazer, ou que sonhas poder fazer.

A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.

Goethe

Resumo

Formação do gestor escolar é um estudo teórico - empírico sobre essa temática vista como uma estratégia de gestão do conhecimento na escola, tendo como referência aspectos da criação e conversão do conhecimento tácito e explícito e as condições necessárias a esta ocorrência. Conversão do conhecimento na perspectiva apresentada por Nonaka e Takeuchi no modelo denominado “espiral do conhecimento”, que compreende a socialização, a externalização, a combinação e a internalização. Consideradas também as cinco condições favoráveis a criação do conhecimento como a intenção, a autonomia, a redundância, a flutuação e caos criativo e a variedade requisito. A pesquisa teórica – metodológica investigou as concepções de formação de gestor e gestão do conhecimento relacionado às tendências pedagógicas, na perspectiva, principalmente, dos autores Saviani, Freire, Aguiar, Nonaka e Takeuchi e Terra. A pesquisa de campo pautou-se nos pressupostos da análise de conteúdo, tendo como lócus três (3) escolas de ensino médio da cidade do Salvador, situadas no bairro do Cabula, onde entrevistamos nove (9) gestores que haviam participado como cursistas do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, no período de 2004/2006. Investigamos as motivações que levaram esses gestores a participarem do programa, a divisão do trabalho no ambiente escolar, o sentido da experiência como cursista, o trabalho em coletivo, as dificuldades enfrentadas e a percepção desses sujeitos quanto a formação de rede entre as equipes gestoras participantes do programa. Indicamos, em diagrama, as condições favoráveis a criação do conhecimento verificadas no decorrer do PROGESTÃO, a intenção, a autonomia e a redundância. Apontamos a condição parcialmente identificada, a flutuação e caos criativo e, a condição de variedade requisito como condição não identificada durante o programa. Nossas considerações finais apontam para a potencialidade do programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares como estratégia de gestão do conhecimento, sem que, contudo possamos considerar esse programa como elemento suficiente para a formação de rede de gestores capaz por si só de produzir, armazenar, distribuir e gerir o conhecimento.

Palavras-chave: Formação de Gestor. PROGESTÃO. Inovação. Gestão do Conhecimento.

ABSTRACT

Training of school manager is a theoretical study - empirical view on this issue as a strategy of knowledge management in schools, with reference to aspects of creation and conversion of tacit and explicit knowledge and the necessary conditions for this occurrence. Conversion of knowledge in perception by Nonaka and Takeuchi model called the "spiral of knowledge", which includes socialization, externalization, combination and internalization. Also considered the five conditions for the creation of knowledge as the intention, autonomy, redundancy, the fluctuation and creative chaos and variety requirement. The theoretical research - methodological investigated the concepts of manager training and knowledge management related to educational trends in mind, especially, the authors Saviani, Freire, Aguiar, Nonaka and Takeuchi and Terra. The field research on the assumptions guided the content analysis, with the locus three (3) high school in the city of Salvador, located in the district of Cabula, where he interviewed nine (9) managers who had participated as a course of the Program Distance Training for Management School - Progestão in the period of 2004/2006. Investigate the reasons that led these managers to participate in the program, the division of work in the school environment, the sense of experience as a course, work in public, the difficulties and the perception of these subjects as the training network between the management teams of participants program. Shown in diagram, the conditions for the creation of knowledge occurred during the Progestão the intention, autonomy and redundancy. Point out the condition partially identified, the fluctuation and creative chaos, and the condition of range requirement as a condition not identified during the program. Our final considerations point to the potential of the Distance Training Program for Management School as a strategy for management of knowledge, without, however we consider this as an adequate program for training of network managers capable by itself of producing, storing, distribute and manage knowledge.

Keywords: Formation of Manager. PROGESTÃO. Innovation. Management of the Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Indicadores Educacionais – taxa de escolarização Bahia 1998- 2004	45
Gráfico 1	Magistério público estadual distribuição por gênero	51
Figura 1	Programas de formação de gestores a partir das políticas públicas vigentes após a LDB 9394/96	55
Figura 2	Situações/ Ambientes de aprendizagem por módulo	62
Foto 1	Recursos didáticos do programa – cadernos de estudo e atividade	64
Gráfico 2	Gestores cursistas por função PROGESTÃO 2001- 2006	68
Mapa 1	Distribuição das DIREC no Estado da Bahia	73
Gráfico 3	PROGESTÃO Dados Gerais 2004-2006	75
Gráfico 4	Gestores cursistas por função – PROGESTÃO Bahia 2004-2006	75
Gráfico 5	Movimento do grupo virtual de discussão gestores	81
Gráfico 6	Movimento do grupo virtual Tutores e Multiplicadores Bahia	82
Gráfico 7	Movimento do grupo virtual de Multiplicadores PROGESTÃO Brasil	83
Figura 3	Espiral do conhecimento – extraído de Nonaka e Takeuchi - 1997	97
Diagrama 1	Condições favoráveis a criação do conhecimento	107
Gráfico 8	Perfil das escolas pesquisadas	117
Gráfico 9	Gestores pesquisados por cargo e função	118
Gráfico 10	Distribuição dos gestores por formação	118
Gráfico 11	Gestores por tempo e atuação	119
Quadro 1	Explicação dos gestores sobre suas motivações para fazer o curso	124
Quadro 2	Explicação dos gestores a respeito da divisão do trabalho no ambiente escolar	126
Quadro 3	Experiências com o PROGESTÃO apontadas pelos gestores em duas dimensões: pessoal e profissional	128
Quadro 4	Aspectos da gestão favorecidos pela experiência com o PROGESTÃO	129
Quadro 5	Razões explicitadas sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do PROGESTÃO	130
Quadro 6	Percepção dos gestores quanto a formação de redes	131
Gráfico 12	Unidade de registro - presença/ausência	132

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DF	Distrito Federal
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EAD	Educação a Distância
FAPES	Fundação de Administração e Pesquisa Econômica Social
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PA	Pará
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGED	Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROMELAC	Reunião Intergovernamental do Projeto Principal de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEC	Secretaria da Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TELEBAHIA	Empresa de Telecomunicações da Bahia
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha
UNICED	Universidade Aberta de Educação e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIFACS	Universidade Salvador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: TENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	19
1.1 A ESCOLA TRADICIONAL	29
1.2 A ESCOLA NOVA	31
1.3 PEDAGOGIA TECNICISTA	35
1.4 A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	37
2 FORMAÇÃO DE GESTORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
2.1 LINHA HISTÓRICA	40
2.2 PRIMEIRAS LINHAS DO SÉCULO XXI	46
3 PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GESTORES ESCOLARES – PROGESTÃO	
3.1 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA	56
3.2 CONCEPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROGRAMA	59
3.2.1 Estrutura Organizacional	67
3.2.2 Abrangência do Programa	68
3.2.3 Avaliação Externa	69
3.2.4 Gestão Tecnológica	70
3.3 PROGESTÃO: a experiência no Estado da Bahia	71
3.3.1 Inovação Organizacional	76
3.3.2 Café Gestor e Cine Gestor	78
3.3.3 Grupo de discussão virtual	79
3.3.3.1 Grupo de discussão de Gestores	79
3.3.3.2 Grupo de discussão de Tutores Bahia	82
3.3.3.3 Grupo de discussão Multiplicadores PROGESTÃO Brasil	83

3.3.4 Módulo IX	84
3.4 O CURSO GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS	85
3.5 O CURSO GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS NA BAHIA	89
4 A GESTÃO DO CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR	
4.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES: empresas e escolas	94
4.2 A FORMAÇÃO DO GESTOR COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO	101
5 O CICLO DA PESQUISA	110
5.1 QUESTÃO DE SAÍDA	110
5.2 O TRABALHO DE CAMPO	111
5.3 A CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	113
5.4 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO	115
5.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	117
6 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DO GESTOR PARA A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA	
6.1 PRIMEIRAS EVIDÊNCIAS A PARTIR DO UNIVERSO INVESTIGADO	120
6.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: elementos pertinentes e rupturas	122
6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada	143

INTRODUÇÃO

A formação do gestor escolar: uma estratégia de gestão do conhecimento é um estudo sobre a contribuição para a gestão do conhecimento, em escolas de ensino médio da rede pública estadual, do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO- uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED- cuja adesão pelo Estado da BAHIA se deu em 2004, de maneira a atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/96 e estabelecer nova relação com a comunidade escolar: professores, gestores, alunos, pais e comunidade local.

O interesse pela temática surge decorrente da experiência profissional com a formação de professores alfabetizadores, a partir da qual foi possível observar a constante insatisfação e distanciamento entre professores e gestores, tanto quanto a atividade fim da escola, quanto ao entendimento de conceitos e princípios fundamentais sobre a prática pedagógica. Quando na condição de formadora, ocupamos o lugar de escuta das dificuldades que os professores encontram para se fazerem entender pelos gestores, ou ainda a dificuldade destes em encontrarem um espaço de escuta confiável para discutirem questões pedagógicas, e também para talvez, principalmente, proporem ações inovadoras na sala de aula. Diante disto, surge a questão: que iniciativas poderiam provocar maior aproximação desses profissionais e assim contribuir na melhoria da prática pedagógica? Seria com o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO?

Foi durante o processo de atuação como tutora do programa, no contato direto com os gestores, compartilhando suas dificuldades, acertos, incertezas e sucessos que foram surgindo alternativas de encaminhamento que se concretizaram na questão desta dissertação: qual a contribuição da formação do gestor escolar para a gestão do conhecimento na escola?

Conhecer e atuar como tutora do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO – abriu-me então um caminho possível para aprofundar antigas reflexões. Talvez ali pudesse encontrar alguns nexos entre os

sujeitos, professores e gestores, que compunham o universo da prática escolar e os conhecimentos que eram ali produzidos, armazenados e disseminados.

Naquela época, conceitos como gestão do conhecimento, aprendizagem organizacional e mesmo inovação ainda não estavam nomeados. Talvez existissem como possibilidade de um campo não conhecido, principalmente porque buscávamos respostas circunscritas à própria pedagogia.

Encontramos na questão da formação pedagógica do professor, em geral, e do gestor escolar, em especial, e no conceito de gestão do conhecimento, a questão central deste estudo, que é: investigar a contribuição da formação do gestor escolar para a gestão do conhecimento, em escolas de ensino médio da rede pública estadual, cujos gestores foram cursistas do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO – desenvolvido no biênio 2004-2006.

Reformas educacionais trazendo propostas curriculares sintonizadas com a sociedade do conhecimento alteram também os modelos de gestão, passando a gerar uma dinâmica em que planejamento e execução da gestão escolar caminhem juntos nas diferentes dimensões pedagógicas, administrativas, tecnológicas, legais e financeiras.

Desde a década de 1980, a comunidade educacional tem empreendido esforços no sentido de tornar possível a travessia entre os paradigmas da escola da era industrial e a escola da sociedade do conhecimento, entre eles o modelo participativo de gestão, estabelecendo parâmetros de maior autonomia entre a escola e a gestão centralizada dos sistemas educacionais.

Sociedade Industrial (BELL, 1973), Sociedade Informática (SHAFF, 1986), Sociedade do Conhecimento (Drucker, 1994), Sociedade Digital (NEGROPONTE, 1995), Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999), são alguns dos termos ou metáforas utilizadas para explicar as transformações paradigmáticas produzidas pelo avanço tecnológico e informacional do último século.

É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas (CASTELLS, 2006, p. 43).

O papel que a sociedade industrial, capitalista, atribui à escola é que esteja apta a reproduzir modelos prontos, testados, adequados às metas de mercado e ajustada aos interesses do capital. Como pensar a relação entre o papel que a sociedade do conhecimento atribui à escola e os processos de inclusão social, considerando que “a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional” (CASTELLS, 2006, p. 50).

Pensar a escola como um ambiente colaborativo de aprendizagem, espaço de criatividade e inovação, aberta à diversidade de pensamento e cultura que privilegie em sua estrutura organizacional espaços e tempos que favoreçam intercâmbios entre diferentes grupos sociais que a compõem, toma sentido pensar também a composição de uma equipe gestora capaz de liderar movimentos agregando interesses, valorizando talentos, negociando conflitos e superando contradições.

Essa escola, em conformidade com os novos papéis solicita uma formação condizente e ajustada a esse paradigma; por exemplo, que o gestor escolar seja também um gestor das tecnologias presentes na escola, e, então, seja capaz de compreender e dinamizar o processo de gestão do conhecimento, a partir da formação de equipes para inserção das tecnologias da comunicação e informação, e assim trazer contribuições significativas ao processo ensino aprendizagem, finalidade última, mas não única, da existência da escola.

Neste sentido, a idéia inicial focada no uso das tecnologias da informação e comunicação –TIC- e a gestão do conhecimento na escola foram sendo transformadas para a compreensão das possibilidades de gestão do conhecimento na escola a partir da própria formação do gestor, por consequência do estudo teórico e da análise dos documentos no processo da pesquisa. A relevância das transformações ocorridas no interior da escola por razão do uso das TIC, Contudo não foi descartada completamente no enfoque que este trabalho apresenta sobre a gestão do conhecimento.

A questão inicial sobre a relevância dos avanços tecnológicos na implementação de estratégias de gestão do conhecimento na escola, ou seja, uma concepção de gestão do conhecimento alicerçada somente em tecnologias foi superada por uma concepção de gestão do conhecimento alicerçada na idéia de que é através da formação do homem e de suas relações que se efetivam os processos de gestão do conhecimento. Assim, procuramos enfatizar nos processos de criação

e compartilhamento do conhecimento válido para a organização, o foco desta dissertação, expresso no problema de pesquisa, a seguir apresentado:

Qual a contribuição do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares para a gestão de conhecimento na escola?

A proposta de formação de gestores surge com a perspectiva de modernizar o modelo de gestão escolar vigente, onde o isolamento dos indivíduos, a dificuldade de implementar mecanismos de compartilhamento de idéias, ideais e objetivos comuns produzem grupos fragmentados, ligados apenas por interesses imediatos e corriqueiros, destituídos de projeção futura e de objetivos comuns de longo prazo, caracterizados por uma cultura prioritariamente individualista, visto que a cultura enquanto conjunto de valores, crenças, hábitos e normas, moldam, criam e recriam os modos de vida e que, de igual modo, é influenciada e recriada por eles. Isto vale tanto para a cultura local, regional, comunidades, como também para grupos específicos como a escola. E é nesse sentido, que na formação desta cultura escolar também estão incluídos elementos do imaginário que cada sujeito traz de si próprio, do seu contexto e do “outro”, ainda que deles não se tenha ampla consciência.

Todo esse repertório constitui o conjunto de conhecimentos explícitos e tácitos que circulam no ambiente de trabalho e convívio que é a escola, enquanto espaço de contradições e de conflitos, expressos nos atos simbólicos de linguagem e rituais cotidianos do trabalho, sendo essa realidade ampla e complexa que interessa à pesquisadora. Nesta perspectiva, o encaminhamento metodológico foi o da pesquisa de campo do tipo exploratória, utilizando dados quantitativos e qualitativos e a análise de conteúdo para a interpretação dos resultados, na intenção de verificar as questões apresentadas, fazendo emergir “à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 1994, p.74).

Abordando temáticas originárias de outras ciências como a administração, a economia a política pública e seus conceitos de gestão do conhecimento, temas como a economia baseada em conhecimento, aprendizagem organizacional, inovação incremental e gestão democrática buscamos construir um entendimento histórico, econômico e social, explicativo do fenômeno sobre a gestão do conhecimento observado na escola.

Assim, foi inevitável uma revisão histórica, política e social da formação do sistema educacional brasileiro, ainda que este estudo não tenha pretendido cobrir campo tão vasto quanto complexo, a revisão serviu como pilar para o entendimento das práticas pedagógicas e de gestão que se travam no espaço escolar e sobre a natureza específica deste trabalho.

O primeiro capítulo apresenta uma revisão histórica das tendências pedagógicas da educação brasileira, a partir da referência do mundo moderno, pois, como afirma Senge (2005, p. 30), “de fato, a escola pode ser o exemplo mais completo na sociedade moderna de uma instituição que foi totalmente modelada pela linha de montagem”.

O segundo capítulo aborda uma linha histórica das políticas públicas de formação de gestores incluindo as idéias parametrizadas na Constituição do Brasil (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

O terceiro capítulo divide-se em cinco seções: a primeira apresenta a instituição responsável por conceber o programa de capacitação a distância para gestores escolares, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; a segunda descreve aspectos teóricos e metodológicos gerais do programa para, em seguida, na terceira seção, focar as particularidades do programa desenvolvido na Bahia, no período de 2004-2006; a quarta seção descreve o curso Gestão Escolar e Tecnologias, uma experiência de estudo complementar oportunizada aos gestores cursistas do programa PROGESTÃO, e, na quinta seção, descreve como se desenvolveu o curso Gestão Escolar e Tecnologias na Bahia.

O quarto capítulo trata dos conceitos de gestão do conhecimento, do modelo de conversão do conhecimento e das condições favoráveis a essa conversão na perspectiva dos autores Nonaka e Takeuchi (1999), conceitos que, trazidos de outras áreas são apresentados a partir do foco de trabalho nas empresas, ampliando essa análise para a compreensão de como podem esses conceitos ser compreendidos em educação, tendo como eixo a experiência do PROGESTÃO.

O quinto capítulo está constituído de cinco seções: na primeira é retomado o problema de pesquisa e abordada a questão norteadora que conduziu a investigação; a segunda seção descreve sobre a escolha da amostra, a opção pela análise documental e entrevista semi-estruturada como técnicas de coleta de dados, a seleção dos documentos e os encaminhamentos para a realização das entrevistas,

para, na terceira seção, apresentar a análise de conteúdo como técnica de tratamento e análise de dados, coletados a partir de entrevista semi estruturada e análise documental; na quarta seção caracterizamos as escolas onde trabalham os entrevistados, e, na quinta seção do capítulo descrevemos sobre os sujeitos pesquisados.

No sexto e último capítulo expomos, a partir da questão de estudo as primeiras evidências encontradas no trabalho de campo durante o processo de investigação empreendido, apresentamos quadros com as sínteses produzidas a partir das “falas” dos sujeitos pesquisados, as alterações que se sucederam durante a pesquisa em relação ao ponto de partida e os resultados encontrados no estudo.

1 A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: Tendências Político – Pedagógicas

O objetivo desse capítulo é estabelecer relação entre as tendências pedagógicas e as bases político-filosóficas que fundamentam a concepção de formação do gestor escolar. Embora não apresentemos uma aprofundada revisão histórica dessas tendências, entendemos que o exercício da gestão escolar emerge dessas concepções pedagógicas, sendo este o passo inicial para uma compreensão mais ampla sobre a formação do gestor escolar.

O modelo de gestão escolar observado nas escolas e também a natureza dos cursos de capacitação ou formação oferecidos a eles podem ser mais bem compreendidos se buscarmos nas origens da formação profissional do educador brasileiro os fundamentos, princípios e valores, que originaram as práticas pedagógicas atuais, o modo de produção do trabalho escolar, suas formas de comunicação, organização e funcionamento.

O sentido é discutir as bases que fundamentam a concepção de formação do gestor escolar como premissa para descoberta de elementos que caracterizem os processos de gestão do conhecimento na escola, associando-os aos dados observados na pesquisa.

Nosso desafio é buscar elementos para compreender de que forma são operadas estratégias de gestão do conhecimento, após o período de formação no curso PROGESTÃO. Observamos que a interação que se estabelece no momento da formação não é dada continuidade, quando os gestores retornam para seu ambiente profissional de trabalho, quando deveriam exercer a função de gestor do conhecimento associando os novos conhecimentos adquiridos à prática de modo que a rede de conhecimento dos gestores não se consolida. Por que isso acontece?

Percebemos por um lado (dos gestores), que aqueles que têm um estilo mais autoritário dominam os outros e eles de certa forma obtêm o respeito dos seus pares. Por outro lado, a questão da proximidade territorial favorece a formação de rede entre gestores, ainda que informal ou não sistematizada.

Além disso, nessa pesquisa ficou evidente que a dimensão administrativa é mais compartilhada entre os gestores, inclusive formando pequenos grupos “espontâneos de apoio entre si” que trocam experiências, informações, até equipamentos e materiais e que se inserem no imaginário social da gestão. Já a dimensão pedagógica permanece num círculo estrito entre professores, e a relação com o gestor fica ainda no âmbito dos rituais formais (controle de aula, pontualidade, frequência, notas...).

Essa relação, distanciada e fragmentada entre as dimensões administrativas e pedagógicas, interna à escola, também se repete na esfera entre estas, ou seja, pode haver trocas de dados ou informações administrativas, permuta de materiais e equipamentos, mas em relação a informações e conhecimentos pedagógicos o mesmo não ocorre. Assim, como acontece internamente, também entre escolas a dimensão pedagógica não experimenta o estabelecimento de dinâmica de troca, ou de formação de rede.

Essas observações convergem para a questão inicial da pesquisa que é investigar a contribuição da formação de gestores para a gestão do conhecimento na escola, buscando identificar elementos da prática gestora que indiquem ou não relações de troca, rede ou compartilhamento entre gestores.

Atuar como tutora no programa PROGESTÃO permitiu elaborar e executar atividades que desafiassem a aprendizagem colaborativa entre gestores, usando ambiente virtual e presencial, provocando o confronto entre o modelo hierarquizado e centralizado já consolidado de gestão, ensino e aprendizagem e a possibilidade de um modelo diferenciado a partir de uma comunicação heterárquica, democratizada e autônoma. Destas experiências emergiram o problema em estudo e as questões norteadoras argüidas.

Assim, o ponto de partida neste trabalho é uma revisão histórica das tendências pedagógicas que compõem o universo da educação tendo como critério “a percepção dos condicionantes objetivos” Saviani (2006, p. 5), ou seja, que um quadro das tendências pedagógicas para ser delineado e compreendido precisa estar inserido no contexto mais amplo das condições políticas, filosóficas e sociais que as produziram.

A instituição escolar como se apresenta nos nossos dias é uma construção recente, data do início do século XIX, pensada, portanto, a partir dos princípios da

modernidade caracterizados como compartimentalização, precisão, linearidade, hierarquização, causalidade, quantificação, entre outros.

A pré – modernidade foi marcada pelas idéias de conhecimento, enquanto uma revelação divina, dogmática, em que dominavam as tradições, o místico, a contemplação e as crenças irracionais.

A idéia do conhecimento era a de que este fosse “um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução [...] na idade média, sabia-se tudo. O mundo havia ficado conhecido pela revelação divina e pela revelação aristotélica” (TEIXEIRA, 1994, p.48).

Em oposição a esta concepção a modernidade vai instituir formas diferenciadas de refletir sobre os fundamentos da sociedade e as relações entre os homens e entre estes e a natureza. Era necessário, a partir de então, buscar “a verdade” além do conhecimento cotidiano ou senso comum transmitido pela tradição. Segundo Pourtois e Desmet (1993, p. 23) “duas características marcam profundamente o mundo moderno, são a racionalização e a produção de saberes inaudita”.

Pressuposto básico da modernidade a racionalização é o princípio da organização da vida individual e coletiva. É o triunfo da razão em todos os domínios: “a ciência e as suas aplicações, a vida social, a educação, a justiça, a economia [...], tendo o objetivo de criar uma sociedade racional”, afirmam Pourtois e Desmet (1999, p. 23).

Conhecer é experimentar, explicar fenômenos a partir da desconstrução de seus elementos observáveis e depois relacioná-los em princípios e leis, para dominar, controlar e transformar todos esses fenômenos.

Em seu discurso sobre as ciências Boaventura Santos (1985, p. 16) esclarece:

[...] o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum. É que, enquanto no senso comum, e portanto no conhecimento prático em que ela se traduz, a causa e a intenção convivem sem problemas, na ciência a determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção.

Na modernidade, “para fazer triunfar a razão e a ciência, é preciso renunciar à idéia de sujeito; é preciso reprimir o sentimento e a imaginação”, afirmam Pourtois e Desmet (1999, p. 25). Considerando ainda esses autores, neste sentido a razão

torna-se um instrumento de poder e de dominação sobre o homem, pois, o homem é assim submetido exclusivamente à sua razão.

Essa primazia da racionalidade favoreceu a produção de conhecimentos nos diversos campos científicos, possibilitando inclusive o nascer de outras ciências, que não as clássicas existentes até então. No domínio das ciências, a modernidade foi marcada pelo positivismo. Boaventura Santos (1985, p.5) escreve:

[...] se fecharmos os olhos e os voltarmos a abrir, verificaremos com surpresa que os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX.

Embora o positivismo tenha suas raízes nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume, é Augusto Comte, no século XIX, seu fundador. O positivismo é uma tendência filosófica cujos traços fundamentais são os pensamentos idealistas e subjetivos.

Em Triviños (1992), encontramos a distinção de três momentos na evolução do positivismo. O denominado positivismo clássico de Comte e filósofos como Littré, Spencer e Mill. Ainda no final do século XIX início do século XX, o empiriocriticismo de Avenarius e Mach. E o terceiro momento, o neopositivismo, categoria que inclui uma série de outros matizes, entre os quais o positivismo lógico, o empirismo, o behaviorismo (Watson, 1878-1958) e o neobehaviorismo Hull, (1884-1952), e Skinner, (1904). O pragmatismo, James (1842-1910) e Dewey (1859-1952), cujas idéias vão influenciar decisivamente a educação principalmente na América Latina, como será descrito mais adiante.

Na política, o positivismo desenvolveu os princípios da democracia liberal e do individualismo, os quais por sua vez estão também relacionados com as tendências pedagógicas originárias deste pensamento.

Em linhas gerais, as bases teóricas do liberalismo preconizam a lei do lucro máximo, a liberdade econômica para comprar/vender, estabelecer contratos e preços de mercadorias e salários, liberdade individual para proteger e garantir bens e propriedades e direitos a livre negociação. Na prática social, prevalece e expande-se a ordem dos privados, dos direitos individuais, da liberdade pessoal em contraponto aos interesses do bem público e do comprometimento social.

Esses princípios vão constituir a base da escola republicana a defender que as desigualdades de sucesso na escola refletem os dons e aptidões inatas dos

sujeitos, ou seja, que estes podem ascender socialmente na medida dos seus talentos e méritos pessoais, sendo função da escola garantir a todos as mesmas igualdades de oportunidades, negando desta forma toda e qualquer diferença entre os sujeitos sociais.

Analisando as funções da educação nas sociedades capitalistas modernas, Freitag (2005) identifica uma múltipla funcionalidade como elemento estratégico para consolidação do capitalismo, nas funções de reprodução da ideologia capitalista, reprodução da estrutura de classes, num esquema de dominação e exploração e reprodução da força de trabalho.

Das contribuições teóricas que Althusser, Establet e Poulantzas trazem à educação, Freitag (2005 p. 34) destaca que estas:

[...] vão além da multifuncionalidade do sistema educacional na complexa sociedade capitalista [...] revelam a dialética interna das mesmas [...]. Assim a escola, na medida em que qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente.

Essas características do sistema educacional vão sendo fortalecidas mais nitidamente, a partir da maior complexidade das relações cotidianas e de trabalho criadas com a expansão e consolidação do capitalismo.

A escola tem se firmado tanto como possibilidade de superação quanto de manutenção do *status quo*, posto que seja na “sociedade civil lugar de circulação das ideologias e de exercício da função hegemônica que se trava a luta decisiva entre as classes dirigentes e as subalternas” (FREITAG, 2005, p. 211).

Para Freitag, a escola se constitui “instituição estratégica da sociedade civil” por desempenhar “papel dominante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum unificador, indispensável para assegurar a coesão do bloco histórico, e também na difusão de contra-ideologias destinadas a solapar esta mesma coesão” (ibidem p. 211).

Este papel, desempenhado pela educação através da escola, evolui e se transforma, ao longo da história da educação brasileira, de fator secundário no contexto da sociedade agrária do Brasil Colônia, no qual a função era de reprodução da ideologia política e religiosa, garantindo a dominação dos portugueses sobre índios e negros, o fator decisivo na função de reprodução da estrutura de classes e reprodução da força de trabalho no Brasil dos dias atuais.

Ora, o panorama educacional brasileiro pode ser analisado, se adotada a abordagem descrita por Freitag (2005), tendo como marco referencial os modelos econômicos, quais sejam, o período Colonial do Império e I República até 1930; o período de 1930 a 1960, cuja base é a substituição das importações e o período posterior, a década de 1960 até os dias atuais.

O primeiro período caracterizado por uma economia de modelo agro exportador de monocultura (açúcar, ouro, café, borracha) trazia exigências em termos de qualificação e diversificação da força de trabalho que podiam ser satisfeitas a partir da própria prática cotidiana.

A estrutura social composta por senhores de engenho, latifundiários, administradores representantes da coroa, o clero, os trabalhadores e, durante 300 anos de história, por escravos, substituídos a partir do final do século XIX por imigrantes livres, mantinha-se com base na própria organização e estrutura, por quanto o papel da escola fosse secundário e o acesso à educação embora restrito, incluía os trabalhadores e negros libertos, ainda que de forma precária.

Funcionaram neste período as escolas jesuítas, os colégios e seminários preparando além dos quadros hierárquicos do próprio clero, os administradores locais, os educadores e os bacharéis. Desta forma controlavam e garantiam a reprodução da ideologia dos colonizadores e das relações de dominação.

A reforma pombalina, em 1759, teve como resultado a expulsão dos jesuítas do território português e na observação de Pillete (1996, p, 24) “pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir”. A reforma empreendida por ordem do Marquês de Pombal institui as aulas de disciplinas isoladas, denominadas aulas régias, ministradas por mestres nomeados, em geral leigos, e tinham como seu principal objetivo, a expansão do ensino através do aumento do número de escolas, classes e professores, não apresentando, contudo, uma estrutura capaz de organizar de forma satisfatória um sistema educacional.

Refletindo sobre sociedade brasileira, a qual define como “sociedade fechada”, onde predomina a “inexperiência democrática”, Freire (1982, p. 67) diz: “A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra”.

A instituição da república e a conseqüente independência política demandam por formação e qualificação da sociedade política, fazendo surgir às instituições de ensino não-confessionais, escolas militares e de nível superior, ampliadas com as inovações introduzidas por D. João VI, a partir de 1808.

Escolas de formação de professores, denominadas “Escolas Normais” tiveram sua criação sob influência da Revolução Francesa, no século XVIII, e chegaram ao Brasil no século XIX. Assim, por longo período, a educação brasileira contou principalmente com professores chamados leigos, ou seja, sem formação apropriada ao exercício do magistério, situação essa que vai sendo gradativamente alterada no início de século XX, por força da urbanização das cidades e a crescente demanda por mais e melhores escolas, por parte, inclusive, dos imigrantes vindos da Europa. Entretanto, a educação escolar mantinha-se restrita a poucos e longe da qualidade esperada e necessária.

Marco histórico para a educação brasileira, naquele período, foi o reconhecimento da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, pela Constituição Imperial outorgada em 1824. A lei garantiu avanços e contribuiu com a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, assegurou o provimento de professores, inclusive com o direito de se tornarem vitalícios. Posteriormente, em Ato Adicional (1834), foi delegada às províncias a responsabilidade pela administração do ensino primário e secundário, e por Decreto criado a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária (1854).

As inovações empreendidas com a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil não corresponderam a transformações nas relações sociais e condição de vida do “homem comum”, pois “com a preservação do trabalho escravo, impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria” (ibidem, p.77).

Por ocasião da promulgação da primeira Constituição Republicana, em 1891, já estava garantido o ensino livre e leigo em todos os graus e gratuito no primário, entretanto, elevadas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, elevado número de crianças fora da escola e altos índices de reprovação indicaram a precariedade do ensino no país.

A Primeira República é o período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite – secundário e superior, em prejuízo da educação popular – primário e profissional. A educação elitista entrou em crise, de modo especial, na década de 20, quando também se tornou mais aguda a crise de outros

setores da vida brasileira – político, econômico, cultural e social. (PILLETE, 1996, p, 54).

Neste cenário, entretanto seriam tramadas as condições necessárias ao surgimento de uma política educacional de Estado, principalmente pelo próprio fortalecimento deste como sociedade política organizada e autônoma. Este é segundo Freitag, o período entre 1930 e 1960.

O período iniciado com a revolução de 1930 foi caracterizado pelo modelo econômico de substituição das importações, decorrente principalmente da crise mundial de 1929, que afetou o modelo de agro exportação, baseado na cultura cafeeira.

A resposta à crise instalada se dá pelo fortalecimento da produção industrial brasileira que vai gerar “uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política, como da sociedade civil” (FREITAG 2005, p. 50).

Fatos marcantes desse período foram: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como titular, no período de 1931 a 1935, o mestre Anísio Teixeira; a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, com a responsabilidade de organizar o ensino superior e a reforma do ensino secundário, visando agora a formação do homem para atuar em todos os grandes setores da atividade produtiva nacional.

