



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUIS FERNANDO FERREIRA PINTO

**PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E TEÓRICOS DO CURSO DE
FORMAÇÃO: MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
(2013 - 2017).**

Campinas
2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUIS FERNANDO FERREIRA PINTO

**PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E TEÓRICOS DO CURSO DE
FORMAÇÃO: MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
(2013-2017).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração da Educação.

ORIENTADO PELO PROF. DR. REGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO: LUIS FERNANDO FERREIRA PINTO, E ORIENTADO PELO PROF. DR. REGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA.

Campinas
2020

Ficha Catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P658p Pinto, Luis Fernando Ferreira, 1971-
Pressupostos políticos e teóricos do curso de formação melhor gestão, melhor ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2013-2017) / Luis Fernando Ferreira Pinto. – Campinas, SP: [s.n.], 2020.

Orientador: Regis Henrique dos Reis Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Diretores escolares. 2. Gestão educacional. 3. Pedagogia histórico-crítica. 4. Neoliberalismo. I. Silva. Regis Henrique dos Reis, 1978-II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Political and theoretical assumptions of the training course: better management, better teaching of the Secretariat of Education of the State of São Paulo **Palavras-chave em inglês:**

Schools directors
Educational management
Historical critical pedagogy
Neoliberalism

Área de concentração:

Educação **Titulação:**

Mestre em Educação

Banca examinadora:

Regis Henrique dos Reis Silva
Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Olinda Maria Noronha

Data de defesa: 06-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0002-3783-7627>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7210941889404241>

LUIS FERNANDO FERREIRA PINTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E TEÓRICOS DO CURSO DE
FORMAÇÃO: MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
(2013-2017).**

COMISSÃO JULGADORA:

Orientador: Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva.

Profa. Dra. Olinda Maria Noronha

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

Campinas
2020.

Aos meus pais João Valter e Ana Maria.

AGRADECIMENTOS

Me formei como Professor de História no ano de 2000, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Minha segunda graduação ocorreu em 2011, em Pedagogia. No ano de 2018 me especializei em formação de professores pelo Instituto Federal de Campinas.

Como Professor de História lecionei em algumas escolas da Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação de São Paulo-Campinas Leste até o ano de 2007. A partir de 2008, iniciei um novo processo na área da educação, ocupando o cargo de Professor Coordenador Pedagógico até agosto de 2014. Após este período fui Vice Diretor e Diretor de Escola.

No ano de 2013, conclui o Curso de Melhor Gestão, Melhor Ensino-Formação de Gestores, também oferecido pela Secretaria da Educação de São Paulo. Ocorreu um grande estranhamento, afinal, o curso abordava a necessidade de observar professores em sala de aula. A fronteira do meu ser com o ser alheio se rompeu. Sinto a necessidade de citar trechos do Art. 2º, da Resolução- Secretaria da Educação de São Paulo 88, de 19/12/2007, como exercício constante de minha função nestes últimos anos, como Professor Coordenador e Diretor Escolar:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; [...] II- atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente.

Os professores precisam ser observados? Qual o motivo? Era uma pergunta constante que me tirava o sossego.

Acredito que quando estranhamos, estamos aptos a caminhar e retirar o que nos incomoda. Observar e pedir que alguém venha pelo mesmo caminho que percorremos, não emancipa ninguém. Foi preciso continuar em busca do conhecimento.

E esse continuar em 2015 me fez encontrar a Professora Olinda Maria Noronha na Disciplina História das Ideias Pedagógicas no Brasil do Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) oferecida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Costumo dizer que conhecer a Professora foi um divisor de águas em minha vida, pois um belo caminho estaria sendo iniciado.

Realizei o processo de seleção para o programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP no Grupo de Pesquisa HISTEDBR e iniciei meus estudos para obtenção de título de Mestre em Educação, na busca constante de apreciar o conhecimento. Esse caminho percorrido abre espaço para agradecer ao meu Professor Orientador Doutor Régis Henrique dos Reis Silva, à Professora Doutora Olinda Maria Noronha, aos meus pais Ana Maria e João Valter, meus irmãos Eduardo e Rafael, minha cunhada Carina, meus sobrinhos Luiza e Gabriel e aos amigos Maria Inês Serra Pereira de Andrade, Sandra Izufino e José Antônio Guedes, por dividirem comigo o encantamento da existência.

RESUMO:

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Linha “Historiografia e Concepções Teórico-Methodológicas da História da Educação” do Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e teve como objetivo analisar o processo de formação do diretor escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período de 2013 a 2017. Mais precisamente, investigamos o curso de formação oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato de Souza (EFAP) intitulado Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME), lançado em 2013. A intenção foi identificar e discutir os pressupostos políticos e teóricos desse curso e também compreender o projeto de formação do diretor no âmbito da mundialização do Capital, levando em conta a particularidade das políticas públicas educacionais brasileiras das últimas décadas. Para tanto, realizamos uma análise histórica do projeto de formação do diretor, abordando os decretos e leis que estiveram em vigor desde a gênese da constituição desse profissional até os dias atuais. Em seguida, mostramos como esse projeto foi influenciado pela mundialização da cultura do capital e pela pedagogia do aprender a aprender. Por meio dessa análise de caráter histórico e filosófico, pretendemos contribuir para a história da educação brasileira e problematizar o projeto de formação do diretor escolar proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em sua singularidade através do Curso MGME. Nossas reflexões dialogam mais especificamente com a linha de pesquisa dedicada a abordar questões relacionadas à historiografia e às concepções teórico-metodológicas da história da educação.

Palavras-chave: diretor escolar, gestão escolar, pedagogia histórico-crítica, neoliberalismo.

ABSTRACT:

This research was developed within the line “Historiography and Theoretical-Methodological Conceptions of the History of Education” of the Study and Research Group in History, Society and Education in Brazil (HISTEDBR) and aimed to analyze the process of training the school director of São Paulo State Department of Education, from 2013 to 2017. More precisely, we investigated the training course offered by the School of Training and Improvement of Teachers Paulo Renato de Souza (EFAP) entitled Best Management, Best Teaching (MGME), launched in 2013. The intention was to identify and discuss the political and theoretical assumptions of this course and also to understand the project of training the director in the scope of the globalization of Capital, taking into account the particularity of Brazilian educational public policies of the last decades. To this end, we conducted a historical analysis of the director's training project, addressing the decrees and laws that were in force from the genesis of the constitution of this professional to the present day. Then, we show how this project was influenced by the globalization of capital culture and the pedagogy of learning to learn. Through this analysis of a historical and philosophical character, we intend to contribute to the history of Brazilian education and to problematize the project of formation of the school director proposed by the Secretary of Education of the State of São Paulo, in its singularity through the MGME Course. Our reflections dialogue more specifically with the line of research dedicated to addressing issues related to historiography and theoretical-methodological conceptions of the history of education.

Keywords: schools directors, educational management, historical critical pedagogy, neoliberalism

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

ATPC: Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

BM: Banco Mundial

CEPAL: Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CRE: Centro de Referência em Educação Mário Covas

CGEB: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CHA: Conhecimento, Habilidade e Atitude

EAD: Educação à Distância

EFAP: Escola de Formação de Professores Paulo Renato de Souza

ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

EUA: Estados Unidos da América

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HTPC: Hora de Trabalho Coletivo do Professor

HISTEDBR: Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil

IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MGME: Melhor Gestão, Melhor Ensino

MPC: Modo de Produção Capitalista

OMC: Organização Mundial do Comércio

ONG: Organização Não Governamental

ONU: Organização das Nações Unidas

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola
PHC: Pedagogia Histórico Crítica
PNAIC: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE: Plano Nacional de Educação
PME: Programa Mais Educação
Programa Qualidade na Escola (PQE)
PROEMI: Programa do Ensino Médio Inovador
PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROVÃO: Exame Nacional de Cursos
PROUNI: Programa Universidade para Todos
SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UDEMO: União dos Diretores do Ensino Médio Oficial
UFF: Universidade Federal Fluminense
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP: Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO: 1- AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO	33
1.1-Banco Mundial – um dos instrumentos reguladores das políticas educacionais.....	38
1.2-Governos neoliberais no Brasil entre os anos 1990 e 2017.....	40
1.2.1-Governos: Fernando Collor de Melo e Itamar Franco.....	40
1.3-Governo: Fernando Henrique Cardoso.....	43
1.4-Governos: Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.....	54
1.5-Modo de Produção Capitalista: fordismo, taylorismo, toyotismo: influências históricas na concepção de formação da administração escolar.....	58
CAPÍTULO: 2- AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO	64
2.1-A pedagogia das competências.....	68
2.2-Concepções contra hegemônicas: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)	71
2.3-Algumas considerações da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a influência piagetiana nas concepções educacionais hegemônicas.....	76
CAPÍTULO: 3- A FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR DA SEE-SP (1996-2017): PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E TEÓRICOS	79
3.1-Pressupostos políticos: os cursos de formação da Rede do Saber e da EFAP – projeto particular de Estado, como expressão de um projeto universal de classe.....	85
3.2-Análise dos pressupostos teóricos do Curso: Melhor gestão, Melhor Ensino.....	91
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS:	108
5-REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

A análise histórica, quando verificada a partir da relação que as concepções educacionais estabeleceram com a mesma, ao longo de séculos da história da educação brasileira, permite a compreensão ampla das ações dos homens que mediaram o objeto de estudo.

Tendo como ponto de partida o objeto formação do diretor escolar, é necessário apreciar sua gênese. Para tanto, utilizamos o princípio da perspectiva de longa duração, “como marcos de períodos (o tempo médio das conjunturas) enquanto mediação para entendermos o processo global (o tempo longo das estruturas).” (SAVIANI, 2008, p. 9).

A gênese do trabalho educativo no Brasil tem como princípio uma atividade orientada, incompleta aos desprovidos socialmente, causando estranheza e alienação¹. Dessa forma, no início da História da Educação no Brasil, a administração foi realizada pelos agentes da coroa portuguesa e, segundo Fonseca e Menardi (2010, p. 30), “era centralizada na metrópole, que exercia um rígido controle fiscal, regulava todo o sistema administrativo da colônia.”

Na condição de Brasil Colônia, as câmaras municipais eram responsáveis pelas funções executivas, legislativas e judiciárias nas vilas e cidades, sendo compostas por “juízes ordinários, três vereadores e um procurador”, que desempenhavam as tarefas de “elaborar e fiscalizar posturas, julgar crimes de honra, pequenos furtos e infrações” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 31). Em 1548, surgiram as recomendações dos Regimentos², que eram vinculados ao processo de catequização dos indígenas e consistiram em uma espécie de esboço de política educacional.

A Igreja Católica ficara responsável pelo registro de nascimento, casamento, óbito e abertura dos testamentos e, com a vinda dos jesuítas, em 1549,

¹ O trabalhador ao fabricar uma mercadoria, ele e torna uma, reduzindo-o em instrumento de riqueza de outros homens. SILVA, JOÃO Carlos da. Educação e alienação em Marx: Contribuições teórico metodológicas para pensar a História da Educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.104 set. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis19/art07_19.pdf, acesso em 01 de março de 2020.

² “Regimento seria um conjunto de princípios e normas que estabelecem o modo de funcionamento interno de uma dada área ou setor. (MATTOS, 1958, p.32 *apud* FONSECA; MENARDI, 2010, p. 33)

Portugal passou a ter, como política educacional na colônia, converter os indígenas à fé católica. Para os jesuítas, “o esforço de conversão devia guiar-se preferencialmente pelo convencimento” (SAVIANI, 2014, p. 16). Convencer os indígenas era a objetivação da educação no período, para atender o modo de produção capitalista (MPC). Em decorrência disso, a formação da administração escolar do Brasil Colônia teceu o ideário de controle social, baseado na pedagogia jesuítica³.

Em 1599, com a introdução do *Ratio Studiorum*⁴, método pedagógico utilizado pelos jesuítas, “foi sistematizado com base nas experiências pedagógicas, que tiveram início no Colégio de Messina” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 34). O *Ratio Studiorum* continha um conjunto de regras que envolvia a administração escolar e embasava-se em uma concepção educacional que objetivava formar um bom cristão, respeitar a hierarquia social e converter para encontrar a sacralização.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, caberá ao Estado formar o nobre através de educação situada, presa ao ideal de capacitar, obedecer e controlar. Ao reitor cabia a administração dos colégios. No período pombalino, deu-se a ruptura com o *Ratio Studiorum* e o rei era o responsável pela nomeação de professores e também possuía o título de diretor geral dos estudos, tanto que “o primeiro concurso para professor foi realizado em 1760” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 46). A formação do educador gera valor ao dominante, “a Coroa Portuguesa”, que a institucionaliza, cria funções, legaliza e decreta, impôs leis e condições para a expansão da sociedade e o trabalho como valor ao que domina.