Exemplo relevante dessa reestruturação pode ser observado na elaboração do Plano Nacional de Educação de 1934, caracterizando “uma tomada de consciência por parte da sociedade política da importância estratégica do sistema educacional” (ibidem, p.51). Bem como na Constituição de 1934, muito embora como concluiu Nunes (1991, apud Cunha, 1997 p. 18) “a mais liberal das nossas constituições não era tão liberal como sonhavam os liberais e acabou consolidando a restauração católica”.

Marco histórico e referencial das transformações que se realizaram no campo educacional, no contexto das transformações sociais, econômicas e políticas em andamento naquele período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

O Manifesto A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo, revela o debate não consensual e até mesmo contraditório do pensamento e forças políticas e acadêmicas da época, expresso no controvertido encontro da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, cujos temas mais polêmicos residiam

nas questões relativas ao ensino religioso nas escolas públicas, o ensino secundário, ensino superior e o ensino comercial.

Na época do Manifesto, os protagonistas do campo educacional se agrupavam numa formação autoritária, que reunia os católicos, os fascistas e os simplesmente defensores da ordem estabelecida; noutra formação estavam os liberais, que lutavam por uma “educação nova”. Estes últimos se dividiam, por sua vez, numa tendência elitista e noutra igualitarista. A esta última se aliavam raros educadores socialistas, entre “utópicos” e “científicos”.¹

O Manifesto expõe de maneira objetiva a responsabilidade do Estado face à educação [...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...].

Como assinala Saviani² “considero o Manifesto de 1932, mais do que um documento em defesa da Escola Nova, configura-se como um programa de política educacional, cujo vetor é a instituição de um sistema completo de educação pública”.

Portanto, neste contexto, o Estado passa a assumir a organização e funcionamento do sistema educacional, mesmo por que diante das exigências por formação e qualificação da nova classe trabalhadora, excluídos do processo educacional até então, passam estes a fazer parte desse processo, visando atender a necessidade de crescimento das forças produtivas. O sistema educacional desenhado revela então sua multifuncionalidade de reprodução da ideologia capitalista, reprodução da estrutura de classe e reprodução da força de trabalho.

Multifuncionalidade que será mais aprofundada a partir de 1960 com o crescimento da industrialização, a urbanização, maior complexidade das relações sociais e de trabalho, inserção do Brasil no sistema do capitalismo internacional, ou seja, a consolidação do capitalismo no país em suas características marcadamente neoliberais.

As intenções implícitas da política educacional brasileira da última década, deduzíveis das explícitas, consistem em assegurar, mediante maiores

¹ Apresentação de Luiz Antonio Cunha ao livro Educação para a Democracia de Anísio Teixeira em sua edição pela UFRJ de 1997.

² Prefácio à 34ª Edição do livro Escola e democracia, Campinas, 2001.

investimentos estatais em educação, taxas de lucro cada vez maiores para esta minoria, constituída das classes dominante e média (FREITAG, 2005, p. 216).

O ambiente político vivenciado no período do Estado Novo (1937-1945), agravado pela experiência da segunda guerra mundial e registrado na Constituição outorgada em 1937, que retira do texto a educação como um direito de todos, leva a educação a viver um período de estagnação. Medidas tomadas na época voltam a enfatizar diferença entre o ensino intelectual para a elite e o ensino profissional para a classe popular.

A Lei Orgânica do Ensino (1942), conhecida como Reforma Capanema, instituída durante o Estado Novo, reforma e regulamenta o ensino secundário, industrial e comercial, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI - e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC- visando qualificar e acelerar a formação da mão de obra nacional. É intensificado o aparelhamento das escolas técnicas no país, bem como favorecido a criação de cursos de engenharia nível superior.

Com o fim do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1946, abre-se nova fase de democratização no país. A educação como direito de todos é retomada no texto constitucional, que determina ainda o ensino primário obrigatório e atribui à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que se concretiza em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61.

No conturbado período de ditadura militar de 1964, duas Constituições são outorgadas – 1967 e 1969 – entra em vigor nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 5692/71; passa a vigorar também a reforma universitária de 1968. Este período se encerra com a gradativa redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988.

Neste contexto de formação do sistema de educação do Brasil é que se configuram as práticas pedagógicas do ensino brasileiro, oscilando ora entre assumir um papel emancipador, ora um papel conformador, sob influência não apenas dos fenômenos que se dão internamente, mas também influenciado por movimentos externos, ocidentais, principalmente de origem européia e americana.

Para Saviani (2006), o quadro das tendências pedagógicas pode ser categorizado em dois grupos: as teorias não – críticas e as teorias crítico – reprodutivistas.

As teorias chamadas de não críticas concebem a educação como instrumento de equalização social, de correção das distorções e desigualdades existentes numa sociedade “concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração dos seus membros” (ibidem, p. 4). Pertencem a essa categoria a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

As teorias crítico-reprodutivistas concebem a educação como instrumento de discriminação social e de legitimação da marginalidade, através da produção da marginalidade cultural e escolar, numa sociedade “marcada pela divisão de classes que se relacionam à base da força manifesta nas condições de produção da vida material” (ibidem, p. 4). Neste grupo, o autor destaca a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do estado e a teoria da escola dualista, teorias estas manifestas em pedagogia reprodutivistas, libertadora e histórico crítica.

1.1 A ESCOLA TRADICIONAL

A denominada escola tradicional tem sua origem no movimento burguês, por liberdade e igualdade, sendo assim a escolarização para todos, “instrumento de consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2006, p. 46). Originária do pensamento da ciência moderna e do liberalismo econômico, buscava consolidar os ideais da democracia burguesa, de homens livres e libertos da ignorância, capazes de estabelecerem livremente seus contratos sociais.

A escola foi gradativamente ocupando o espaço de lugar ideal para disseminação destes ideais, sendo o professor a figura central, a quem cabia guiar, aconselhar, corrigir e ensinar aos alunos. Estes, por sua vez, deviam ouvir com atenção os ensinamentos, memorizar e repeti-los copiando o modelo passivamente, pois, o conhecimento trazido por cada um, se existia, era “menor” e poderia inclusive

atrapalhar, dificultar o aprendizado, devendo ser “esquecido” para seu lugar ser ocupado por um conhecimento superior de melhor “qualidade”.

O desenvolvimento do método científico e da ciência moderna oferece as bases teóricas em que se organiza a escola tradicional, contribuindo para seu desenvolvimento e consolidação como instituição no contexto das reformas estabelecidas com a ascensão da burguesia.

Qual deveria ser então esse conhecimento? A divisão das diversas ciências favorecia o aprofundamento e rigor científico, ao mesmo tempo em que dificultava a articulação entre eles e mais, formando o especialista, estes perdiam a visão do conjunto. Essa divisão, no conhecimento científico, repercutiu na forma de organização do conhecimento escolar.

O conhecimento foi sendo organizado de forma compartimentalizada, em disciplinas, conforme as áreas clássicas de estudo das diversas ciências, e dentro de cada um desses campos eram definidos os conteúdos mais relevantes e adequados a cada etapa de estudo, sendo necessário a esta organização uma sequenciação, graduação de dificuldades e interesses, em benefício do aluno. Tudo isto, também para garantir a pureza dos conhecimentos relevantes de estarem na escola, pois nem toda produção científica estava ao alcance da escola.

Com efeito, destaca-se a relevância das ciências exatas, em especial a matemática, pela possibilidade da experimentação, quantificação, medição e “exatidão” de suas proposições, como destaca Boaventura Santos (1985, p.14) “a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”.

Este entendimento vai influenciar na escola uma tendência pela valorização dos conhecimentos ligados às ciências exatas em oposição às ciências chamadas humanas e as artes. Definidos os campos de estudo convenientes à escola, os conteúdos adequados à clientela, de acordo com os níveis, série e turma, estas organizadas em fortes ou fracas, era necessário traçar uma metodologia que atendesse a essa organização.

Ao professor, bem preparado, cabe a função de transmitir os conhecimentos prontos de verdades fixas e acabadas, de forma objetiva independente do contexto escolar, através de exercícios de repetição e memorização, para serem absorvidos e reproduzidos pelos alunos em exames de suficiência de estudos, expressos em

“médias” que iria autorizá-los a inserir-se futuramente na sociedade. Aos que não alcançam tais objetivos o destino é o fracasso escolar e a evasão.

As transformações sociais e científicas foram gradativamente apresentando questionamentos ao modelo de organização da escola tradicional. As críticas ao modelo de ciência positivista e as transformações na compreensão de como se dá o conhecimento, também contribuíram para mudanças significativas no interior da escola, trazendo transformações na organização do currículo, conteúdo, metodologia e relação entre os sujeitos na escola.

A valorização da experiência pura do sujeito no processo de conhecimento, como afirma Triviños (1992, p. 47), teve conseqüências extraordinárias para a elaboração do currículo escolar. Este se transformou numa “soma de informações” que eram transmitidas e deviam ser assimiladas pelos alunos.

Dos movimentos que ocorrem em oposição à escola tradicional destacamos a Escola Nova ou Escola Ativa.

1.2 A ESCOLA NOVA

Caracterizada por uma pedagogia que tem o foco no aluno, sujeito ativo, capaz de resolver situações diversas e que busca a satisfação de suas necessidades. O professor é aquele que tem por objetivo ser um facilitador da aprendizagem do aluno, a partir da criação de ambiente de aprendizagem estimulador, mobilizador e de uma metodologia que considere as etapas de desenvolvimento do aluno e suas características individuais. Os critérios para seleção dos conteúdos relevantes são o interesse do aluno. Na avaliação a ênfase são os aspectos afetivos da aprendizagem, as atitudes do sujeito.

Traçando um paralelo entre o modelo da escola tradicional e da escola nova Saviani (2006, p. 9) escreve:

[...] por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; de disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não- diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica

centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Inspirado nas idéias de Dewey, de uma escola como espaço de desenvolvimento da liberdade individual e como possibilidade de ascensão social para todos os indivíduos e de fortalecimento do sentido da democracia, Anísio Teixeira projeta e realiza, na década de 40, o histórico Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro, escola pública comum a todos, ricos e pobres. O Centro se compunha de Escola Parque e o conjunto de cinco Escolas Classes reunidas em seu entorno.

Para Anísio³:

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente de sua qualidade profissional e técnica, a escola tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.

Analisando o dualismo social brasileiro entre os favorecidos e os desfavorecidos, Anísio destaca uma tendência marcante a influenciar as escolhas e definições políticas e pedagógicas e escreve sobre a classe dominante.

[...] Em alguns casos freqüentava a “escola primária”, mas, quando o fazia, transformava também essa escola em escola de classe, exigindo condições econômicas satisfatórias para que pudesse ser freqüentada: o uniforme e os sapatos às vezes bastavam para delas afastar o povo (TEIXEIRA, 1994, p.56).

A crítica se dirigia ao caráter propedêutico da escola primária e média, sua seletividade no sentido de encontrar candidatos à educação superior, em lugar de oferecer a todos uma educação para a pesquisa, ensino e tecnologia, condizente com uma nova sociedade em formação, baseada no trabalho científico.

Expandimos o sistema, ampliamos o número das escolas, mas não cuidamos de sua seriedade nem de sua eficiência, pois o seu fim não é educar o povo, mas selecionar um número maior de candidatos à única

³ Conferência A Escola Pública Universal e Gratuita proferida no I Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto, São Paulo, 1956 p. 34.

educação que conta em um país ainda dividido, bifurcado em elite diplomada e massa ignorante (ibidem, 1994, p. 113).

Fazendo uma análise histórica da democratização da escola primária entre as décadas de 20 e 30, Anísio alerta que para alcançá-la devia-se cuidar para manter o número de séries, prolongar os dias letivos, enriquecer o programa e preparar o novo professor, isto porque a simples instrução até então oferecida não era mais suficiente “a escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas” (ibidem, p. 162).

O Centro de Educação Popular é uma obra no conjunto de um “plano de educação para a cidade da Bahia” (ibidem, p. 172) uma resposta contra “a tendência à simplificação destrutiva” (ibidem, p. 174) em que havia sido transformada a educação pública brasileira.

O Centro funcionaria em dias letivos completos, com seis anos de curso primário em dois ciclos, o elementar de quatro anos e o complementar de dois anos, num total de 240 dias letivos anuais, alunos e professores de tempo integral. Ofertaria ainda ações de prevenção à saúde e alimentação suplementar. Os dias letivos completos se dividiriam em dois setores: o de “instrução”, compreendendo o programa da clássica escola de letras realizado nas chamadas Escolas Classes e o da “educação” onde se realizariam as atividades de socialização, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física, estas realizadas no complexo arquitetônico chamado Escola Parque, lugar com espaços de biblioteca, anfiteatro, quadras esportivas e demais dependências. Um centro de educação popular capaz de oferecer um conjunto de ações articuladas e integradas que visavam educar, preparar e formar a criança para a “civilização técnica e industrial” da época em “acelerado estado de mutação” (ibidem, p. 174).

Consciente dos avanços científicos e tecnológicos já em marcha à época, o plano educacional proposto por Anísio destaca que a cada centro de educação popular deveriam ser acrescentados “agência postal do correio, telefone e telégrafo, agente social rural, biblioteca, como meios de comunicação e de integração nacional...” (ibidem, p. 151).

Com efeito, não só a escola está a exigir do professor uma nova responsabilidade em face da mobilidade social a que fizemos menção,

como também diante dessa nova realidade, que é a massa de informação que recebe o aluno fora da escola, com os atuais meios de comunicação – rádio, cinema, televisão – se vê o mestre obrigado a exercer antes a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno do que a de ser o quase único informante de antigamente, com a autoridade indiscutida do *magister dixit* (ibidem, p. 151).

Assim, em uma sociedade como a brasileira marcada por profundas desigualdades sociais e envolvida num contexto de aceleradas transformações econômicas e tecnológicas, necessário seria consolidar e fortalecer as instituições em que se sustenta essa sociedade, de maneira que “suas estruturas não se rompessem ao impacto produzido pela rapidez das transformações sociais” (ibidem, p. 175).

A base filosófica da Escola Nova estava fundamentada na compreensão de que a justiça social se efetiva a partir da liberdade e com a igualdade de oportunidades para ricos e pobres, através de uma educação capaz de oferecer a todos as mesmas condições e perspectivas diante da vida.

O Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro criado em 1950 e concluído em 1964, em Salvador na Bahia, encontra-se em funcionamento desde o início de século XXI, contudo, seus ideais de justiça social e democracia não foram concretizados. Ao longo dos 40 anos de vida pública e acadêmica, Anísio Teixeira trabalhou em defesa da escola pública universal e gratuita tendo sido apoiado por muitos e combatido por outros tantos, quer civis, militares ou religiosos que agiam para impedir sua ação gestora inovadora, legado este que resiste pleno e aberto à reflexão, pesquisa e estudos.

Anísio foi essencialmente um educador. Quero dizer, um pensador e gestor das formas institucionais de transmissão da cultura, com plena capacidade de avaliar a extraordinária importância da educação escolar para integrar o Brasil na civilização letrada.⁴

Revisando as teorias educacionais modernas Freitag (2005, p. 23) diz que na escola nova, “a democratização global será alcançada pela ação da escola que educará para a vida”. Segundo esta corrente de pensamento, a educação é um instrumento capaz de solucionar os conflitos e contradições manifestos na sociedade capitalista, no jogo de interesses das classes e desta forma existe a

⁴ Prefácio de Darcy Ribeiro na 5ª edição do livro *Educação não é Privilégio*, publicado em 1994, UFRJ.

possibilidade de superação desta por um modelo de sociedade democrática e harmoniosa.

Na crítica apresentada por Saviani ao modelo escolanovista, a questão central é a demarcação precisa deste modelo “caracterizado como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista”⁵.

1.3 PEDAGOGIA TECNICISTA

As restrições ao modelo escolanovista, os avanços tecnológicos registrados a partir dos meados do século XX, a crescente industrialização, a valorização dos instrumentos e técnicas nas relações de trabalho e dos conceitos de produtividade e eficiência, vão contribuir na estruturação de um novo modelo pedagógico denominado como tecnicista. Ainda a influência das idéias positivistas de neutralidade, objetividade e fragmentação vão orientar a organização escolar. O homem precisa então produzir e consumir cada vez mais, bens de consumo que são produzidos em série.

Na avaliação de Saviani (2006, p.14), a base teórica de sustentação da pedagogia tecnicista se constitui a partir da “psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética que têm em comum a inspiração filosófica neo-positivista e o método funcionalista”.

A escola centraliza seu trabalho nos meios, instrumentos e técnicas de ensino muitas vezes individualizadas, para operacionalizar com eficiência esses mecanismos se faziam necessários planejamentos bem controlados e objetivos instrucionais organizados em categorias passíveis de observação, “o elemento principal passa a ser a organização dos meios” (ibidem p. 13).

A ação educativa passa a ser distribuída entre vários profissionais, como o administrador, o supervisor, o orientador. Do professor era esperado que aplicasse com competência técnicas e recursos sofisticados e que controlasse o processo

⁵ Prefácio à 34ª edição do livro Educação e democracia, Campinas, 2001.

ensino/ aprendizagem. Todos deviam trabalhar com qualidade para produzir um produto valorizado no mercado, compatível com os padrões exigidos.

Nas observações de Saviani, encontramos que “na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas, bem como com a influência da pedagogia nova [...], acabando por contribuir para aumentar o caos no campo educativo.” (2006, p. 15).

Nas observações deste autor ainda o caos instalado na educação serviu para “agravar o problema da marginalidade” (ibidem, p. 15), esvaziando a escola de conteúdo, dotando as escolas de equipamentos tecnológicos, muitas vezes sucateados ou obsoletos, que sem manutenção adequada não atendem aos anseios dos alunos.

As tendências pedagógicas denominadas de tradicional, escola nova e tecnicista caracterizam-se por um campo teórico marcado pela influência positivista. Assim a prática educativa é organizada, pensada fora de seu contexto social e histórico. Propostas teóricas e práticas com fundamento em concepções marxistas, dialéticas, compõem o quadro geral das tendências que marcam o ensino no Brasil.

Nestas as idéias refletem o inacabamento da raça humana e as incertezas histórias constituintes desta condição. Para Charlot (2007, p. 43), “o homem não nasce homem, nasce cria da espécie humana e ele se vai tornar homem aos poucos, incorporando e apropriando-se do que os homens criaram no decorrer da história da espécie humana”.

Refletindo sobre a condição humana e a educação necessária e coerente a esta condição, Morin (2006, p. 55) destaca “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

A década de 80 vai imprimir às tendências pedagógicas fundamentos marcadamente de origem sociológica, psicogenética e política. A relevância dos aspectos sociais nos processos de ensino e aprendizagem influenciando o entendimento das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, destacando a importância do envolvimento interpessoal nesse processo, a diversidade e complexidade dos aspectos culturais em jogo na dinâmica da prática educativa, no desenho das situações de produção do conhecimento e nas características cognitivas de cada aluno em cada momento de sua aprendizagem.

Essas idéias vão fortalecer o pensamento pedagógico, principalmente a partir da divulgação no Brasil dos postulados teóricos da psicologia soviética de Lev S. Vygotsky, Alexander R. Luria e Henri Wallon.

Entretanto, a essas concepções teóricas não correspondem propostas pedagógicas sistematizadas, mas paradigmas a nortear posições frente às questões educacionais na sociedade atual.

1.4 A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Referência como proposta pedagógica que compreende o sujeito e a escola no contexto das relações históricas e sociais, a pedagogia libertadora de Paulo Freire altera, de forma substancial, não só a prática educativa, como os postulados teóricos da educação nacional. Segundo este educador “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1982, p. 35).

Para além dos métodos novos e tradicionais, surge o que Saviani chamou de “Escola Nova Popular”, representada no Brasil no “Movimento de Educação Popular” uma superação da pedagogia bancária, marcada pelo autoritarismo do professor, passividade do aluno, transmissão de conteúdos, memorização e verbalismo, passa a postular uma pedagogia de participação, centrada no diálogo e na troca de conhecimento entre professor e aluno, mas também entre alunos. Esta proposta, ainda que guarde semelhanças com a pedagogia ativa, entretanto, difere da proposta ativa da Escola Nova ao concentrar o eixo da sua “concepção pedagógica a serviço dos interesses populares” (SAVIANI, 2006, p. 68).

Uma educação cuja prática é sustentada em princípios como o respeito à liberdade dos educandos e genuína participação destes na elaboração da estrutura curricular da ação pedagógica, respeito à expressão lingüística, articulação imprescindível entre aprendizado, conscientização e visão dos alfabetizados como sujeitos históricos, como nas palavras de Weffort⁶ (1982, p. 6) “estamos perante uma pedagogia para homens livres”.

Para Freire, o educador precisa estar consciente “da impossibilidade da neutralidade da educação” (FREIRE, 2007, p. 112), e assim consciente de que a educação não possa resolver os conflitos e problemas de toda sorte é parte

⁶ Prefácio de Francisco C. Weffort no livro Educação como Prática da Liberdade de Paulo Freire, Paz e Terra, 13ª Edição, 1982.

integrante da resolução, “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (ibidem, p.112).

Numa aposta otimista e esperançosa nos homens e na sua condição de aprendizes, Freire reconhece que somos condicionados, mas não determinados, reconhece que “a História é tempo de possibilidades e não de determinismos, que o futuro, é problemático e não inexorável” (ibidem, p. 19).

O Movimento de Educação Popular idealizado e coordenado por Paulo Freire, foi “impregnado das condições históricas que lhe deram origem” ⁷ mas ainda assim “não seria ilegítimo pretender que esta visão educacional diga algo de verdadeiro para todos os povos dominados do Terceiro Mundo” (WEFFORT, 1982, p. 4).

Em 1962, a região nordeste do país contava com uma população de 25 milhões de habitantes, destes, 15 milhões eram analfabetos e neste cenário teve início a experiência do Movimento de Educação Popular coordenado por Paulo Freire na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte e cuja resposta foi de 300 trabalhadores alfabetizados em aproximadamente 45 dias.

A experiência foi expandida em quase todos os Estados, entre 1963 e março de 1964, desenvolvendo cursos de capacitação de coordenadores, preparando-os para empreender uma grande campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo país. “Todos sabiam da formação católica de seu inspirador e de seu objetivo básico: efetivar uma aspiração nacional apregoada, desde 1920, por todos os grupos políticos, a alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular” (ibidem p. 11). Contudo, o golpe de Estado de 1964 impede que o movimento se concretize.

Porém, o legado teórico e prático dos ideais de Freire ganha horizontes e atravessa fronteiras na América Latina e continentes, onde quer que existam populações oprimidas e necessitadas de alfabetização e consciência ética.

Porque:

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 2007, p. 73).

⁷ Apresentação de Francisco C. Weffort p.4 da 13ª edição do livro Educação como Prática da Liberdade – Paulo Freire, 1982.

As idéias defendidas por Freire, ainda que não estejam consolidadas na prática pedagógica e gestora, têm influenciado, de maneira significativa, planos, projetos e programas, desde a esfera federal, estadual, municipal, como também aquelas iniciativas no âmbito das escolas ou mesmo da sala de aula, chegando à dimensão individual, nos modos de ensinar e aprender ou ainda na forma como são operados os modelos de gestão no ambiente escolar.

2 FORMAÇÃO DE GESTORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 LINHA HISTÓRICA

Tendo sido apresentada uma visão geral das idéias defendidas na modernidade e também abordadas, em linhas gerais, as principais tendências pedagógicas que caracterizam as idéias de educação brasileira, é possível traçar uma abordagem histórica sobre os princípios que norteiam o campo das políticas públicas em educação no Brasil com foco naquelas que dizem respeito à formação de gestores.

A Constituição Imperial outorgada em 1824, não apresentava em seu texto referência à educação, mas instituía instrução primária a todos os cidadãos. A primeira Constituição Republicana promulgada em 1891, delegava às unidades federativas a atribuição de legislar sobre a educação, ficando como atribuição da Federação a educação superior e a instrução militar.

Desta forma, cada Estado, dentro das suas possibilidades e condições, empreendia reformas, no sentido de organizar seus sistemas de ensino. Com esse intuito, é criada em 1896, a Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, órgão que respondia pelas demandas educacionais no Estado da Bahia, funcionando com essa denominação até 1904, quando passa o órgão a ser denominado de Secretaria de Estado. Entre 1928 a 1937 e de 1954 a 1964 foi denominado Secretaria do Interior, Justiça, Instrução Pública, Polícia, Segurança, Saúde e Assistência Pública. Houve ainda alguns períodos em que os titulares acumulavam os cargos de Secretários de Educação e Saúde Pública e Educação e Cultura.

É válido destacar nesta linha histórica, o período de 1947 a 1951, quando o órgão estadual funcionou com a denominação de Secretaria de Educação, tendo à frente da pasta o Professor Anísio de Spinola Teixeira. Esta denominação se estabilizou até os dias atuais, a partir de 1983, quando foi secretário o Professor Edivaldo Machado Boaventura.

A organização dos sistemas de ensino, por parte dos Estados, é intensificada a partir da década de 20, num contexto político de forte tensão, em parte por influência do término da primeira guerra, que contribuiu para que a situação

econômica no país fosse crítica e de inflação desordenada, a ordem social mantida sob forte pressão militar, restrição das liberdades de expressão e censura dos meios de comunicação provocando o surgimento de movimentos de organização do proletariado e movimentos políticos e sociais apoiados pela burguesia.

Destaca-se o movimento cultural denominado Modernista de 1922, cuja expressão maior foi a Semana de Arte Moderna, ocorrida no Teatro Municipal de São Paulo, e que repercutiu para além do meio artístico, cultural e literário, atingindo também os ideais educacionais, influenciadas ainda por modernas idéias pedagógicas.

Ora, essa conjunção de fatos incide nas reformas educacionais empreendidas nos Estados. Em São Paulo, a reforma comandada por Sampaio Dória tem como princípio a educação básica para todos e a meta principal erradicação do analfabetismo. Nesta época é realizado o primeiro recenseamento como ferramenta para diagnóstico da realidade social que subsidiasse as ações da reforma educacional. Havia na administração educacional paulista organização definida e eficiente, bem como razoável quadro de pessoal qualificado capaz de desenvolver as reformas planejadas.

A reforma paulista serviu de base para outras, como foi o caso da reforma no Estado de Ceará, realizada por Lourenço Filho, no período de 1922 a 1924. Entretanto, a administração educacional no Ceará não apresentava as condições paulistas. Ao contrário era frágil em termos estruturais, não contando com quadro de pessoal preparado para sustentar as ações. Assim, a reforma foi concentrada na figura de seu idealizador, não sobrevivendo ao seu afastamento.

A Bahia também realiza, no período de 1924 a 1928, sua reforma educacional, tendo à frente o educador Anísio Teixeira. É considerada a mais ampla e minuciosa das reformas educacionais em sua estrutura jurídica. Tem como objetivo organizar e disciplinar a escolarização, por considerar o sistema educacional organizado uma estratégia importante para a consolidação dos ideais democráticos.

A reforma da instrução pública do Distrito Federal foi dirigida por Fernando de Azevedo e Antonio Prado Junior, em 1925. Esta reforma definiu novas idéias de escolarização tanto de caráter pedagógico quanto social, empreendeu reajustes dos serviços educacionais, implantando uma visão de conjunto articulados desses serviços.

A reforma mineira de 1927 traz como característica marcante o fato de substituir um modelo político por um modelo pedagógico, com predominância dos aspectos técnicos sobre os políticos na discussão e solução dos problemas. Esta reforma foi comandada por Mário Casassanta e Francisco Campos.

A Constituição promulgada em 1934, influenciada por ideais liberais já expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, dedica à educação um capítulo completo, no qual atribui à União a responsabilidade de “traçar as diretrizes da educação nacional” e dessa forma pleitear a construção de uma unidade política sem que com isso fosse retirada a autonomia dos Estados na implementação dos sistemas de ensino.

Contudo, a instauração do Estado Novo e a Constituição outorgada em 1937, que rejeitavam o plano nacional de educação, adiam a publicação de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ideal que será retomado, com o fim do Estado Novo e a Constituição de 1946, período em que é iniciado o processo de discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viria a ser aprovada em 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 - LDB 4024 dedica o capítulo IV a formação do magistério para o ensino primário e médio definindo neste que o ensino normal tem por fim a formação de professores, supervisores e administradores escolares. Confere ainda aos institutos de educação a responsabilidade de ministrar aos graduados em escolas normais de grau colegial, cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento.

As ocorrências históricas registradas nas Constituições de 1967 e 1969 vão impactar, no campo da educação, originando a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 5692/71. Nesta, fica definido que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será realizada em cursos de graduação ou de pós-graduação. A reforma universitária, que ocorre neste período, estrutura o curso de Pedagogia que passa a ser oferecido em três habilitações: a Supervisão Educacional, a Orientação Educacional e a Administração Escolar.

Esse curso passa a formar o especialista em educação, no caso, o administrador escolar, com a função específica de organizar, coordenar e controlar o processo administrativo nas escolas, predominando nessa formação, evidentemente, os mesmos princípios teóricos que fundamentam a prática administrativa de caráter funcionalista (AGUIAR, 1987, p. 14).

Observamos neste modelo de organização da formação inicial dos educadores, características marcadamente fractal. No caso específico da Administração Escolar, os fundamentos advindos da administração clássica e científica de racionalização dos métodos de trabalho, centralização do comando na gerência e demarcação definida e acentuada entre os pensadores do trabalho e seus executores, instituíam a Administração Escolar como um conjunto de funções envolvendo planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação do trabalho escolar desvinculado do fazer pedagógico como atividade fim de toda ação escolar.

Ao adotar o método de administração científica, o enfoque da administração escolar “corresponderia a comandar e controlar mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada [...] centrada na figura do diretor” (LÜCK, 2000, p. 13). O trabalho do diretor escolar se constituía “dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou mantenedora” (ibidem, p. 13), e desta forma excluído das decisões também não se responsabilizava pelos resultados.

O caráter seletivo e excludente da escola favorecia uma configuração homogênea, tanto por parte de professores quanto de alunos, e desta forma esses se adequavam às normas e procedimentos estabelecidos, de maneira que tensões, conflitos e contradições pudessem ser enfrentados não como resultado da convivência entre diferentes, mas como algo estranho ao ambiente escolar.

Na prática, o administrador escolar continuou a ser uma função considerada de “confiança política” da administração central, exigindo-se mais fidelidade aos interesses políticos dominantes do que competência técnica. Portanto, formação inicial específica não consistia uma prioridade para o exercício da função.

De fato, a administração da educação vem tradicionalmente se desenvolvendo no interior da burocracia estatal tecnocrática calcada nos interesses dos grupos que têm conseguido fornecer os principais elementos do projeto da sociedade vigente. Assim, aos rumos que o padrão do desenvolvimento capitalista impôs ao Brasil corresponderam formas de gerir a coisa pública de maneira concentracionista e autoritária, inclusive no âmbito da educação [...] (AGUIAR, 1987, p. 14).

No que diz respeito à educação para a classe popular, na prática pouco interessa a qualificação dos profissionais, ou mesmo a qualidade do ensino e das

relações estabelecidas, contanto que se opere o princípio da eficiência, ou seja, que a administração pública seja orientada no sentido de conseguir os melhores resultados com os meios escassos de que se dispõe e a menor custo. A administração capitalista desenvolveu mecanismos gerenciais de controle do trabalho alheio e também estratégias de racionalização do trabalho onde há “todo um conteúdo técnico extremamente desenvolvido que propicia alternativas mais eficientes de se garantir o alcance dos objetivos da coisa administrada” (PARO 1996, p, 129).

Assim, ao adotar normas e técnicas específicas da administração capitalista, a administração escolar poderia utilizar-se com sucesso dessas estratégias, contudo, na realidade isto não se concretizou como observa Paro (1996, p, 130) “embora, no nível do discurso, se defenda a eficiência e racionalidade na obtenção dos objetivos [...] no nível da ação, acabam por prevalecer apenas mecanismos mais propriamente gerenciais, relacionados ao controle do trabalhador”.

Assim, como ocorreram os arranjos e improvisos na organização dos sistemas de ensino e no processo de formação docente, também a administração escolar foi guiada por interesses políticos imediatistas e descomprometidos com uma visão de futuro da educação. Na práxis a administração escolar, em geral, alinhava “clientelismo político crônico [...] que apresenta características similares tanto nas instâncias macro quanto ao nível das unidades escolares” [...] a concepções teóricas positivistas que “privilegiam a racionalidade técnica na suposição de uma sociedade harmônica, em que conflitos podem ser resolvidos mediante procedimentos meramente técnicos” (AGUIAR, 1987, p. 14).