Com o crescimento populacional e por consequência da vida urbana, multiplicam-se os impostos e as reformas administrativas e fiscais, mudanças em curso que culminam na Instituição do Alvará Régio de 28 de junho de 1759⁵. Nesse

³ “A pedagogia jesuítica é a versão da pedagogia católica elaborada pelos jesuítas e sistematizada no *Ratio Studiorum*, o Plano de Estudos cuja versão definitiva foi aprovada em 1599 e adotada por todos os Colégios da Companhia de Jesus em todo o mundo”. SAVIANI, 2012, p. 162.

⁴ “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* ou simplesmente *Ratio Studiorum*, o Plano de Estudos- o método pedagógico dos jesuítas, publicado em 1599, foi sistematizado com base nas experiências pedagógicas, que tiveram início no Colégio de Messina, primeiro colégio aberto na Sicília, em 1548. FONSECA, MENARDI. 2010, p. 34

⁵ Segundo Fonseca e Menardi (2010, p. 47): “A Instituição do Alvará Régio de 28 de julho de 1759 foi uma tentativa do Estado português de dar continuidade ao trabalho no campo da educação a cargo dos jesuítas, até então. O alvará, ao expulsar os jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias, extinguiu os colégios sob responsabilidade dos padres da Ordem Jesuítica e criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, como forma de suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas, além disso, criou o cargo de diretor geral dos estudos. Com isso, iniciou-se

momento da história brasileira, nasceu a primeira forma de sistema de ensino público no Brasil, organizado pelo Estado e não pela Igreja, contando com um professor único. Naquela época, não havia um currículo e a formação da administração escolar foi centralizada e “fiscalizada pelo diretor geral dos estudos, submetido diretamente ao rei de Portugal”. (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 51). O diretor geral dos estudos representa, simbolicamente, o caráter controlador e autoritário, pois sua formação pautava-se em pressupostos centralizadores.

Esses pressupostos centralizadores se mantêm no Brasil Império (1822-1889), pois, era preciso garantir a unidade federativa do país e a ex-colônia havia se inserido na expansão do capitalismo industrial. Para tanto, designou-se à educação a tarefa de “formar quadros administrativos [...] que garantissem a instrução primária à população branca e livre”. (ANANIAS, 2010, p. 56). Entretanto, o MPC, através da propriedade privada, fundamenta-se na exploração do trabalho, um tipo de trabalho combinado com a miséria e, muitas vezes, com a escravização. Por isso, a própria essência do capitalismo gerou revoltas no Brasil e no mundo no decorrer do século XIX.

Ao longo da primeira metade do século XIX, foram estabelecidas várias medidas relativas à educação. Afinal, o consenso da independência estimulou a necessidade por instrução, pois houve o surgimento de uma elite proprietária de terras, entretanto, foi criada a Lei Geral de 1827⁶. Anos depois, implementou-se o Ato Adicional de 1834, que, nas palavras de Saviani (2014, p. 17), “coloca as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional”. Acreditamos também que aproximar a responsabilidade da educação às províncias foi uma maneira particular de controle social e de acordo com os interesses locais. Nesse momento, em São Paulo, ocorreu criação de uma escola normal para a formação de professores na capital e houve a

uma nova fase da nossa história educacional, quando a educação passou a ser organizada pelo e para o Estado, caminhando no sentido da secularização das escolas portuguesas e de suas colônias”.

⁶ Criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 18 de março de 2019.

sansão do decreto de 16 de março de 1846 e da Lei Geral n.º 34, como maneira de fiscalizar a instrução pública.

A gênese da função de diretor de escola deu-se anos depois, quando a Lei n.º 29, de 16 de março de 1847, estabeleceu o regulamento dos Liceus em São Paulo e determinou que “o governo nomeará um cidadão de intelligencia e reconhecida probidade e patriotismo para directhor do licêo”. (SÃO PAULO, Província, 1868 (*apud* ANANIAS, 2010, p. 59).

O trabalho do diretor de Liceu tornou-se referência para o perfil da formação de educadores destinados a cumprir essa função. Ao analisar as atribuições de tal cargo, é possível identificar a existência de uma identidade situada, pois esse diretor deveria possuir uma identidade pronta e reconhecida pelo Império, que não só relacionava trabalho e capital, mas também colocava a educação como projeto e base para a civilização. Esse discurso civilizatório se intensificou no Brasil Império.

Em São Paulo, mais especificamente a Lei n.º 54, de 15 de abril de 1868 (São Paulo-Província, 1868), “centraliza no presidente da Província e no inspetor geral⁷ a responsabilidade pela fiscalização das escolas, inclusive das particulares”. (ANANIAS, 2010, p. 69).

No decorrer do século XIX, a ação centralizadora do Estado registrou, na forma de inspeção nas escolas, a atuação de um Estado conservador por meio de decretos e leis, um Estado que se compôs para dinamizar o capitalismo. O direito do cidadão estava expresso nas leis, mas, ao mesmo tempo, dividia as classes, pois nem todos podiam usufruir do mesmo direito à educação. Temos uma concepção de educação que, para sustentar-se, operava entre a economia, o aparato jurídico-militar e o ideológico.

Em 29 de março de 1899⁸, o Decreto n.º 651 estabeleceu que competia ao auxiliar do diretor da Escola Normal, cargo criado pelo artigo 8.º da lei n.º 520, de 6 de agosto de 1897, a inspeção das escolas-modelo preliminar e complementar, anexas àquela, tanto nas seções masculinas como nas femininas. Além disso, essa medida legal suprimiu o cargo de auxiliar a que se refere o artigo 7.º da lei n.º 374, de

⁷ “A formação dos professores era a grande preocupação dos presidentes das províncias, por isso, “a necessidade de um controle rigoroso sobre eles, então é criado em 1851 a Inspeção Geral da Instrução Pública e do cargo de inspetor geral”. SÃO PAULO- Província, 1874, (*apud* ANANIAS, 2010, p. 62).

⁸ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1899/decreto-651-29.03.1899.html>, publicado no **DOE Diário Oficial do Estado** em 30/03/1899, p. 699. Acesso em 12 de maio de 2019.

3 de setembro de 1895, ou seja, a inspeção era uma forma de controle tanto para o diretor como o seu auxiliar.

O consenso é fiscalizar, historicamente, transformações no âmbito social, político e econômico, ocorridas no final do século XIX e início do século XX, no Brasil e relacionaram-se com o surgimento da figura do diretor escolar. No final do século XIX, no plano econômico, a agricultura resumia-se ao cultivo de café, que era símbolo do capital no Brasil e beneficiou também a industrialização, em 1920, além da abolição da escravatura, em 1888, e da imigração, no plano social, no âmbito político, em 1889, instaurou-se o regime republicano. Essas mediações, juntas ao aumento da população e da expansão urbana, “necessitam” da figura do diretor escolar, para formar de uma maneira incompleta o indivíduo.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a gênese da função diretor escolar ocorreu em um cenário conflituoso, pois houve um movimento por parte dos trabalhadores urbanos em defesa do trabalho, mostrando-se contrários aos ideais de exploração da força do trabalho instaurados pela sociedade capitalista.

Os trabalhadores, ao se organizarem, expressavam a negação da ordem e desenvolviam um projeto contrário à hegemonia⁹. Tal projeto deveria ser controlado e, como observa Noronha (2004, p. 65), essa necessidade de controle levou “a própria pedagogia liberal a rever sua postura em relação à educação dos trabalhadores”, era preciso formar os indivíduos apenas para o trabalho em geral.

Aos poucos, a necessidade de haver uma figura que estivesse cotidianamente dentro da escola exercendo o controle social e coordenando a administração escolar interna foi sendo posta cotidianamente. Foi nesse contexto que, na República, foi forjada a figura do diretor escolar, a qual estaria em consonância com as necessidades do novo tempo que fora inaugurado com a mudança de regime governamental. Vale destacar, também, que a ideia de que o diretor deveria possuir as habilidades de manter a ordem e centralizar sua administração está diretamente

⁹ A noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço. Apesar de ter suas origens na social-democracia russa e em Lênin, é Gramsci que apresenta uma noção de hegemonia mais elaborada e adequada para pensar as relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo encontrados na tradição. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais. Deste modo, uma possível tomada do poder e construção de um novo bloco histórico passa pela consideração da centralidade dessas categorias que, até então, eram ignoradas. ALVES, 2010, p. 2010.

relacionada ao fato de que o taylorismo/fordismo¹⁰ ancorou, no Brasil, através da formação do trabalhador no início do século XX.

A Constituição Republicana de 1891 baseou-se nos ideais liberais norte-americanos e, no tocante à educação, os estados possuíam uma certa autonomia na elaboração de seus sistemas de ensino. Nesse contexto, a figura do diretor foi configurada através do Decreto n.º 3.890, de 1/1/1901, assinado por Epitácio Pessoa, no governo de Campos Salles. Naquele cenário de transformação, o ímpeto da instrução pública foi o da escola-modelo e o diretor surgiu como necessidade dessa nova forma de configuração do grupo escolar. O programa de escola-modelo, do modo de produção da época, necessitava de uma profissional que, no “chão da escola”, neutralizasse o compromisso político do indivíduo.

Nas décadas seguintes, a presença do fordismo/taylorismo foi se acentuando no Brasil. Consistindo em uma maneira pela qual o capitalismo se adaptou a fim de atingir produção e consumo sem precedentes. Na prática, o fordismo aperfeiçoa-se com o taylorismo, então em curso nas indústrias da época, tendo como linha mestra a separação entre concepção e execução. O adendo a Henry Ford foi referente à compreensão da produção em massa, o que teve profundas implicações não só na “reprodução da força de trabalho como também da gerência do trabalho, alicerçando numa estética e psicologia cujo norte é um projeto de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (BEZERRA, 2007, p. 78).

Elencando-se ao MPC, ao longo dos anos de 1890, em São Paulo, surgiram vários decretos e leis destinados a tornar mais eficiente e organizada a administração pública¹¹. Essas medidas legais estão relacionadas ao fato de que, na

¹⁰ Foi no âmbito do método taylorista de controle sobre o trabalho que se propôs: (a) a separação entre o planejamento do trabalho e a sua execução, de forma a possibilitar que o planejador controle cada fase do processo do trabalhador que executa a tarefa; (b) a gerência que controla todas as etapas de execução, impondo ao trabalhador a maneira como a tarefa deverá ser realizada; (c) o treinamento para executar as tarefas.[...] Ainda no século XX, outro tipo de método de racionalização do trabalho industrial foi concebido por Henry Ford (1863-1947) com a introdução de linhas de montagem na indústria automobilística. À Henry Ford é atribuído o fordismo, que, por definição, se refere a produção em grande quantidade de automóveis a baixo custo, utilizando as linhas de montagem que possibilitavam um carro a cada 98 minutos. **SILVA, Andrea Vilela Mafra da. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.70, p 197-209, dez. 2016 ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316901276_A_pedagogia_tecnica_e_a_organizacao_do_sistema_de_ensino_brasileiro**

¹¹ “Decreto n.º 33/1890, que extingue o Conselho Superior de Instrução Pública; a Lei n.º 88/1892, que trata da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Decreto n. 144-A/1892, que reforma a Secretaria da Instrução Pública. Decreto n. 144-B/1892 em que é aprovado o Regulamento da Instrução

província de São Paulo, a industrialização iniciou-se a passos lentos, fazendo com que fosse necessária a existência de um modo de regulação social, o qual se manifestou através da imposição de um cumprimento rigoroso das normas. Essas características podem ser percebidas, por exemplo, nas observações de Saviani (1995) a respeito da inauguração de uma escola-modelo paulistana:

No primeiro dia de aula de 1894, os alunos da recém-inaugurada escola-modelo Caetano de Campos, no centro de São Paulo, estranharam o ambiente. Até então, eles haviam frequentado classes improvisadas na casa de um professor ou em prédios públicos mal conservados [...] Esse modelo, forjado pela proposta iluminista republicana de racionalizar custos, exercer controle e oferecer acesso à Educação para todos, reunia de quatro a dez grupos de alunos, que até então estudavam isolados. As crianças passaram a serem organizados por classes seriadas de acordo com o nível de conhecimento com um docente para cada 40 pupilos. [...] Era preciso ter alguém dentro da escola, e, assim, surgiu o cargo de diretor. Cabia a ele fazer a interlocução junto ao governo e determinar as diretrizes administrativas e pedagógicas dos grupos. A influência dele passou a ser tão grande que quem exercia o posto era frequentemente convidado para assinar artigos em revistas e jornais, fazer conferências e se tornar conselheiro de secretários de estado. João Lourenço Rodrigues (1869-1954), inspetor geral de ensino de São Paulo, assinalou em relatório de 1908: A escolha do diretor é uma questão de vida ou morte. Pode-se dizer, em geral, que tanto vale o diretor, tanto vale o grupo. (SAVIANI, 1995, p. 248-249).