Nestas circunstâncias, os cursos de graduação destinados a formar o administrador escolar foram perdendo sentido, até que o currículo dos cursos de pedagogia passou a ser orientado em outras dimensões e a demanda por formação, nesse campo, a ser atendida através da oferta de cursos de especialização em Gestão Escolar, por parte das Instituições de Ensino Superior – IES- e também por cursos de curta duração para gestores em exercício ou candidatos a esses cargos, oferecidos pelos próprios sistemas de ensino.

No cenário político nacional da década de 80, com o final do período de dominação militar e das restrições às liberdades individuais, a questão da gestão escolar passa por novo encaminhamento, em parte por conta dos anseios por maior participação nas tomadas de decisões, tanto por parte dos indivíduos quanto dos

grupos organizados que fazem parte da escola, como grêmios estudantis, colegiados escolares, associações de pais e professores.

Referindo-se ao contexto social e político instalado na sociedade brasileira no início da década de 80, com a crescente movimentação de educadores, pesquisadores e acadêmicos, Saviani⁸ afirma “esperava-se que, no quadro das transformações políticas, a educação encontraria canais adequados para se desenvolver no sentido da universalização da escola pública, garantindo um ensino de qualidade a toda a população brasileira”.

Nessa atmosfera de anistia e redemocratização, o país escreve sua oitava Constituição (1988). Nesta, seu Título VIII Da Ordem Social, Capítulo III que trata “Da Educação, Da Cultura e Do Desporto”, Artigo 206, incisos I e VI dispõem sobre os princípios “a gestão democrática do ensino público” e a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”.

Contudo, as transformações pretendidas não se concretizaram, apesar de terem sido conquistados ganhos significativos, como a universalização do ensino fundamental. Ainda que a qualidade não tenha sido garantida, esse período de conquistas democráticas “acabou sendo dominado pela “conciliação das elites”, mantendo-se a descontinuidade da política educacional, os vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a conseqüente precariedade da educação pública” (ibidem, 2006).

Segundo dados SEC/MEC/INEP em 2004, a taxa de escolarização no ensino fundamental na Bahia atingiu 94,7%⁹.

Ano	Taxas de Escolarização	
	Bruta	Líquida
1998	161,4	91,9
1999	154,9	93,3
2000	161,5	96,2
2001	163,5	96,0
2002	151,4	96,6
2003	144,9	94,0
2004	134,5	94,7

Fonte: SEC, MEC/INEP

Tabela 1 Indicadores Educacionais - Indicadores de Cobertura: Taxas de escolarização bruta e líquida no ensino fundamental, Bahia 1998-2004

⁸ Prefácio à 30ª edição do livro Educação e Democracia. Campinas. Editores Associados. 2006.

⁹ Disponível em http://www.sec.ba.gov.br/estatistica/tabela3.1_anuario.htm

Expansão e improvisação podem ser identificadas como características do sistema educacional brasileiro da década de 70 e início dos anos 80. Este buscava ampliar o quantitativo de matrícula, principalmente na educação básica, sem entretanto oferecer o correspondente elemento qualidade do serviço educacional prestado à sociedade. Consolidam-se como característica do sistema o centralismo, autoritarismo e estruturas burocráticas verticalizadas, acentuadas sobretudo com o rigor da ditadura militar vigente.

Na escola, essa sistemática se refletia na execução de planos e projetos elaborados pela alta administração, quer federal ou estadual, posto que o correlativo sistema municipal de educação fosse inexistente, ou não contasse com quadro de pessoal qualificado. Também a opção por publicar um modelo de regimento escolar unificado seguia essa mesma concepção, revelando, ao mesmo tempo, uma preocupação em normalizar as relações escolares segundo os cânones instituídos, quanto confirmava o inexistente poder de decisão, a deficiente educação formal e profissional dos profissionais da escola e desqualificação da cultura escolar e local.

Em relação ao projeto pedagógico, denominado na década de 70, como currículo pleno, a situação não difere, constituindo-se este, quando existia, num documento estéril com a função de cumprir uma formalidade institucional, ou mesmo num ritual destituído de valor que simbolizasse a identidade da escola.

2.2 PRIMEIRAS LINHAS DO SÉCULO XXI

As transformações movidas na economia mundial e os movimentos sociais e políticos, nas últimas décadas do século XX, possibilitam o surgimento de novos contextos organizacionais, bem como uma redefinição do papel do Estado, ganhando força “a defesa do livre mercado, da abertura econômica, da privatização de órgãos públicos e das reformas administrativas, tributária, previdenciária e financeira” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p, 35).

Configura-se a expansão das idéias do neoliberalismo, cujas principais proposições dizem respeito à manutenção de um “Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco nos gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ibidem, p. 36), capaz de garantir a

estabilidade monetária através da implantação de reformas fiscais e incremento da economia.

O Estado neoliberal busca a eficiência e a eficácia, qualidade e modernização como componentes ideológicos da ação, sendo a descentralização a estratégia política preferencial para viabilizar as ações do Estado de maneira eficiente, eficaz e com qualidade.

Contudo, essa descentralização não responde a participação do cidadão na formulação, planejamento e execução das políticas públicas, não garante melhoria dos serviços, tão pouco se constitui um mecanismo para consolidação da gestão participativa e democrática.

Para Cabral Neto e Almeida (2000, p.36), “dentre os vários elementos que caracterizam a política pública de um Estado neoliberal, notadamente na América Latina, destacam-se: descentralização; privatizações; focalizações de programas sociais públicos nas populações consideradas carentes”, sendo estes, em geral, executados com aporte de recursos internacionais e desta forma são planejados com fundamento em valores e princípios emanados destas instituições financiadoras.

Os eixos de qualidade e modernização já estavam recomendados na Conferência de Educação para Todos de 1990, em Jomtiem na Tailândia, e foram inspiradores, no Brasil, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, o qual apresenta, entre suas metas, a “implantação de novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica” (Brasil, 1993, p. 42).

Analisando o contexto das políticas educacionais da década de 90, Cabral Neto e Almeida (2000, p, 37) expõem que “as metas dos planos dessa década situam-se na perspectiva de melhorar a produtividade do sistema, reconhecida por todos os setores da sociedade como problemática, pelo caminho da implementação de novas formas de gestão educacional”.

Essa tendência pode ser observada em documentos oficiais do período, como o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1985) e, no caso específico da região nordeste, no II Projeto de Educação Básica para o Nordeste, o qual ao projetar aporte financeiro à região, define como prioridades a “descentralização, a integração União, Estado e Municípios e o fortalecimento das unidades escolares (Brasil, 1991, p.7).

Observa Lück (2000, p, 15) que “um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, a escola e a sua gestão – como, aliás, em todas as áreas de atuação humana [...] E a idéia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a que demanda espaços de participação [...]”. Esse paradigma emergente visava corrigir um dos principais obstáculos ao plano de melhoria da qualidade da oferta de ensino fundamental, indicado como sendo a inadequação dos processos de gestão. As ações previstas objetivavam o desenvolvimento de uma nova concepção de gestão do sistema educacional, no âmbito da administração central e também nas escolas, pautada na racionalização dos recursos humanos e financeiros, modernização dos processos decisórios orientados para a desconcentração do poder e a descentralização do sistema.

Estudos de Bullock e Thomas (1997) (apud LÜCK, 2000, p. 18) sobre descentralização afirmam que “esta se processa simultaneamente como um movimento de centralização, isto é, enquanto descentralizam certas coisas, centralizam-se outras”. Ressalta a autora que, comumente, se descentraliza “recursos e espaços para tomada de decisão” e centraliza-se “ações no sentido de criar mecanismos de influência sobre a escola para fazê-lo e prestar conta do processo”.

Na experiência educacional brasileira, considerando-se a complexidade e diversidade regional de condições efetivas dos recursos necessários ao gradativo processo de descentralização, na prática, verificamos a ocorrência de oscilação entre esses e processos de desconcentração. Segundo Wittmann (2000, p, 92) “a desconcentração apenas muda o lugar da decisão centralizada, permitindo que ela seja tomada fora do centro, mas por este predeterminada”. Diferentemente, a descentralização “implica um deslocamento do *locus* decisório, rompendo com a hierarquia existente” (ibidem, p. 92).

Contudo, na análise que fazem sobre o tema Cabral Neto e Almeida (2000, p, 45) argumentam que “a descentralização e a desconcentração não devem ser entendidas como positivas ou negativas. Dependem das características e especificidades que configuram cada um desses processos”.

Essas mudanças são paradigmáticas e envolvem a transformação dos processos administrativos, passando a incluir movimentos de participação da comunidade nos processos de planejamento e tomada de decisões. Dentro desse novo paradigma, o conceito de administração passa então a ser denominado de

gestão, tanto no contexto das organizações de modo geral, quanto nos sistemas de ensino. Conforme ressalta Lück (2000, p. 15) “não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual”. O conceito de gestão se apresenta como possibilidade de superação das limitações do conceito de administração.

Contudo, a importância que a administração conserva no âmbito da gestão, permanece sendo agora considerada uma dimensão do processo educativo, em articulação com as demais dimensões que, juntas, constituem a complexidade do processo da gestão escolar. O conceito de gestão resulta então, de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações que possuem no conhecimento, seu principal valor estratégico. E, no caso da gestão escolar, esse conceito se transforma a partir das especificidades da prática social do ato educativo e da natureza do trabalho pedagógico.

O entendimento sobre a gestão da escola passa a se constituir como o “processo político – administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON, GRACINDO, 2001, p. 147).

Em seu planejamento estratégico para o período de 1995 a 1998, o Ministério de Educação e Cultura – MEC- reafirma a orientação básica da descentralização do sistema educacional, com ênfase no fortalecimento da autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, para o que é necessário fomentar a adequada qualificação do gestor escolar. Essas orientações impulsionam em todo o país, programas, projetos e experiências de formação inicial e continuada específica para gestores escolares.

A política educacional expressa nos planos governamentais, tanto no âmbito federal quanto regional, tem como eixo norteador a modernização da gestão [...] dando ênfase à necessidade de modificações significativas na forma como a educação tem se manifestado no interior da instituição escolar. (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000 p. 38).

No final da década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 - consolida essa tendência através do Art. 3º que define a gestão democrática do ensino público como princípio; Art. 4º com a garantia de padrões mínimos de qualidade; Art. 8º que preconiza a organização dos sistemas de ensino

em regime de colaboração entre União, Estados, DF e Municípios; Art. 12º que reconhece e valida a especificidade da escola no conjunto das instituições do sistema de ensino; o Art. 13º dirigido especialmente aos docentes e o Art. 15º referente à autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

Na perspectiva de Machado (2000, p. 98):

As mudanças ocorridas na década de 90 trouxeram o foco da política educacional para a qualidade e equidade educativas, com atenção para a escola e sua gestão, pondo em relevo as políticas de formação e profissionalização do magistério como elemento estratégico [...].

Referindo-se a oferta de cursos e capacitação para gestores escolares, em especial, e a formação dos profissionais de magistério no geral, no contexto da educação brasileira, Machado (2000, p. 103) diz que “esse integra o quadro da desordem histórica relativa ao processo de formação dos profissionais de magistério”.

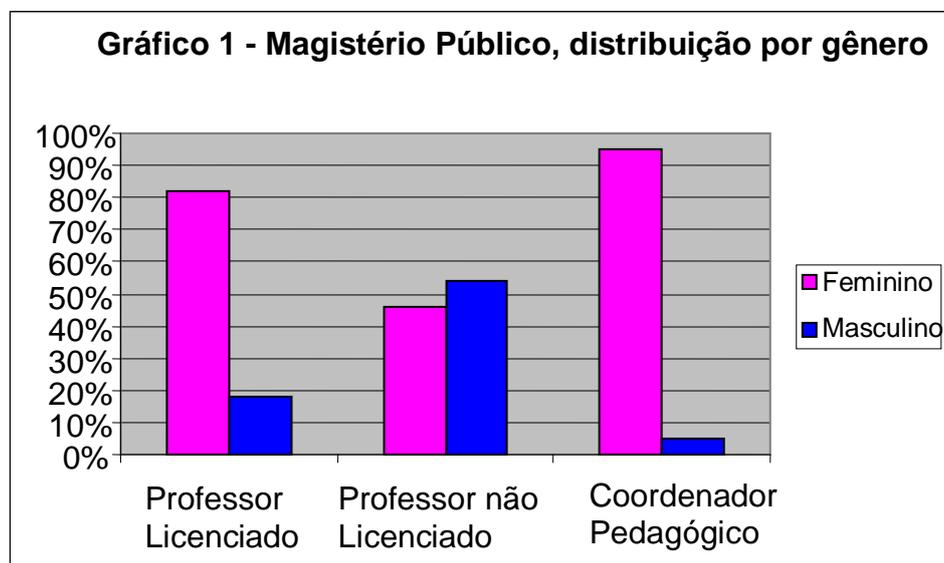
A educação brasileira contou e ainda conta, neste início do século XXI, com a prática do professor leigo, apesar dos esforços empreendidos na superação desta condição. Sobre a formação de professores para a educação nacional, há registros de que os cursos de formação para o magistério em escolas normais, formalmente, datam de 1830, quando da criação da primeira escola normal brasileira, em Niterói. Faculdades de Filosofia, para a formação docente em nível superior, são criadas em 1930 e no final da década de 60, criadas as faculdades e centros de educação nas universidades brasileiras, sendo estes, então, objetos da reforma universitária de 68 e das orientações legais da LDB 5692/71.

De um lado, a pouca exigência por formação adequada e comprometida com os interesses da comunidade escolar e, por outro, a oferta sempre restrita de cursos de formação mais profunda e sistemática desenham o quadro, registrado nos dados do censo escolar 2004¹⁰, a revelar que do total de dirigentes escolares do Brasil 29,32% tem formação de nível médio (principalmente concentrados nas regiões norte, nordeste e centro-oeste), 69,79% possuem graduação e 22,96% possuem curso de pós-graduação - *latu-sensu*, especialização.

É válido destacar também característica marcante e singular do quadro do magistério brasileiro, ou seja, o fato de ser uma carreira onde a presença da mulher é majoritária.

¹⁰ Informação disponível em www.portal.mec.gov.br/seb Acesso em: 18/3/08.

Segundo informações¹¹ sobre o perfil do magistério público estadual da educação básica da Bahia, o percentual feminino corresponde a 80%, numa faixa etária média de idade de 45 anos e com tempo de serviço médio acerca de 15 anos.



Fonte: SECONLINE, maio/2007

Analisando a formação básica dos dirigentes escolares, Lück (2000, p. 29) diz que esta, em geral, “não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual”.

Conforme nos é revelado pelo contexto descrito, a formação sistemática de professores, herdeira da rigidez jesuítica e da desordem pombalina, ocorre a partir da década de 20, já a formação específica dos dirigentes escolares é mais recente.

A LDB 9394/96 define no artigo 67, parágrafo único, que *A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.* Dourado e Costa (1998) (apud MACHADO, 2000, p, 101) identificaram em suas pesquisas que “48% das secretarias de Educação admitem, como critério para acesso à função de diretor, a titulação mínima de magistério (nível médio), enquanto a aceitação de experiência docente varia entre dois e cinco anos”. Assim, a base da formação do gestor escolar é a formação de professor. Desta forma, até se constituir num objeto próprio, a formação do gestor é uma expansão da formação do professor, com base na experiência docente de exercício cotidiano.

¹¹ Cadernos de Informações Secretaria da Educação- maio/2007 – CD Room

Proferindo palestra num seminário, em 1961, Anísio Teixeira disse sobre o administrador escolar:

Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas.

A recente formação do gestor escolar registra-se a partir da década de 70, com demanda crescente a partir dos anos 90. De forma geral, podemos dizer que tanto a formação do professor, quanto a do gestor, é realizada nos moldes da escola tradicional, pautada no conteúdo, competência técnica, na individualidade e na objetividade.

Considerando a formação dos profissionais do magistério e especificamente dos gestores como elemento estratégico da política educacional e que o adequado desempenho desses incide significativamente sobre os resultados do processo ensino aprendizagem, conforme revelam pesquisas nacionais e internacionais¹² e ainda, observando os índices alcançados por nossas escolas nas avaliações oficiais, constata-se a importância estratégica de formação sólida dos profissionais da educação.

Reconhecendo a importância e a natureza da questão, a LDB 9394/96, em título especialmente dedicado aos profissionais da educação, refere-se não apenas a formação inicial em curso superior, como também abre a possibilidade de capacitação em serviço com a recomendação de que esta associe sempre teoria e prática.

Considerava-se, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), que havia necessidade de superar as práticas clientelistas, a incompetência e o tradicionalismo das ações administrativas, cedendo lugar a métodos administrativos e posturas atualizadas, norteadas por critérios que levassem em conta a eficiência ética e a equidade dos poderes públicos no encaminhamento de soluções para os problemas historicamente acumulados [...] Estava claro para o governo, nesse período, que a qualificação da oferta pública da educação básica exigia uma ação programada e articulada da União, estados e municípios quanto à valorização do magistério e à melhoria do desempenho dos quadros dirigentes (AGUIAR, 2001, p. 195).

¹² Estudos disponíveis sobre escolas eficazes realizados entre as décadas de 80 e 90 indicaram que a eficácia da escola em relação aos dados de aprendizagem dos estudantes, está ligada a um estilo de gestão, ou seja ao modelo de organização administrativa e pedagógica da escola e também às relações entre os agentes, ao desenvolvimento de visão compartilhada, ao ambiente de aprendizagem, à boa prática de sala de aula, à responsabilização pelos resultados e a presença de liderança forte e legítima (Reynoldds, 1992; Mello, 1994; Sobrinho, 1994; Mortimore, 1995).

Ora, esse cenário é favorável ao desenvolvimento de experiências na área compreendidas tanto por organizações de ensino superior pública e privadas, quanto por outras organizações, a exemplo do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - Crub.

Assim, o Ministério da Educação –MEC- estabelece as diretrizes gerais para a capacitação de professores, dirigentes e especialistas da educação básica:

Ações de capacitação dirigidas aos profissionais já engajados [que deveriam] se integrar às políticas de qualidade da educação, visando mudar os padrões de conduta e de desempenho no processo de ensino e na gestão da escola, levando à participação qualificada e coletiva na administração e no planejamento curricular.¹³

Coerente a essa tendência, o Plano Nacional de Educação – PNE - traçado em 2001, “reforça a necessidade de preparação dos professores e gestores como uma das condições para o desenvolvimento de educação de qualidade para todos” (FREITAS, 2008, p, 286).

O Plano Nacional de Educação – PNE/2001 - estabelece dentre suas metas:

Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

Essas diretrizes se concretizam no país através das diferentes propostas e programas de formação de professores e gestores, em versão presencial e a distância, ou ainda em modelo combinando ensino presencial e a distância, formação inicial e continuada, em formato de cursos de extensão universitária, pós-graduação *lato sensu* e especialização.

No estado da Bahia, essas diretrizes foram implementadas no nível municipal através de programas da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMEC - no nível estadual pela adesão ao PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GESTORES ESCOLARES-PROGESTÃO e na esfera federal através da Universidade Federal da Bahia/UFBA, com o Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica – PROGED- para listar alguns exemplos.

¹³ Documento MEC/SEF. Diretrizes gerais para a capacitação de professores, dirigentes e especialistas da Educação Básica. Cadernos Educação Básica- Série Institucional, vol. 1 Brasília, 1993.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMEC- ofereceu em 2003, tendo como parcerias a UNEB/UNICED/FAPES¹⁴, curso em Gestão Escolar de 80 h/a tendo como objetivo propiciar aos gestores em exercício e aos candidatos ao cargo, os conhecimentos mínimos necessários ao exercício do cargo, em conformidade com a política de gestão participativa da escola pública. Este curso é continuamente oferecido aos gestores da rede.

Ainda neste sentido, a SMEC ofereceu, em 2004, a seus gestores em exercício, curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar, desta vez em parceria com a Universidade Salvador – UNIFACS.

A Universidade Federal da Bahia/UFBA, integra a Rede Nacional de Formação de Docentes, uma iniciativa do MEC/SEB, que reúne instituições públicas e privadas do país, com objetivo de ofertar cursos semi-presenciais e a distância a docentes de todo país.

Assim, a UFBA através do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP desenvolve o Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica- PROGED- que atende sistemas de ensino e unidades escolares, tendo como objetivo geral propiciar qualificação técnica adequada as atuais exigências da legislação educacional e às necessidades educacionais do contexto em que esses sistemas e unidades estão inseridos.

A adesão em 2004, pela Secretaria da Educação da Bahia ao PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GESTORES ESCOLARES-PROGESTÃO- também se insere neste contexto das políticas públicas de formação de gestores. Este programa é objeto do segundo capítulo desta dissertação.

No ano 2006, o Ministério da Educação passa a oferecer, em parceria com universidades de todo país, numa experiência inicial, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, um curso na modalidade de educação a distância. Em 2007, o MEC expande no país a oferta desse curso.

¹⁴ Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Universidade Aberta da Educação e Cultura – UNICED/ Fundação de Administração e Pesquisa Econômico Social – FAPES.

Ano	Iniciativa	Parceiros	Ação	Envolvidos
2003	SMEC	UNEB UNICED FAPES	Curso de extensão (80 h)	Gestores em exercício e candidatos ao cargo
2004	SMEC	UNIFACS	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	Gestores em exercício
	MEC/ SEB	UFBA/ISP	Formação Continuada- dois cursos cada um com 200 h/a	Gestores de Sistemas Educacionais e Diretores de Escolas
	CONSED	CONSED SEC/BA	Formação Continuada (270 horas)	Equipes de Gestores Escolares
2006	MEC/SEB	SEED FUNDESCOLA/FNDE Universidades UFBA/FACED	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>) Escola de Gestores	Diretores de Escolas

Figura 1 – Programas de Formação de Gestores a partir das Políticas Públicas vigentes desde a LDB 9394/96.

3 O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO A DISTANCIA PARA GESTORES ESCOLARES - PROGESTÃO

3.1 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO – é uma iniciativa do CONSED¹⁵, realizado com apoio e cooperação da UNED¹⁶, Fundação Roberto Marinho¹⁷ e Fundação Ford e se constitui numa resposta à necessária formação de gestores escolares em efetivo exercício da função.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – criado em 25 de setembro de 1986, durante a realização do XIV Fórum Nacional de Secretários de Educação em Belém (PA). O CONSED é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega os Secretários de Educação dos Estados e Distrito Federal (DF). Sua finalidade é promover a integração das Secretarias de Educação dos Estados e DF, visando ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, através de mecanismos de participação na formulação, implementação e avaliação das políticas nacionais de educação, coordenação e articulação de ações de interesse comum das secretarias, promoção de intercâmbio de informações e experiências nacionais e internacionais, realização de seminários, conferências e cursos, desenvolvimento de programas e projetos comuns, articulação com instâncias do governo e da sociedade civil.

No Brasil, desde o Império, os conselhos fazem parte da estrutura da gestão educacional, acompanhando ao longo da história da educação brasileira a crescente complexidade e diversidade do sistema educacional.

Em geral, conselhos são órgãos colegiados que desempenham funções consultiva, normativa, fiscal, mobilizadora ou deliberativa em diferentes níveis, ou seja, na escola, governo ou sociedade civil.

¹⁵ Conselho Nacional de Secretários da Educação www.consed.org.br

¹⁶ Universidade Nacional de Educação a Distância, da Espanha.

¹⁷ Produção dos vídeos do programa

Num conselho “membros de igual dignidade, com responsabilidades comuns, devem fazer o esforço de coletivamente (co), fazer uma leitura (*legium*) racional e dialógica, dos problemas próprios daquela instituição social” (CURY 2001, p. 50).

Competência essencial do conselho é ouvir e fazer-se ouvir “ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento” (ibidem, p. 51), garantindo o respeito e cumprimento dos princípios da administração pública.

Aguiar (2002, p. 5) classifica o CONSED como “uma entidade de caráter singular, cujos integrantes são dirigentes do poder executivo estadual, logo, integrantes da sociedade política, mas que atuam nos moldes de uma entidade da sociedade civil”.

Analisando o perfil dessa entidade singular, a mesma autora identifica uma significativa transformação entre o período de 80, quando de sua criação como “fórum de resistência dos titulares das Secretarias de Educação ao centralismo praticado pelo MEC” e o período de 90 caracterizado como uma postura “conciliatória e de parceria com o MEC” e também de alinhamento com as orientações dos organismos internacionais.

Durante a década de 90, é estratégica a participação do CONSED na implementação de políticas educacionais em todo o país, como no caso do Programa Toda Criança na Escola; na produção e disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; reestruturação do Programa Nacional do Livro Didático e no apoio ao Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Tendo o CONSED como interlocutor prioritário e principal articulador de suas políticas junto aos sistemas de ensino, o MEC tem submetido a esse conselho, em primeira mão, os seus principais projetos voltados para a educação básica, buscando sempre estabelecer previamente a parceria necessária para que tais iniciativas sejam executadas com êxito. (CONSED. Relatório de Gestão, 1999, p.116).

Aspecto relevante e que caracteriza os anos noventa é a difusão do conceito de descentralização como a “alternativa política para viabilizar as ações do Estado de forma eficiente, eficaz e com qualidade” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p. 36). No período de 1995-1998, durante o governo FHC, ações de descentralização das políticas educacionais são empreendidas de forma que demais níveis de governo e do setor privado ampliassem suas ações, estabelecendo-se então novo

modelo de relacionamento entre diferentes esferas governamentais e entre estas e a sociedade.

Acontecimentos internacionais¹⁸ e suas recomendações sobre o aprimoramento da qualidade dos serviços educacionais, a profissionalização dos órgãos das administrações educativas nas diferentes instâncias e a modernização dos processos organizacionais servem como referencial na definição das ações e diretrizes a serem implantadas no governo no âmbito da educação nacional.

Para o CONSED, este é um período de consolidação de suas bases institucionais fortalecidas, principalmente, através das parcerias firmadas com o Instituto Paulo Freire e Fundação Ford. Estas potencializam o caráter político e técnico do conselho, bem como possibilitam a definição de agenda de trabalho de interesse específico das secretarias, em consonância com os compromissos expressos nos marcos internacionais, as demandas e desafios da educação nacional, com foco na gestão educacional e no regime de colaboração Estados/Municípios.

Consolidando esta posição, o conselho para o biênio 1999 – 2000, estabelece como objetivo geral de seu plano de trabalho, “contribuir para elevar os níveis educacionais da população, com ênfase na democratização e melhoria da qualidade da educação básica” e, entre os objetivos específicos, “contribuir para o aperfeiçoamento da gestão educacional dos sistemas de ensino, no marco do regime de colaboração, visando elevar o nível dos resultados educacionais para a população” (Relatório de Gestão 1999-2000, p. 35-36).

Neste quadro de atuação, o CONSED planeja a continuidade e implementação de projetos de apoio, dentre os quais o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO. Visando atender a esse planejamento, amplia iniciativas na área de cooperação internacional, realizando em 2000, programa de visita de diretores de escolas aos Estados Unidos, procurando através desse intercâmbio proporcionar aos participantes conhecimentos, troca de idéias e experiências êxitosas de gestão escolar, com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

¹⁸ Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtiem na Tailândia e a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação (PROMELAC V), realizada em Santiago do Chile em 1993.

Experiência significativa e que também serviu como suporte para a concepção do PROGESTÃO, foi a missão realizada pelo CONSED à Inglaterra, cujo sistema educacional:

[...] vem desenvolvendo uma política de profissionalização focada na melhoria do desempenho das escolas, onde o estabelecimento de padrões para os docentes e dirigentes escolares guiam e orientam toda a política de desenvolvimento e construção das competências profissionais, de avaliação de desempenho e de formação inicial e continuada dos profissionais da educação (MACHADO, 2000, p. 105).

Ora, na visão do CONSED, era prioritário apoiar e fortalecer os sistemas de ensino, subsidiando-os no cumprimento do princípio constitucional de imprimir uma gestão democrática nas escolas públicas. Com a deficiente formação inicial nesta área, e a crescente demanda por formação continuada do setor, foi sendo consolidada a meta de oferecer aos profissionais em exercício, capacitação específica bem como reunir as condições necessárias para sua efetivação.

O conceito de descentralização vigente dirige o foco das políticas públicas diretamente para a escola, entendida “não só como espaço privilegiado para a concretização das políticas educacionais, mas também como base de construção de uma sociedade democrática” (MACHADO, 2006, p. 22).

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO – é então concebido dentro do princípio da descentralização e possível, a partir de parcerias estabelecidas entre o CONSED e grupo de Secretarias de Educação que, através de consórcio garantiram o financiamento necessário à implantação do programa, através também do apoio financeiro e cooperação da Fundação FORD, da parceria com a UNED na assistência técnica em educação à distância e da Fundação Roberto Marinho, na produção dos vídeos de apoio aos módulos.

3.2 CONCEPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROGRAMA

O PROGESTÃO é uma formação continuada e em serviço envolvendo equipes gestoras e tem como objetivo formar lideranças escolares comprometidas

com a construção de um projeto de gestão democrática da escola pública, com foco no sucesso escolar dos alunos.

A construção do programa PROGESTÃO teve como marcos de referência:

- Resultados de pesquisas nacionais e internacionais que tem mostrado a relação entre os resultados da aprendizagem dos alunos e o desempenho das equipes escolares, inclusive de suas lideranças.
- Exemplos de vários países que vem implementando programas de qualificação para suas lideranças e seus dirigentes escolares
- Ausência de programas e políticas de formação continuada e em serviço, dirigidas às equipes de gestão escolar.
- Necessidade das secretarias da educação de ir além de propostas fragmentadas de capacitação, representadas pela oferta de cursos tópicos e pontuais ou de cursos acadêmicos, distanciados da prática cotidiana das escolas.
- Resultados de pesquisas e levantamento realizado em âmbito nacional sobre os problemas básicos da gestão nas escolas públicas. Esses estudos revelam dificuldades enfrentadas pelos gestores ao lidar com os seguintes aspectos: condução dos processos participativos; relações com a comunidade; coordenação pedagógica da escola; gestão financeira; evasão e repetência; violência; indisciplina; articulação do corpo técnico e administrativo; e funcionamento dos conselhos escolares, entre outros. Foram identificadas, também, fragilidades relacionadas com a falta de apoio à escola e com a carência de profissionais de suporte pedagógico (MACHADO, 2004, p.11-12).

Considerando os marcos de referência enunciados, a formulação do programa fixa, como pressupostos básicos de gestão, o foco no sucesso escolar do aluno a gestão democrática e a formação de redes entre gestores; e como pressupostos metodológicos, a prática pedagógica profissional e cotidiana, o desenvolvimento de competências profissionais, a condição do gestor enquanto cursista e trabalhador da educação, o formato de educação a distância – EAD-modular, apoiado em material instrucional e sistema tutorial.

Segundo Freitas (2007, p. 94), “no Brasil, muitos recursos tem sido alocados recentemente para o campo da educação à distância. Muito esforço político tem sido empregado para o desenvolvimento da educação a distância tanto na esfera pública quanto privada”. Se no passado recente a EAD no Brasil era encarada como uma educação de “segunda categoria” ou “supletiva”, hoje, essa visão vem sendo firmemente superada, o que transparece não apenas no amparo legal que essa modalidade educacional vem recebendo desde a LDB 9394/96, a portarias e decretos que a legitima e possibilita avanços, bem como no considerável aumento do número de estudantes que aderem a EAD e na crescente oferta de curso de formação inicial e continuada.

Seguindo essa tendência, o CONSED, ao definir o desenho do PROGESTÃO, optou por utilizar a modalidade EAD, por considerar o “meio mais democrático para universalizar com qualidade a formação pretendida, possibilitando o atendimento ao maior número possível de gestores, sem afastamento do seu local de trabalho” [...] (MACHADO, 2006, p. 25). Na construção do programa dentro da modalidade de EAD, o CONSED contou com a assistência técnica e experiência da UNED.

O programa foi desenvolvido na modalidade EAD, com carga horária total de 270 horas distribuídas em nove módulos. O programa utiliza material impresso e fitas de vídeo, estas, em geral, como instrumento mobilizador do tema a ser estudado no módulo seguinte ao encontro presencial.

Cada módulo tem 30 horas de estudo, essa carga horária é distribuída entre estudo a distância, com momento individual e em equipe, com aproximadamente 22 horas e encontros presenciais, em geral de 8 horas aula, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Essa distribuição de carga horária é objeto de planejamento da equipe escolar, através da elaboração do plano de estudo, que é acompanhado pelo tutor durante o período de estudo a distância. O programa utiliza material instrucional impresso, altamente estruturado, buscando com isto apoiar os gestores cursistas durante o estudo e evitar a evasão, questão bastante recorrente em EAD.

O encontro presencial tem como objetivo esclarecer dúvidas e questionamentos, disseminar informações, motivar para o trabalho, socializar experiências, compartilhar vivências, desenvolver o sentimento de pertencimento do grupo, socializar as atividades desenvolvidas em equipe nas escolas, fechar e avaliar o módulo estudado e apresentar o novo módulo.

O quadro a seguir ilustra a distribuição dos ambientes de aprendizagem na concepção do programa.

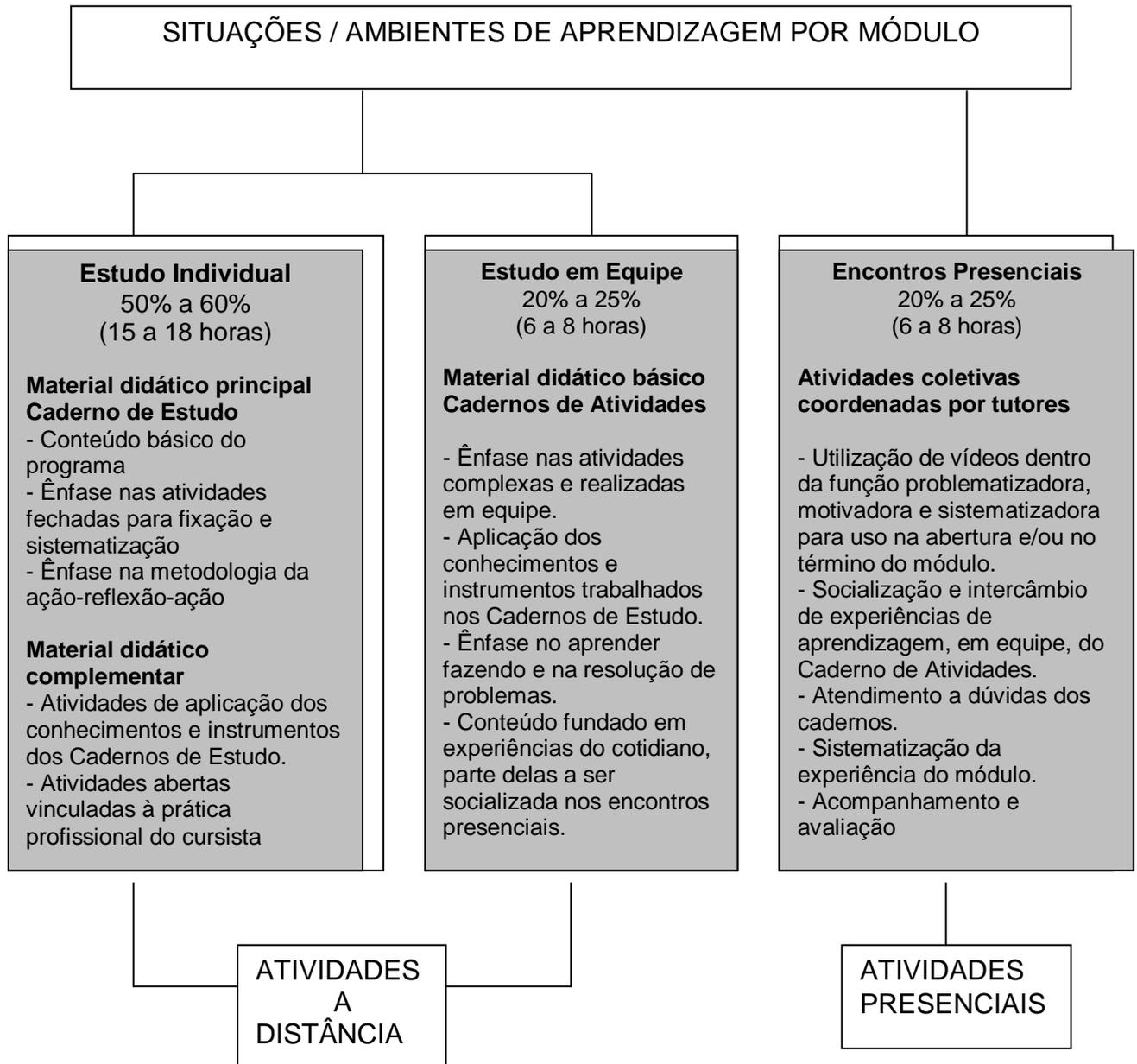


Figura 2

Fonte: Guia Didático do Progestão, 2001, p.27.

A característica modular do programa permite a cada sistema de ensino parceiro decidir por qual módulo começar, qual será a carga horária e como distribuí-la. Decidir ainda sobre a possibilidade de introduzir estudos complementares entre os módulos, intercalando temas locais específicos, ou mesmo aprofundando temas considerados como críticos.

Contudo, nas observações levantadas pelo CONSED em reuniões com os parceiros, é possível confirmar “a prevalência de um padrão comum de implementação do PROGESTÃO” (MACHADO, 2006 p.41), garantindo o desenvolvimento integral de seu conteúdo e metodologia.

A concepção do programa PROGESTÃO, considerando a difícil realidade em que vive a escola pública, apresenta uma estrutura curricular a qual se pretende seja capaz de abordar a complexidade dessas questões, na maneira como de fato se concretizam no cotidiano escolar, ou seja, tomando como ponto de partida a prática de gestão realizada na escola. Aborda a escola a partir de sua organização, estrutura, papel das lideranças, ou seja, focalizando como ponto de partida atividade – meio, a gestão objetiva intervir no resultado da escola, qual seja sua atividade – fim o processo ensino aprendizagem.

A estrutura curricular tem como eixo central a construção ou revisão coletiva do projeto pedagógico da escola, por considerar ser este o instrumento teórico e metodológico que a escola elabora, de forma participativa com a finalidade de indicar a direção e o caminho a percorrer para tornar realidade sua função educativa. A gestão democrática e a aprendizagem dos alunos aparecem como temas transversais em todos os nove módulos assim distribuídos:

- Módulo I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?
- Módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?
- Módulo III – Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola?
- Módulo IV – Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?
- Módulo V – Como construir e desenvolver os princípios da convivência democrática na escola?
- Módulo VI – Como gerenciar os recursos financeiros?
- Módulo VII – Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?
- Módulo VIII – Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?
- Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

Cada um dos nove módulos possui caderno de estudo e caderno de atividade. Faz parte ainda do conjunto de materiais instrucionais do programa, o Guia Didático, Guia do Tutor, Suplemento ao Guia Didático e fitas de vídeo.



Foto 1: Recursos Didáticos do Programa – Módulos – Cadernos de estudo e Cadernos de atividade

Há ainda orientação expressa do programa, para que cada sistema de ensino ao desenvolvê-lo elabore seu próprio “Guia de Implementação” com as especificidades locais, aspecto este que confirma e valoriza o princípio da flexibilidade do programa, mesmo porque é este quem arca com os custos de todo seu desenvolvimento.

Os módulos seguem uma mesma seqüência de estrutura, em geral têm de quatro (4) a cinco (5) unidades, sendo que a primeira delas apresenta a fundamentação teórica, conceituação e abordagem histórica do tema, a segunda problematiza a temática, a terceira traz reflexões sobre a problemática, análise e síntese, ficando a quarta e quinta, quando esta é incluída, com os fundamentos legais e articulação os temas entre os módulos.

Cada uma das unidades de estudo é composta de introdução à temática, objetivos específicos, atividade de conhecimento prévio, texto de conteúdo, atividades (individual ou de grupo), comentários sobre as atividades, resumo da unidade e leituras recomendadas.

Cadernos de estudo são dirigidos preferencialmente ao estudo individual, enquanto que os cadernos de atividade trazem as propostas de trabalho individual e coletivo para a equipe de gestores cursistas e também atividades que devem envolver no planejamento e execução as comunidades escolar e local.

Os cadernos de atividade trazem em geral questões abertas e complexas, que solicitam consulta a documentos da escola, entrevistas com pessoas da escola e entrono, e principalmente exige planejamento articulado da equipe e distribuição de responsabilidades.

Aspectos metodológicos fundamentais na estrutura curricular do programa são a problematização dos temas tratados e a definição de competências profissionais a serem desenvolvidas, ou mesmo consolidadas no decorrer do programa.

Neste estudo, não pretendemos analisar aspectos teóricos, metodológicos e conceituais do programa, entretanto esta análise pode ser encontrada em diferentes autores¹⁹, ao abordarem o caráter ambíguo do programa, sua perspectiva formal de democracia, elementos como currículo instrumental e ativista, conteúdos a - históricos e o desenvolvimento de competências profissionais, entre outros aspectos. Contudo, observamos que esses aspectos se revelam no discurso dos

¹⁹ Dissertação de mestrado realizada por Magali Aparecida L. Penteado Chaguri – UNISAL, Americana/São Paulo, 2007.

Dissertação de mestrado de Maria Auxiliadora Maués de Lima Araújo – Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2006.

sujeitos pesquisados, associados à prática pedagógica e à própria experiência como gestor cursista no programa.

[...] há muita coisa escrita sobre o Progestão. Essa profusão de relatórios, ajuda-memórias, pesquisas acadêmicas, avaliações externas e equivalentes indica a crescente importância que o programa tem recebido o que fica evidenciado pela adesão de quase todos os estados brasileiros. Essa importância é revelada, ainda, pelo fato de o programa ser reconhecido por várias universidades como tendo lastro teórico, que desenvolve a ação e reflexão dos cursistas, a ponto de algumas dessas instituições, como a Universidade Estadual de Santa Catarina, terem complementado os créditos e a carga horária de estudos, outorgando, aos participantes aprovados, o título de especialista (FREITAS, 2006, p. 53).

O programa tem como fundamento a consolidação de competências profissionais, assim, o seu sistema de avaliação recai, sobretudo, na identificação da aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos estudados na prática profissional das equipes gestoras.

O programa mantém junto aos sistemas de ensino parceiros, sistemática de acompanhamento e avaliação, realizada através de reuniões técnicas, oficinas para trocas de experiências, visitas de consultores durante o andamento do programa, quando é aplicado instrumento avaliativo, para tutores e cursistas, em geral após a realização do encontro presencial do módulo IV e ainda, relatório final de cada edição, atribuição a cargo da coordenação estadual.

Esse conjunto de medidas de acompanhamento e avaliação do programa, empregado desde seu lançamento, permitiu reunir informações consistentes sobre seu desenvolvimento nos diferentes estados, orientando tomada de decisões para seu aprimoramento e difusão.

Considerando os registros das avaliações do aproveitamento dos cursistas por módulo, numa média/Brasil, o CONSED concluiu que o nível é satisfatório, observando que os destaques são para os módulos V - clima e convívio democrático, seguido do módulo IV – ensino e aprendizagem.

A avaliação dos gestores sobre o material didático é “extremamente positiva” (MACHADO, 2006 p, 40), no que se destacam “observações descritivas elogios comentando a linguagem, o conteúdo, o modelo conversacional, o vínculo com o que estão fazendo na escola [...]”. Neste particular, o destaque da avaliação recai sobre os cadernos de estudo, material que concentra o conteúdo do programa.

3.2.1 Estrutura Organizacional

Cada estado ou município que implanta o programa seleciona um coordenador geral, que tem entre outras atribuições, a de coordenar e supervisionar o programa, mantendo articulação entre os parceiros, garantindo a qualidade e seus princípios básicos selecionando multiplicadores e tutores.

Multiplicadores são, em geral, profissionais com formação em nível superior e comprovada experiência em gestão escolar, selecionados, em geral, dentro do quadro de pessoal permanente das instituições.

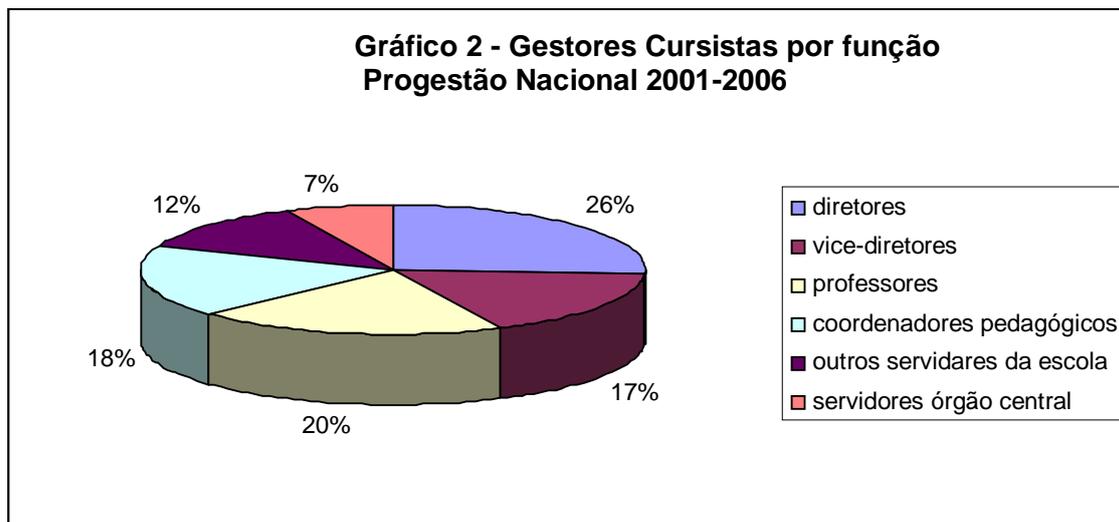
A formação do multiplicador é realizada nacionalmente, diretamente pelo CONSED, na modalidade presencial, reunindo grupos de diferentes estados brasileiros, o que pode contribuir para potencializar a construção de uma identidade entre esses profissionais. Dentre as atribuições do multiplicador, está a formação em serviço do tutor, realizada em paralelo à própria ação de tutoria. Preferencialmente, o tutor deve ter formação em nível superior e experiência em gestão escolar, perfil de liderança e vínculo com a comunidade gestora do local de atuação. Este profissional, assim como o multiplicador, também tem sido requisitado do quadro de pessoal da Secretaria de Educação ou de suas regionais, em alguns casos de universidades.

É do tutor a atribuição de planejar os encontros presenciais, acompanhar os gestores cursistas na fase a distância do período de estudos, atualizar registros, relatórios e agendas, bem como atuar como elemento de articulação entre a coordenação estadual, multiplicadores e escolas.

Na avaliação sobre a formação e desempenho do tutor como elemento fundamental na implementação do programa, utilizando a classificação de muito bom, bom e regular, “o resultado é bastante positivo, evidenciado nos percentuais de mais de 90%, quando reunimos o julgamento de muito bom e bom” (ibidem p, 39).

3.2.2 Abrangência do Programa

A experiência nacional do PROGESTÃO, no período de 2001 a 2006, contabiliza 300 multiplicadores formados em 25 Estados participantes, atingindo 120 mil gestores escolares, distribuídos conforme função, como demonstra o gráfico apresentado a seguir.



Fonte: CONSED

O programa atingiu neste período, 87% da rede estadual do país e 13% da rede municipal, o que para o CONSED “representa valor pouco expressivo, considerando-se a crescente expansão da educação básica na rede municipal em termos de país” (ibidem p, 45). Este dado revela a existência de um campo aberto à ação do programa.

O programa tem como princípio envolver a equipe gestora da escola sendo que cada estado decide sobre a composição dessa equipe. Assim, podem ser incluídos diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar, membro do colegiado escolar, professor e outros profissionais, a depender do entendimento de cada sistema de ensino.

Com essa composição, fica garantida a heterogeneidade da equipe escolar, favorecendo a sua integração. Em estados como o Rio de Janeiro, Ceará, Tocantins, Santa Catarina, Rondônia e Pará, optaram por desenvolver junto a universidades curso de especialização a partir dos módulos do programa, com complementação de

estudos e carga horária equivalente. Neste caso, são incluídos apenas os membros da equipe escolar que possuem graduação.

3.2.3 Avaliação Externa

No acompanhamento realizado pelo CONSED junto aos Estados, foram identificadas dificuldades relacionadas aos recursos financeiros destinados ao programa, articulação do programa com a opção de especialização, inclusive no caso específico do estado da Bahia, insatisfação com o sistema de avaliação da aprendizagem e o difícil acesso pelos cursistas a materiais complementares de estudo, sugeridos nos módulos. Este acompanhamento e seus resultados apontavam a necessidade de submeter o programa a um processo de avaliação mais amplo e consistente.

Pesquisas nacionais e internacionais (Mello, 1994; Reynoldds, 1992; Sobrinho, 1994) têm demonstrado a estreita relação entre desempenho de aprendizagem dos alunos e a gestão escolar, as relações internas, clima e ambiente escolar.

Pesquisas realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB) apresentam indicadores de que, em escolas que exercem controle direto sobre seus recursos, possuem órgãos colegiados atuantes, coordenação pedagógica, equipes com expectativas positivas sobre os alunos e que socializam com pais o desempenho dos mesmos, melhores resultados são obtidos em relação à aprendizagem.

Seguindo essa tendência e considerando o tempo de experiência já realizado pelo programa nos diferentes Estados, o CONSED optou por realizar uma avaliação externa, no ensejo de recolher elementos indicativos, relativos às possíveis mudanças ocorridas na prática gestora e das escolas decorrentes das ações diretas ou indiretas do programa.

O projeto de avaliação externa foi desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas e planejado para ser operacionalizado entre 2006 – 2007. Uma avaliação de tipo quantitativa e qualitativa, focalizando a estrutura do curso, conteúdo, metodologia, materiais, recursos pedagógicos, impacto nas concepções e práticas dos gestores cursistas e o papel desempenhado por multiplicadores e tutores. Fazem parte dos

sujeitos da avaliação os multiplicadores, tutores, gestores já formados e aqueles em curso, na época da aplicação dos questionários. O modelo de avaliação externa adotado envolve, além de aplicação de questionários, a análise de documentos e registros do programa utilizados por cada unidade da federação e o acompanhamento dos dados de monitoramento do acervo do CONSED.

Os Estados interessados em participar do processo de avaliação externa do programa, incluído o estado da Bahia, formaram um consórcio visando cobrir os custos da ação, no que contaram com apoio do Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A expectativa em torno desta avaliação externa é estar “contribuindo para a melhoria do PROGESTÃO e para a compreensão de seus possíveis impactos” (GATTI; NOVAIS; ESPÓSITO, 2006, p. 148). A avaliação externa foi realizada, entretanto, os resultados obtidos ainda não foram divulgados pelo CONSED.

3.2.4 Gestão Tecnológica

A operacionalização descentralizada do PROGESTÃO em cada um dos estados da federação, oportunizou o desenvolvimento de inovações, as mais diversas, e uma das temáticas sobre a qual isto se deu foi em relação a inserção de tecnologias da informação e comunicação no programa. Como observa Machado (2006, p. 41), “a partir de 2004 a necessidade de incorporarmos o uso de tecnologias da informação e comunicação ao processo de capacitação dos gestores escolares, tornou-se uma questão freqüente em nossos debates”. Estados como Tocantins, Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Bahia desenvolveram experiências neste sentido.

O Estado de Minas Gerais foi um dos pioneiros em desenvolver ambiente virtual de aprendizagem – AVA - a experiência do Progestão On-line, com objetivo de propiciar a leitura de materiais, resolução de atividades, interação, socialização e troca de informações entre os cursistas e tutores, demonstrando “que a tecnologia pode ser utilizada para atividades de controle administrativo, financeiro e para a efetivação do processo de aprendizagem” (COSTA, 2006, p. 150). No Progestão On-

line²⁰ estão disponibilizados todos os cadernos de estudo e cadernos de atividade do PROGESTÃO, são feitos as inscrições dos gestores cursistas de cada edição, controle de presença dos encontros presenciais, e tem ainda ferramentas como agenda, fórum, espaço para troca de experiência e outros.

O Estado de Santa Catarina, também saiu na frente, desde 2004. Incluiu estudos complementares sobre gestão escolar e TIC. A iniciativa é conhecida como PROGESTÃO Virtual e conta com suporte da Rede Catarinense de Pesquisadores em Educação.

O Estado do Tocantins criou um sistema eletrônico, um banco de dados para acompanhamento e monitoramento do programa em toda a rede. A experiência no Estado de Goiás se realizou com a incorporação de um novo módulo que corresponde ao curso Gestão Escolar e Tecnologias, parceria do Estado com a PUC-SP e Microsoft.

Em São Paulo, o PROGESTÃO integra o Programa de Formação Continuada Teia do Saber, que possui AVA próprio para gerenciamento do programa, num esforço compatível a extensão de cobertura que o mesmo atingiu no Estado, com 17.724 gestores capacitados.

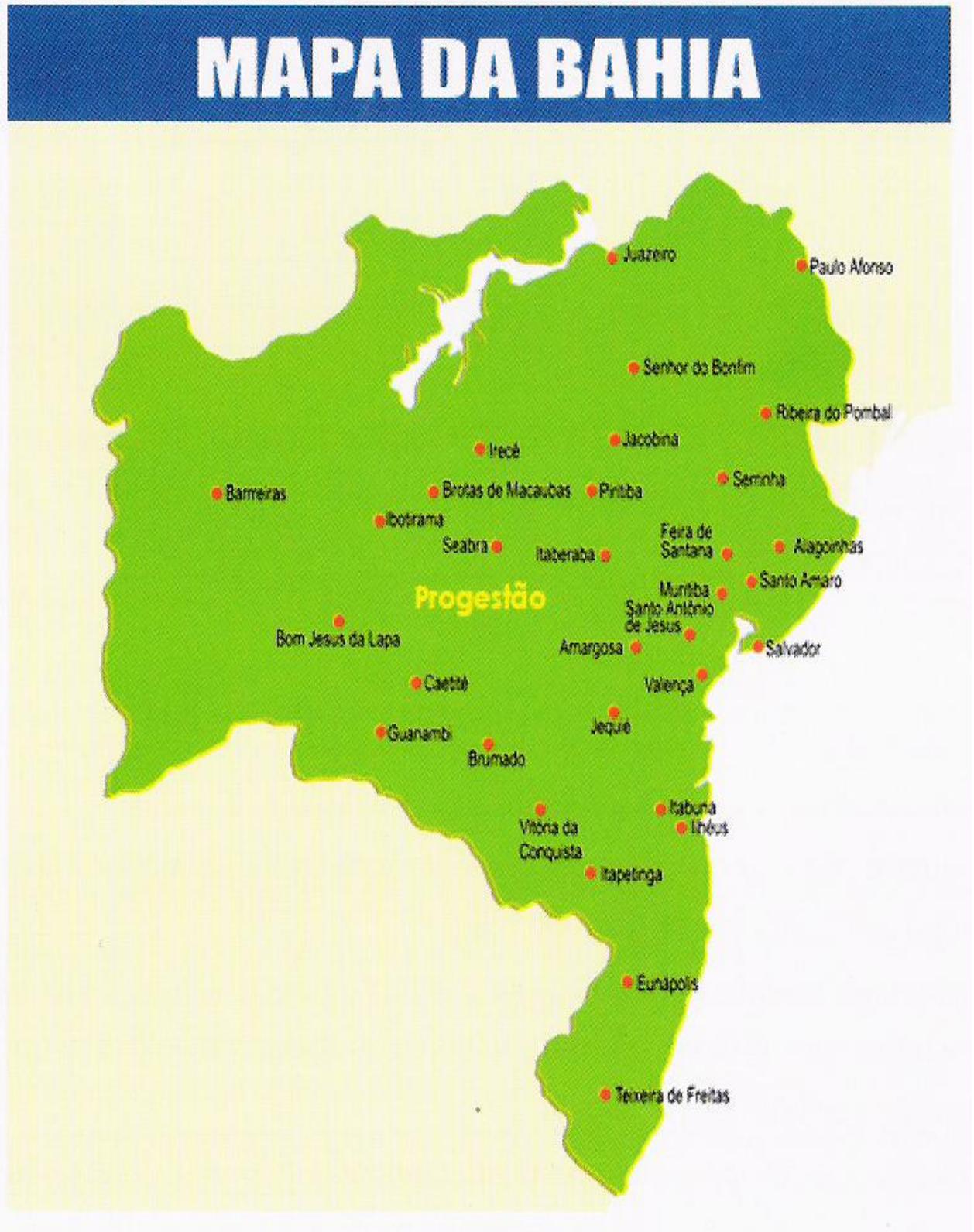
A Bahia também desenvolveu ações de incentivo ao uso das TIC, visando ampliar a reflexão sobre a gestão dos recursos tecnológicos na escola e a inserção deste no cotidiano da prática gestora, principalmente através da criação de grupos de discussão virtual. Esta inovação será descrita na próxima seção, e da adesão em 2005, pelo Estado, ao curso Gestão Escolar e Tecnologias, parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, CONSED e a MICROSOFT Brasil, sobre o qual nos deteremos em subseção própria ainda neste capítulo.

3.3 PROGESTÃO: A EXPERIÊNCIA NO ESTADO DA BAHIA

O Estado da Bahia aderiu ao programa PROGESTÃO no ano de 2004, visando oferecer ao maior número de gestores e suas equipes uma formação continuada,

²⁰http://www.educacao.mg.gov.br/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=28059&ID_PAI=24437&tipo=Objeto

capaz de atender as exigências da sociedade do conhecimento e desenvolver competências profissionais, peculiares ao modelo de gestão autônoma e democrática, de acordo com as diretrizes legais e demandas da comunidade escolar. Com este intuito organizou sua equipe e considerando a organização da Secretaria de Educação em tinta e três (33) DIREC, realizou o programa em duas edições: na primeira, edição a meta abrangeu onze DIREC e na segunda, vinte e duas.



Mapa 1 Distribuição das DIREC no Estado da Bahia
 Fonte: GUIA DO GESTOR CURSISTA

A implementação do programa no Estado previu atingir a meta de 100% dos gestores certificados²¹ das escolas de ensino médio e suas equipes e também garantir a elaboração, revisão e implementação de 100% dos documentos, regimento escolar e projeto pedagógico.

A abrangência do programa para duas edições previa atender 1.670 gestores cursistas, 201 municípios, 560 escolas, dentre estas 08 indígenas. O plano de implementação para primeira edição do PROGESTÃO no Estado da Bahia visou atender cinquenta e nove municípios (59), duzentas e vinte e cinco (225) escolas e oitocentos e seis (806) gestores, com atuação de 29 tutores. Para a segunda edição a previsão foi de atender cento e quarenta e dois (142) municípios, trezentos e trinta e cinco escola (335) e oitocentos e sessenta e quatro (864) gestores, com atuação de trinta e três (33) tutores.

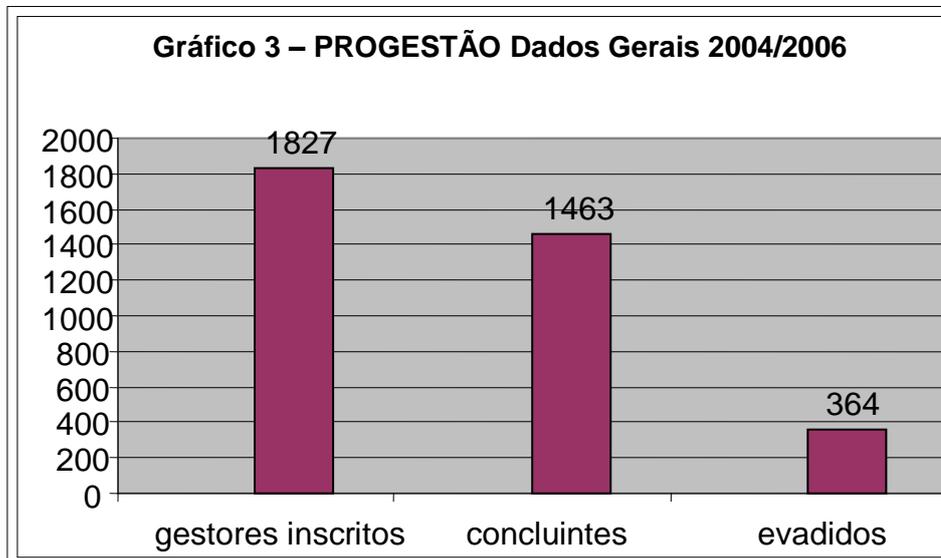
Relatório final do programa 2004-2006 registrou como aspectos qualitativos do programa: a aprendizagem do trabalho em equipe, a colaboração entre escolas, o fortalecimento das relações entre gestores e professores, participação do colegiado escolar, execução de ações simples, necessárias e relevantes, maior conhecimento da escola, alunos e equipe, estabelecimento de parcerias e a retomada de ações referentes à atualização e desenvolvimento do projeto pedagógico e regimento escolar.

Relatório final do programa do período 2004-2006 indica que na primeira edição foram inscritos oitocentos e quarenta e dois (842) gestores, dos quais 13% evadiram. A segunda edição contou com novecentos e oitenta e cinco (985) gestores inscritos, sendo que nesta edição 25,9% evadiram. As metas relativas ao número de municípios e escolas foram atendidas.

Esses dados indicam que do total de gestores inscritos (1827), nas duas edições citadas anteriormente, um mil quatrocentos e sessenta e três gestores (1.463) concluíram o curso nas duas edições, ou seja, 87,5%, e destes (364) evadiram, representando 19,9%. Como causas de evasão, registradas no relatório final do programa 2004-2006, foram identificadas: falta de habilidade para o estudo a distância, exoneração ou mudança de gestores, a fragilidade de equipes formadas por um ou apenas dois membros da equipe escolar, dificultando o êxito das

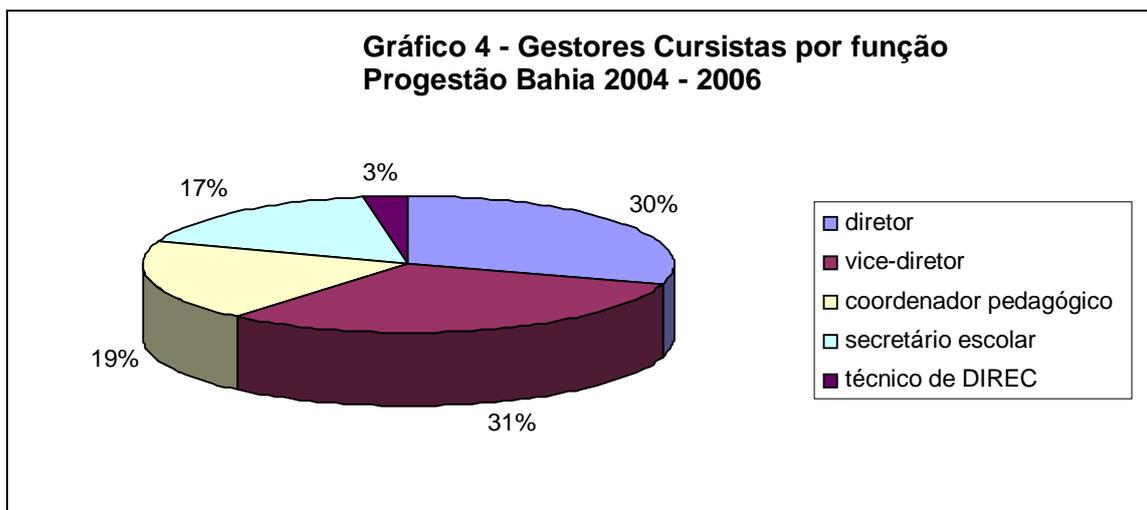
²¹ Programa de certificação ocupacional desenvolvido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães. Informações disponíveis em: http://www2.flem.org.br/servicos/certificacao-ocupacional/servicos_viewArea

atividades exigidas durante o curso com envolvimento do conjunto dos membros da escola.



Fonte: SEC/Relatório Progestão

Apresentamos no gráfico a seguir o percentual de gestores cursistas participantes do programa nas duas edições e a distribuição destes por função na rede de ensino estadual.



Fonte: SEC/Relatório Progestão

O PROGESTÃO, no Estado, teve carga horária total de 278 horas, abrangendo período de estudo a distância e encontros presenciais mensais de oito horas de trabalho, pois além dos nove módulos foi incluído um inicial de ambientação. O

encontro presencial servia para fortalecer os laços entre os membros das escolas e também entre escolas, neles socializavam-se as atividades realizadas,, discutiam-se as dificuldades, os resultados encontrados, os fracassos e sucessos. Ao final, os gestores preenchiam: ficha de auto-avaliação do cursista no período a distância, ficha de avaliação do encontro presencial e plano de estudo, documentos que subsidiavam o tutor na elaboração de relatórios e no acompanhamento a turma. No fechamento do encontro presencial o tutor apresentava o novo módulo a ser estudado atividade realizada, em geral, feita com apoio do vídeo do programa.

O sistema de avaliação era composto de: resolução das atividades nos cadernos de estudo e caderno de atividades, prova escrita por módulo e avaliação final do curso, onde cada equipe escolar apresentava memorial do curso e projeto pedagógico revisado coletivamente. No ano de 2006, o Estado aderiu à proposta de avaliação externa do programa, ação também de iniciativa do CONSED, entretanto os dados levantados ainda não foram divulgados.