As ideias presentes nesse momento em que se deu a gênese do profissional da educação denominado “diretor escolar” ainda ecoam atualmente em muitas reuniões entre supervisores e diretores escolares, através de frases como “A escola é a cara do diretor” ou “O diretor deve ser o modelo em que o corpo docente irá se inspirar”. Esse eco pode ser concebido como uma consequência histórica do momento de criação do diretor escolar, consistindo em um conjunto de ideias que foram abstraídas pelo senso comum de gerações passadas e ainda são incorporadas por muitos educadores, pois se é uma verdade incorporada na concepção de formação do diretor e seu papel na escola, a frase “ A escola é a cara do diretor” sustenta a abstração da função, reconfigurando-se sua influência no tipo de ensino.

O “lugar” atribuído ao diretor é o de um profissional que, dentro da escola, age como interlocutora de transformações para a República que se instaura. Além disso, a análise dos propósitos da escola-modelo permite observar que, nela, o diretor

Pública; a Lei n. 169/1893, que adita diversas disposições à Lei n. 88/1892 e, por fim, o Decreto n. 218/1893 que regulamentou as leis supracitadas”. In: PENTEADO, NETO, 2010, p. 76.

tem seu devido lugar de trabalho em geral, cabendo a ele desempenhar tarefas como fiscalizar programas de ensino, assinar correspondências, organizar orçamento anual, além de outras inúmeras incumbências.

Nesse sentido, pode-se dizer que a criação do papel do diretor foi marcada por características que o atrelam ao mundo do capital, desde sua gênese. Afinal, ele deveria ser responsável por representar e implementar a ideia de organização, através de sua competência técnica, em relação ao controle do indivíduo e não a favor do trabalho educativo. A mediação da administração escolar relacionou-se, pois, à concepção tradicional¹² de educação, que tem como fim o aluno disciplinado e é pautada em uma visão filosófica essencialista de Ser Humano.

Centrada na figura do professor que gera o conhecimento a pedagogia tradicional e tem duas vertentes: a religiosa e a leiga, tanto que em 1925, foi criado o Decreto nº 16.782 de 13 de janeiro¹³. Relacionado a essas vertentes, nos anos de 1930, foram implementadas importantes medidas no campo da educação, tais como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a elaboração de um Plano Nacional de Educação e o estabelecimento, na Constituição de 1934, “da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino elementar, além de inúmeras reformas educacionais, algumas de iniciativa da União, outras sob responsabilidade dos estados”. (ANDREOTTI, 2010, p. 106).

Nesse período, visando regulamentar a profissão e formação do diretor escolar, o Estado de São Paulo elaborou uma série de decretos e leis, dentre os quais destacamos: o Decreto nº, 5.846, de 21 de fevereiro de 1933¹⁴, que regulou a

¹² “A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como tradicional a concepção até então dominante”. SAVIANI, 2012, p. 144.

¹³ “Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias.[...] Art. 3º. O Departamento terá um Diretor Geral, que será também Presidente do Conselho Nacional do Ensino e poderá exercer as funções de Reitor da Universidade do Rio de Janeiro, se for professor catedrático de curso de ensino superior e for designado pelo Governo para tal fim. § 1º. O Diretor Geral será de livre escolha do Presidente da República, entre pessoas de notável competência no ensino”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm, acesso em 03/03/2020.

¹⁴ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5846-21.02.1933.html>. Publicado no **Diário Oficial do Estado (DOE)** em: 22/02/1933, p. 21. **Acesso em 09 de maio de 2018.**

formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, conferindo ênfase à base científica da administração escolar com base na organização, nos mobiliários adequados, nas necessidades da comunidade e na administração de negócios. Cumpre ressaltar, também, que o Governo poderia selecionar dez professores ou diretores mais capazes para a realização do curso de formação. A análise dessas ações permite verificar que o ideário de competência para inspecionar e ou fiscalizar o campo educacional é evidente, pois há um projeto de disputa de poder entre classes tanto no cenário local, quanto nacional e internacional.

Vale destacar que, no bojo do movimento da Escola Nova, que defendia a cientificidade da educação, surgiram estudos sobre a administração escolar nas ideias de Taylor e Fayol.¹⁵

Naquele momento, as discussões no campo da educação envolviam diversas ideias. Dentre elas, destacaram as noções apregoadas pelos representantes da Igreja, que defendiam a necessidade de uma escola confessional, e pelos renovadores, que enfatizavam uma concepção de educação pautada no caráter descentralizador, uma forma de criticar o caráter autoritário do Estado Novo. Apesar das diferentes posturas, a visão que se consolidou foi a de uma educação que coordena a ordem, o autoritarismo, conduz o indivíduo a uma condição existencialista formal e está presa ao que é decretado.

As características da formação do diretor escolar na era Vargas atrelaram-se ao cenário liberal que se consolidou no país, marcado pela expansão urbana, pela indústria e pela necessidade de inserção social. O profissional diretor deveria colaborar para a renovação educacional, atentando para a necessidade de métodos científicos na educação e para a falta do espírito científico filosófico, como indicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932¹⁶. No Estado de São Paulo, em 1934, o Decreto Estadual nº 5.804 estabeleceu que os cargos de diretores de escola

¹⁵ Fayol contemporâneo de Taylor, também se debruçou sobre a que estão da organização racional do trabalho objetivando aumentar a produtividade com o mínimo de custo, enfatizando a estrutura organizacional da empresa e o papel importante da administração na direção, coordenação e controle do processo produtivo. **COUTINHO; LOMBARDI, p. 224-238, jun. de 2016 –ISSN:1676-2584. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312669087_Notas_introdutorias_sobre_gestao_escolar_na_perspectiva_da_pedagogia_historico-critica Acesso em 02 de março de 2020.**

¹⁶ “Expressa a educação de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país”. SAVIANI, 2008, p. 254.

continuariam ocupados por docentes com no mínimo 400 dias de docência e sem concurso público.

É notável o fato de que a profissão do diretor permaneceu atrelada à uma função administrativa empresarial inspirada na escola norte-americana, concomitante à produção industrial do período. Com o fim do Estado Novo, ela continuou vinculada à esfera ideológica empresarial com apologia à empresa capitalista, que se objetiva ao valor, através da exploração do trabalho e tem como objetivo comum o controle de uma fiscalização autoritária.

Quando se deu a elaboração da Constituição de 1946, havia um ambiente “relativamente democrático”. Foi adotada uma abertura ao capital estrangeiro com Juscelino Kubitschek no cenário nacional e, em âmbito internacional, iniciou-se a Guerra Fria, um conflito ideológico entre Estados Unidos (ideologia “capitalista”) e a ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (ideologia “socialista”).

Nesse período, tanto a formação da administração escolar quanto a do professor foram marcadas por características ligadas ao processo de produção e inseridas no contexto do capitalismo em sua fase industrial, que se acelerava. Assim, formação do diretor caracterizou-se pelo caráter centralizador e autoritário, marca “secular” da administração escolar brasileira, que confere a esse profissional o papel de cumprir decretos e organizar a estrutura local por meio da ordem.

Na década de 1940, especificamente em 1947, no Estado de São Paulo, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura, medida decorrente do fato de que, com o crescimento demográfico, houve aumento da produção e do consumo. Assim, a Secretaria foi criada com objetivo de constituir uma forma de estruturar a concepção de uma educação que atenderia ao mundo do trabalho e, portanto, seria regida de cima para baixo, como política que estrutura, moderniza, normatiza e conduz a educação.

Nos anos posteriores, o governo paulista estabeleceu várias normatizações relativas à atuação do diretor escolar, como a Lei estadual nº 5058/58. Essa medida legal introduziu o curso pós-normal de Administrador Escolar, com duração de dois anos, em todos os Institutos de Educação do Estado. Uma forma de incentivar a participação de diretores de escola nos cursos pós-normais ou de Pedagogia foi atribuir pontos para efeito de classificação em concursos, prática que foi se estabelecendo, visando a uma formação mais aprimorada desses profissionais (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 142).

Aos poucos, aprimorou-se o ideal de que o diretor deve ser um docente com competência para atender às especificidades do processo gerencial da formação, objetivando o amplo crescimento econômico. Nos anos 1950, os cursos de especialização para a função de diretor e as matrículas no curso de Pedagogia aumentaram. Esse aumento decorreu do fato de que “o crescimento populacional do estado aumentou a demanda por escolarização, impulsionada, inclusive, por movimentos populares” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 141).

No final da década de 1950 e início de 1960, através da LDB nº 4024/61, houve um certo aceno democrático através da adoção de uma forma assistencialista de educação, pois o regimento interno transferiu, para o ambiente escolar, certas práticas democráticas. Por consequência, a formação do diretor deveria alinhar-se a um certo assistencialismo, principalmente devido “aos movimentos sociais do período que reivindicavam participação” (GALLINDO; ANDREOTTI, p. 143). No estado de São Paulo, o decreto nº 38.820, datado de 27 de julho de 1961, estabeleceu o primeiro concurso de ingresso ao cargo de diretor escolar, o qual seria feito através de títulos e provas.

Em 1964, o aceno democrático, a constante luta de classes e o aumento dos movimentos sociais em tempos de Guerra Fria, entre outros fatores ideológicos subjacentes ao conflito entre capitalismo e socialismo, culminaram no Golpe Civil-Militar no Brasil. Com o Golpe, foi implantada a concepção educacional tecnicista¹⁷. Em decorrência disso, havia por parte do Estado uma preocupação com a educação no sentido ideológico produtivo, mas seu funcionamento ainda era da lógica institucional e não organizacional. Esse ideário foi imposto ao processo de formação do diretor escolar, enfatizando-se o ideário de eficiência e produtividade.

Notamos que coube ao diretor a execução de uma prática conflituosa que, ao mesmo tempo, expressava lealdade aos superiores e apoio aos seus

¹⁷ “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófica-psicológica do behaviorismo, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”. SAVIANI, 2010, pp. 174-175.

subordinados. Na essência da formação, enfatizaram-se as ideias de escola como instituição que se espelha no mundo que deverá produzir e consumir, de uma sociedade dividida em classes e de um estado autoritário.

Frente a esse “conflito de papéis e interesses”, o diretor escolar geralmente “tendia a optar pelas instâncias superiores, em prejuízo da identificação com os interesses da unidade escolar e sua comunidade (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p. 166). Nesse período, o valor de troca acentuou-se no modo de produção devido a Ditadura Civil-Militar e passou a utilizar os avanços científicos e o trabalho intelectual submetidos ao processo. Por isso, ser diretor escolar equivalia a aderir à formação com uma concepção educacional que exaltava o behaviorismo.

Em São Paulo, no período militar, o destaque é para o Decreto nº 11.285, de 16 de março de 1978¹⁸, que regulamentou a realização de Concurso de Acesso para o cargo de Diretor de Escola do Magistério Público do Estado de São Paulo. Cumpre destacar, assim, que o estado de São Paulo foi pioneiro na implantação de um “sistema” de ensino e que nele ocorreu a regulamentação do cargo de diretor escolar.

No Estado mais desenvolvido em âmbito do capital regional, a função e o processo de formação para o diretor ampliaram-se, a partir da década de 1980, através de medidas legais como a lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, sob o Governo Franco Montoro, tendo como Secretário da Educação Luiz Carlos Bresser Pereira. Essa legislação dispôs sobre o Estatuto do Magistério Paulista, regulamentou-o e organizou-o, nos termos da Lei Federal nº 5.692/71.

Nesse contexto, o perfil do diretor passou a contemplar uma forma articulada e orgânica no processo de relação entre a comunidade e a escola, registrando os anseios democráticos da década de 1980, com entusiasmo de descentralização. Entretanto, essa função continuou engessada à competência técnica como sugeria a Lei nº 5.692/71, de caráter tecnicista, que extinguiu o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou o de Diretor de Escola, que esteve em vigor até a promulgação da Constituição de 1988.

Vale destacar, também, que a composição de leis e decretos conferiu, aos anseios dos educadores e à estruturação do sistema educacional do estado de São

¹⁸ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-11285-16.03.1978.html>, publicado no **Diário Oficial do estado de São Paulo** em: 17/03/1978, p. 1. **Acesso em 12 de agosto de 2018.**

Paulo, um caráter intencional. Afinal, esperava-se que o diretor escolar atuasse em uma estrutura, não em um sistema¹⁹, pois o seu trabalho educativo deslocou-se para a estrutura, relacionando a sua competência técnica o seu trabalho, não ao estabelecimento de um sistema que atenda os desprovidos.

No período da transição democrática, com a elaboração da Constituição de 1988, surgiu a figura do “gestor escolar”, que substituiu a expressão “diretor escolar”. No entanto, é preciso considerar que a ideia de gestão “designaria uma gestão técnica da educação, isto é, supostamente desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão” (MINTO, 2010, p. 182).

Nesse sentido, reconfigurou-se a imagem de um gestor escolar com perfil e características empresarias. O trabalho em geral com modelo toyotista e um estado neoliberal influíram ao modelo escola empresa de resultados, que acompanha a universalização da educação básica e o efeito será a composição do gestor escolar. A partir da década de 1990, reforçou-se a ideia de que o gestor deve submeter seu trabalho educativo à esfera privada, mesclando autonomia com responsabilidade pelos resultados. Nesse período neutraliza-se por completo, no processo de formação o compromisso político do gestor em relação à educação, afinal, o ideário de competência técnica *em si* reconfigura-se como projeto de estado que situa a lógica empresarial, na formação do educador.

A Constituição promulgada em 05 de outubro de 1988, de acordo com Saviani (2014, p. 45), “consagrou várias aspirações e conquistas da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais”, porém deixou caminhos abertos para a entrada da iniciativa privada e a realização de parcerias com empresários do ensino leigo, além de certificar o caminho secular da Igreja Católica. Por isso, no cenário nacional, o conjunto de reformas neoliberais implantadas a partir de 1990 foi particularmente negativo para o campo educacional.

Isso ocorreu porque o desenvolvimento do capitalismo, numa escala global, estabeleceu que só o desenvolvimento do mercado trará benefícios às políticas sociais, inclusive à educação. “Os movimentos progressistas, passam a ser desqualificados, em uma espécie de defesa do individualismo, e do cada um por si,

¹⁹ “É necessário, por fim, um esclarecimento a respeito da oposição efetuada entre ‘estrutura’ e ‘sistema’. Não se trata de uma oposição analítica, mas dialética. O sistema mergulha nas estruturas; é a partir delas que ele é constituído pelo homem. Assim, o sistema comporta-se como uma ‘estrutura’ que o homem faz; e a estrutura comporta-se como um ‘sistema’ que o homem não fez (ou fez sem o saber)”. SAVIANI, 2012, p. 81.

também sintetizado na defesa das propostas neoliberais” (MINTO, 2010, p. 187). Esse consenso favoreceu a generalização do individualismo, permitindo que o processo educativo passasse a ter uma essência competitiva, que influenciou o diretor a posicionar-se à frente dessa difusão de ideias.

Essa expectativa em relação à atuação do diretor está presente na Lei Complementar n. 670, de 20 de dezembro de 1991, que institui gratificação de função aos diretores de escola, e na Lei Complementar nº 725, de 16 de julho de 1993, que “extingue o cargo de assistente de Diretor e cria 8.231 funções de Vice-Diretor de Escola” (SÃO PAULO, 1995, p. 88). Cumpre destacar, ainda, que a Lei Complementar n. 725 também regulamentou que o vice-diretor deve, assim como o diretor escolar, ter um olhar de mediação do trabalho em geral, pois, na ausência do gestor, cabe a ele ser a continuidade necessária para a composição e manutenção da estrutura local. Assim, percebe-se, no processo de formação da função de diretor e de seu vice, a composição de um indivíduo situado entre a autonomia de sua autoatividade e a decomposição da mesma.

Nesse contexto local da estrutura do Capital²⁰, a concepção pedagógica de São Paulo se articulará ao ideal do aprender a aprender, ideia central do neotecnicismo²¹ e neoconstrutivismo²², como sugere a LDBEN n.º 9.394, de **21/12/1996**.

²⁰ Ao contrário de Hegel, Marx tratou o sistema do capital como necessariamente transitório. A despeito do avanço histórico incorporado ao modo de funcionamento do capital no que se refere à produtividade quando comparada ao passado (o que Marx admitia mais do que generosamente), ele considerava sua viabilidade sociometabólica confinada a uma fase histórica rigorosamente limitada que devia ser superada pela intervenção radical do projeto socialista, pois as determinações estruturais mais centrais do sistema do capital – baseadas num conjunto de relações de mediação articuladas para a dominação do trabalho, a serviço da necessária extração do trabalho excedente – eram irremediavelmente antagônicas e, em última análise, não apenas destrutivas, mas também autodestrutivas”. MÉSZÁROS 2011, p. 87.

²¹ “O empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino de competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos [...] Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconiza o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante do neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”. SAVIANI, 2010, p. 168.

²² “O construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado no novo contexto desenhado a partir dos anos 90 do século XX, metamorfoseou-se em neoconstrutivismo [...] Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório

Esse modelo de gestor escolar é amplamente difundido porque, atualmente, conforme observa Harvey (2008, p. 6), os defensores da proposta neoliberal ocupam posições de considerável influência no campo da educação e também desempenham funções de destaque em instituições internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o **BM** e a OMC (Organização Mundial do Comércio). Por isso, é necessário analisar os principais determinismos neoliberais estabelecidos em relação ao objeto, considerando-o como resultado das experiências históricas concretas e analisando os elementos que o reconfiguram.

Partindo desse pressuposto, foi preciso estabelecer e analisar as políticas educacionais e as propostas destinadas a inserir o país no ideário neoliberal, bem como abordar sua relação com o modo de produção. Para tanto, as ideias de Silva (2015) são muito esclarecedoras, pois, segundo a autora,

As consequências dessas recomendações do BM e as propostas de criação de um sistema federativo de certificação de competência, nos programas e reformas na formação de professores no Brasil, ocorrem primeiramente no Parecer nº 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2001) e, em 2002, a proposta é reiterada na Resolução nº 1 (BRASIL, 2002) (SILVA, 2015, p. 37).

Notamos que existe toda uma estrutura em preparação para estabelecer o perfil desejado a nível nacional por meio de políticas que devem conferir à formação um aspecto ideológico para atender aos interesses do MPC.

No Estado de São Paulo foram implantadas políticas educacionais para a formação do educador, as quais se destinam a assegurar a concretização das políticas neoliberais direcionadas pelo BM e pelas agências internacionais, criando a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a Escola de Formação de Professores

concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista lembra um filme que representa uma imagem depois da outra sem conseguir reproduzir o movimento; satisfaz-se com fins práticos, renunciando à compreensão e explicação dos fenômenos; limita-se ao vivido, sem chegar ao pensamento ou à representação mental dos dados percebidos; ela só opera sobre os fatos e os dados dos sentidos, e não sobre os esquemas mentais no âmbito dos quais se põe o problema da enunciação de conceitos verdadeiros, isto é, que expressam relações entre os fenômenos observados." SAVIANI, 2010, p. 166-167.

Paulo Renato Costa Souza (EFAP²³). A mesma atua como um instrumento das políticas de formação e afirma as experiências históricas concretas da SEE-SP.

Analisando as formas históricas determinadas, percebe-se a recorrência de um perfil repaginado da função diretor escolar, pois o papel a ser desempenhado faz dele um profissional “totalmente desprovido de valor, reduzido unicamente a uma abstrata força de trabalho e o fato de que o trabalho seja a fonte geradora de toda a riqueza produzida na forma de capital.” (CHAUÍ, 1993, p. 183).

Essa abstrata força de trabalho foi característica do processo de formação do diretor escolar reconfigurada durante o século XX, que foi um século que gerou catástrofes e ruínas e também consagrou os EUA (Estados Unidos da América) sob a égide do Capital, e por consequência favoreceu o MPC, além de ter permitido os triunfos da ciência, acreditamos também que favoreceu a negação do comprometimento político, principalmente após o fim da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1991 e a ascensão de uma competência técnica global, que medeia os cursos de formação e por consequência o diretor escolar.

Esse movimento contraditório gerou a instabilidade global e reconfigura a competência técnica do diretor escolar.

Nossa análise observa o descompromisso político em relação a formação do gestor e as especificações do movimento histórico que contribuirão para a composição do perfil do processo de formação da função na atualidade, após a criação da EFAP, que serão abordadas, através do Curso Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME).

Nos últimos anos, a rotina dos educadores brasileiros tem sido marcada pela noção de formação devido às mudanças ocorridas depois que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) entrou em vigor. Essa medida legal

²³ “**A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores ‘Paulo Renato Costa Souza’ (EFAP)** é uma iniciativa pioneira no país. Criada em 2009 como parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, tem como propósito o desenvolvimento profissional dos servidores da SEE-SP, com foco na atuação prática e incorporando as novas tecnologias como ferramentas da formação continuada. Os cursos ofertados pela EFAP combinam o ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da **Rede do Saber/EFAP**, web conferências e de ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço para mais de **245 mil servidores** presentes nos órgãos centrais e vinculados, em **91 diretorias de ensino** e em **5.400 escolas**. A EFAP atua também na formação de profissionais ingressantes na rede estadual paulista de ensino, por meio dos cursos de formação específica”. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>. Acesso em 07 de junho de 2018.

ênfatiza a necessidade de formação contínua dos educadores sob a justificativa de que, através dela, será possível que o Brasil se aproxime dos indicadores de “qualidade” de aprendizagem, em relação aos países desenvolvidos. Nesse contexto, os cursos de formação se tornaram constantes na rede pública estadual paulista, tendo como objetivo gerar melhores resultados em relação às avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), as quais são aplicadas anualmente desde 1996.

Dentre os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, destacou-se o MGME, o qual teve várias edições entre os anos de 2013 e 2017, sendo ofertado via Educação à Distância (EAD) para diretores e coordenadores pedagógicos. O curso orientou sobre a necessidade de os gestores observarem as aulas ministradas pelos professores e darem a eles uma devolutiva, indicando eventuais problemas e possíveis soluções, tendo em vista melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Traz consigo em seu conteúdo, problematizações. Afinal educadores estariam sendo treinados para fiscalizar educadores.

O perfil de diretor que prioriza aspectos técnicos faz com que o mesmo se distancie do seu papel educativo, preocupando-se mais com políticas de resultado do que com a real inserção do aluno no ambiente escolar e na sociedade. Considerando tal aspecto, analisaremos os pressupostos políticos e teóricos do curso de formação MGME com o objetivo principal de identificar os limites e possibilidades dessa orientação formativa realizamos alguns procedimentos metodológicos que serão melhor descritos no tópico a seguir.

Procedimentos Metodológicos

A produção desta dissertação possui referências sociais e científicas que justificam sua realização, principalmente se levarmos em conta que a escola pública brasileira recebe a grande maioria da população e, em seu cenário, encontra-se a massa dos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, é extremamente relevante investigar os pressupostos políticos e teóricos subjacentes ao processo de formação do diretor escolar, através do curso MGME proposto pela Secretaria de Educação de um estado tão importante quanto São Paulo, que atende 36% dos educandos do país. Para alcançarmos nossos objetivos, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

Pesquisa bibliográfica, compondo uma série de fichamentos sobre autores e as concepções educacionais hegemônicas e contra hegemônicas e a análise do objeto, elencando-se à mundialização do capital.

Pesquisa documental sobre as leis, os decretos, as resoluções da SEE-SP, utilizando-se como fonte o Diário Oficial do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreendermos a composição histórica, do objeto investigado, desde sua gênese.

Análise dos conteúdos dos cadernos de professores, alunos e gestores, que compuseram o material distribuído pela SEE-SP, após a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O objetivo específico foi demonstrar que os pressupostos políticos e teóricos se materializam aos educadores como apostilas geradas pela Proposta.