A coordenação estadual, visando cumprir suas atribuições de coordenar, acompanhar e supervisionar as ações do programa, utilizou além das estratégias de reuniões e visitas técnicas, recursos da teleconferência e rede de videoconferência, instituiu seminários de internalização nas unidades escolares e mesas-redondas para aprofundamentos dos conteúdos dos módulos, apoiou e estimulou o desenvolvimento de inovações e experiências no processo de tutoria.

3.3.1 Inovação Organizacional

Tratando-se de inovação, a definição mais aceita é a que a caracteriza como a “busca, descoberta, experimentação, desenvolvimento, imitação e a adoção de novos produtos, processos e novas técnicas organizacionais” (DOSI 1988 *apud* LEMOS, 1999 p.126).

Neste sentido, uma importante contribuição conceitual, é desfazer a noção de que a inovação deve ser algo absolutamente novo no mundo. “Inovação é uma palavra velha, antiga, que tem sua força como passaporte para a novidade, para o

novo. Inovar é verbo, exige sujeito”²², e são estes sujeitos que buscam a inovação como ferramenta para elaboração de estratégias e processos de desenvolvimento local e redesenho da organização.

A inovação é sempre um processo interativo e considerando a natureza podem ser classificadas de radicais ou incrementais. Processos de inovação devem ser incorporados de maneira sistêmica e constante aos processos e à cultura da empresa. Inovações incrementais referem-se a novas formas de se fazer rotinas e procedimentos, alterações produtivas, diferenciação em processos, agregando valor aos resultados, que pode estar ligada não só a processos de gestão, ensino e aprendizagem, mas também a cultura organizacional. Inovação radical se refere ao desenvolvimento de um novo produto ou processo que represente “uma ruptura estrutural com o padrão tecnológico anterior, (...) pode significar ainda redução de custos e aumento de qualidade em produtos já existentes” (LEMOS, 1999, p. 124).

Salientamos, contudo, que:

O termo inovação é altamente traiçoeiro, sendo ao mesmo tempo sedutor e enganoso: sedutor porque implica melhoramento e progresso, ao passo que em realidade apenas significa alguma coisa de novo e diferente. Enganoso, porque desvia a atenção da substância da atividade em causa – o aprendizado – em favor do cuidado da tecnologia da educação. (HUBERMAN apud BLIKSTEIN; ZUFFO 2003 p. 35).

Com base nos pressupostos descritos e motivados pela flexibilidade do programa PROGESTÃO, multiplicadores e tutores buscaram desenvolver alternativas inovadoras concebendo atividades de consolidação da rede de gestores em formação, focadas no aprendizado e na criação de comunidades de prática.

Comunidades de prática são descritas como os “grupos que se formam em torno da prática e que, no processo desenvolvem conhecimento coletivo e distribuído” (LAVE; WENGER apud DUGUID; BROWN, 2008, p. 65). Nestas comunidades são então construídas e consolidadas as identidades sociais do grupo, considerando que a comunidade de prática compreende uma dimensão pessoal e uma dimensão social. Como observam Duguid e Brown (2008, p. 63), “mesmo quando as pessoas assumem trabalhar sozinhas, seu trabalho, frequentemente, assumem características bastante sociais”. Consideramos inovações incrementais criadas por

²² Palestra proferida pela Prof. Dr. Ana Maria Carvalho Luz no Seminário Nova Escola: Educação Pública de Qualidade, Salvador, 14/11/07.

multiplicadores e tutores do PROGESTÃO Bahia, o Café Gestor, o Cine Gestor, os grupos de discussão virtual e o tratamento dado ao módulo IX.

3.3.2 CAFÉ GESTOR E CINE GESTOR

Destacamos a atividade inovadora denominada de Café Gestor, que se constituía numa ação integradora, protagonizada pelas escolas de uma determinada turma, onde uma delas recepcionava as demais, apresentando atividades realizadas na escola como vitrine de seus talentos, valorizando e divulgando casos de sucesso envolvendo alunos, professores e funcionários. A realização desta atividade era da escolha do tutor em conjunto com os gestores, com agendamento e logística sob responsabilidade da escola anfitriã.

A experiência do Cine Gestor foi concebida como um momento de encontro entre gestores para diversificar e ampliar a reflexão dos fatos cotidianos, refletindo sobre temas de relevância pedagógica e de gestão, problemas comuns e possíveis alternativas dentro de cada contexto, usando para isto a linguagem do cinema, a TV e vídeo e assim focando a discussão na gestão dos recursos tecnológicos existentes na escola. O Cine Gestor se constituiu numa atividade de adesão para os gestores. Café Gestor e Cine Gestor não aconteceram com regularidade e sua carga horária não estava incluída na do curso, nem mesmo foram realizadas em todas as turmas e por todos os tutores, mas, antes se realizavam a critério destes e seus resultados foram registrados em relatórios dos tutores e socializados, através de reuniões e comentários no grupo de discussão virtual tutores Bahia, como no trecho do e-mail a seguir:

Oi, gente!

Hoje realizamos o II Café Gestor DIREC 1/B – região metropolitana.

Foi avaliada pelos gestores cursistas: proveitosa, interativa, solidária, esclarecedora, descontraída, alegre, saborosa e calórica.

Eu concordei e acrescentei: foi fantástica

Tivemos 90% de frequência e contamos com a participação de três gestores que embora não inscritos, estão apoiando a equipe cursista, com sua participação na escola.

Junho/2005

Tutora

3.3.3 GRUPO DE DISCUSSÃO VIRTUAL

Como advertem Blikstein e Zuffo, devemos ter cautela ao ouvir o canto das sereias a nos encantarem com as demandas de uma nova sociedade ávida por tecnologia. Contudo, como afirmam esses autores, “devemos usar o que a internet oferece de novo e positivo [...] a possibilidade de criação e expressão pessoal, a descentralização da produção de conhecimento” [...] (2003, p. 36).

Assim, na tentativa de consolidar a formação de uma rede de gestores escolares capaz de articular e estimular a interatividade, a troca de experiências e conhecimentos, potencializando a gestão do conhecimento através das tecnologias digitais, foram criados em 2004/ 2005, três (3) grupos de discussão virtual, experiências que serviram de referência e estímulo para iniciativas similares em outros grupos.

Em outubro de 2004, foi criado o primeiro grupo de discussão virtual com uma das turmas de Gestores cursistas de Salvador. Em seguida, no mesmo ano foi criado o grupo o grupo virtual de Tutores Bahia e, por último, em julho de 2005, após o período de capacitação de multiplicadores ocorrido na cidade de São Paulo, foi criado o grupo virtual de Multiplicadores Brasil. Os grupos foram criados e mediados por um único membro, tiveram movimentação registrada, acompanhada no âmbito da coordenação do programa PROGESTÃO no Estado e socializada em reunião técnica dos Estados promovida pelo CONSED, em Brasília, no ano de 2006.

3.3.3.1 GRUPO DE DISCUSSÃO DE GESTORES

Convencidos quanto às possibilidades abertas pelo uso das tecnologias digitais, em especial a internet, e com o levantamento mostrando que os gestores faziam na época uso de e-mail pessoal, tomamos a iniciativa de propor a criação de um grupo de discussão virtual, um espaço alternativo, aberto e flexível que estendesse, para além do encontro presencial, as discussões temáticas ali iniciadas.

Na turma onde se deu a experiência, em outubro de 2004, de 38 gestores, 11 possuíam e-mail particular, e, gradativamente estes foram respondendo ao convite e se associando à iniciativa. No final desse ano, cinco (05) gestores participavam do grupo e trocavam mensagens. Em 2005, quando foram retomados os encontros presenciais, novos gestores responderam ao convite para participar do grupo, inclusive alguns que ainda não possuíam e-mail providenciaram o endereço eletrônico e entre abril e setembro deste ano o grupo cresceu em 18 associados, ficando com um total de 23 associados mais o tutor que funcionava como moderador do grupo que funcionou entre 2004 - 2006.

Essa experiência permitia ampliação de estudos sobre o tema do módulo e a própria reflexão sobre a gestão dos recursos tecnológicos existentes na escola, provocando uma revisão nos conceitos das estruturas hierarquizadas, centralizadoras e autoritárias do modelo de sala de aula que se reproduzia nos encontros presenciais e da gestão escolar em questão.

A idéia consistia em criar um ambiente colaborativo, onde todos pudessem criar e recriar as mensagens, sem necessidade de alguém decidindo ou centralizando as orientações, que houvesse propostas a partir do interesse de cada membro e num movimento dinâmico os demais fossem contribuindo, agregando argumentos e puxando novos fios da narrativa.

Relatos registrados nos e-mail trocados no grupo de discussão são particularmente reveladores do desafio que esta experiência representou, tanto para gestores quanto para o tutor/mediador:

Como fazer para participar, se não sei muita coisa, ou melhor, quase nada. To engatinhando...
Espero retorno.
05/05
Vice-diretora

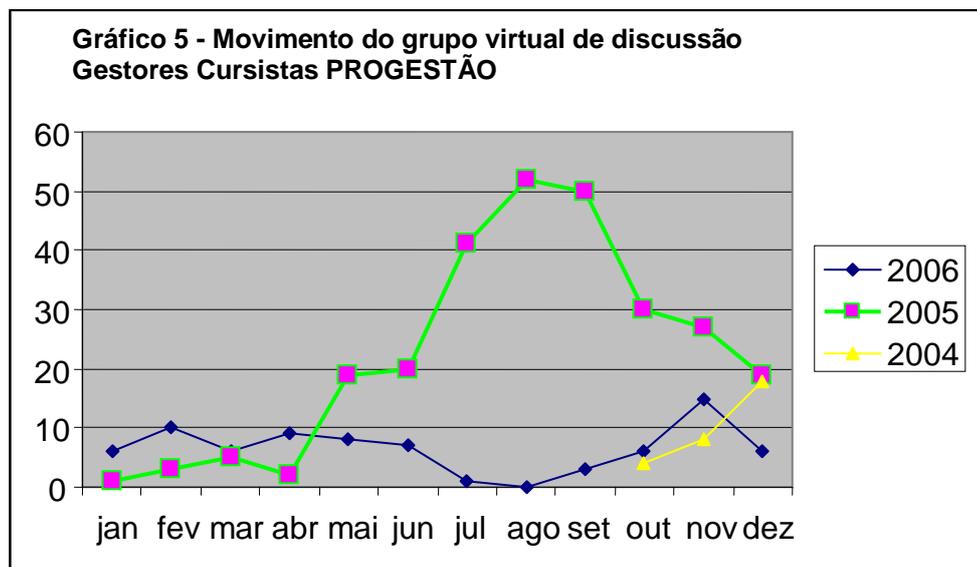
Estou aproveitando a oportunidade para sair da casca do ovo e enfrentar o bicho computador, não chamo mais o mouse de ratinho e também já sei que navegar na internet não precisa de barco.
Um abraço
07/05 - Vice-diretora

Sem previsão de dispositivos de controle, apenas era solicitado que o grupo focalizasse, nesse espaço, assuntos e temas relativos à educação, utilizando o e-mail particular para outros assuntos. Seguindo as orientações sugeridas por Palloff e

Pratt (2002), buscamos desenvolver atividades para imprimir ao grupo maior interatividade e assim promover o aprendizado colaborativo.

Desta maneira, foi introduzida a estratégia de dirigir estudos complementares sobre o tema do módulo, inclusive sugerindo visitas ao site da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação, divulgando informações de interesse cotidiano e tarefas do dia-a-dia do gestor. Com isto, mantivemos o grupo coeso, participativo, muito embora as mensagens fossem formais e limitassem a responder as atividades propostas sem extrapolar para outras possibilidades.

Durante os encontros presenciais, essas atividades eram comentadas e, exposto o movimento das discussões travadas virtualmente durante o período de estudo a distância, estimulando os comentários e as contribuições de cada membro do grupo. Esta sistemática surtiu o efeito desejado, mobilizando que mais pessoas se associassem ao grupo virtual, como também aumentou a frequência de acesso e troca de mensagens, confirmando que o grupo ainda precisava do contato face a face para estar mobilizado.



Fonte: www.yahogroups²³

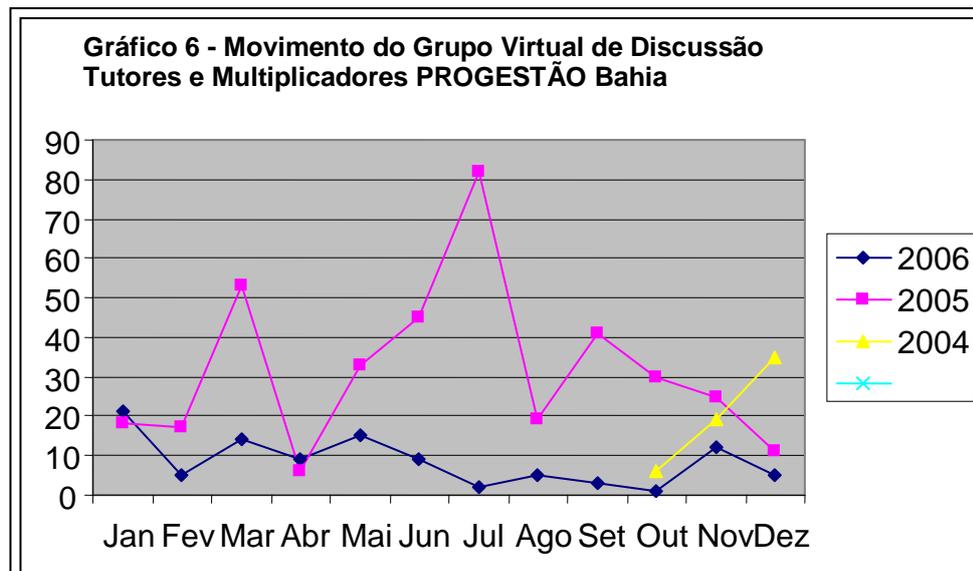
É possível observar o movimento do grupo através do registro das trocas de mensagens (e-mail) no gráfico, com destaque para o período entre os meses de julho a setembro de 2005, quando foram realizados os estudos dos módulos V a VII. No mês de julho deste ano, quando foi realizado o encontro presencial do módulo V,

²³ Gráficos elaborados a partir dos registros contidos no banco de dados do yahogroups sobre a frequência da troca de e-mail entre os participantes do grupo.

foi apresentado ao grupo síntese da troca de e-mail ocorrido no período de 01/06 a 13/7, quando oito (8) gestores participaram com 14 e-mails e a mediadora enviando 10 e-mails. Depois de socializado este levantamento, houve considerável aumento de participantes no grupo e também na frequência de troca de mensagens. A experiência do grupo virtual passou a figurar nos comentários destacados nas avaliações dos encontros presenciais, sendo registrado que se mantivesse a troca de experiência on-line, pois esta contribuía com mais segurança para os gestores orientarem os colegas e alunos no uso do computador.

3.3.3.2 GRUPO DE DISCUSSÃO DE TUTORES BAHIA

Neste mesmo período, também foi criado o grupo de tutores e multiplicadores do Estado da Bahia. Esse grupo foi fundado em outubro de 2004 e reuniu trinta e cinco (35) associados, tendo sua movimentação de interatividade mais intensa no ano de 2005, conforme gráfico a seguir.



Fonte: www.yahoogrupos

Compunham o grupo a equipe de multiplicadores e tutores da capital e tutores dos municípios de Juazeiro, Itapetinga, Barreiras, Ilhéus, Senhor do Bonfim, Macaúbas, Feira de Santana, Irecê, Vitória da Conquista, Ibotirama, Bom Jesus da Lapa, Itabuna, Teixeira de Freitas e Seabra.

Entre 2004 e 2006 foram trocadas 540 mensagens. Estas serviam para refletir sobre a prática de tutoria, esclarecer dúvidas, socializar estratégias usadas para

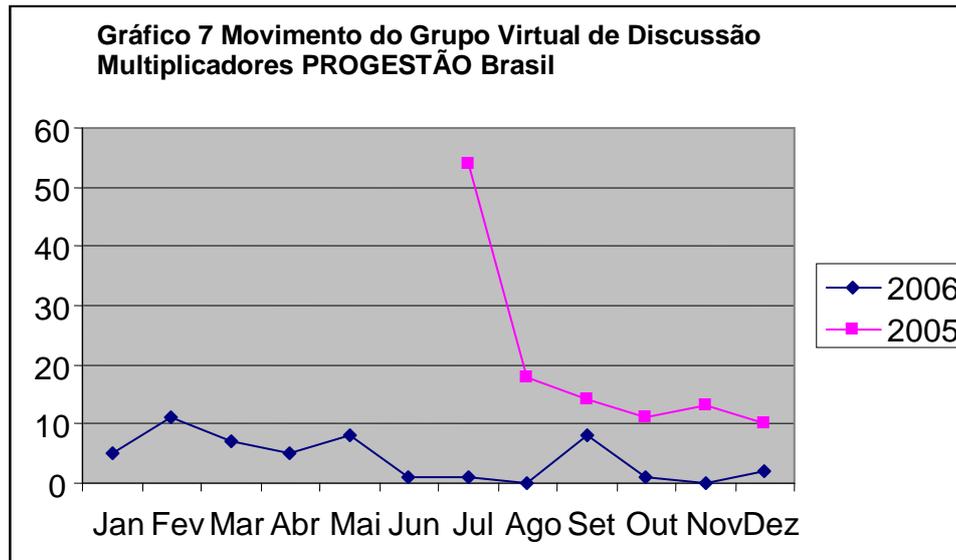
resolver problemas de tutoria, sugerir livros e filmes, comentar sobre os encontros presenciais, trocar informações, enviar avisos, estreitar laços entre colegas tutores, comemorar aniversariantes do mês.

O mês de julho de 2005 verificou acentuada troca de mensagens no grupo, motivado pela participação de novos multiplicadores na capacitação promovida pelo CONSED, período em que todos os acontecimentos eram socializados e comentados no grupo.

3.3.3.2 GRUPO DE DISCUSSÃO DE MULTIPLICADORES PROGESTÃO BRASIL

O terceiro grupo virtual a ser criado foi o de multiplicadores Brasil. Ao final do encontro de capacitação de multiplicadores promovido pelo CONSED em 2005, relatamos a experiência com grupos virtuais que desenvolvíamos na Bahia e sugerimos criar um grupo de caráter nacional, como suporte as ações de estudo e socialização de documentos, bem como integrar a equipe de multiplicadores e tutores do programa dos diversos estados do país construindo assim uma identidade coletiva.

O grupo reuniu trinta (30) associados com representantes dos estados de Tocantins, Goiás, São Paulo, Mato Grosso, Santa Catarina, Amapá e Bahia. O grupo funcionou de forma claudicante, até junho de 2007, com registro de 170 mensagens trocadas. Embora ainda esteja aberta, a lista de discussão não possui movimentação posterior a esse período. O gráfico a seguir descreve o histórico das mensagens no período, onde se observa que a interatividade proposta não se efetivou.



Fonte: www.yahoogrupos

É questionável se nas experiências de colaboração com grupos de discussão virtual foi consolidada a construção de uma identidade coletiva, ou mesmo se houve socialização, produção, circulação e armazenamento do conhecimento explícito e tácito, produzido ao longo da experiência do programa. Esse questionamento comporta a dimensão do ambiente utilizado, a mediação efetivada, o período de mudança de governo no Estado e a conseqüente mudança de gestores nas escolas, na administração central e regional e também a conclusão do programa nas edições realizadas.

Este questionamento, entretanto, não anula ou invalida a potencialidade da experiência como uma estratégia de gestão do conhecimento em área específica da gestão escolar e potencial para estudos e investigações futuras.

Construir e sustentar a colaboração em ambientes virtuais é um desafio constante e, neste caso, o maior interesse era provocar, nos diferentes grupos uma visão mais ampliada das potencialidades do próprio grupo, ou seja, que para além do espaço e tempo que o programa durasse, existiam outras formas de dar continuidade e prolongar aquela experiência.

3.3.4 O MÓDULO IX

No final da primeira edição algumas mudanças foram introduzidas na sistemática de acompanhamento do programa, e revisão dos instrumentos utilizados também foram efetivadas.

Uma das mais consistentes inovações ocorridas foi a de iniciar o programa com o módulo IX, que tem como tema: Como avaliar o desempenho institucional da escola? Em paralelo ao módulo I foi entregue o módulo IX permitindo desta forma que cada escola ao longo dos meses de estudo, efetivamente realizasse os procedimentos de avaliação institucional sugeridos no módulo IX.

Esta inovação exigiu estratégias de acompanhamento diferenciadas. Na etapa reservada ao estudo a distância, a relação entre tutor e cursistas era intensificada, sendo utilizados os recursos de telefone, fax, e-mail, correio (via DIREC). No encontro presencial, as equipes apresentavam o estudo do módulo e mais uma unidade de estudo do módulo IX, que de fato correspondia a etapas do processo de avaliação institucional. Esta opção valorizou o tema da avaliação institucional, chamando a atenção para a importância dela, para uma gestão escolar democrática, mas, devido ao nível de dificuldade, o resultado geral ficou a desejar, demonstrando que sua continuidade precisa de maior reflexão.

Enfim, as equipes escolares que cumpriram a carga horária integral ou até 75% de presença e obtiveram média sete no total do curso, foram certificadas pelo órgão competente.

Atualmente o programa passa por reestruturação metodológica e logística, para atender a demanda dos municípios do Estado, bem como a novos gestores, dentro da proposta de eleições para o cargo de gestor escolar, ora em andamento.

3.4 O CURSO GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS

Um dos desafios que se impôs ao programa PROGESTÃO, desde sua implantação nos Estados foi o de aliar às dimensões administrativa, pedagógica e relacional do programa, a dimensão tecnológica, ou seja, a gestão das tecnologias de informação e comunicação ao processo de capacitação dos gestores.

Os Estados de Minas Gerais, Tocantins, Bahia, Santa Catarina, São Paulo e Goiás desenvolveram diferentes experiências no sentido de incorporar a gestão das tecnologias de informação e comunicação ao processo de capacitação dos gestores.

Destas experiências, algumas priorizavam o desenvolvimento de banco de dados para gerenciamento do programa, outras visavam criar ambientes virtuais de aprendizagem ou espaços de comunicação e fóruns entre gestores cursistas e tutores, ou mesmo fazendo uso de videoconferência e teleconferência.

O conjunto de experiências realizadas ratificava a demanda por capacitação dos gestores para o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, indicava a condição de cada Estado parceiro quanto à existência de rede capaz de suportar essa demanda, principalmente através dos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE - existente, como também servia como parâmetro quanto à concepção que deveria ter um programa que abrangesse a dimensão tecnológica na escola no contexto do programa PROGESTÃO.

Conhecendo a experiência do curso Gestão Escolar e Tecnologia, fruto de parceria desenvolvida entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Microsoft, o CONSED considerou ser este, a resposta mais adequada, no momento, às demandas dos diversos Estados por uma capacitação dos gestores para o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola.

Segundo Almeida (2006, p. 106) no ano de 2002 a PUC-SP concebeu um projeto de formação de gestores escolares com o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC²⁴ desenvolvido em parceria com a Universidade do Pará – UFPA e as secretarias estaduais de educação da região Norte do Brasil. Experiência pioneira que mais tarde, em 2004 forneceu subsídios a um novo projeto de formação de gestores, o curso Gestão Escolar e Tecnologias.

Em 2005, mediado pelo CONSED, foi firmado acordo de parceria entre as Secretarias de Educação dos Estados de Pará, Pernambuco, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Bahia e o Distrito Federal, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Microsoft, para

²⁴ Para outras informações sobre o Proinfo-SEED/MEC, consultar <http://www.proinfo.mec.gov.br>

desenvolverem junto aos cursistas do PROGESTÃO, o curso Gestão Escolar e Tecnologias.

Visando garantir as características específicas do programa e ainda a necessidade de “resguardar a coerência teórica e a articulação entre conteúdos, cronogramas de execução e população atendida com o Programa PROGESTÃO²⁵” (ibidem, 2006, p. 109), foi elaborada estratégia operacional que permitisse o envolvimento da equipe técnica do órgão central de cada Estado parceiro, inicialmente como monitores que gradativamente assumissem a função de professores, num processo de transferência de metodologia.

O curso Gestão Escolar e Tecnologias é uma formação em serviço, modular, que combina estudo presencial e a distância, que acontece em ambiente virtual de aprendizagem, suportado numa Solução Microsoft, e em sua estrutura curricular articula aspectos teóricos e práticos da gestão tecnológica na escola. O ambiente virtual é fundamentado numa concepção de aprendizagem colaborativa, ou seja, um espaço onde todos são aprendizes. As atividades são propostas considerando o cotidiano real do trabalho escolar, encorajando o trabalho coletivo na resolução de situações complexas e conflituosas, características do dia a dia, onde as soluções dependem das condições em que se realizam de fato, incentivando a criatividade na descoberta de alternativas inovadoras.

O *design* do ambiente virtual de aprendizagem pode ser visto como uma analogia ao espaço escolar. Ao visitante é disponibilizado o Espaço Aberto, com notícias sobre educação, gestão escolar e atualidades afins, a proposta do curso, seus objetivos, metodologia, organização e estrutura curricular, link para os parceiros, depoimentos e experiências publicadas por alunos do curso.

Como na escola, aqui também, vamos encontrar espaços reservados aos atores internos acessíveis apenas depois do cadastramento no curso. Meu Espaço é um lugar para registro de informações pessoais e de desempenho e para publicação de projetos e depoimentos.

Meu Curso é a sala de aula, lugar privilegiado para troca de conhecimentos e saberes. Nele, o aluno interage com colegas e professor, acessa os módulos com seus conteúdos, atividades e as ferramentas de aprendizagem do curso.

²⁵ Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares concebido pelo CONSED.

Assim, o Espaço Aberto, Meu Espaço e Meu Curso são espaços análogos aos que existem na escola presencial, como a conhecemos com espaços permitidos à circulação do aluno e outros restritos à presença destes, ou seja, esta semelhança sinaliza que os paradigmas que sustentam a prática pedagógica remontam aos mesmos já conhecidos. Como chamam nossa atenção Blikstein e Zuffo (2003, p. 26) “o fantasma da escola tradicional mostra sua força até quando estamos desenhando uma interface que se pretende diferente”.

Na perspectiva da escola, o objetivo é criar condições para que os gestores possam desenvolver competências para o uso das tecnologias da informação e comunicação, no cotidiano da escola e da gestão escolar, e assim, apoiem e promovam condições para que os professores incorporem essas tecnologias à prática pedagógica, favorecendo aos alunos na construção de uma aprendizagem significativa. Em última análise, busca-se alcançar a melhoria do processo ensino aprendizagem.

A estrutura curricular é organizada em eixos temáticos, que partindo do diagnóstico do contexto escolar relativo ao modelo de gestão praticado, aos recursos tecnológicos disponíveis e seus usos, propõem a efetivação, na prática, de um esboço de ação eficaz de utilização dessas tecnologias na gestão escolar, abrangendo as dimensões administrativa e pedagógica. É modular e tem uma carga horária que pode variar entre 60 e 80 horas aula, de acordo com as especificidades locais.

O *design* do curso e as ferramentas disponíveis privilegiaram a colaboração, a interatividade e a autonomia. A agenda é usada para informar atividades e prazos a serem realizados, visando organizar a ação pedagógica, compartilhando responsabilidades. Correio eletrônico espaço de comunicação entre os alunos da turma. O E-Professor destinado à comunicação professor/aluno para esclarecer dúvidas e feedback. Fórum espaço privilegiado de aprendizagem, onde são debatidos os temas em estudo.

O portfólio é o espaço individual para postagem e socialização das atividades e outras fontes de referência, aqui também a interatividade é priorizada através dos comentários que cada colega oferece às atividades disponibilizadas, buscando construir, a partir da análise e reflexão, um saber coletivo. Bate-papo, recurso de interação síncrona que favorece a negociação e o envolvimento da turma na resolução de questões comuns, bem como na sistematização dos temas de estudo.

Biblioteca onde é disponibilizado, módulo a módulo, o acervo teórico do curso, planilhas de avaliação de entrada e saída.

O primeiro módulo é presencial e objetiva familiarizar o gestor com o ambiente virtual de aprendizagem, seus objetivos, metodologia e ferramentas, além de construir os vínculos de suporte à formação da rede de aprendizagem.

O segundo módulo desenvolve-se à distância e tem como objetivo efetivar, na prática, uma ação envolvendo a gestão dos recursos tecnológicos na escola e a construção de uma proposta coletiva de trabalho.

O terceiro módulo é presencial e visa a socialização entre as escolas parceiras das estratégias encontradas, no sentido de desencadear o processo de construção coletiva do projeto de gestão das tecnologias da informação e comunicação.

No quarto e último módulo, à distância, pretende-se a construção de um projeto coletivo de gestão das tecnologias da informação e comunicação na escola.

As atividades em cada módulo combinam momento de estudo individual, como leitura e comentário de textos, participação no fórum, elaboração de memorial e estudo coletivo, como elaboração de proposta de ação da escola, escrita de artigo. A atividade de memorial reflexivo é individual e busca ampliar a compreensão sobre mecanismos e estratégias de aprendizagem e as representações pessoais que o gestor faz da escola em que atua de fato, seus colegas professores, alunos e sobre si próprio, como educador, no seu contexto cultural e social.

É no memorial reflexivo, elaborado após o primeiro e terceiro módulos, e na atividade final de síntese dos memoriais, que o gestor registra essas representações, tendo a oportunidade de acompanhar, analisar e interpretar o próprio processo de aprendizagem, numa auto-avaliação de modo que compreenda suas dificuldades, resistências e avanços.

A seqüência didática planejada garante, no desenvolvimento do curso, o registro do processo de construção coletiva do projeto de gestão dos recursos tecnológicos, bem como o compartilhamento desta construção, suas dificuldades, tomadas de decisões, retrocessos e avanços.

A avaliação do curso se dá no processo e, refletindo os fundamentos de autonomia, colaboração e inovação na gestão, considera a perspectiva de desenvolvimento individual através da auto-avaliação e o envolvimento na tarefa

coletiva de produzir um projeto de gestão dos recursos tecnológicos, dentro da efetiva condição da escola em que atuam.

Reside nos princípios teóricos do programa PROGESTÃO e do curso Gestão Escolar e Tecnologias a principal articulação entre estes, ou seja, a visão da escola como um sistema organizacional, valorização da cultura escolar, o trabalho em equipe, a importância da organização de espaços e tempos da escola e a formação de redes de colaboração.

3.5 O CURSO GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS NA BAHIA

A finalidade do curso Gestão Escolar e Tecnologias para a Secretaria de Educação da Bahia era a de que este viesse acrescentar à formação dos gestores cursistas do PROGESTÃO, o componente da gestão ótima dos recursos tecnológicos já existentes na unidade escolar.

Considerando que a estratégia do curso visa a transferência de tecnologia para os Estados parceiros, a Bahia participou da formação inicial dos professores especialistas, formando sua própria equipe que foi apoiada por uma professora orientadora da PUC-SP, responsável em assessorar a implantação das ações do curso no Estado.

A diversidade de experiências em gestão escolar e a disponibilidade para enfrentar o desafio da proposta foram os aspectos primordiais na composição deste grupo composto por quarenta e oito profissionais, selecionados entre multiplicadores e tutores do PROGESTÃO, professores multiplicadores do NTE, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos cursistas do programa.

Esta composição conferiu ao grupo um perfil diversificado e complementar, uma experiência singular de formação de uma rede capaz de olhar a escola e sua relação com as tecnologias da informação e comunicação, a partir de diferentes percepções e papéis. Ressalta-se que na realização do curso, as turmas foram assistidas por duplas de professores especialistas, organizadas a partir da perspectiva de diferentes experiências em gestão escolar e domínio das tecnologias.

A formação dos professores especialistas, denominação atribuída a professores, multiplicadores, tutores da Secretaria de Educação, desenvolveu-se

através de oficinas presenciais, videoconferências e estudo a distância no ambiente virtual de aprendizagem²⁶.

O *design* educacional do curso propicia a interatividade entre os professores especialistas, não só durante a fase da formação, quanto no percurso do trabalho como um todo. A colaboração constitui-se uma característica forte deste grupo que experimentou as diversas possibilidades virtuais disponíveis no ambiente em diferentes tempos e espaços. Inclui-se aqui a utilização de *chat* para planejamento virtual das oficinas presenciais, que ocorriam num mesmo cronograma em dezesseis pontos diferentes do Estado.

O curso aconteceu em duas edições, no ano de 2006, contemplando na primeira edição escolas de ensino médio da capital e interior, cujos gestores tivessem participado do PROGESTÃO ou estivessem em curso e, na segunda edição gestores das escolas de ensino fundamental da capital, sendo que estes não cursaram o PROGESTÃO, desde quando este curso atendeu somente escolas de ensino médio.