Investigação do conteúdo do curso MGME, tendo como propósito compreender o objeto e suas mediações, através da ferramenta via EAD, instrumento esse que apresenta, em sua essência, reconfigurar um novo perfil de diretor escolar.

Estruturamos o texto da seguinte maneira: no Capítulo 1 foram analisadas as políticas educacionais do Brasil contemporâneo, no contexto do neoliberalismo, com a necessidade de entender a relação existente entre esse projeto de estado através do Curso MGME e a mundialização da cultura do capital.

O Capítulo 2, por sua vez, foi dedicado à análise das teorias educacionais que se relacionam com as políticas neoliberais, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Já no Capítulo 3 apresentamos a composição da Rede do Saber, a qual é responsável pelos cursos oferecidos aos educadores paulistas, e também foram analisados os pressupostos políticos e teóricos do Curso MGME da SEE-SP.

Finalmente, nossas considerações finais em relação ao objeto estudado, compreende um perfil de diretor escolar reconfigurado e que se adapta aos processos políticos e teóricos, propostos pelo Curso MGME.

Cumpramos ressaltar que o presente trabalho pretende acrescentar novas nuances aos estudos sobre gestão escolar já existentes, como as reflexões de Alonso (1976), Rosar (2012), Heloani (2018) e Mesko (2018). Tais teóricos discorreram sobre o papel do gestor de forma mais generalizada e, por isso, forneceram parâmetros que podemos utilizar para analisar o projeto de formação de diretores do estado de São Paulo, através do Curso MGME.

Os estudos em questão indicam que, no decorrer da história, a articulação entre o Estado e a estrutura econômica determina o modo como se configura a administração escolar no Brasil, fazendo com que o papel do diretor se aproxime das atribuições de um administrador de empresas. É o que sugere Alonso (1976), que acredita que a escola deve ser concebida como um sistema organizado em termos administrativos cujo campo de ação cabe ao diretor, sendo, portanto, domínio dele. Rosar (2012, p. 67), por sua vez, estabelece relações entre a administração escolar e a administração de empresas, sugerindo que a similaridade dessas organizações resulta de certos “padrões de eficiência”. Já para Heloani (2018), foi a partir do taylorismo que a padronização do trabalho atual busca gestar o inconsciente do indivíduo. Mesko (2018), ao abordar a privatização silenciosa, exógena e endógena da educação pública paulista, pressupõe que o novo perfil de diretor escolar possui um caráter gerencialista.

Os documentos, decretos e leis emitidos pelo governo estadual corroboram as observações desses autores quanto ao perfil do gestor escolar. A Resolução SE 72, de 22-12-2017, dispõe que o diretor deve estabelecer planos de gestão e ações constantes na escola para o alcance dos resultados defendidos pelas políticas públicas educacionais. No último concurso realizado pela SEE-SP para a ocupação de 1.810 vagas de diretor escolar, a referida Resolução dispôs sobre estágio probatório e avaliação especial de titulares de cargo de diretor de escola²⁴.

Notemos que “competência técnica” parece ser o alvo sintomático da Resolução SE 72 em detrimento da própria condição social e política do indivíduo. Assim, percebe-se que o papel do diretor como educador fica ofuscado diante de suas atribuições técnicas. Nesse sentido, podemos nos remeter às reflexões de Manacorda (2017), que criticou a postura hegemônica produzida pelo capitalismo, o qual faz com

²⁴Ao final de cada ciclo avaliativo, se a avaliação de desempenho apresentar resultado insatisfatório, [...], o Supervisor de Ensino representante do Polo, em parceria com o Supervisor de Ensino da unidade escolar, deverá subsidiar o ingressante na construção de um Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. (Plano de Desenvolvimento Individual). Disponível em: <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/11878-resolucao-72-estagio-probatorio-de-cargo-de-diretor-de-escola>. Acesso em 10 de maio de 2018.

que a formação técnica tente neutralizar a contradição da exigência tecnológica na produção e as condições sociais dos indivíduos.

Existem problematizações que necessitam serem analisadas em relação ao perfil desse novo diretor. Tendo esse fator como ponto de partida em relação ao objeto, perguntamos: quais os pressupostos políticos e teóricos que o Curso MGME pretendeu estabelecer ao diretor da escola pública paulista?

CAPÍTULO 1- AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Neste capítulo, compreendemos sobre o Neoliberalismo²⁵ e as mediações que compuseram o modelo de gestão a nível mundial, nas últimas três décadas, concretizando a mundialização da cultura do Capital²⁶. Foi fundamental nos remetermos às ideias de Gramsci (1978), Ortiz (1994), Soares (1996), Santos (2001), Ianni (2001), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Antunes (2009) Dardot, Laval (2016) e Heloani (2018), autores que analisaram o atual movimento do capital global e suas consequências para o trabalhador.

O neoliberalismo define-se como “o conjunto dos discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio da universal concorrência” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 17). Ele se espalhou pelo mundo a partir da década de 1980, quando foi fortalecido pelo Consenso de Washington²⁷, evento destinado a estabelecer os pressupostos neoliberais e

²⁵ “Doutrina surgida nos anos subseqüentes ao final da Segunda Guerra Mundial. Inspirada no liberalismo econômico clássico, mas desfigurada para atender aos desígnios do desenvolvimento capitalista no século XX, o neoliberalismo tem seu marco fundamental no ano de 1947, em *Mont Saint Pélérin*, Suíça. Na ocasião, reuniram-se importantes economistas e intelectuais conservadores contrários às tendências da época, marcada pela ascensão do keynesianismo. Formulou-se, então, uma nova doutrina, pretensamente universal, que se opunha a todo o pensamento econômico de inspiração keynesiana e às políticas dele consequentes, como o incipiente Estado do Bem-estar social (Estado-providência) e às políticas econômicas de cunho anti-cíclico. O austríaco Friedrich August von Hayek e o norte-americano Milton Friedman, principais formuladores dessa corrente conservadora, criticavam o caráter autoritário desse Estado, que com seus encargos sociais e sua atuação reguladora, estaria impedindo a realização das liberdades individuais e a competição que levava à prosperidade econômica. A partir desse diagnóstico, propunham o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo. A primeira experiência de implantação de políticas neoliberais ocorreu no Chile, comandado pela Ditadura do General Pinochet, ainda nos anos 70.” Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm. Acesso em 03 de março de 2020.

²⁶ “A globalização e a mundialização seriam, para Ortiz, um fenômeno de natureza qualitativamente nova. Enquanto a globalização se refere aos processos de natureza econômica e tecnológica, a mundialização reporta-se ao âmbito dos processos culturais”. NORONHA, 2008, p. 22.

²⁷ Recebe o nome de Consenso de Washington o conjunto de medidas de caráter neoliberal destinadas a promover uma política de ajuste na América Latina tendo à frente organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Todos estes organismos estão sediados em Washington e, em uma reunião realizada em novembro de 1989, seus representantes apresentaram

posicionar as tarefas relacionadas ao papel desempenhado pelo trabalho de cada indivíduo.

De acordo com Soares (1996, p. 23), o Consenso tinha como principais diretrizes os valores “equilíbrio orçamentário, liberalização financeira e privatização das empresas e dos serviços públicos”. Agregar a ideia de que o Estado é incapaz de oferecer serviços à população foi o caminho sugerido pelo Consenso de Washington, a fim de se alcançar um número considerável de privatizações. Esse é um exemplo que nos permite notar que as políticas relacionadas ao mundo do trabalho aos poucos foram sendo direcionadas a atender à mundialização do capital ancorado nas ideias neoliberais, flexibilizando direitos trabalhistas e incorporando um ideário reconfigurado do MPC, além do enxugamento da máquina estatal.

Ao longo da década de 1980, a incorporação do neoliberalismo teve alcances globais, principalmente após a queda do muro de Berlim, em 1989, e o fim da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1991. Esses fatos colaboraram para que o Capital estabelecesse sua hegemonia²⁸, afetando, principalmente, o mundo do trabalho. Afinal, o neoliberalismo, em termos gerais, não preza pelos direitos trabalhistas, busca enfraquecer os sindicatos e valoriza os processos de privatização de setores públicos, gerando um quadro que favorece o aumento do desemprego e gera, nos indivíduos, uma insegurança constante diante da necessidade de superar metas. Chesnais (2015, p. 9) contribui sugerindo que, “a mundialização do capital apresenta-se como sendo o quadro onde a relação social dos produtores no conjunto do processo do trabalho aparece mais uma vez renovada”.

Nesse contexto, valoriza-se a composição de equipes de trabalho destinadas a superar a crise entre trabalhadores e empresários. Na Inglaterra, por exemplo, os chamados Team Works, da fábrica Choc Co, substituíram os conceitos de supervisão existentes. Os líderes passaram a ter atribuições como: “organizar,

um diagnóstico sobre os problemas cruciais da América Latina e um receituário capaz de combater tais problemas, surgindo assim, a expressão “Washington Consensus” – usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics em 1990. COSMO, p.11. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminar/seminario8_files/gYCRdDvb.pdf> Acesso em 09 março de 2019.

²⁸ “Hegemonia da cultura ocidental sobre toda a cultura mundial. Mesmo admitindo que outras culturas tiveram importância e significação no processo de unificação “hierárquica” da civilização mundial (e, por certo, isto deve ser admitido inequivocamente), elas tiveram valor universal na medida em que se tornaram elementos constitutivos da cultura europeia, a única histórica ou concretamente universal, isto é, na medida em que contribuíram para o processo do pensamento europeu e foram por ele assimiladas”. GRAMSCI, 1999, p. 263-264.

planejar, identificar, dimensionar, estabelecer a performance do trabalho, criando uma espécie de clima de competição” (ANTUNES, 2009, p. 86-87). Assim, iniciou-se o processo de expansão Toyotista²⁹, que acabaria por promover uma espécie de gestão do próprio inconsciente do trabalhador³⁰.

O mundo do **trabalho geral** passou a exigir um trabalhador flexível para um mercado flexível, influenciando para que fosse necessário reformar os sistemas educacionais, pois essas novas técnicas começaram a direcionar a conduta dos homens. No entanto, a partir da década de 1990, passaram a ser divulgados textos em que agências internacionais e autoridades começaram a pronunciar-se sobre a flexibilidade do trabalhador. É o caso da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), que publicou, em 1992, o texto *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva*, que continha um relatório do encontro realizado pelos membros da comissão e pregava a equidade, em consonância com os parâmetros da UNESCO. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 53), o objetivo de equidade “[...] só seria alcançado mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional”.

Cumprir destacar que a publicação desse relatório consistiu em uma espécie de marco, pois, a partir dela, todas as políticas, inclusive as educacionais, passaram a embasar suas ações e propostas na ideia de que o crescimento econômico está atrelado à mundialização do capital. Como decorrência desse processo mundial, a gestão escolar reconfigurou sua concepção do processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata de analisar os resultados.

Notemos, também, que fatores como a precarização do trabalho vêm caminhando ao lado do ideário de mundo globalizado que se concretizou e atingiu seu apogeu graças à internacionalização do Capital por todo mundo. Dentre os fatores que contribuem para explicar esse processo de globalização, temos: “a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único da história, representado pela mais valia globalizada” (SANTOS, 2001, p. 24). Conforme observa o autor, a combinação desses fatores gera um quadro

²⁹ “Até o final do século XX, a empresa Toyota Motor Co, consolidou a sua posição como a primeira empresa automobilística do Japão, [...] se notabilizou por desenvolver uma forma de gestão específica - denominada ohnismo ou toyotismo - adaptada a situações de crescimento lento, que “serve para todo tipo de negócios” e atraiu os empresários do mundo, a partir da década de 1970” In: ANTUNES, 2006, p. 115.

³⁰ Ver Heloani 2018.

desprovido de sentidos quando se trata de atender a todos, pois o próprio domínio da técnica estará acessível apenas para o grupo dos dominantes, enquanto os desprovidos de técnicas estarão à margem do processo. Já para Ortiz, (*apud* Noronha 2008, p. 21):

é preciso compreender as relações entre economia e cultura como essenciais, mas não de forma direta e mecânica, pois para ele a história da cultura das sociedades capitalistas não se confunde com as estruturas permanentes do capitalismo.

Nesse contexto, considerando a unicidade das técnicas, o computador emergiu como peça central e configurou-se como um instrumento através do qual a mais-valia mundial espalhou-se pelo globo, afetando o processo de produção e gerando o aumento da competitividade.

Em sua essência, a competição tem como objetivo realizar um processo de alienação tão eficaz que faça com que o indivíduo sinta necessidade de estar inserido em uma sociedade que siga os mesmos parâmetros que ele, ou seja, uma sociedade igualmente alienada. Aos poucos, as pessoas foram sendo convencidas de que o capitalismo colabora para dissolver barreiras culturais, econômicas e sociais, concedendo chances iguais aos indivíduos que se dispõem a trabalhar segundo os princípios de flexibilidade. A ideia de que a mundialização do capital acelera o valor meritocrático leva as pessoas a crerem que o MPC gera benefícios pessoais, mas, na realidade, esse modo de produção acelera as desigualdades. E também, co-habita se alimentando de outras culturas, apropriando-se delas.

Nas últimas décadas, essas contradições decorrentes da idealização do capital universal ganharam mais espaço, pois o MPC deslocou a padronização, a difusão e o treinamento científico para o inconsciente do indivíduo, levando os trabalhadores a crerem que o fracasso e o sucesso da sua vida profissional dependem apenas deles. Como consequência, foi possível o surgimento do ideal de técnica do trabalho flexível, que nada mais é que uma reconfiguração da concepção de trabalho pressuposta pelo MPC, já que também se caracteriza pelo valor de troca.

O modelo que corresponde às expectativas desse ideal flexível de trabalho é o Toyotismo, que, em termos gerais, caracteriza-se pela valorização do indivíduo que possui a habilidade de se adaptar ao MPC, mostrando-se capaz de realizar tarefas distintas. A partir dele, surgiu um modelo de gestão, o qual supervaloriza o cumprimento de metas e acaba gerando um certo mal-estar no trabalhador, pois tira

dele a autoatividade³¹. Cumpre ressaltar que o modelo em questão tem, como principais características, a negação da história e da emancipação humana e o esvaziamento da discussão política. Afinal, valoriza-se a busca da autonomia, mas ela será utilizada para levar o indivíduo a optar por obedecer e aderir ao consenso promovido pelo Capital, mesmo que sejam criados desconfortos psíquicos aos desprovidos das técnicas, devido ao peso da finitude do trabalho.

No mundo do trabalho em que se valorizam a mundialização do capital e a flexibilidade, a prática passou a ser avaliada em função de um modelo que valoriza os resultados, não o conhecimento para si. Houve, de certa forma, uma desvalorização da produção científica cultural em prol do tecnicismo. Nesse sentido, Heloani (2018, p. 116) assevera que, “ao largo da autonomia concedida para certas funções, o capital difunde no nível do inconsciente da organização todo um processo de controle para inibir a maturidade política do trabalho”. Na escola, esse ideal de trabalho fez com que os educadores, de forma geral, passassem a se auto gerenciar, no sentido de saber formar indivíduos que estarão sujeitos a uma grande feira comercial.

Já para Pinto (2013, p. 178), as ideias que a gestão flexível, em consonância com os ditames do Toyotismo, impõe aos trabalhadores equivale a um conjunto de “transmutações de costumes, paixões e caracteres mais profundos” que pode ser concebido como “etognosia”. Afinal, as grandes empresas costumam realizar estudos detalhados com objetivo de compreender caracteres, costumes, culturas e conhecimentos dos povos a que destinarão seus produtos com o fito de induzi-los ao consumo. Esse gerenciamento procura atingir o indivíduo e unir as partes ao todo, formando, portanto, uma espécie gerencial mundializada.

A mundialização do capital estabeleceu instrumentos reguladores das políticas educacionais para direcionar essa gestão flexível. É o caso do Banco Mundial (BM), um dos instrumentos estratégicos responsáveis por fomentar as políticas educacionais dos países periféricos com o intuito de reproduzir, na educação, muitos

³¹ “Segundo Marx, a alienação surge com a divisão social do trabalho e com esta divisão surge a separação entre os que dirigem e os que executam o processo de trabalho. Há, pois, nesta relação, a instauração da alienação. O trabalhador é constrangido a atender suas necessidades mais imediatas, tais como: comer, beber, vestir, etc., se não o fizer porá em risco sua própria existência. Ao fazer de sua capacidade de trabalho um meio para atingir determinados fins, a sua atividade deixa de ser uma atividade livre (auto atividade) e torna-se trabalho alienado”. In: **PEIXOTO Maria Angélica. Para entender a alienação: Marx, Fromm e Marcuse. Revista do Espaço Acadêmico**, n.º. 110, julho de 2010, p.33. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10500/5775>. Acesso em 10 de junho de 2019.

valores que caracterizam a essência de competência técnica, sem compromisso político.

1.1 - Banco Mundial – um dos instrumentos reguladores das políticas educacionais

Símbolo estratégico da era da mundialização da cultura do capital para a educação nos países periféricos, o BM surgiu após a Segunda Guerra Mundial e, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 61) “são cinco os países que definem suas políticas: Estados Unidos da América, Japão, Alemanha, França e Reino Unido”. No âmbito do capital internacional, a partir dos anos 1980, o BM ganhou importância estratégica na reestruturação das economias de países em desenvolvimento. “De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o BM, [...] passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países” (SOARES, 1996, pp. 20, 21).

Para entender essa lógica, é preciso analisar a concepção educacional estabelecida pelo BM, a qual reconfigura a competência técnica do diretor escolar. Esse banco busca ajustar suas políticas de ação às realidades dos países e, assim, propagar seus interesses de forma mais eficiente, dialogando com as necessidades que cada território possa apresentar. Nesse sentido, vale mencionar as conclusões de Coraggio (1996, p. 93), que atentou para o fato de que “a tendência indica a subordinação das políticas sociais ao objetivo econômico da competitividade”. Assim, temos, como consequência, o fato de que a competência técnica no projeto de formação dos educadores ocupa um lugar de destaque, sendo concebida como a maior responsável pelo sucesso em relação aos resultados das avaliações tanto internas quanto externas das escolas.

As políticas de gestão e os cursos de formação em vigência no estado de São Paulo ecoam as ideias propostas pelo BM. Afinal, os educadores, quando atingem os índices propostos pelo Índice do Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP), recebem o décimo quarto salário, o que pode ser concebido como resultado de uma política de meritocracia financiada pelo BM. Devemos lembrar que parte significativa dos educadores que não aderem ao programa não recebem a bonificação, o que gera conflitos ideológicos e profissionais, como a desvalorização do profissional da educação. Além disso, amplia-se a égide do obscurantismo político

em face da consciência política do educador e também se cria uma “*mea culpa*” para aqueles que não atingem os índices das avaliações.

O quadro mencionado anteriormente permite que atentemos para o fato de haver problemas graves que ainda não foram resolvidos, como a ausência de políticas públicas que valorizem financeiramente o trabalho do educador e cursos de formação que concretizem o saber fazer desse profissional. Além disso, o projeto de formação promovido pela SEE-SP não valoriza a consciência política dos educadores quanto à realidade local, focando na competência técnica e na análise de resultados que indicam sucesso ou fracasso escolar. Por isso, segundo Coraggio, para o BM é melhor “financiar a merenda escolar e não modificar as condições que fazem com que os alunos cheguem famintos à escola” (CORAGGIO, 1996, p. 108).

Os educadores parecem crer que os cursos de formação só precisam aprimorar sua competência técnica, sem os instigar a ter engajamento político. Nossa intenção não é reproduzir o debate da década de 1980 ocorrido entre Guiomar Namó de Mello e Paulo Nosella a respeito de competência técnica e engajamento político, mas sim analisar os pressupostos teóricos e políticos dos cursos de formação e averiguar o compromisso político dos cursos em relação à competência técnica.³²

Nossa análise inicial em âmbito da mundialização do Capital observa que o BM não se aproxima da realidade educacional, pois desloca a instituição pública aos ideários privatistas e, como observa Canan (2016, p. 67), “os educadores aparentam aderir à abstração da ideia”. Essa adesão dos educadores ao subjetivismo se deve ao fato de que os docentes passam a se ver como responsáveis pelo fracasso escolar. Além disso, é preciso considerar as consequências advindas do fato de que o BM acredita que a educação básica deve proporcionar um nível básico de competência em áreas gerais, tais como:

[...] às habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade (TORRES, 1996, p. 131, *apud* BM, 1995, p. 63).

³² Para Mello (1983) a competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos políticos sentidos *em si* da educação escolar. (SAVIANI 2011, p. 30, *apud* Mello, 1982, p. 34).

Percebe-se que o BM prevê que os educadores adquiram competência técnica para o mundo do trabalho em geral e estabelece uma política de bonificação de resultados que reforça esse ideal de formação do indivíduo.

Nesse contexto, o trabalho do diretor escolar vincula-se à **de gestão do estado**: baseia-se no padrão de trabalho fragmentador, uma espécie de “just in time”³³ da própria função, aproveitando-se do ideário da flexibilização para a busca constante de aumento de índices. Essa concepção de gestão escolar educacional acaba se adequando a fatores como o processo de formação dos educadores com baixa qualidade no processo, salas superlotadas, os baixos salários e os princípios educacionais que nem sempre promovem a aprendizagem.

Para compreendermos essa espécie de **gestão flexível** que se instaurou, é fundamental analisarmos a composição das políticas públicas educacionais, em especial nos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, como particularidade do capital local.

1.2- Governos neoliberais no Brasil entre os anos 1990 e 2017

1.2.1-Governos: Fernando Collor de Melo e Itamar Franco

Como observa Marx (2011, p. 329), “o que diferencia as épocas econômicas não é o que é produzido, mas como, com que meios de trabalho”. Em consonância com essa ideia, no Brasil, a partir da década de 1990, a educação passou a ser estratégica para o mercado de trabalho, atrelando-se a um novo meio de produção. O trabalho educativo do diretor escolar, por sua vez, passou a ser realizado num cenário que condicionava a consciência operária ao valor de mercado.

O trabalho do diretor relaciona-se com o cenário de competência técnica e de compromisso político à beira da ausência, pois aderiu ao dever individual

³³ O modelo toyotista de gerenciamento também se caracteriza pelo sistema *Just-in-time*, que se caracteriza por envolver a produção como um todo. É um sistema que altera o setor detonador da produção, deixando de ser o setor de estoque para que o departamento de vendas determine o que vai e quanto deve ser produzido, ou seja, só produz o que já está vendido. Isso só é possibilitado pelos avanços da nova revolução tecnológica. Tal processo também é conhecido pela expressão “estoque zero”, a fábrica funciona sem estoque e com sistema de qualidade total. In: **CASSIN, Marcos. A Reorganização do Capital, Trabalho Rural e Educação. Revista HISTEDBR. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcos%20cassin.pdf, acesso em 10 de junho de 2019.**

subjetivado e fragmentado para a busca de resultados contrários ao próprio conhecimento em sua integralidade. Afinal, essas políticas exaltavam as competências, em detrimento da **autoatividade**.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que, a partir dos anos de 1990, a história da política educacional no Brasil passou a ter como características a recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira e a legitimar-se através da imagem de que o Estado precisa formar, baseado em concepções educacionais anacrônicas, conservadoras, a-históricas, resultando num processo de esvaziamento cultural na formação do educador.

Em um diálogo-reflexão datado de 1996 em Saviani (2010), na obra “Interlocuções Pedagógicas - conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira”, cujo tema foi a Educação no século XXI, Paulo Freire, Demerval Saviani e Adriano Nogueira conversam a respeito do “ser histórico” que se depara com o neoliberalismo. Paulo Freire nos brindou respondendo a Adriano Nogueira sobre o agir do ser humano tornando-se mais plástico e menos senhor de si na atualidade,

[...] eu penso o seguinte: este momento neoliberal que estamos vivendo é uma fase do processo capitalista maior. É um momento decisivo, este. Não penso que ele tenha vindo para dizer algo assim: olha, minha gente...vejamos se podemos humanizar o capitalismo, como já houve, antes, na História do processo capitalista de gerar/gerenciar a produção de riqueza. Nada disso. Este momento neoliberal **tem um apetite enorme para excluir** e terminar com grandes majorias de Seres Humanos. Creio que devemos perguntar-nos: e por quê? (SAVIANI, 2010, p. 2). Grifos nossos.