Cabe aqui destacar que observamos significativa diferença nos resultados entre escolas de ensino médio e fundamental, em especial na dimensão tecnológica, ponto este que pode ser reflexo do fato de que a opção na disponibilidade dos equipamentos de informática tem recaído nas escolas de ensino médio ou compartilhadas, marcando a desigualdade entre esses níveis de ensino. Segundo o caderno de informação SEC/2007, foram adquiridos em maio de 2007, 593 laboratórios de informática com recursos do Proinfo e Projeto Alvorada. Com essa aquisição, quase 100% das escolas de ensino médio e compartilhado passaram a contar com laboratório de informática.

A amplitude, como é concebido o conceito de tecnologia, permitiu que cada escola pudesse conceber seu projeto de gestão dos recursos tecnológicos a partir de seus próprios limites e possibilidades. Desta forma, nos municípios onde as dificuldades de conexão da internet são mais intensas, observamos uma forte tendência na opção do rádio escolar como mídia informacional e comunicacional preferencial.

A realização deste curso revelou a precariedade das condições técnicas das escolas, principalmente em relação a computadores e internet, haja vista que na

²⁶ Consultar www.gestores.pucsp.br

maior parte das vezes o curso realizou-se através do uso de CD-ROM e atendimento presencial aos gestores, por professores especialistas em visita as escolas, denotando uma forte característica de curso presencial no suporte às colaborações on-line entre equipes gestoras.

Ora, assim como se concretiza a gestão nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica na escola, de igual forma ocorre também a gestão das mídias no contexto escolar. As diferentes mídias, incluindo aqui os computadores e a internet, chegaram à escola sem alterar a estrutura fragmentada e mecanicista da era industrial, mas antes, são incorporadas e adaptadas ao modelo organizacional e pedagógico em uso.

Ora, essa realidade pode ser indicativa de que as escolas ainda não reúnem condições suficientes e adequadas para uso e gestão satisfatória das tecnologias da informação e comunicação, entretanto essa mesma experiência sinaliza a existência de forte interesse da comunidade escolar em construir essas mesmas condições, tornando dimensão tecnológica um fator de desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica, no sentido de enfrentar os desafios que a sociedade do conhecimento apresenta a educação.

Esse curso agregou à formação de gestores, o elemento da gestão dos recursos tecnológicos, favoreceu a utilização do espaço virtual síncrono e assíncrono, como possibilidade de interlocução e colaboração entre parceiros que enfrentam cotidianamente desafios comuns, mas que também realizam ações bem sucedidas, encontram soluções inovadoras, que podem ser socializadas, beneficiando outras escolas em diferentes lugares e tempos, valorizando o coletivo da escola.

Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia da informação e comunicação, mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação do seu contexto (ALMEIDA, p.71).

Computadores podem ser ferramentas importantes na coleta, armazenamento e distribuição de dados e informações, entretanto apenas a condição humana pode transformar estes em conhecimento, através da competência humana para comparar, estabelecer conseqüências, conexões e comunicação entre fatos, fenômenos e os sujeitos. Com a internet é possível a escola mostrar-se e conectar-se com a comunidade escolar e local, ampliando seus horizontes, situando-se num

espaço para além de seus muros, transformando não apenas o que é ensinado na escola, mas principalmente a forma como é ensinado.

Para Freire (2007, p. 22), saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” é condição para uma prática educativa coerente com o respeito à ética e a dignidade humana.

Assim, para além das opções tecnológicas que se faça, é antes necessário ter clareza e profundidade sobre os princípios da educação e do ato de ensinar, uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (ibidem p. 24). Uma pedagogia coerente com as demandas da sociedade do conhecimento para o que, “necessitamos que se cristalize e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo” (MORIN, 2006 p. 32).

Enfim, compete aos líderes da gestão na escola potencializar o uso das tecnologias, de forma que dados possam ser transformados em informações e estes em conhecimentos pertinentes que possam contribuir nas tomadas de decisões sobre processos de ensino e aprendizagem. Para isto, é preciso levar em conta os modos e rituais de comunicação no espaço escolar, a existência ou não de uma cultura de colaboração, a organização do espaço e tempo, bem como as formas de relacionamentos e clima organizacional.

Ora, do ponto de vista das inovações incrementais implementadas pelo programa na formação continuada de gestores escolares desde sua concepção teórica e metodológica valorizando o aprendizado em equipe e a colaboração, até a composição das equipes de gestores, podemos indicar ser este uma estratégia de gestão do conhecimento. É sobre essa argumentação que estruturamos o próximo capítulo.

4 A GESTÃO DO CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

4.1 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES: EMPRESAS E ESCOLAS

Neste estudo situamos organizações a partir do paradigma sócio técnico estabelecido, tendo como principais eixos de transição os avanços em eletrônica e informação, telecomunicações, criação da internet, tecnologia de rede e desenvolvimento da biotecnologia e atributos característicos a abrangência, a complexidade e a disposição em forma de rede.

Neste paradigma, empresas se caracterizam como unidades sócio- técnicas de produção. A dimensão sócio refere-se às relações que se firmam entre as pessoas dentro da empresa e entre estas e os agentes econômicos externos como fornecedores, clientes, concorrentes e outros, e a dimensão técnica é relativa aos conhecimentos codificados ou não que direcionam atos e decisões de produção e consumo.

De modo mais geral, no período de 1965 a 1973, tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo (formato organizacional predominantemente associado ao padrão tecno-econômico vigente na época) e do keynesianismo (forma predominante de intervenção do Estado) de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser mais bem apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...] Por traz de toda rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir a acumulação do capital (HARVEY, 1996 apud LASTRES e FERRAZ, 1999, p.36).

O reconhecimento dessas transformações e dos avanços proporcionados por tecnologias da informação e conhecimento gera novo paradigma na economia, reconhecido também em outras áreas, sendo este denominado como economia informacional (CASTELLES, 1996); economia do aprendizado (LUNDVALL e JOHNSON, 1994; FORAY e LUNDVALL, 1996, LUNDVALL e BORRAS, 1998),

economia baseada no conhecimento (BELL,1973; TOFFER, 1990, DRUCKER, 1993, DOSI,1996; GRANT, 1996).

Ora, sobre conhecimento não há um conceito sobre o qual verse um consenso. O dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2003, p. 174) expõe que:

A doutrina do conhecimento surgiu no mundo antigo como identificação [...] para Platão conhecer é estabelecer uma relação de identidade com o objeto em cada caso, ou uma relação que se aproxime o máximo possível da identidade [...] Segundo Heidegger, conhecer é um modo de ser do ser-no-mundo, isto é do transcender do sujeito para o mundo [...] todas as manifestações ou graus do conhecer (observar, perceber, determinar, interpretar, discutir, negar e afirmar) pressupõem a relação do homem com o mundo e só são possíveis com base nessa relação. Idéia compartilhada por filósofos de procedência diferente, ainda que muitas vezes sob terminologias diversas [...].

Segundo Davenport e Prusak (1998, p. 6), “o conhecimento pode ser comparado a um sistema vivo, que cresce e se modifica à medida que interage com o meio ambiente”. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) observam que “o conhecimento, diferentemente da informação, refere-se a crenças e compromisso“, para esses autores valores e crenças fazem parte do conhecimento, pois determinam, em grande parte, a maneira como cada indivíduo conhece, absorve e conclui a partir de suas experiências pessoais.

Contudo, é razoável que o conhecimento seja para as organizações um recurso que pode e deve ser gerenciado como diferencial e estratégico, para o que é relevante distinguir entre tipos de conhecimento tácito e explícito.

Definido por Polanyi, na década de 1950, conhecimento tácito representa as experiências individuais e estas são muito mais do que o que é possível narrar ou descrever, é compartilhado diretamente pelos indivíduos, sendo desta forma mais difícil de ser armazenado e gerido. Essas características colocam o conhecimento tácito como diferencial básico para as organizações.

Nonaka e Takeuchi (2008, p. 19) explicam que o conhecimento tácito existe em duas dimensões: a técnica e a cognitiva. A dimensão técnica também chamada de “*know-how*” “engloba as habilidades informais e de difícil detecção”, inclui também “as intuições, os palpites e as inspirações derivadas da experiência corporal”. A dimensão cognitiva consiste “em crenças, percepções, idéias, valores, emoções e modelos mentais tão inseridos em nós, que os consideramos naturais” (ibidem, p. 19).

Na análise de Terra (2008, p. 214), “a principal vantagem competitiva das empresas baseia-se no capital humano, ou ainda no conhecimento tácito que seus funcionários possuem”, esclarece ainda o autor que conhecimento tácito leva tempo para ser construído e é de “certa forma invisível, pois reside na “cabeça das pessoas”.

O conhecimento explícito pode ser armazenado em bancos de dados e documentos, transmitido e gerido de maneira mais fácil, completa e segura, pode ser expresso em palavras, números e outros símbolos. Para autores como Nonaka e Takeuchi, o diferencial estratégico para a empresa reside na conversão desses conhecimentos na organização, vistas como organismos vivos e não máquinas.

Segundo Terra (2001, p. 82):

A gestão do conhecimento está, intrinsecamente, ligada á capacidade das empresas em utilizarem e combinarem as varias fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolverem competências específicas e capacidade inovadora que se traduzem, permanentemente, em novos produtos, processos, sistemas gerenciais e lideranças de mercado.

Estudos produzidos por Nonaka e Takeuchi, em empresas japonesas que desenvolveram o modelo organizacional toytista, resultaram na elaboração de importante teoria sobre a criação do conhecimento nas organizações, denominada como espiral do conhecimento. Dizem esses autores “nosso modelo dinâmico de criação do conhecimento está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito” (NONAKA, TAKEUCHI, 2008, p. 59). E a essa interação social denominam “conversão do conhecimento”.

O toyotismo, segundo Passos (1999, p. 68), “revolucionou os processos de trabalho e de produção, recuperando possibilidades de gestão concretas e formas de gerenciar o trabalho impensáveis no paradigma fordista – taylorista, inclusive para o ponto de vista dos trabalhadores”. São consideradas principais características do modelo organizacional toyotista a cooperação e a autonomia.

O aspecto da cooperação consiste em uma:

Peculiar conformação do cálculo econômico incorporando para todos os agentes da produção (e não apenas para os capitalistas) a noção de que suas rendas dependem dos resultados econômicos do comportamento agregado da empresa, numa perspectiva de médio e longo prazo (ibid p. 67).

Quanto à autonomia, o princípio é que esta se constitui “não em uma autorização para cada um fazer o que bem entendesse, mas sim para fazer o necessário à obtenção maximizada da produção com qualidade, ou seja, sem defeitos” (ibid, p. 65).

A criação do conhecimento organizacional é fruto da interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos e a organização deve encontrar meios para facilitar o acúmulo e a mobilização dos saberes tácitos, base da criação do conhecimento organizacional, e favorecer a ampliação das comunidades de interação (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). Vale ressaltar que o “conhecimento não é explícito ou tácito. O conhecimento é tanto explícito quanto tácito. O conhecimento é inerentemente paradoxal, pois é formado do que aparenta ser dois opostos” (NONAKA, TAKEUCHI, 2008, p. 20).

Então, considerando as peculiaridades do modelo organizacional toyotista Nonaka e Takeuchi desenvolveram os princípios do processo de conversão que compõem o modelo da espiral do conhecimento, que compreendem a socialização, a externalização, a combinação e a internalização.



Figura 3 Espiral do Conhecimento – Extraído de NONAKA, I. & TAKEUCHI, H., (1997, p. 80).

O processo de socialização (tácito para tácito) é o compartilhamento do conhecimento tácito, por meio da observação, imitação ou prática. Sem alguma forma de experiência compartilhada, é quase impossível uma pessoa interpretar o raciocínio do outro. Externalização (tácito para explícito) é a conversão do

conhecimento tácito em explícito e sua comunicação ao grupo mediada por metáforas e analogias. Combinação (explícito para explícito) – esse processo envolve diferentes conjuntos de conhecimentos, a padronização do conhecimento e, sua codificação é expressa, em forma de documentos, relatórios, manual, guia redes de comunicação através do que são formulados e estruturados novos conceitos incorporados a um novo produto. Internalização (explícito para tácito) é quando novos conhecimentos explícitos são compartilhados na organização e outras pessoas começam a alcançá-los e utilizá-los para aumentar, estender seu próprio conhecimento tácito.

Estes processos devem ser gerenciados de maneira articulada e cíclica, “integradas como etapas de um processo contínuo e circular, que ocorre no meio de um grupo, coletividade ou comunidade de praticantes na organização” (OLIVEIRA JR, 2008, p. 149). Essas etapas iniciam com o compartilhamento do conhecimento tácito, até que alcancem expressão do conhecimento tácito original, num conhecimento explícito, codificado. Nesta fase, o novo conceito precisa ser justificado, ou seja, a organização atesta sua validade, que sendo positiva transformará o conceito num arquétipo, na forma de um novo produto, protótipo, campanha ou processo. A partir desse ponto, o conhecimento é compartilhado por toda organização e por elementos externos.

Entretanto, é necessária a existência de determinadas condições na organização, referentes à atividade de grupo, criação e acúmulo de conhecimento individual, para se que desenvolva o modelo da espiral do conhecimento. Essas condições são denominadas de intenção, autonomia, flutuação e caos criativo, redundância e requisito variedade.

A intenção organizacional é expressa na definição da visão, valores e metas da organização e orienta os critérios para julgamento sobre o conhecimento mais relevante como recurso para a organização, “ela é necessariamente carregada de valor” (NONAKA, TAKEUCHI, 2008, p. 72).

A autonomia é uma condição necessária a promoção da espiral do conhecimento porque ela “aumenta a possibilidade de motivação dos indivíduos para a criação de novos conhecimentos [...] idéias originais emanam dos indivíduos autônomos, difundem-se nas equipes e tornam-se, então, idéias organizacionais” (ibid, p, 73). A flutuação e o caos criativo funcionam como espaço aberto à ambigüidade e questionamento contínuo sobre o estabelecido, exige diálogo e

reflexão sobre a prática para fazer chegar a novo conhecimento. O caos pode nascer de uma verdadeira crise na organização, ou pode ser gerado intencionalmente pelos líderes, também denominado de “caos criativo”. Essa condição faz aumentar a tensão dentro da organização e permite aos seus membros concentrar a atenção na definição do problema e resolução da crise.

Nonaka e Takeuchi chamam a atenção para a conotação diferenciada que o termo “redundância” pode ter para organizações ocidentais, representando duplicação desnecessária, desperdício ou sobrecarga de informações e o que significa para organizações orientais “existência de informação que vai além das exigências operacionais imediatas dos membros da organização [...] especialmente importante no estágio de desenvolvimento do conceito” (ibid, p. 78).

A quinta condição é denominada requisito variedade, e se refere a condição de que a organização precisa combinar diversidade interna com complexidade do ambiente, para lidar com os desafios que surgem no processo. Modelos organizacionais que mudam com frequência a sua estrutura e desenvolvem estruturas planas e flexíveis, com interligação entre as diferentes unidades, obtêm melhores resultados em ambientes complexos.

Pressuposto do modelo de conversão do conhecimento criado por Nonaka e Takeuchi é que o conhecimento é composto do que aparenta ser opostos, que o conhecimento é paradoxal, pois sintetiza o aparentemente oposto e contraditório. Afirmam esses autores que “a chave para liderar o processo de criação do conhecimento é o raciocínio dialético, que transcende e sintetiza as contradições” (ibid, p. 21). Com base nestes pressupostos podemos visualizar uma síntese entre os opostos, organização de empresas e organizações escolares buscando uma síntese sobre a gestão do conhecimento.

Escolas se constituem organizações da sociedade e como tais necessitam ser administradas, contudo dada à natureza específica do trabalho educacional e de seus fins, sua administração e gestão é peculiar. Paro (1997), afirma que “se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los”.

Contudo, como adverte Nóvoa (1992, p. 114), “a afirmação da especificidade radical da ação educativa não pode justificar um alheamento face a novos campos de saber e de intervenção”.

Assim, consideramos válida uma abordagem de gestão do conhecimento baseada em fundamentos oriundos do campo econômico e empresarial aplicada em organização educacional, sem que isto se constitua numa “transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar” (ibid p. 114).

A descentralização ao tempo em que contribuiu para firmar a escola como espaço de formação e de tomada de decisões pedagógicas, curriculares e administrativas, também expôs suas fragilidades em relação à formação adequada de seus membros para o enfrentamento dos desafios, da complexidade e da incerteza, também tornou visível a necessidade do fortalecimento de mecanismos de gestão participativa. Programas e projetos de formação de professores e de gestores especificamente são ferramentas de fortalecimento da escola como espaço organizacional.

Estabelecendo relação entre processos de gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional Saint-Onge (apud TABORDA et al, 2004, p. 2) diz que “o conhecimento é a capacidade de agir eficazmente e aprender é transformar informação em conhecimento. Tanto o conhecimento quanto a aprendizagem oferecem capacidades ao nível pessoal e organizacional”.

Desde a década de 70 a aprendizagem organizacional tem sido tema do interesse de diferentes autores (Argyris e Schon, 1978; Fiol e Lyles, 1985; Ghoshal, 1987; Miles, 1982), alternando por correntes que ora atribuem as tecnologias a chave do sucesso das organizações no desenvolvimento do aprendizado organizacional, ora atribuem esse sucesso ao permanente contato entre os membros da organização e a crescente autonomia destes para propor experimentos e inovações. Sobre a criação de novos conhecimentos no sistema toyota, Nonaka observa que este vai mais além do que processar informações objetivas, ou seja, a criação de novos conhecimentos neste sistema “depende do aproveitamento dos insight silenciosos e, em geral, altamente subjetivos, das intuições e dos palpites dos funcionários individualmente” (NONAKA, 1997, apud RUAS, 2008, p. 251).

Essa aprendizagem efetivada por indivíduos sociais e históricos, apoiados por tecnologias sofisticadas ou não, é promotora e criadora de conhecimentos²⁷ que contribuem com o melhor desempenho da organização, em razão da natureza e cultura organizacional, pois não há um modelo único e generalizável que

²⁷ Considerando a perspectiva de Nonaka e Takeuchi conhecimento é tanto tácito quanto explícito.

corresponda as necessidades das organizações em geral, mas, antes esses modelos precisam ser criados a partir das demandas peculiares das organizações, de sua área de atuação, objetivos e necessidades dos seus membros, levando em consideração ainda a face aparentemente oposta e contraditória do aprendizado, qual seja o conceito de desaprendizagem (LYLES, 1998) ou esquecimento (JOHNSON e LUNDVALL, 2005).

Para Lyles (2008, p. 274), “a aprendizagem de nível mais alto envolve um ajustamento das missões globais, das crenças e normas resultantes de novos modelos de referência, de novas habilidades e da desaprendizagem de programas anteriores bem-sucedidos”. Sobre o que denominam economia do aprendizado Johnson e Lundvall (2005) dizem que em razão do acelerado desenvolvimento e destruição do conhecimento para uma parcela das organizações, “o que conta não é tanto o acesso a um estoque de conhecimento especializado. A chave do sucesso está no rápido aprendizado e esquecimento (quando formas ultrapassadas de realizar atividades atrapalham o aprendizado de novas formas)” (ibid p. 85). Para esses autores, tanto indivíduos quanto instituições precisam renovar suas competências, continuamente, incluindo “os segmentos sociais afetados pela aceleração da mudança” (ibid, p. 85).

Organizações baseadas no conhecimento combinam variadas estratégias de gestão do conhecimento, desde aquelas que requerem sofisticada tecnologia com gerenciamento eletrônico de documentos – GDE, *enterprise resource planning* – ERP, *workflow*, *data warehouse*, como as intranets corporativas, até as mais informais como a “hora do cafezinho” ou a promoção de espaços de esporte e lazer para os colaboradores e, às vezes concorrentes. Neste conjunto ainda se incluem oficinas, (*workshop*), visitas a outras organizações (parceiras ou concorrentes), reuniões e tempestades de idéias (*brainstorming*).

4.2 A FORMAÇÃO DO GESTOR COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

Como mecanismos de gestão do conhecimento que favorecem e potencializam a aprendizagem organizacional, encontramos o desenvolvimento de

comunidades de prática, redes de relacionamentos, ambientes de colaboração, fóruns, listas de discussão, ou seja, valorização de espaços de interação entre os funcionários, fornecedores, clientes, gestores das organizações, professores, alunos e comunidade escolar.

No bojo do aprendizado organizacional estão os programas de formação continuada, a troca de experiência, a criação e o compartilhamento do conhecimento. Ademais, também está o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para interagir de forma efetiva com a informação e o conhecimento para que os funcionários possam numa situação qualquer, identificar, localizar, avaliar, organizar, comunicar, e utiliza-los tanto para a resolução de problemas como para o aprendizado ao longo da vida (BURNHAM, et al, 2006, p. 13).

As inovações realizadas no desenvolvimento do PROGESTÃO, pela equipe do estado da Bahia, buscaram intensificar e dinamizar essa formação da rede de gestores, incentivando a produção e compartilhamento do conhecimento dentro de cada unidade escolar e entre escolas, usando para isto espaços presenciais e virtuais, expandindo o curso para outros recursos de educação a distância, além do material impresso.

Na concepção e fundamentos do PROGESTÃO não encontramos expressos conceitos de gestão do conhecimento, aprendizagem organizacional, capital humano ou outros que indiquem essa base teórica como parte dos objetivos traçados. No que concerne a competências profissionais a serem desenvolvidas ou consolidadas, descritas como objetivos da formação também, não foram encontradas evidências em direção a gestão do conhecimento como competência gestora a ser construída.

Entretanto, quando em sua metodologia a orientação expressa é a de que “os participantes do curso são inscritos em equipes formadas por gestores oriundos de uma mesma escola, ou de diferentes escolas de uma mesma localidade” (Guia Didático, 2001 p. 13), podemos dizer que esse aspecto é um diferencial em relação a outros cursos ofertados, e na prática serve como elemento que favorece o processo de socialização do conhecimento tácito na organização escolar e entre as escolas participantes do curso. Essa opção metodológica visa atender ao pressuposto de gestão do PROGESTÃO, que se refere a “formação de redes” (ibid, p. 12), indicando a troca de experiência como possibilidade de melhoria da gestão escolar.

Contudo, analisando o instrumento de avaliação, proposto pelo programa como “avaliação do encontro presencial”, observamos que a responsabilidade pela “formação de redes” recai na figura do tutor, ou seja, ao final de cada encontro presencial os gestores avaliam se o tutor “ênfatizou a importância da formação de redes com outras equipes de gestão” (Guia Suplemento do Tutor, 2001). Neste caso, espera-se que o tutor assuma o papel central de mobilizador das equipes e tome para si a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da empreitada, o que não corresponde à lógica da formação de redes, que são autogeridas e seguem uma lógica heterárquica.

Para Castells (2006, p.232), “o desempenho de uma determinada rede dependerá de dois de seus atributos fundamentais: conectividade, ou seja, a capacidade estrutural de facilitar a comunicação sem ruídos entre seus componentes; coerência, isto é, a medida em que há interesses compartilhados entre os objetivos da rede e de seus componentes”.

Ressaltamos, contudo, que é possível indicar aspectos da formação de gestores, no modelo do PROGESTÃO, relativos às condições criadoras de conhecimento, citadas por Nonaka e Takeuchi, bem como reconhecer os principais modos de conversão do conhecimento utilizados.

Em sua análise sobre o modelo da “Espiral do Conhecimento”, Burnham e Souza (2005, p. 72) referindo-se aos condicionantes que impulsionam este modelo e a interação circular entre os conhecimentos “tácitos e explícitos”, dizem que estes “também devem coexistir em cursos a distância”.

Assim, observamos que na perspectiva do programa de formação do gestor escolar, das cinco condições criadoras do conhecimento, três se encontram plenamente trabalhadas, intenção, autonomia e redundância, uma se observa parcialmente, flutuação e caos criativo e uma dessas condições não se manifesta, variedade de requisitos.

A intenção se expressa no pressuposto da participação da equipe gestora no programa e na preocupação com a formação de rede de gestores. A promoção da autonomia é princípio básico do programa, que relaciona essa construção ao desenvolvimento de competências profissionais. A redundância é levada a efeito em atividades de estudo individual e em equipe e na socialização realizada por cada equipe escolar, durante os encontros presenciais do curso.

A condição de flutuação e caos criativo é parcialmente estabelecida, pois é bastante valorizada a reflexão sobre a prática e o diálogo entre os membros das equipes escolares. Entretanto, tensões e conflitos são evitados, contornados por uma aparente harmonia e busca de consensos. Quanto a condição de requisito variedade não há evidências que apontem para diversidade interna, mantendo-se uma estrutura vertical e pouco flexível.

Quanto ao modelo de conversão do conhecimento observado no âmbito do programa, destacamos que o mais intensamente utilizado é o de socialização (tácito para tácito), através das reuniões de estudo e apresentação das atividades. A externalização (tácito para explícito) com a criação de conceitos e registro formal, sistemático, embora ocorram, não é incorporada pela equipe, ficando, em geral, restrito a pessoa do gestor, permanecendo de difícil acesso aos demais membros da equipe. O processo de combinação (explícito para explícito) também é parcialmente desenvolvido principalmente pela falta de “memória” dos conhecimentos produzidos e dos escassos e limitados recursos de processamento de informações.

A elaboração ou revisão coletiva do projeto pedagógico da escola e do memorial do curso talvez tenham contribuído para um melhor desenvolvimento desse processo de conhecimento, contudo, essa elaboração na prática ainda ficou restrita a “alguns poucos eleitos”. Nas avaliações dos encontros presenciais, os gestores registravam como positivo o uso, por eles, de equipamentos, como data show e o desafio na elaboração de gráficos e tabelas e apresentações em slide, tudo visto como avanço na reflexão sobre a própria realidade e na forma como expressar esse conhecimento. O processo de internalização (explícito para tácito) pelo modelo hierarquizado de gestão, também não flui no conjunto da equipe, ou seja, cada um participa apenas dentro da sua área de competência.

Revisando a trajetória de grandes empresas como a Skandia, Siemens e Nokia, pioneiras em gestão do conhecimento, Ichijo (2008, p. 118) reconhece que o sucesso delas reforça o interesse pela administração do conhecimento, porém, ao mesmo tempo, deixa claro que “os processos humanos envolvidos – criatividade, conversão, discernimento, ensino e aprendizado – são difíceis de quantificar [...] o conceito de administração do conhecimento em si mesmo é limitado”, conclui. A gestão do conhecimento em organizações vai enfrentar barreiras, tanto individuais quanto organizacionais. A análise e interpretação de documentos do programa como as avaliações escritas pelos gestores feitas ao final de cada encontro presencial e

mensagens trocadas por e-mail, evidenciam a ocorrência dessas observações, no contexto do PROGESTÃO. Como nos exemplos transcritos a seguir, ou seja, a socialização do conhecimento tácito é preponderante, com ênfase no recurso da oralidade e pouco registro sistemático, escrito dos conhecimentos, havendo também barreiras à circulação destes conhecimentos entre os membros das equipes escolares.

No comentário de uma vice-diretora na avaliação do encontro presencial do módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? – podemos observar que recai sobre o processo de socialização o principal modo de conversão do conhecimento:

Os grupos nas apresentações acabam falando apenas de sua realidade escolar, isto é relacionam os aspectos do módulo (as atividades) apenas dentro da realidade de sua escola, esquecendo que quem está ouvindo não conhece aquela realidade. O assunto às vezes é desviado fica apenas em relatos de experiência.

Comentários na avaliação do encontro presencial do módulo VI – Como gerenciar os recursos financeiros?

Coordenadora Pedagógica

“A partir do estudo deste módulo posso informar aos professores sobre os investimentos disponíveis e seus usos.”

Vice-diretora

“A coordenadora pedagógica que não tinha informação sobre o financeiro da escola agora pode discutir esse assunto conosco.”

Comentário de uma diretora enviado por e-mail do grupo, sobre o módulo VI –

Como discutir a aplicação dos princípios da administração pública, se não são cumpridos os calendários de repasse dos recursos financeiros? O tempo é imprescindível para que possamos cumprir as normas estabelecidas com seus respectivos prazos, evitando prejuízos no andamento das ações. De que forma o gestor pode se articular diante de sérios desafios como esse? Partilhar o poder com outros atores? Descentralizar... Descentralizar... para fingir que está se fazendo uma administração de qualidade?

Embora reconheçamos as dificuldades que envolvem não apenas a produção do conhecimento, mas também a sua gestão, principalmente no que diz respeito a formação de uma cultura de aprendizado coletivo, bem como a dificuldade de

identificar elementos que caracterizem processo tão fluído, no quadro a seguir ilustramos nossa idéia de como foram processadas as condições que favorecem a conversão do conhecimento, no âmbito do programa PROGESTÃO, quando identificamos a presença das condições de interação, autonomia e redundância, a presença parcial da condição de flutuação e caos criativo e a condição de requisito variedade, que não foi registrada.

Refletindo sobre as dificuldades de conversão do conhecimento nas organizações no sentido de criar, apoiar e sustentar sua criação, Ichijo (2008, p. 119) diz:

A criação do conhecimento é um processo frágil, que não é passível às técnicas da administração tradicional devido às características do conhecimento em si. O conhecimento é tácito e também é explícito. É um produto social, gerado pela interação íntima entre as pessoas. O conhecimento deve ser gerado, portanto, em um ambiente verdadeiramente empático, onde as pessoas importam-se com as experiências individuais genuínas.

Considerando esses dados e tomando como referência a espiral do conhecimento proposta por Nonaka e Takeuchi, associamos os constituintes observados no processo de criação do conhecimento, no contexto do programa PROGESTÃO expressos no diagrama a seguir.

No diagrama destacamos as condições favoráveis à criação do conhecimento verificadas no decorrer do programa, intenção, autonomia e redundância, ficando a condição de flutuação e caos criativo parcialmente revelado e a condição de requisito variedade não revelada. Sobre os modos de conversão do conhecimento, o foco recai nos processos de socialização, que envolveu a comunicação entre os membros das equipes, ainda que esta se opere com interrupções e “ruídos”. O modo de combinação fica limitado a formas tradicionais de processamento e distribuição da informação, restringindo o processo. A internalização, que se revela na postura organizacional dos seus membros, mostra uma tendência por transformação em autonomia e colaboração. O modo de externalização, o movimento de saída em direção à comunidade escolar e local é parcial e restrita a um pequeno grupo.



Diagrama 1 - Condições favoráveis a criação do conhecimento e Espiral do Conhecimento - inspirado na Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi, 1997.

Desta forma, oferecemos nossa contribuição à gestão do conhecimento no espaço escolar, visto que, estudos e pesquisas acerca da gestão do conhecimento não aconteceram num único país, numa única empresa, nem mesmo ficaram restritos a determinada ciência; antes resultaram do interesse de diferentes pesquisadores contemporâneos em varias empresas e diversos lugares no mundo, impulsionados por todas as transformações econômicas, políticas e sociais já registradas e outras em andamento.

Nas empresas, a aplicação de mecanismos de gestão do conhecimento foram iniciadas “muitas vezes sem terem noção do que estavam realmente fazendo” (TABORDA *et al*, 2005, p. 44), mas essas aplicações destacavam a importância atribuída aos ativos intangíveis e ao capital humano como elementos estratégicos para melhorar o desempenho da empresa, contribuindo para consolidação e

aprofundamento de pesquisa e desenvolvimento na área da gestão do conhecimento.

Gestão do Conhecimento se constitui numa área emergente, no âmbito das organizações baseadas no conhecimento como recurso estratégico. Importantes autores como Wiig, que introduziu o conceito gestão do conhecimento em 1986, durante a conferência International Labour Organisation em Zurique, Prusak (2001), Sveiby (1998), Stewart (1998), Senge (1990) reconhecem a importância da gestão do conhecimento para as organizações no planejamento das capacidades empresariais, modelagem, estrutura de processos de trabalho e times colaborativos.

Para Castells (1996, p. 92), “o que mudou não é o tipo de atividade na qual a humanidade está engajada, mas sim a habilidade em usar uma força produtiva a qual distingue nossa espécie biológica das demais: nossa capacidade de processar símbolos”.

Refletindo sobre as contradições e paradoxos do nosso tempo, Nonaka e Takeuchi (2008, p. 19) observam que:

A passagem para a sociedade do conhecimento elevou o paradoxo, de algo a ser eliminado e evitado, para algo a ser aceito e cultivado. As contradições, as inconsistências, os dilemas, as dualidades, as polaridades, as dicotomias e as oposições não são alheios ao conhecimento, pois o conhecimento em si é formado por dois componentes dicotômicos e aparentemente opostos – isto é, o conhecimento explícito e o conhecimento tácito.