O todo caótico neoliberal é apresentado como abstração que fundamentará nossas análises e sínteses, mais para excluir do que incluir a todos na esfera do Capital quando pensamos na escola pública. Basta observarmos os resultados atuais de desempregados no Brasil, os desamparados na África, além dos conflitos ideológicos que assolam o mundo neste momento. Reflexões como as de Paulo Freire alertam sobre a abstração da mundialização do capitalismo atual, pois abstrai-se nos cursos de formação a doxa³⁴ em detrimento do conhecimento adquirido pela grande experiência de vida dos Seres Humanos para a formação de educadores que atuam

³⁴ “Assim, encontramos “doxa” que significa opinião, portanto, o conhecimento ao nível do senso comum”, In: SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan. /abr. 2007 Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2398/52-dossie-savianid.pdf> Acesso em 01 de maio de 2019.

na esfera pública. A educação, assim, adere a um consenso mercadológico e imediatista entre sociedade e estado, fenômeno que ainda está por ser compreendido.

Após o Consenso de Washington, iniciou-se, no Brasil, a Reforma do Estado nos governos Collor de Melo³⁵ (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), um período caracterizado pelos ajustes fiscais por meio dos quais o país enfrentaria mais uma crise do capital internacional. A culpabilidade da crise recaiu mais uma vez sobre o Estado e não sobre o Capital.

A retração de direitos como saúde, educação e cultura aumentaram. A era das privatizações iniciou-se e o *slogan* de um estado inchado foi sistematicamente propagado. Cumpre notar que se tratou de um período marcado por muito discurso e pouca ação, afinal, ao longo dele foram notáveis as contradições entre o ideal de modernização e a velha política conservadora. No plano educacional, durante os Governos Collor de Mello e Itamar Franco, os princípios foram forjados a partir de uma certa reconfiguração da Teoria do Capital humano³⁶. Por isso, as ideias de equidade,

³⁵ “A agenda neoliberal entrou no país pelas mãos de **Fernando Collor**. Foi seu discurso de “*caça aos marajás*” que seduziu a classe média brasileira e os endinheirados de sempre. Junto com o mote, vinham as propostas de **privatização**, de **abertura comercial e financeira** da economia e de **redução do Estado**. Já se percebia aí a semente daquilo que, mais tarde, tomaria enormes proporções, a saber, a mistura descarada de princípios universalmente aceitos, como a redução de privilégios, a responsabilidade com os recursos públicos e o combate à corrupção, com as proposições típicas do **modelo liberal**: para reduzir os privilégios e acabar com a corrupção, é preciso reduzir o tamanho e a influência do Estado; para tornar efetiva a responsabilidade com o dinheiro público, é necessário adotar políticas de austeridade e cortar gastos. O raciocínio simplório tinha poder de convencimento e foi ganhando corações e mentes, alcançando até mesmo aqueles que são os mais prejudicados quando tais assertivas saem do papel e se tornam realidade. O sucesso do **neoliberalismo**, sua principal vitória (mas não só aqui, no mundo), foi essa: na batalha das ideias, as máximas do **mercado** saíram vitoriosas.” FACHIN Patrícia. Entrevista Leda Paulani. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/587327-a-perestroika-brasileira-e-absolutamente-descabida-entrevista-especial-com-leda-paulani>, março de 2019, n. p. **Acesso em 12 de agosto de 2019.**

³⁶ “Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos.[...] O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). [...] Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965).

eficiência, qualidade e competitividade foram introduzidas na educação” (YANAGUITA, s/d, p. 4)³⁷.

O Programa Setorial de Ação do governo Collor de Mello na área da Educação articulou-se com o setor empresarial. Medidas relacionadas ao ideal de compartilhar com a iniciativa privada e os organismos internacionais a esfera pública foram elencadas no Governo Collor, porém regulamentadas no Governo Itamar Franco, através do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, criado após a Conferência de Jomtien³⁸, na Tailândia. O documento regulamentou a postura que o país deveria tomar em relação à competitividade e à produtividade das escolas públicas, buscar equalização e eficiência de financiamentos para erradicar o analfabetismo. Para tanto, foram criados novos esquemas de gestão, porém, eles não geraram os resultados positivos esperados.

A formação do diretor escolar na esfera pública, no período em que vigoraram os governos Collor e Itamar Franco, baseou-se no ideal que estará presente nas diretrizes da LDBEN 9394/96. Esperava-se que o gestor escolar descentralizasse suas ações em prol da busca pela autonomia da comunidade escolar e de todos os seguimentos da sociedade, inclusive o empresarial. Analisemos no próximo tópico como a LDBEN 9394/96 mediou esse processo, nos governos posteriores a Itamar Franco.

1.3-Governo: Fernando Henrique Cardoso

Em âmbito periférico da mundialização do capitalismo, em especial no Brasil, o governo FHC³⁹ cria o Programa Comunidade Solidária, com o objetivo de propagar o ideário de uma nova relação entre o estado e a sociedade “denominado

³⁷Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em 09 de março de 2019.

³⁸Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 09 de março de 2019.

³⁹ Em seus dois mandatos, com o país já estabilizado monetariamente, FHC tratou exclusivamente das medidas necessárias para viabilizar e colocar em prática os ingredientes da fórmula liberal, e para transformar o país em “potência financeira emergente”: melhora do “ambiente de negócios”, concessão de garantias aos credores, oferta de benesses aos investidores financeiros (em particular aos não residentes), privatizações, liberalização dos fluxos internacionais de capital, controle estrito das contas públicas, além de política monetária draconiana e juros estratosféricos. FACHIN Patrícia. Entrevista Leda Paulani. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/587327-a-perestroika-brasileira-e-absolutamente-descabida-entrevista-especial-com-leda-paulani>, março de 2019, n. p. **Acesso em 12 de agosto de 2019.**

de associativismo prestador de serviços sociais de interesse público” (NEVES, 2005, p. 95).

Também no ano de 1996, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sua implantação fez com que entrasse em vigor uma sistemática de redistribuição de recursos para o Ensino Fundamental, no cenário nacional. Ações financeiras que, na escola, seriam “**gerenciadas**” pelo diretor escolar.

Em 1997, tendo como ministro da Educação Paulo Renato de Sousa, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais tinham, como principal objetivo, “apontar metas de qualidade, além de flexibilizar o currículo à realidade de cada região do país” (BRASIL, 1997, n.p.).

Segundo Jacomelli (2004, p. 95), após a implantação da LDBEN 9394/96 e a consequente fundamentação dos PCNs, ocorreu um “paralelo entre a conjuntura mundial e a brasileira”, tendo em vista que os PCNs, na condição de fruto dessa política educacional, “justificaram a reforma educativa empreendida no Brasil”. Uma superestrutura normativa se consolidou no fito de atender às necessidades neoliberais resultantes das diretrizes do Consenso de Washington assumidas pelo Governo FHC. A respeito da cartilha do Consenso, pode-se dizer, de forma sintética, que seu conteúdo ressaltou dois aspectos principais:

- 1) acabaram-se as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas; 2) estamos num novo tempo - da globalização, da modernidade competitiva [...] esse ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado (FRIGOTTO, pp. 231-232).

Essa superestrutura, a nível global, necessitava ajustar-se às leis do mercado e enfrentar um cenário conflituoso, afinal, boa parte da população estava mergulhada no desemprego e excluída do alcance da educação básica e das novas tecnologias. Nesse sentido, outros fatores ganharam relevância, como observa Mesko:

[...] a privatização insere-se como uma alternativa adequada quando a instituição pode gerar todas as suas receitas da venda de seus produtos e serviços, e o mercado tem condições de assumir a coordenação de suas atividades (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 27, *apud* MESKO, 2018).

Para Bresser Pereira (1996), então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998), a crise dos anos 1980 não estava relacionada ao capital, mas sim ao Estado. Segundo ele, as intervenções continuaram se mostrando necessárias na educação, ao passo que a defesa das privatizações acelerava o desenvolvimento econômico, sendo preciso articular o Estado com a sociedade. Era esse o caminho a ser trilhado pelo Brasil e, para ajudar na tarefa, a nova administração pública deveria espelhar-se na formação **gerencial**, desresponsabilizando o Estado. Aos poucos, foram-se delineando os contornos da nova administração pública:

- (1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais;
- (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos;
- (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal;
- (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total;
- (5) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos, e;
- (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 6)⁴⁰.

Em consonância com os ditames dessa nova concepção de administração pública, ao longo anos de 1990, a privatização foi ganhando espaço, como observa Mesko:

No Brasil, ao longo da década de 1990, a indústria de minério, por exemplo, Cia Vale do Rio Doce, setor de telecomunicações como a Telebrás e as estaduais Telesp e Telerj, Eletropaulo e os bancos estaduais fizeram parte da Reforma do Estado pelo processo de privatização, assim como a flexibilização do monopólio do petróleo, com a Lei nº 9.478/1997. Esta última deu abertura de investimentos a capitais estrangeiros (MESKO, 2018, p. 43).

Em um cenário de trabalho escasso, de direitos trabalhistas em refluxo, de privatizações e terceirizações, o diretor escolar passou a ser concebido como gestor e sua ação estará condicionada às políticas de participação reduzida de Estado. A culpabilidade do fracasso e do sucesso do indivíduo foi inserida no processo de

⁴⁰PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Trabalho apresentado ao seminário sobre Reforma do Estado na América Latina organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Brasília, maio de 1996. Revista do Serviço Público, nº. 47 v.1 janeiro-abril.

formação do educador e o conceito de competência técnica foi ainda mais confundido. Afinal, é notório o dever de competência técnica para o educador. Mas para que fim?

Respondemos afirmando que a formação de educadores passou a ser o instrumento salvacionista do indivíduo. Essa visão está atrelada à ideia de que os problemas educacionais se devem ao fato de que os profissionais são carentes de uma competência técnica. Acreditamos ser esse o ponto de partida deste texto. Por isso, é importante destacar as políticas de avaliação de resultados que valorizaram o aprimoramento técnico dos profissionais da educação, tanto no período do governo FHC (1995-2002), como a criação do Exame Nacional de Cursos (Provão), o qual foi sucedido, no governo Lula da Silva (2003-2007), pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A criação de um sistema de avaliação ocorreu sob o comando, no Ministério da Educação, de Maria Helena Guimarães de Castro⁴¹. Para essa socióloga, a implantação de um sistema nacional de avaliação monitora a qualidade e “oferece às administrações públicas de educação informações técnicas e **gerenciais**” (CASTRO, 2016, p. 126).

Esse formato compactua com o ideário de culpabilidade do fracasso ou do sucesso escolar dos indivíduos envolvidos. Além de formar, é preciso ser avaliado

⁴¹ Socióloga e Mestre em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, é professora aposentada desta Universidade/IFCH onde atuou também como pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas/NEPP. Foi Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016) e Diretora Executiva da Fundação SEADE de São Paulo até 16 de maio de 2016. No Governo do Estado de São Paulo atuou, de 2007 a abril de 2009, como Secretária de Educação. Foi também Secretária de Assistência e Desenvolvimento Social e Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico deste mesmo Estado. Possui experiência e trabalhos na área de Ciência Política, com ênfase em Políticas Públicas principalmente nos temas: Educação no Brasil, Política Social, Avaliação, Políticas Públicas e Educação - estudos internacionais comparados. É membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional/ABAVE. Foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação", do Conselho Curador da Fundação Ioschpe, da Associação Parceiros da Educação; do Instituto Natura; do Instituto Braudel; do Conselho da Fundação Padre Anchieta e Presidente do Conselho da Fundação BUNGE. Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Participou também de vários comitês internacionais ligados a educação na UNESCO e na OCDE. É Membro da Academia Brasileira de Educação deste 2005 e da Academia Paulista de Educação desde 2015. Educador do Ano 2000 e a Medalha da Ordem do Mérito Educativo da Presidência da República. Publicou vários artigos, capítulos de livros e pesquisas sobre Educação e Política Social no Brasil e participou como palestrante e debatedora em congressos nacionais e internacionais. No período de 1995 a 2002, no Ministério da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso, presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, a Secretaria Nacional de Educação Superior e a Secretaria Executiva do Ministério da Educação. Foi também de 1993 a 1995 Secretária Municipal de Educação de Campinas, SP e Presidente da UNDIME. Disponível em: <https://www.nepp.unicamp.br/pesquisador/13/maria-helena-guimaraes-de-castro>, acesso em 23 de março de 2020.

constantemente, gerenciado e nem sempre a empregabilidade será garantida para todos nas últimas três décadas.