Sobre essa nova realidade, arranjos sociais, culturais e econômicos se configuram expressos em significantes como capital humano, capital intelectual, capital cognitivo, ativos intangíveis, competências, aprendizado organizacional. Estes refletem a complexidade em que nos encontramos sobre o que Morin (2006, p.32) vai alertar sobre a necessidade de que “se cristalice e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo”.

Essas idéias vão afirmar que reside no homem a capacidade de transformar dados e informações em conhecimentos aplicáveis e generalizáveis, deslocando para o indivíduo o foco da economia, antes baseada no capital, agora baseada no conhecimento. Esse deslocamento fez surgir a necessidade de criar um conjunto de mecanismos capazes de produzir, armazenar, gerir e distribuir conhecimento, ou seja, de realizar a gestão do conhecimento.

Essa nova economia surgiu no último quartel do século XX por que a revolução da tecnologia da informação forneceu a base material indispensável para sua criação. É a conexão histórica entre a base de informação/conhecimento da economia, seu alcance global, sua forma de organização em rede e a revolução da tecnologia da informação que cria um novo sistema econômico [...] (CASTELLES, 2006, p.119).

Enfim, com base no exercício, como tutora do programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, e a partir da forma com este foi conduzido no Estado da Bahia, no período de 2004 a 2006, é que empreendemos o esforço de significar, fundamentada em conceitos teóricos sobre gestão do conhecimento, a experiência realizada, firmando a organização escolar como espaço de pesquisa, desenvolvimento e inovação, buscando, assim, investigar sobre a contribuição da formação do gestor escolar para a gestão do conhecimento na escola.

5 O CICLO DA PESQUISA

Neste capítulo, registramos a laboriosa construção da pesquisa realizada a partir dos conceitos e referencial apresentados nos capítulos anteriores, e da descrição do programa PROGESTÃO tomado aqui como referência para a formação do gestor escolar. Conforme o que propõe Minayo (1994) sobre o desenvolvimento da pesquisa social, este capítulo apresenta então a fase exploratória da pesquisa, o trabalho de campo e em seguida a análise e tratamento do material recolhido.

Para Minayo (1994, p. 25):

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde de criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem essa que se constrói com um ritmo próprio e partículas. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

5.1 QUESTÃO DE SAÍDA

Os fenômenos educacionais “situados entre as ciências humanas e sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3) estão contextualizados em um espaço e tempo histórico e social, sofrendo destes toda série de determinações e possibilidades. Assim, e por interrogarmos neste estudo sobre qual a contribuição da formação do gestor escolar para a gestão do conhecimento na escola, fenômeno tipicamente educacional, optamos por um estudo de campo do tipo exploratório, combinando aspectos quantitativos e qualitativos de pesquisa.

O espaço onde essa investigação se desenvolveu foi a escola, lugar onde concretamente os sujeitos interagem e estabelecem relações de gestão, ensino e aprendizagem, (...) “o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, têm um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades” (TRIVIÑOS, 1992, p. 122). Assim, neste estudo, o lócus é a escola e seus sujeitos: gestores, professores, alunos e a pesquisadora, que marcada por alto grau de implicação está colocada também no lugar de sujeito da pesquisa.

Considerando o contexto desta pesquisa, o método de abordagem definido é o hipotético-dedutivo, ou seja, aquele “que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese” (LAKATOS, MARCONI, 2004, p. 91), o que neste estudo coincide com o problema de pesquisa que norteou o desenvolvimento da investigação assim posto:

Qual a contribuição do “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares” para a gestão do conhecimento na escola? Ao problema proposto seguiu a questão norteadora da pesquisa: “A formação de gestores contribui para a gestão do conhecimento na escola”?

A metodologia construída neste estudo enquadra-se nos pressupostos da pesquisa de campo do tipo exploratória, com elementos quantitativos e qualitativos. Como técnicas para coleta de dados foram utilizadas: a pesquisa documental e entrevista semi-estruturada, a partir do que realizamos análise de conteúdo com objetivo de produzir categorias conceituais que possam servir como referenciais para novas abordagens.

5.2 O TRABALHO DE CAMPO

O lócus da pesquisa, escolas de ensino médio do bairro do Cabula, em Salvador, cujos gestores houvessem sido cursistas do PROGESTÃO, no período de 2004-2006, se circunscrevia ainda ao grupo de escolas, junto as quais havíamos atuado como tutora do programa. Do total de nove escolas, que compunham a turma, cinco localizam-se no Cabula. Destas, foram selecionadas três, que ainda conservavam um grupo significativo desses cursistas em exercício.

A escolha da pesquisa documental decorreu em primeiro lugar do fato de que estes “constituem uma fonte estável e rica [...] de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]” além do que [...] “podem complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39). Em segundo lugar, devido ao nosso interesse em estudar o tema a partir da visão dos próprios indivíduos no contexto da experiência no programa. E em terceiro lugar, em razão do vasto material arquivado durante a

experiência como tutora do programa para registro e memorial de toda a trajetória, ainda que à época não estivesse objetivamente estabelecida a sua utilização prática.

A pesquisa documental foi realizada a partir dos dados registrados por escrito, em fonte primária, reunidas pela autora durante o processo de formação de gestores, em e-mail trocados entre gestores-cursistas e a tutora, e relatórios mensais elaborados pela tutora ao final de cada encontro presencial, contendo sínteses dos instrumentos de avaliação e registro destes encontros, além de documentos do programa como o Guia Didático e Guia de Implementação.

A fonte principal de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada com os gestores-cursistas das escolas selecionadas, por ser esta “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33). E também, e principalmente, pela importância que tem nesse estudo a “fala” dos sujeitos pesquisados, a visão destes sobre a própria experiência e a interlocução, o diálogo entre pesquisador e pesquisados, pois como afirma Triviños (1992, p. 146) esta “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Contudo, a escolha pela técnica da entrevista semi-estruturada não ocorreu sem conflito, pois é claro na literatura sobre a pesquisa em ciências sociais a complexidade que envolve a técnica. Para “quase todos os autores, ao tratar da entrevista, acabam por reconhecer que ela ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 36). No caso específico deste estudo, essa questão ainda que não tenha sido resolvida completamente devido à situação de pesquisadora iniciante da autora, foi em parte superada por conta da firmeza da orientação acadêmica recebida e dos estudos e reflexões sobre o objeto investigado.

O roteiro da entrevista (APÊNDICE A) foi elaborado de forma a compor um quadro inicial com aspectos de caracterização dos sujeitos pesquisados, usando uma escala de registro do tempo destes em relação à formação acadêmica, exercício no magistério e exercício na gestão escolar. Na segunda parte do roteiro da entrevista usamos de questões de natureza explicativa, na tentativa de alcançar o

dinamismo e contradições presentes no contexto das relações entre os gestores no processo de formação objeto da pesquisa.

O desafio em realizar a pesquisa de campo com os parâmetros descritos é grande, pois “além de exigir capacidade reflexiva ampla, precisa do apoio de vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fenômenos não só em sua aparência, mas também, muitas vezes de sua essência” (TRIVIÑOS, 1992, p. 151). Entretanto, considerando a natureza do objeto esse pareceu ser o caminho mais adequado apesar dos riscos e desafios já mencionados.

5.3 A CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

No tratamento e análise dos dados coletados utilizamos o procedimento:

- Análise de conteúdo – definida como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2000, p. 42).

A análise de conteúdo tem como origem, tomando como referência as técnicas modernas, os estudos no campo do jornalismo no início do século XX, principalmente na Escola de Jornalismo da Columbia, e sua expansão para o campo da psicologia, psicologia social, sociologia, história e outros. O objeto da análise de conteúdo “é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem [...] a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (ibid, p. 43). Esta técnica tem como sua função e objetivo a inferência, ou seja, “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (ibid, p. 44).

Citando Krippendorff (1980), Lüdke e André (1986, p. 41) conceituam a análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. A análise de conteúdo parte de mensagem verbal (oral ou escrita) gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada diretamente, como no caso das entrevistas e estão articuladas nas condições em que foram produzidas. Analisando as fronteiras entre a análise de conteúdo e a análise do discurso, Bardin diz:

A análise do discurso trabalha, tal como a análise de conteúdo, com unidades lingüísticas superiores à frase (enunciados). Mas desde que o seu objetivo releva da mesma dimensão que o objetivo puramente lingüístico do qual ela deriva por extensão – formular as regras de encadeamento das frases, quer dizer, ao fim e ao cabo descrever as unidades (as macro-unidades que são os enunciados) e a sua distribuição – é difícil situá-la na contigüidade (e mesmo no lugar) da análise de conteúdo (BARDIN, 2000, p. 44).

A análise de conteúdo é uma técnica que requer do pesquisador clareza e domínio teórico capaz de subsidiar as inferências que devem emergir das informações levantadas, sob pena de comprometer a qualidade de todo o estudo. Ainda assim e considerando as razões anteriormente explicitadas, ousamos correr o risco e investir na superação do desafio.

A primeira etapa do trabalho com a técnica da análise de conteúdo foi a organização do material. O primeiro passo foi fazer a transcrição do conteúdo das entrevistas gravadas para, em seguida, criar uma estratégia que facilitasse a leitura e análise desse conteúdo, o que foi conseguido a partir da estruturação de um quadro, reunindo as respostas de cada sujeito da pesquisa, por escola, obedecendo a seqüência das perguntas primárias e secundárias, ou seja, aquelas que foram surgindo na situação dialógica de cada uma das entrevistas.

No passo seguinte, concentramo-nos em fazer repetidas leituras do material “até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 48), que permitiram chegar à escolha de unidades de análise e então ao processo de categorização, quando foi possível elaborar síntese disjuntiva, considerando as categorias de saberes convergentes, divergentes e/ou aqueles desviantes, dentro do corpus da investigação.

A próxima etapa foi a da interpretação inferencial, momento de aprofundamento da reflexão empreendida até então, num esforço de, superando a aparência expressa no conteúdo explícito, chegar ao conteúdo latente ou essencial, para “descobrir ideologias, tendências das características dos fenômenos sociais [...] dinâmico, estrutural e histórico” (TRIVIÑOS, 1992, p. 162).

Como encontramos em Triviños, citando Wanderley (ibid p. 119) “o pesquisador deve lutar para vencer dificuldades de diferentes natureza. E as que dizem respeito com sua própria formação tradicional, no seio positivista e estrutural-funcionalista, não são as mais fáceis de superar”. Assim, consciente, buscamos definir no processo as linhas gerais da estrutura metodológica do estudo, e apresentamos no capítulo sexto as primeiras evidências enunciadas.

5. 4 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO PESQUISADO

A delimitação oficial sobre regiões administrativas em Salvador não pode ser considerada rigorosa, havendo fronteiras ainda não especificadas e variando de acordo com o órgão ou serviço (água, luz ou telefone). O bairro do Cabula situa-se no centro da península soteropolitana e é lá que ficam localizadas as unidades escolares, onde os gestores cursistas, sujeitos da pesquisa, atuam.

A Secretaria de Educação do Estado organiza as unidades escolares em regionais. Estas são 33 no total do Estado e destas, duas ficam na capital. As escolas pesquisadas pertencem a circunscrição da Diretoria Regional de Educação – DIREC 1 A – nos limites do pólo Cabula que compreende bairros como: Mata Escura, Pernambués, Tancredo Neves, Engomadeira, Sussuarana e outros.

O nome Cabula tem origem a língua Bantú, falado em regiões existentes entre os atuais países do Congo e Angola. O significado do termo refere-se a culto secreto, mistério e pode ter sido escolhido como forma de indicar a prática no local de rituais do candomblé.

No Cabula, na década de 40 e 50, existiam grandes fazendas de produção frutífera, sendo à base da ocupação a agrícola. O crescimento urbano verificado em Salvador na década de 60 inclui o bairro, que vai se transformando com a construção das avenidas de vale e seus acessos, a expansão do transporte urbano, a chegada de instituições e serviços como o Hospital Roberto Santos, grandes escolas estaduais, a TELEBAHIA e a Universidade do Estado da Bahia, entre outros e, principalmente, com a construção de prédios populares para abrigar a população em acelerado e desordenado crescimento, correndo em paralelo a ocupação informal por parte das favelas nas encostas do bairro.

Segundo dados do IBGE 2000, a população do Cabula é de 47 mil habitantes, um bairro populoso, periférico e plural com graves problemas de infraestrutura urbana a serem resolvidos, como são de resto outros bairros da metrópole soteropolitana.

Para efeito desse estudo, iremos usar os números um (1), dois (2) e três (3), para identificar as escolas onde foi realizada a pesquisa de campo. Serão considerados os dados quantitativos de caracterização das unidades escolares,

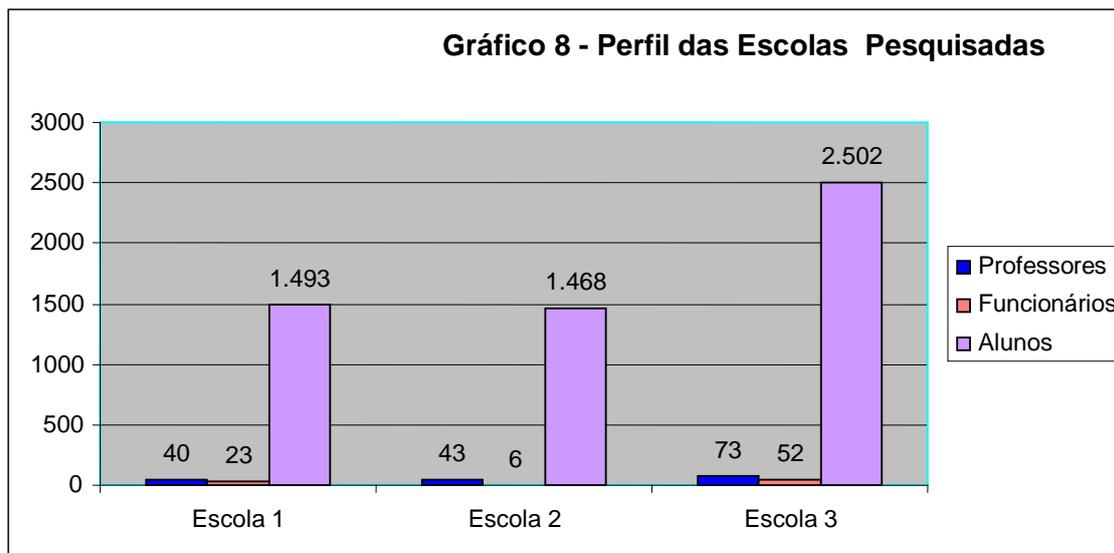
aqueles informados em 2004, ano em que os gestores iniciaram o programa PROGESTÃO. As escolas pesquisadas se caracterizam como compartilhadas, pois oferecem tanto o ensino fundamental, séries finais, quanto o ensino médio.

A escola número um (1), funcionava nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) atendendo o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, o ensino médio e o curso de Aceleração III, que equivale ao ensino médio para alunos do noturno. A escola contava com 40 (quarenta) professores, 23 (vinte e três) funcionários de apoio e atendia 1.493 (um mil quatrocentos e noventa e três alunos). A equipe gestora era composta de 1 (um) diretor, 3 (três) vice-diretores e 1 (uma) secretária escolar, não havendo coordenador pedagógico. O regimento escolar e projeto pedagógico da escola já haviam sido elaborados.

A escola número dois (2) funcionava os três turnos atendendo o ensino fundamental de 5ª a 8ª, o ensino médio, correção de fluxo escolar e o curso de Aceleração III. A escola contava com 43 (quarenta e três) professores, 06 (seis) funcionários de apoio e atendia 1.468 (um mil quatrocentos e sessenta e oito alunos). A equipe gestora era composta de (1) um diretor, (3) três vice-diretores, (1) uma secretária escolar e (1) um coordenador pedagógico. O regimento escolar e projeto pedagógico estavam sendo revisados.

A escola número três (3) funcionava os três turnos atendendo o ensino fundamental de 5ª a 8ª série, o ensino médio e o curso de Aceleração III. A escola contava com 73 (setenta e três) professores, 52 (cinquenta e dois) funcionários de apoio e atendia 2.502 (dois mil quinhentos e dois alunos). A equipe gestora era composta de (1) um diretor, (3) três vice-diretores (1) uma secretária escolar e (1) uma coordenadora pedagógica. O regimento escolar e projeto pedagógico estavam em construção.

Considerando o quantitativo de alunos e professores, estas escolas são, então, duas de grande porte e uma de porte especial.



Fonte: Pesquisa de Campo

5.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram realizadas entrevistas, no final de 2007, com nove gestores de três escolas situadas na região do Cabula na cidade de Salvador, que haviam sido cursistas do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) no período de 2004-2006.

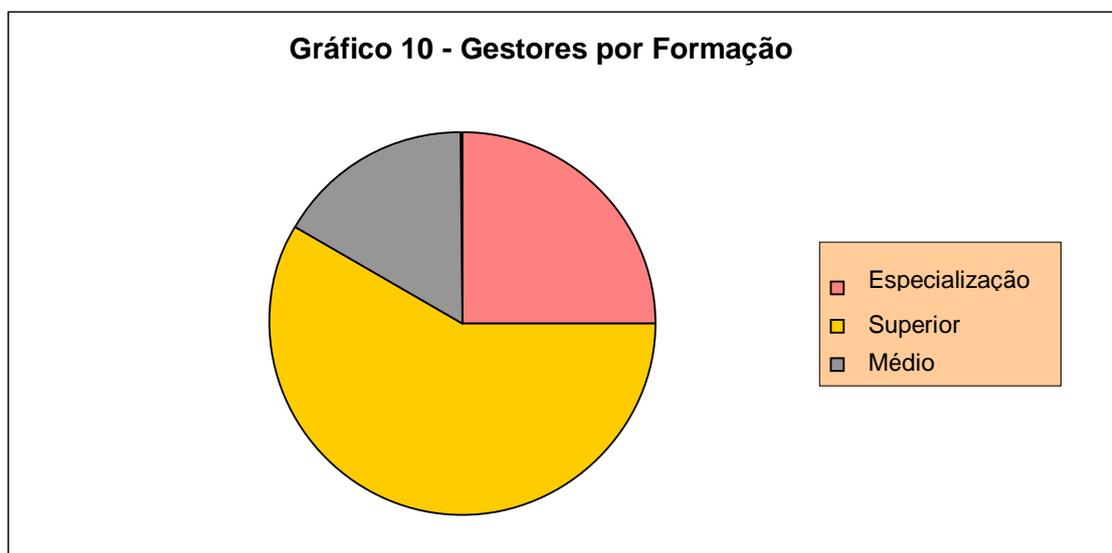
Os entrevistados foram 03 (três) diretoras, 02 (duas) vice-diretoras, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 02 (duas) secretárias escolares. Destes 08 (oito) mulheres e 01 (um) homem.

Consideramos como critério para a escolha dos sujeitos pesquisados a condição de que eles ainda se encontrassem, em 2007, na mesma função que estavam na época do curso.



Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto à formação acadêmica encontramos a seguinte situação: (07) sete com formação superior. Em Letras (03), Pedagogia (02), Licenciatura em Ciências Naturais (01) e Direito (01). Destes, (03) três gestores com especialização. Formação nível médio, dois (02) sendo um do curso de Magistério e outro técnico em Patologia Clínica.



Fonte: Pesquisa de Campo

Registram-se ainda o tempo de formação em cada uma das áreas, o tempo de exercício no magistério e o tempo de exercício na função de gestor, conforme

gráfico²⁸ abaixo, e assim pudemos destacar que é compatível o tempo de atuação na gestão com o tempo de formação, o que pode indicar que essa formação ocorreu na maior parte, em paralelo ao exercício da função gestora. Todos possuem mais de 10 anos de exercício de magistério, exceto as duas secretárias que não exerceram a função docente.

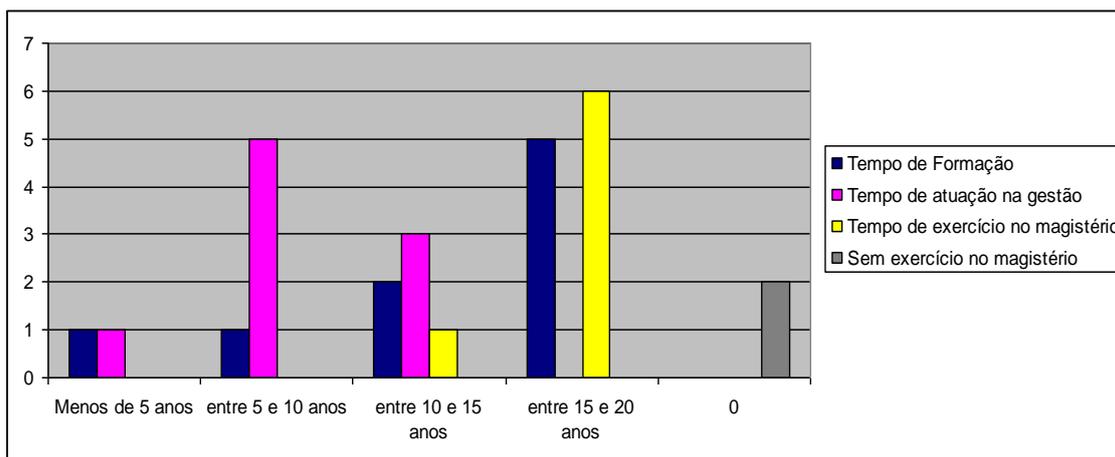


Gráfico 11 Gestores por Tempo e Atuação

Fonte: Pesquisa de Campo

É válido ressaltar que, de acordo com o Estatuto do Magistério Público Estadual, só é permitido assumir cargo de diretor e vice-diretor, docentes com efetiva experiência no magistério. Destacamos aqui que, apesar de já contar com relativa experiência no magistério, este pode ser considerado um grupo novo na função da gestão escolar, podendo esta condição configurar-se como um indicador favorável à busca por formação específica na área, como atributo por melhor qualificação.

²⁸ Gráfico Tempo – Formação * Atuação na gestão * Exercício no Magistério

6 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DE GESTORES PARA GESTÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA.

6.1 PRIMEIRAS EVIDÊNCIAS A PARTIR DO UNIVERSO PESQUISADO

Tendo realizado a etapa de entrevistas e organizado as transcrições das falas dos sujeitos da pesquisa e iniciado a etapa de leitura sistemática do material, procurando meios para codificação, buscando identificar unidade de análise adequada ao estudo, observamos que era necessário situar fatos ocorridos no período que determinaram a realização da pesquisa de campo no tempo em foi executada, ou seja, no último trimestre de 2007.

A pesquisa de campo realizada neste trabalho insere-se num tempo de transição governamental, merecedor de destaque porque desse fato algumas escolhas se impuseram à pesquisadora. Com a mudança de governo para o quadriênio 2007/2011, os chamados cargos de confiança nas diferentes instâncias da administração foram colocados à disposição, como rezam a norma tácita do modelo de gestão governamental vigente, e neste caso também os gestores escolares.

Aliado a esse fato, acrescentamos a instabilidade gerada nos órgãos da educação estadual e nas escolas, pela greve deflagrada ainda no primeiro semestre de 2007, que durou 57 dias, concorrendo para que fosse acelerado o processo de mudança nos cargos de gestores das escolas.

Considerando o fato de serem os sujeitos dessa pesquisa a equipe de gestores cursistas em exercício da profissão em unidades escolares estaduais de ensino médio, no bairro do Cabula, e o cenário descrito, necessário se fez realizar as entrevistas nas escolas onde ainda era possível encontrar as equipes gestoras segundo a mesma composição em que haviam feito o curso no período de 2004-2006.

Nas escolas selecionadas, uma ainda estava com equipe de (03) três gestores cursistas completa, uma outra escola dos (06) seis gestores participantes

(02), dois permaneciam ainda na função, e em outra, dos (06) seis gestores (04) quatro permaneciam e foram entrevistados.

Ainda que fosse possível realizar a pesquisa de campo localizando os antigos gestores em novas escolas e funções ou cargos, isto acarretaria maior custo para a pesquisa, bem como talvez esses deslocamentos viessem a interferir no comportamento dos sujeitos ou mesmo provocando uma ruptura com elementos que desejavamos ainda estivessem presente.

A empatia entre os sujeitos da pesquisa, entrevistados e entrevistadora, estabelecida durante o período do curso na relação entre cursistas e tutora, facilitou a fase de planejamento da entrevista, tanto quanto ao agendamento quanto a disponibilidade dos sujeitos em fornecer as informações. Entretanto, isso não evitou o que identificamos como uma forma de resistência à situação de explícita exposição de uma postura político pedagógica.

O papel de pesquisadora foi assumido num desafio de superação de uma inibição inicial e da tomada de consciência de ser essa uma tarefa que exige uma postura de responsabilidade política e ética em referência aos dados da pesquisa diferentemente da posição anteriormente assumida, como tutora do programa. Como assinalam autores de metodologia da pesquisa científica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; LAKATOS, 1991), grande parte do sucesso da entrevista depende da expertise do entrevistador e essa falta de experiência por certo faz diferença no conjunto dos resultados. Além do que, devido ao alto grau de implicação da pesquisadora em relação ao objeto pesquisado, ou seja, o fato de haver atuado como tutora do programa PROGESTÃO na formação dos gestores e também ter criado e mediado as experiências de colaboração nos grupos de discussão virtual, ocupava agora um lugar que exigia distanciamento suficiente para olhar o vivido como “não conhecido” e desta forma encontrar o “novo”, o “estranho” o “inusitado”, num exercício de regulação entre a pesquisadora e o objeto de estudo.

Interessante observar que também por parte dos sujeitos pesquisados houve resistência a nova posição de respondente na entrevista. As entrevistas foram agendadas tendo como local a escola e o melhor horário apontado pelo entrevistado. Ainda assim, podemos observar num momento inicial alguma inibição, “saídas estratégicas” da sala, uma aparente falta de tempo ou tarefas urgentes que se impunham ao tempo e espaço reservado à entrevista. Esses acontecimentos

foram observados, compreendidos, e superados apoiados principalmente na relação de confiança e respeito mútuos firmados entre os sujeitos de pesquisa em questão.

Observamos ao final da etapa das entrevistas, a satisfação de cada um em poder contribuir na pesquisa, bem como na expectativa de conhecer os resultados e desta forma estar todos, mais uma vez, ligados num objetivo comum em favor da escola, da educação e da gestão do conhecimento, num compromisso de grupo.

Diferença na dinâmica das entrevistas ocorreu em decorrência destas serem gravadas ou não. No início, a opção de gravar provocou inibição, fato que foi contornado. Entretanto, em algumas ocasiões, por isso e por outras questões técnicas, a entrevista foi realizada com anotações feitas pela pesquisadora. Esses procedimentos alteraram significativamente a coleta de dados, pois a gravação permite reter com maior fidedignidade as mensagens, ainda que a leitura posterior possa alterar o conteúdo destas, atribuindo outros significados, pois anotações deixam lacunas que dificilmente podem ser recuperadas.

Dessa experiência resultou que de nove (9) entrevistas realizadas, seis (6) foram gravadas e posteriormente transcritas e três (3) foram feitas com auxílio de anotações, sem gravação. De posse do material das entrevistas, iniciamos a compilação das informações organizadas por escola e respondente, segundo o cargo na equipe gestora e, na seqüência em que foram sendo feitas as perguntas primárias e secundárias, ou seja, aquelas que surgem na dinâmica da entrevista. Ao final desta etapa havíamos então organizado os indicadores que serviriam de base para a definição das categorias de análise.

As categorias foram sendo construídas a partir das sucessivas e sistemáticas leituras das entrevistas e do cruzamento entre os elementos que iam sobressaindo. Com essas leituras chegamos à escolha do tema como unidade de registro por ser este “considerado como o mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo” (FRANCO, 2007, p.43).

6.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA: ELEMENTOS PERTINENTES E RUPTURAS

Referenciada pela questão de saída sobre qual a contribuição da formação de gestores para a gestão do conhecimento na escola, iniciamos as entrevistas

investigando os motivos que interferiram na decisão do gestor em fazer o curso PROGESTÃO, por entendermos que as motivações pessoais são reveladoras de conteúdos latentes, nem sempre possíveis de serem codificados. A essa questão, duas respostas foram recorrentes, o fato de ser um curso oferecido pela SEC, sem ônus para o cursista e tendo carga horária de 270 horas servir como instrumento de melhor qualificação, incidindo em benefício financeiro agregado aos vencimentos e também a possibilidade de vir a ser ampliado como pós-graduação (o que ocorre em estados como Ceará, Rio de Janeiro, Pará e outros).

Aspecto a ser destacado é que enquanto para os gestores (diretores e vice-diretores) o convite para o curso foi direcionado pela SEC para aquelas escolas dentro do perfil definido – escolas de ensino médio e gestores certificados – para os coordenadores a informação do curso chegou primeiro por fora da escola, ou seja, através de outros coordenadores. Ao tomarem conhecimento sobre o curso, os coordenadores fizeram mobilização pessoal para compor a equipe gestora. Inicialmente os diretores buscavam para si próprios a inscrição no programa e, quando enfim compreendiam que esta deveria ser feita em equipe retornavam com as demais inscrições.

Devido ao número de vagas, cada escola só podia inscrever 01 coordenador pedagógico, e esse foi sempre um aspecto questionado, como também o impedimento de diretores e vice-diretores não certificados em participar do curso. No caso do coordenador pedagógico é possível que as escolas tivessem mais de um profissional com interesse em participar do programa. Neste caso, os coordenadores interessados tiveram que argumentar em favor da sua inscrição, ficando a cargo de cada escola encontrar seus próprios critérios de escolha e seleção do coordenador a ser inscrito.

No caso dos secretários escolares o chamado para o curso, em geral, foi feito pelo gestor e, neste caso, como já se configura um cargo de confiança do gestor – análogo ao que ocorre em outras esferas – apesar da novidade da experiência, estes foram agregados às equipes com naturalidade, na posição de quem auxilia a gestão da escola.

Escola	Cargo	Síntese
1	Vice-diretora	No primeiro momento foi por questão de estar no cargo [...] também uma outra questão que me chamava a atenção era o fato de ser uma pós-graduação, porque havia essa possibilidade de se tornar uma pós-graduação .
	Diretora	A atuação como gestora e a necessidade de aprimoramento
	Secretária	De início o convite da diretora e depois pela oportunidade positiva da equipe gestora estar junto fazendo o curso.
2	Diretora	Em primeiro lugar é a descoberta do novo , porque sempre tem algo mais a aprender e a questão também que é tirar as dúvidas quanto as questões de recursos financeiros, administrativos [...]
	Coordenador Pedagógico	Eu primeiro quando soube do curso tive uma enorme satisfação , [...] então acho que foi a oportunidade pra todos nós em nível de formação continuada, em serviço.
3	Diretora	O convite foi feito pela SEC que atendia uma demanda de escola. Um curso de 270 horas complementa benefícios salariais [...]
	Secretária	Na realidade a principio foi uma sugestão da Secretaria, um convite da Secretaria da Educação , que nos deu essa oportunidade [...]
	Coordenadora Pedagógico	eu tive contato com outras colegas, coordenadoras de outras escolas, [...] uma destas meninas ia fazer o PROGESTÃO, então ela já tinha me falado. Sempre a gente conversa, troca figurinhas e aí um desses telefonemas ela colocou que ia ter um curso que ia participar coordenação, vice-direção e toda equipe administrativa, aí me interessei [...]

Quadro 1 Explicação dos gestores sobre suas motivações para fazer o curso

A categoria seguinte é a representação sobre a divisão do trabalho e de papéis dentro de uma equipe escolar. O modelo de gestão fortemente marcado por sua herança autoritária e centralizadora, calcado na submissão de uns e no poder de outros, torna-se incomodo ou mesmo incompatível com os princípios da gestão democrática, objeto de estudo no programa. Essa relação é explicitada nas entrevistas.

Na prática se concretiza os princípios teóricos do modelo de gestão fragmentada em suas dimensões administrativa e pedagógica, havendo um “estranhamento” inicial à composição de uma equipe gestora com pessoas que vêm concretamente a realidade escolar de lados opostos, que convivem no espaço

escolar, mas ocupam-se e comportam-se como se atuassem em ilhas, expressão visível de papéis que transitam cotidianamente entre o conflito e a harmonia.

O diálogo exige abertura por parte dos interlocutores. Fora disso, existe a formalidade da comunicação, a determinação de ordens e delegação de tarefas. Talvez tenha sido este o primeiro desafio proposto pelo programa, às equipes gestoras, superar uma comunicação pautada no modelo um/todos em direção a uma comunicação todos/todos.

Evidenciamos na fala dos entrevistados os limites que se impõem na hierarquia-burocrática da equipe escolar, como a restrição de dados e informações que chegam apenas parcialmente aos gestores, dependendo da função. É possível ainda identificar materialmente essa hierarquia na divisão dos espaços (salas) que os diferentes gestores ocupam e como ensina Freire (2007, p. 45) “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

A estrutura organizacional rígida se mantém, também, com base na hierarquia e na capacidade de sua liderança, mas é possível encontrar sinais de que há um movimento, uma tendência no sentido de atribuir a essa hierarquia um caráter mais flexível e horizontal, com o poder de tomada de decisões distribuído entre os membros da equipe.

A capacidade de liderança necessária para manter na organização um ambiente saudável precisa ser exercida, adequadamente, nas diferentes situações e demandas dos grupos. A expressão da liderança segue diferentes estilos e modos, podendo ser, conforme encontramos na literatura, diretiva, de instrução, auxiliar e delegador. Esses tipos de liderança variam na dependência direta da personalidade e estilo que o líder imprime a este papel e da resposta que obtém dos seus pares. Desta forma, cada tipo de liderança comporta vantagens e desvantagens e estas podem ser ressaltadas ou corrigidas, na medida em que o líder transitar entre uma ou outra, de acordo com as demandas, evitando cristalizar-se num estilo e dessa forma exaltar suas vantagens, mas também suas desvantagens. São essas expressões contraditórias entre controle, liberdade e autonomia, que surgem como explicação a respeito da divisão do trabalho entre os gestores.

Escola	Cargo	Síntese
1	Vice-diretora	A tarde é um turno atípico em todas as escolas, é turno quente. Não tem como eu ficar subindo pra ficar aqui presa resolvendo as coisas.
2	Diretora	Como diretora, no momento atual, eu tive mais abertura com os vices, quer dizer procurei dar mais abertura aos vices. Por quê? Porque nós não tínhamos sala de vice-direção. E isso era uma coisa que me angustiava , enquanto vice-diretora. Eu procurava ouvir muito os alunos, é uma coisa que como diretor a gente já fica um pouco mais distante, por questão de outras atribuições que requer ao diretor, que é a parte de reuniões, a parte mais administrativa e a parte pedagógica o vice-diretor ele tem mais contato, já o diretor não tem então como o vice-diretor, você tem mais contato com os alunos, muito mais contato, porque você tá mais na área, tá mais lidando com o alunado, então você vê as críticas, você enxerga [...]
	Coordenador pedagógico	... a mesma coisa foi a questão da direção, é como estava dizendo tudo era limitado , então o diretor tinha isso, o coordenador pedagógico só ia até ali não tinha acesso a muitas coisas; então com o PROGESTÃO nós fomos obrigados a conhecer, a ver de perto e daí sentir as reais necessidades da escola e procurar ajudar da melhor forma possível.
3	Vice	Coisas que os vice-diretores conhecem pouco , mas que estão aí, como a parte administrativa que fica mais com o diretor. Então passamos a estar mais próximos destes assuntos, a nos apropriar mais destes.
	Secretária	O secretário está preso na secretaria, não. O secretario escolar tem que estar participando de todos os ambientes da escola, em todas as áreas, tanto do pedagógico e nas disciplinas.
	Coordenador pedagógico	[...] e eu sou aqui na escola a coordenadora mais antiga, e, assim a única coordenadora de competência , que é a coordenadora concursada [...]

Quadro 2 Explicação dos gestores a respeito da divisão do trabalho no ambiente escolar

O terceiro tema emerge da fala dos gestores, quando se referem à experiência com o PROGESTÃO, eles apontam duas dimensões: uma pessoal e outra profissional. Essa idéia pode ser ampliada pelo que dizem Nonaka e Takeuchi (2008, p. 25), “o conhecimento é criado apenas pelos indivíduos. Em outras palavras, uma organização não pode criar conhecimento por si mesma, sem os indivíduos”. Conhecimento organizacional nasce no indivíduo, avança para o grupo até alcançar a organização, ou melhor, a organização “amplifica o conhecimento criado pelos indivíduos e o cristaliza no nível do grupo através do diálogo, discussão, compartilhar de experiências, fazer sentido ou comunidade de prática” (ibid, p. 25). E é esse conhecimento criado e reconhecido pelos indivíduos no ambiente organizacional objeto da gestão do conhecimento.

Quando define um conceito para gestão do conhecimento Sabbag (2008, p.60), diz que este é “um sistema integrado que visa desenvolver conhecimento e competência coletiva para ampliar o capital intelectual de organizações e sabedoria das pessoas”. O autor observa que ao desenvolver essa sabedoria, o indivíduo opera não apenas no limite do seu trabalho, na organização, mas transcende e com isso o benefício atinge também a sociedade. Sterwart (1997) define capital intelectual como “as capacidades, habilidades e perícia embutida em mentes humanas, envolve os conhecimentos e *know-how* acumulado de indivíduos e é fonte de inovação”.

Da fala dos entrevistados, embora sejam evidenciadas “falas oficiais”, podemos inferir que a espiral do conhecimento completa um movimento em direção a novo conhecimento tácito internalizado, na medida em que intervenções práticas são levadas a efeito na prática escolar. Emergem também, sub-temas relativos à gestão participativa, clima escolar, aprendizagem dos alunos, disciplinas críticas, taxas de aprovação, reprovação, índice de evasão, com expressão de intervenções e proposições específicas. Posição indicativa de que, para os gestores, a mudança é possível, como afirma Freire (2007, p. 77) o papel do educador no mundo “não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Embora com variação entre os gestores havendo aqueles que focam aquisições de conteúdo que provocam alterações nas rotinas, há outros que focam no desenvolvimento profissional mais reflexivo, valorizando pequenas e substanciais mudanças da prática pedagógica e de rotinas mais participativas, indicando ampliação da visão sobre a própria prática gestora.

Escola	Cargo	Síntese
1	Vice	[...] aprendi muito . Porque o próprio módulo lhe obrigava na verdade a você ter uma leitura, né. A partir do momento que você lia que discutia com a equipe propriamente dita, não tinha como você não crescer, não aprender novas coisas.
	Secretária	Oportunidade de crescimento pessoal , maior segurança profissional no decorrer do curso.
2	Diretora	O melhor foi colocar em prática tudo que nós aprendemos no curso de PROGESTÃO, porque a cada módulo que era estudado, nós aprendíamos um pouco mais, até mesmo a começar da origem da escola, identidade da escola, sabendo o seu significado, o que significava o estudo na escola, a comunidade, conhecendo melhor a comunidade.
	Coordenador Pedagógico	Foi uma transformação na vida de cada um de nós, não só foi crescimento profissional, mas também pessoal .
3	Secretária	[...] cresci muito , a partir do momento que a gente teve essa oportunidade de estar mais perto dos assuntos da escola. A gente não imagina que tem essa capacidade de poder lidar, de ter conhecimento de todas as atividades, toda realidade da escola.
	Diretora	[...] a legislação passou a pautar o trabalho na escola . No regimento houve revisão para estabelecer direitos e deveres do aluno, o trabalho democrático e participativo não só na teoria.
	Vice-diretora	Eu já tinha feito a pós-graduação com algumas colegas daqui, foi feito inclusive aqui na escola, mas nós estávamos trabalhando com professores [...] e no PROGESTÃO trabalhamos com gestores era outro tipo de discussão, era uma discussão voltada para o benefício da escola, eram experiências trocadas com coordenadores, então foi diferente, além de trabalhar com gestores da minha escola, com de outras escolas do entorno e outras que não conhecia .
	Coordenador Pedagógico	Aprendi muito com minha equipe de trabalho, pois cada uma tinha uma grande bagagem [...]

Quadro 3 Experiências com o PROGESTÃO apontadas pelos gestores em duas dimensões uma pessoal e outra profissional

A quarta categoria diz respeito ao trabalho em equipe. Solicitados a citar exemplo de aspectos do programa que favoreceram a experiência gestora o destaque recai sobre o fortalecimento do trabalho em equipe, embora comentem sobre as dificuldades que representou superar uma estrutura individual, onde cada um dá conta de sua própria tarefa e criar uma dinâmica de equipe, que exige negociação e enfrentamento de conflitos a visão é bastante positiva do que alcançaram como resultado. Parece-nos que os gestores chegam a constituir uma comunidade de prática, ao desenvolverem conhecimento coletivo e distribuído entre

os membros da equipe, falam sobre o fazer e como fazer, criam uma perspectiva comum sobre o trabalho, o ambiente e sobre os resultados positivos do trabalho.

Sub-tema que emerge desta categoria é vinculado a tecnologia da informação e comunicação e a experiência com o grupo de discussão virtual. Falam do desafio que representou participar do grupo e das transformações operadas a partir disso.

Escola	Cargo	Síntese
1	Vice	[...] a questão do grupo foi extremamente favorável, porque não tinha como não reunir, até porque as atividades eram coletivas , quer dizer tinha parte individual que era a leitura dos módulos e tinham as atividades coletivas que eram (...) da escola. [...]
	Diretora	Desenvolvi o hábito de elaborar instrumentos nos trabalhos de rotina e hábito de avaliação
	Secretária	Melhoria na redação dos documentos da secretaria. Atendimento aos usuários com maior segurança e clareza de cada caso [...]
2	Coordenador	[...] a importância do trabalho em equipe dentro da escola, porque se não houvesse o trabalho em equipe não se pode atingir os objetivos e os fins educacionais da escola, não só agente crescer como profissional, mas como pessoa , refletindo nossas ações, as nossas atitudes e tudo, a gente melhora. [...] Nós estamos na expectativa de começar a multiplicar todas as informações, todo o conhecimento que nós obtivemos lá no curso de gestão escolar e tecnologia e, após esse curso nós sensibilizamos os professores a fazer a informática educativa [...]
	Diretora	[...] o curso ajudou bastante na questão da gestão participativa, foi fundamental para que nós trabalhássemos em grupo , por que foi muito trabalho em grupo pudéssemos enxergar que diretor não é quem manda na escola, não é apenas o administrador da escola, mas é um mediador, um questionador e que tem que tá em parceria com os outros líderes da escola e, principalmente, o alunado [...]
3	Vice	Diretores que eu não conhecia, coordenadores, de ouvir experiências positivas e negativas, nos levando a uma associação com a nossa realidade, então era uma troca de experiências muito positiva , até a época do memorial tínhamos um contato maior com troca de sugestões e experiências na construção do documento, no entanto, pós-término do curso, diminuiu essa frequência [...]
	Secretária	O entrosamento das pessoas que trabalham na escola que faz a equipe escolar . Da comunicação que deve existir entre todos que compõe a equipe de trabalho . O apoio, a colaboração de cada pessoa que esta ali.
	Coordenador Pedagógico	O trabalho foi muito interessante, os módulos trabalhados também, o trabalho coletivo muito importante e rico.

Quadro 4 Aspectos da gestão escolar favorecidos pela experiência com o PROGESTÃO.

A quinta categoria está ligada às razões explicitadas sobre as dificuldades enfrentadas durante a realização do programa. E estas recaíram sobre a estrutura do ambiente escolar pouco favorável ao estudo e reflexão sobre o próprio trabalho. Ao tempo em que sabemos que cabe a organização propiciar meios adequados para que os indivíduos possam criar, desenvolver, disseminar conhecimentos, sabemos que esta é uma questão ética, que professores e gestores precisam encontrar no ambiente de trabalho condições propícias à prática e a reflexão e que estas podem ser bastante adversas e “o desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (FREIRE, 2007, p. 66).

Escola	Cargo	Síntese
1	Vice-diretora	Cansei de vir 10h da manhã para aqui, para poder 1h da tarde descer e abrir o turno para os meninos me verem. Cansei de ficar até mais tarde acabar o turno e (...) na antevéspera quando não tinha mais jeito, que tinha que fazer de qualquer forma tínhamos de conciliar algumas questões. Agora essa parte era boa, mesmo com toda essa dificuldade essa era a melhor parte, porque a gente percebia que a gente conseguia produzir, entendeu.
	Diretora	Dificuldade em reunir a equipe gestora para estudar os módulos sem interferir na rotina da escola, incompatibilidade de horários.
	Secretária	Local de trabalho não é propício ao estudo e reuniões.
2	Diretora	Não vi dificuldades não, pra mim não houve dificuldade. A única dificuldade foi na hora de fazer o memorial
3	Coordenadora Pedagógica	Tivemos dificuldade, pois aqui dentro da escola era muito complicado para se reunir. Sempre dividíamos o trabalho para que conseguíssemos realizar. E isso atrapalhou bastante o trabalho, também.
	Secretária	Apesar de reclamarmos da falta de tempo para fazer as atividades, de pegar os finais de semana para poder estudar, de qualquer forma foi uma vantagem, pois de deixarmos por conta própria não temo tempo nenhum, então a gente tinha a obrigação de tirar aquele tempinho para tentar estudar, se reciclar; aperfeiçoando e ao mesmo tempo retocando o conhecimento.
	Vice-diretora	O aspecto negativo do curso era o tempo destinado as apresentações das equipes , pois implicava negativamente, prejudicava muito na qualidade das apresentações, então deve-se repensar essa questão.

Quadro 5 Razões explicitadas sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do PROGESTÃO.

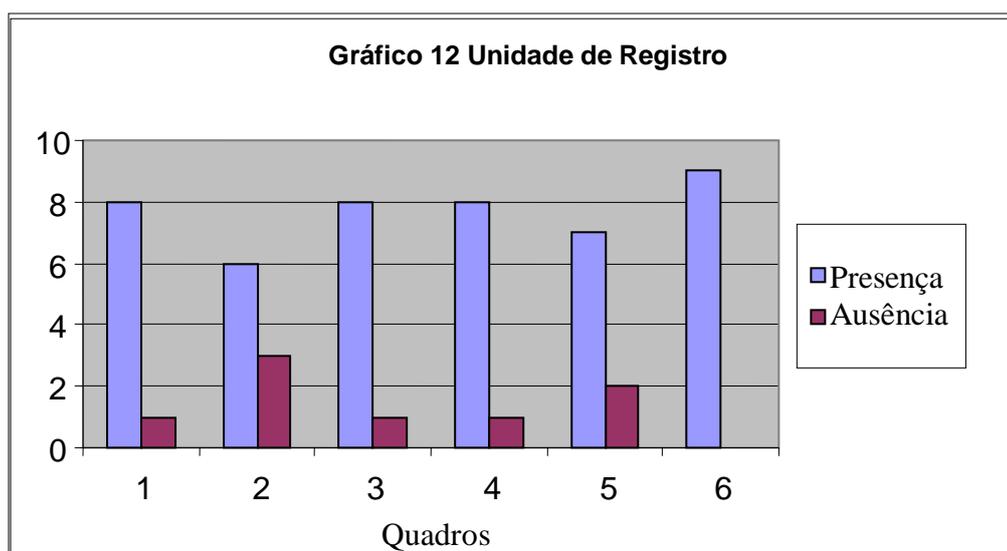
A sexta categoria emerge das falas sobre a percepção dos gestores quanto à formação de rede entre as equipes das escolas participantes do programa e, reflete que esta rede não sobreviveu ao término do programa. As entrevistas revelam

existir uma rede informal entre as escolas do entorno, que compartilham os problemas do dia a dia e tentam se apoiar mutuamente. Contudo, consideram que essa realidade não foi alterada pelo programa, ou seja, as equipes mantiveram as trocas com as outras equipes com as quais já estavam conectadas e outras equipes não foram agregadas. Ao desaparecerem as condições favoráveis a criação do conhecimento, restaurou-se as condições iniciais de hierarquia burocrática, fragmentação do trabalho e comunicação um/todos, ou seja, os paradigmas da escola da era industrial mantiveram-se inalterados parcial ou totalmente.

Escola	Cargo	Síntese
1	Vice	[...] não percebo essa troca , após o PROGESTÃO, durante, não; mas, após não permaneceu a troca de informações, essa é a minha visão.
	Diretora	As escolas do bairro a partir de um problema comum, uma situação a típica, se relacionam para encontrar soluções. Embora não haja uma rede de diretores sistematizada
	Secretária	Articulação entre secretárias escolares já existia e aumentou com o curso. Antigamente não havia trocas, hoje é mais fácil buscar o que não sabe e ensinar o que sabe, quando se está aberto.
2	Diretora	[...] nós temos mais comunicação com as escolas vizinhas [...] Ela não vingou . Poucas pessoas que entram na internet, no grupo; então foi reduzindo e não deu mais para dar continuidade com o grupo que fazia parte do PROGESTÃO.
	Coordenador	Que você não seja só espectador, mas que você faça parte do processo; que você também possa debater, porque hoje, o que agente vê é que nós vamos como espectador, agente entre surdo e sai mudo e isso é complicado , porque as vezes a gente quer interagir também e sem condições, isso também acaba acarretando as dificuldades, quer dizer a gente vai com a dificuldade de retorna com a dificuldade , não tem como esclarecer, tirar essas dúvidas.
3	Vice-diretora	As escolas que a gente tem um maior contato são as escolas do entorno . [...] principalmente, porque a gente tinha uma boa relação, com a ex-diretora de lá, bem como a atual,
	Diretora	A relação entre as escolas não se estabeleceu . Houve tentativa na época do curso, conhecer a realidade das escolas, mas não houve continuidade de parceria e trocas apesar das tentativas feitas através de reuniões com ata em forma de fórum, mas não se concretizou, não consolidou. Não se consolidou a rede de gestores nem com as escolas do Progestão nem com as escolas do entorno.
	Secretária	Aquelas que eu já tinha um contato permaneceu, mas as outras que eu tinha muita aproximação, não.
	Coordenadora Pedagógica	Na época havia muito contato , troca de experiências, o contato era maior, sempre um buscando o outro para obter informações ou orientações, troca de materiais.

Quadro 6 Percepção dos gestores quanto à formação de redes.

Enfim, obtivemos a construção de seis (6) quadros com as categorias de análise que emergiram das falas dos nove (9) gestores, sujeitos da pesquisa e destas destacamos temas como unidade de registro que consideramos como unidade de registro presente (URP) ou unidade de registro ausente (URA) nas respostas às entrevistas, conforme gráfico a seguir apresentado.



FONTE: pesquisa de campo

Neste estudo não procuramos analisar nem mesmo elaborar juízo de valor quanto à estrutura curricular, metodológica ou princípios que norteiam o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, contudo é necessário mencionar o registro feito pelos gestores sobre o curso, e em especial ao material didático considerado por estes como “rico” e “muito rico”.

6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alertados por Morin (2006, p. 33) de que “as possibilidades de erro e ilusão são múltiplas e permanentes” e de que “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital da lucidez”, iniciamos a tarefa de considerar sobre os elementos pertinentes e as rupturas que emergiram do esforço teórico empírico empreendido até este momento.

Consideramos escolas como organizações que focalizam nos sujeitos e nos conhecimentos produzidos por estes seu principal objetivo, ainda que este conceito

não se encontre aceito e compreendido dentro do ambiente escolar e que também, ainda falte respaldo teórico acumulado sobre o tema, e assim, aqui já esteja expresso o primeiro limite de nossa construção.

Organizações do conhecimento têm neste elemento seu principal foco e preocupam-se com sua produção e gestão. Escolas são espaços de construção, disseminação, armazenamento e circulação de conhecimento estratégico e diferencial que envolve alunos, professores, gestores, comunidade escolar e local, seus processos organizacionais, escolhas metodológicas, curriculares, sistema de avaliação, expressos em documentos como o projeto pedagógico e o regimento escolar. A imagem e reputação de uma escola têm como fundamento sua capacidade de produzir, captar e gerir conhecimento manifesto através de seu corpo gestor, docente, discente, projetos e apreço da comunidade do entorno.

A natureza do trabalho educacional complexo, dinâmico, fluido, cognitivo, afetivo, intangível, depende das interações entre os sujeitos que convivem no ambiente escolar. Dada a peculiar característica de sua natureza são valiosas as relações sociais estabelecidas no ambiente educativo, a existência de espaços e tempos profícuos de aprendizagem e o conhecimento individual e coletivo produzidos e consumidos por todos os seus membros. Conhecimento este que é o principal ativo da organização escolar, que não se esgota nem é destruído por seu uso contínuo ao contrário torna-se novo e potente.

Essa visão, contudo, pertence a um paradigma que considera os sujeitos criadores do conhecimento o elemento principal da organização sendo estas flexíveis, estruturadas em rede capazes de promover e sustentar a criação e acumulação de capital intelectual. Este é um paradigma distante do que encontramos nas escolas pesquisadas. Nestas o paradigma da escola tradicional, persiste firmemente arraigado nas crenças e valores expressos na forma como são estruturados o trabalho e as relações sociais, assim como também estão visíveis através das percepções, visões e crenças dos sujeitos sobre ensino e aprendizagem. Desta forma encontramos barreiras individuais e organizacionais a criação do conhecimento e a gestão do conhecimento criado.

Desta forma, em resposta a questão “qual a contribuição da formação do gestor escolar para a gestão do conhecimento na escola”, e considerando a experiência realizada com o “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares” na Bahia no período de 2004/2006, constatamos que a regularidade e

estruturação do programa, suplementados pelas inovações propostas a este em seu desenvolvimento no Estado contribuíram para criar um ambiente favorável a gestão do conhecimento entre as escolas participantes durante o período de realização do curso, constituindo-se essa contribuição como provisória e insuficiente para provocar transformações consistentes na forma com se desenvolve a gestão do conhecimento na escola.

Constatamos que a contribuição do PROGESTÃO para a gestão do conhecimento nas escolas, foi a de refletir algumas das condições necessárias a esta gestão do conhecimento, como a intenção, a autonomia e a redundância, bem como, a conversão do conhecimento criado através principalmente do modo de socialização.

No contexto do programa os sujeitos da equipe gestora experimentaram uma posição de igualdade em contraste com o vivido no cotidiano escolar devido aos diferentes papéis que cada um desempenha. Esta posição de igualdade se vinculava tanto a busca por um bom resultado na conclusão dos estudos quanto a necessidade de demonstrar a existência de elementos democráticos da gestão escolar. Esta tendência é reconhecida na fala dos entrevistados ao localizarem no trabalho em equipe um dos destaques do programa. Contudo, no exercício cotidiano da profissão, no lugar que cada um desses sujeitos ocupa na escola a relação permanece pautada no poder hierarquizado, com limites e barreiras expressos por eles próprios quando se referem à divisão do trabalho no ambiente escolar.

A dimensão temporal se mostra significativa para a noção sobre a prática gestora, pois, durante o programa se estabeleceu um processo de diálogo entre a equipe gestora para a resolução de problemas ligados aos conteúdos de estudo e de atividades que dependiam de uma posição da equipe, isto contribuiu para uma ampliação da visão dos sujeitos sobre papéis e responsabilidades que envolvem a gestão escolar bem como maior aproximação dos gestores que assumem funções diferenciadas na hierarquia, entretanto, essa experiência não se revela suficiente para formar a rede de gestores conforme está previsto nos objetivos do programa.

Ressaltamos ainda que para participar numa rede com outras escolas é necessário antes a própria escola assumir-se como uma organização em rede, capaz de construir autonomia crescente entre seus membros e assim, propor e sustentar processos de criação e gestão do conhecimento. Fato que observamos no decorrer da experiência com o café gestor, o cine gestor e os grupos de discussão.

Evidenciamos na falas dos gestores ao considerarem o trabalho em equipe como a face mais positiva da experiência como o Programa, que persiste desde o modelo educacional da escola tradicional, de onde se originam a formação desses gestores, a mal resolvida dualidade histórica entre controle e liberdade no espaço escolar.

Enfim, enquanto vigoraram as condições favoráveis a formação de rede de gestores ela manteve-se, dissolvendo-se na ausência dessas condições, sem que isto descaracterize a produção, circulação e gestão do conhecimento que vigorou neste período. É válido lembrar que enquanto não se consolidam modelos organizacionais em rede autogestionadas no interior das escolas perde-se em capital intelectual e desperdiça-se conhecimento tácito. A rede de gestores formada durante o período do PROGESTÃO, a aprendizagem colaborativa evidenciada indicam essa experiência como elemento positivo na consolidação de uma gestão colegiada e democrática. Capaz de criar e disseminar conhecimento estratégico para a organização escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma Educacional do governo FHC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v – 23, nº. 80, p. 72 – 89, setembro, 2002.

_____. A Política Educacional no Brasil e o papel do Conselho Nacional de Secretários de Educação: uma questão polêmica. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v – 13, nº. 42, 1992.

ALBAGLI, Sarita e MACIEL, Maria Lucia. **Informação e Conhecimento na Inovação e no Desenvolvimento Local**. Ci. Inf., Brasília, v. 33, n. 3, p. 9 – 16, set/dez, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B, RUBIM, Ligia Cristina Bada. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem**. São Paulo, PUC-SP, 2004.

ALMEIDA, Fernando José de e ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. (coord). **Lideranças, Gestão e Tecnologias: para melhoria da educação no Brasil**. São Paulo, 2006.

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

ARAUJO, Bohumila. FREITAS, Kátia Siqueira (coord.). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em Formação Inicial e Continuada**. Salvador, ISP/UFBA, 2007.

_____. **Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA**. Salvador, ISP/UUFBA, 2005.

BAHIA. **Guia do Gestor Cursista**. Programa de Capacitação de Gestores, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Portugal: Edições 70, 2000.

BLIKTEIN, Paulo e ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: _____ SILVA, Marco (Org). **Educação On-line**. São Paulo, Loyola, 2003.

BORDIGNON, Genuíno. GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: _____ AGUIAR, Márcia Ângela. FERREIRA, Naura Syria. (Org). **Gestão da Educação**. Impasses, Perspectivas e Compromissos. São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ldb.pdf> Acesso em: 19/4/07

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/conflitos/area_trabalho/1683.pdf

BURNHAM, Teresinha. et al. **Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento**. Disponível em: < <http://dici.ibict.br/archive/00000481/>> Acesso em: 11/8/08.

BURNHAM, Teresinha. SOUZA, Maria Carolina Santos de. Compendo: uma metodologia para produção colaborativa de conhecimento em educação a distância. In: _____ ARAUJO, Bohumila. FREITAS, Kátia Siqueira (coord.). **Educação a Distância no Contexto Brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador, ISP/UUFBA, 2005.

CABRAL NETO, Antonio. ALMEIDA, Maria Doninha. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político Pedagógico. **Revista Em Aberto**, Brasília, v – 17 nº. 72, p. 35 – 46, 2000.

CASTELLES, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHAGURI, Magali Aparecida Leite Penteadó. **O curso Progestão no Estado de São Paulo e sua concepção de educação permanente**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação do UNISAL, Americana – SP, 2007.

Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Relatório de Gestão 2001-2004**. Brasília. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/mostraultimapublicacao.asp?id=298>> Acesso em 28/5/08

Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Relatório de Gestão 2001-2004**. Brasília: DF, CONSED, 2003.

Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Relatório de Gestão 1997-1998**. Brasília: DF, CONSED, 1999.

Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Relatório de Gestão 1995-1996**. Brasília: DF, CONSED, 1996.

DAVENPORT, T. H., PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro, Campus, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1995.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília, DF: Líber, 2007.

FERNANDES, Rosali Braga, SANTOS, Rosangela Leal, SANTO, Sandra Medeiros. O crescimento urbano em Salvador e os impactos ambientais na formação do Cabula – bairro popular estratégico da cidade. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciências Sociais**. Universidade de Barcelona, vol. IX nº 521, 10/07/2004. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-521.htm> Acesso em 15/6/08.

FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (org). **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; Aguiar, Márcia Ângela da S. **Gestão da Educação**. Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 2005.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Evasão de estudantes e educação a distância. In: _____ ARAUJA, Bohumila. FREITAS, Kátia Siqueira de. **Educação a Distância**

no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador, ISP/UFBA, 2007.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 17, nº. 72, p. 47 – 59, fev/jun, 2000.

GALVÃO, Alexandre Patez; SILVA, Gerardo; COCCO, GIUSEPPE (org). **Capitalismo Cognitivo**. Trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

JOHNSON, Bjorn, LUNDVALL, Bengt- Ake. Promovendo Sistemas de Inovação como resposta à Economia do Aprendizado crescentemente Globalizado. In: _____ LASTRES, Maria Helena, *et. al.* **Conhecimento, Sistemas de Inovação e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, UFRJ/ Contraponto, 2005, p. 83- 130.

KOHN, Ruth Canter. **A pesquisa pelos práticos**: a implicação como modo de produção dos conhecimentos. Bulletin de Psychologie. Tome XXXIX - nº 377. Tradução: Leliana Santos de Sousa, 1998. (texto não publicado).

LASTRES, Maria Helena, ALBAGLI, Sarita, *et al.* **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro, Campus, 1999.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 2004.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 1991.

LEMONS, Cristina. Inovação na era do Conhecimento. In: _____ LASTRES, Maria Helena, ALBAGLI, Sarita, *et al.* **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro, Campus, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**. Uma questão paradigmática. Petrópolis, Vozes, 2006.

_____. Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Revista Em Aberto**. Brasília, v – 17 nº. 72, p. 11 – 34, 2000.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, Assis, Simone Gonçalves de, Souza, Edinilsa Ramos de. (Org). **Avaliação por triangulação de métodos**. Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2005.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros et al. **PROGESTÃO. Construindo Saberes e Práticas de Gestão na Escola Pública**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2006.

_____. **PROGESTÃO: Guia Didático**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

_____. Desafios a serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. **Revista Em Aberto**, Brasília, v – 17 nº. 72, p. 97 – 112, fev/jun. 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo, Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2006.

Memória Técnica do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar 1ª a 8ª Séries. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana. 2001. ISBN 85-7395-607-6

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Pedagogia da Autoria**. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/313/boltec313b.html>. Acesso em 10/9/2007.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza, UFC, 2001.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre, Bookman, 2008.

NÓVOA, Antonio. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Publicação Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org). **Gestão Educacional. Novos Olhares, Novas Abordagens**. Petrópolis, Vozes, 2005.

PALLOFF, Rena M. PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, ARTMED, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo, Ática, 1997.

_____ **Administração Escolar**. Introdução Crítica. São Paulo, Cortez, 1996.

PETER, Senge. *et al.* **Escolas que aprendem**. São Paulo, ARTMED, 2005.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Progestão: **Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?**- módulo I. Brasília. CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação. 2001.

PILLETE, Nelson. **A História da Educação no Brasil**. São Paulo, Ática, 1996.

POURTOIS, Jean Pierre, DESMET, Huguette. **A Educação Pós-Moderna**. Lisboa, Portugal, Instituto Piaget, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Da Mistificação da Escola a Escola Necessária**. São Paulo, Cortez, 2003.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Espiraís do Conhecimento**. São Paulo, Saraiva, 2007.

SANTOS, Antonio Raimundo, (et al). **Gestão do Conhecimento como Modelo Empresarial**. Disponível em:

http://www1.serpro.gov.br/publicacoes/gco_site/m_capitulo01.htm Acesso em 13/06/2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto, Portugal, Afrontamento, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP, Autores Associados, 2006.

Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Progestão 2004-2006**. Salvador, 2007, (não publicado)

SILVA, Marcos. (org). **Educação On-line**. São Paulo, Loyola, 2003.

SILVA, Veleida Anahí. (org). **Conexões de Saberes**. Um desafio, uma aventura, uma promessa. São Cristóvão, SE, UFS, 2007.

TABORDA, Eliana (*et al*). **A História da Gestão do Conhecimento**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Rio de Janeiro, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

_____. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.

_____. O que é Administração Escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, nº 84, p. 84-89, 1961.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo, Atlas, 1992.

TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 2003.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. **Funções e Papéis da Tecnologia**. Texto produzido para o Curso Gestão Escolar e Tecnologias. São Paulo, PUC – SP, 2004.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Revista Em Aberto**. Brasília, v – 17 nº. 72, p. 88 – 96, fev/jun, 2000.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista semi-estruturada

I - Caracterização dos sujeitos

Segmento	Diretor	Vice-diretor	Coordenador	Secretário escolar
Formação				
Curso				
Tempo de formação				
Tempo de exercício de magistério				
Tempo de atuação na função de gestor				

Legenda

- (1) Menos de 05 anos
- (2) Entre 05 e 10 anos
- (3) Entre 10 e 15 anos
- (4) Entre 15 e 20 anos

II Questões

Quais fatores interferiram na sua decisão de fazer esse curso?

Pode descrever um pouco sobre sua experiência no programa PROGESTÃO.

Pode citar exemplo de alguns aspectos que favoreceram essa sua experiência.

E quais as dificuldades que vivenciou durante o curso?

Para você qual foi ou (quais foram...) a grande vantagem em ter feito esse curso? E as desvantagens?

Pode descrever como fez para desenvolver seu trabalho enquanto gestor? O que facilitou sua gestão? Como na escola as pessoas sabiam do curso?

Fez o curso Gestão Escolar e Tecnologias? _____ Por que fez?

Que outra formação fez na área de Gestão?