Em âmbito da formação do diretor escolar, foi preciso ocorrer um rearranjo da força de trabalho e, para tanto, estabeleceu-se um marco regulador na educação para atender à particularidade do MPC no Brasil.

Ainda no Governo FHC, ocorreu a promulgação da LDBEN 9394/96 e a fundamentação dos PCNs implantados em âmbito nacional. A nível estadual, era necessário fundamentar uma proposta curricular relacionada aos anseios e necessidades do capital internacional. De acordo com Silva (2013, p. 346):

Essas transformações, embora se iniciassem na Nova República, ocorreram com maior ênfase a partir dos anos 1990, nos governos de Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Brasil iniciou um processo de Reforma do Estado e da Educação. Este visava intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho, bem como responder às reivindicações dos movimentos sociais. É oportuno observar que boa parte das reformas realizadas é oriunda dos preceitos neoliberais, concretizada em acordos firmados com agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura etc.).

Em função dessa concepção educacional pragmática, a reforma educacional no país constitui um “*ethos* que visa adaptar alunos e docentes à nova realidade de formação para o desemprego e para a internalização da culpa, [...] elege educação como panaceia para os problemas socioeconômicos” (SILVA, 2013, p. 350).

Para Saviani (2010, p. 107), que acompanhou a trajetória da LDB 9304/96 desde o início de sua composição, essa lei frustrou a construção de um “Sistema Nacional de Educação sólido e adequado às necessidades e aspirações da produção brasileira”. O autor também dá ênfase à contrariedade explícita na gênese da elaboração da lei que, apesar de marcada pela presença de diversas vozes, apresenta teor neoliberal quando se analisam seus resultados.

A promulgação dessa lei abriu espaço para a privatização da escola pública no âmbito federal e estadual. Afinal, como observa Saviani, a nova lei teve como princípio um caráter minimalista, de Estado mínimo, adequando-se à ideia de que “parceria é a palavra da moda com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (2016, p. 221).

Como exemplos de atitudes tomadas de acordo com a medida legal em questão, podemos citar algumas campanhas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), como “Acorda Brasil, está na hora da escola⁴²”, além de doações de livros, assinaturas de jornais e revistas para o uso dos professores. Cumpre destacar que, paralelamente a essas ações, houve a divulgação da ideia de que o fracasso da escola é decorrente da formação do educador e ocorreu, neste momento, a gênese do modelo **gerencialista** da função do diretor escolar, como observou Mesko:

Isto posto, o campo da educação pública no Brasil e no Estado de São Paulo não foge à regra imperativa da agenda global e desse modelo **gerencialista**. Essa reforma na gestão escolar em curso constituiu um novo perfil de escola e da gestão escolar em nome da “qualidade”. A concepção de qualidade foi o eixo central para implementar nas políticas públicas educacionais o modelo **gerencialista** com as premissas e características do setor empresarial na escola pública. Na mesma direção, as reformas educacionais empreendidas no Brasil e no Estado de São Paulo produziram um novo perfil de escola, tendo como chave o discurso da qualidade na formação de capital humano, acumulação do capital e processos de privatização silenciosa nas práticas educacionais em confluência com a Nova Gestão Pública (MESKO, 2018, p. 71).

Baseado nos processos de privatizações silenciosas, discurso unilateral de uma nova gestão pública, no ano de 2000, foi realizado, em Dakar, o Fórum Mundial da Educação. Esse fórum avaliou os resultados da Conferência de Jomtien **na Tailândia, realizado em março de 1990**. Por meio de avaliação, constatou-se que as metas fixadas em Jomtien não foram cumpridas, como fortalecer alianças, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, concentrar a atenção, promover a equidade e universalizar o acesso. É o que está exposto nos artigos de 3 a 7 da declaração.

3-[...] É uma educação que se destina a captar os talentos e o **potencial de cada pessoa** e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

4-Acolhemos os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, [...]. **O desafio, agora, é cumprir** os compromissos firmados.

5- [...] Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, **as metas nacionais e internacionais acordadas** para a

⁴²Programa de mobilização social do Ministério da Educação (MEC), lançado em março de 1995, que tem o objetivo de incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público, como forma de melhorar a qualidade do ensino e divulgar ações educacionais inovadoras em todo o país. As ações incluem programas educacionais, intercâmbios, premiações, repasse de tecnologia e equipamentos, treinamento, valorização do professor, palestras, seminários e outros eventos. **Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/acorda-brasil-esta-na-hora-da-escola/> Acesso em 11 de junho de 2019.**

redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades.

6. [...] As **necessidades básicas** da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.

7. Nós nos comprometemos [...] d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à **educação básica e continuada para todos os adultos** (DAKAR, 2000)⁴³

As diretrizes estabelecidas pelo BM também estão presentes no Relatório Jaques Delors para o processo de formação. Para sua elaboração, “especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors” (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 55).

No relatório, as propostas analisadas indicam que o BM “reconheceu” a necessidade de algumas alterações que contemplassem a importância da qualidade de ensino e da socialização do saber. O BM recomendou investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço ofereceria “melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento” (MAZZEU, 2011, p. 152).

A formação passou a incorporar, na essência, a concepção piagetiana⁴⁴ e a defender que tanto o professor quanto o aluno devem construir o conhecimento e, ao diretor escolar, cabe gerenciar um processo constante de autoavaliação, através do apontamento dos organismos internacionais. É o que indica Duarte, para quem “a meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do Capital” (2013, p. 73).

No relatório, temos a diretriz do conhecimento que deve ser oferecido nas escolas e a proposta de uma educação relacionada ao desenvolvimento econômico e à formação para o mundo do trabalho. Trata-se, portanto, de uma reedição da teoria do capital humano. Segundo esse documento, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender) serão compostos de acordo com o ideário de competências, através do domínio

⁴³ Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-duca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>, acesso em 28 de janeiro de 2019.

⁴⁴ Piaget, com seu construtivismo-interacionista, tenta unir o inato e o socialmente transmitido. Com isso acredita superar os dualismos entre o interno e o externo, o biológico e o social. DUARTE, 2013, p. 332.

cognitivo e informativo para atender às necessidades dos sistemas de produção, reconfigurando a consciência política neutra do diretor de escola.

Para Delors (2006, p. 136), a formação profissional “deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar”. Merece atenção, nesse sentido, a defesa da necessidade de uma diversificação da aprendizagem, tendo como referencial a flexibilidade do indivíduo como valor a ser trabalhado “para ajudar” os estudantes a atenderem às demandas do mercado de trabalho.

No relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também se destaca a defesa de um papel abrangente a ser desempenhado pelo ensino:

A escola deve chegar a uma ideia correta das potencialidades de cada aluno e, sempre que possível, os jovens devem recorrer a orientadores profissionais que os ajudem na escolha dos estudos a seguir (tendo em conta as necessidades do **mercado de trabalho**), no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e que apoiem certos alunos na resolução de eventuais problemas sociais (DELORS, 2006, p. 139).

A diretriz exibida no Relatório Delors, bem como o ideal que fundamentou a LDBEN, **Lei n.º 9394/96, de 2 de dezembro de 1996**, estão relacionados às políticas educacionais neoliberais presentes no Brasil. A consequência foi o desdobramento de um consenso educacional, direcionado pelo BM e pelas agências internacionais, como ONU (Organização das Nações Unidas), OMC, (Organização Mundial do Comércio) e o FMI (Fundo Monetário Internacional).

Naquele momento, a prioridade do governo federal para o ensino passou a ser a educação básica, como indicam os “recursos de dimensões inéditas, com a montagem de instrumentos políticos como o FUNDEF, os PCNs e o Provão para todos os graus de ensino” (SENRA, 2008, p. 105).

Cumprir destacar, também, que, como observa Neves (2008), o governo FHC buscou o consentimento da população e, utilizando-se da mídia, transformou as divergências de ideias na educação em um espaço de pensamento único, o pensamento hegemônico. No entanto, de acordo com a autora, é preciso considerar que “os empresários leigos de ensino, através de seus órgãos representativos e

mesmo da sua ação direta entre os professores, constituíram-se em soldados dedicados à causa da pós-modernidade educacional” (NEVES, 2008, p. 166).

Notemos também que com o surgimento da proposta do PNE (Plano Nacional de Educação), em 1996, percebe-se que houve a descentralização da operacionalização da política educacional, enfatizando uma gestão democrática da unidade escolar pública em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa proposta possui uma diretriz contraditória, já que restringe a participação social no debate das políticas educacionais brasileiras do século XXI.

Um dos motivos para que ocorra essa restrição é a essência da composição política nacional, pois o Brasil possui um Congresso constituído por uma democracia restrita, que contempla uma pequena parcela da sociedade, “parcela esta constituída pelas elites, seja do ponto de vista socioeconômico, seja do ponto de vista cultural” (SAVIANI, 2015, p. 8).

Nesse contexto, o resultado da elaboração das políticas públicas educacionais em âmbito federal não poderia ser diferente de uma concepção educacional que, além de ser elaborada e imposta “de cima para baixo”, mascara o movimento concreto da educação brasileira.

É importante considerar, também, o caráter salvacionista que a educação ganhará no momento em questão. Os trabalhadores estavam no âmbito do desemprego estrutural, junto às novas tecnologias de produção como a robótica, a informática e a eletrônica. Foi então que surgiu a necessidade de fornecer programas de formação “emergenciais” para o gestor escolar. Afinal, ele precisaria ser instruído para saber gerenciar a comunidade escolar de modo a colaborar para a formação de trabalhadores num momento em que se valoriza a competição e é preciso ser “flexível” para estar bem colocado no mercado de trabalho.

Naquele momento, para elaborar a nova composição do mundo do trabalho, foi fundamental que se esvaziasse a união entre os trabalhadores, gerando cada vez mais a competição e fazendo com que não entendessem o outro como um aliado. Assim, podemos perceber que “as perdas sucessivas de direitos e divisão entre os trabalhadores são processos que se alimentam um do outro” (MARCELINO, 2006, p. 103). Por isso, no Governo de FHC (1994-1998), como perspectiva de um “futuro melhor” para a sociedade, esse ideário salvacionista da educação ganhou um caráter de “instrumento de competitividade e produtividade industrial”, como observou Souza (2006, p. 481).

As novas políticas, em termos gerais, promoveram a perda de desenvolvimento da consciência de classe, a qual afetou também o sindicalismo brasileiro, que esteve praticamente à margem desse processo, principalmente quando o núcleo hegemônico foi desvinculado devido ao fato de que os partidos políticos que se identificavam com os sindicatos ganharam o poder. Afinal, teríamos um presidente da República relacionado ao sindicalismo brasileiro. Trata-se de um momento em que houve “perda do direcionamento político de projetos históricos de emancipação social”, no qual o sindicalismo “perdeu a sua capacidade de ir além de seus próprios limites” (ALVES, 2006, p. 470).

Nesse momento, no que se refere à educação, em especial aos direitos trabalhistas, a União dos Diretores do Ensino Médio Oficial⁴⁵ (UDEMOM) e o Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo⁴⁶ (APEOESP) buscaram atrair seus associados oferecendo benefícios como assistências jurídicas, convênios no

⁴⁵ “A **UDEMOM (União dos Diretores do Ensino Médio Oficial)** foi fundada no dia 18 de outubro de 1952. A denominação atual da UDEMOM é Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Cerca de 25 diretores e vice-diretores, reunidos em assembleia na sede da AFPESP - Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo - decidiram criar uma entidade que "permitisse maior coordenação dos esforços da classe". O motivo deflagrador da reunião foi a Lei nº 1.302/51, que transferia os cargos de direção para a então tabela I. Por este mecanismo, os diretores passariam a ser nomeados em comissão. Com essa Lei, os diretores viam cerceado o direito ao ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, à remoção, além de temerem a interferência política no comando das escolas. A denominação da recém-criada entidade foi sugerida pelo professor Nelson Pesciotta - e aprovada pela assembleia - UDEMOM - União dos Diretores do Ensino Médio Oficial. Essa denominação viria a se manter até 1977”. Disponível em: http://www.udemo.org.br/Outros/principal_historico.htm. Acesso em 09/06/2019.

⁴⁶ “A **APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo)** foi fundada no dia **13 de janeiro de 1945**, em São Carlos. De acordo com seu Estatuto, a APEOESP é uma entidade sem fins lucrativos, sem discriminação de raça, credo religioso, gênero ou convicção política ou ideológica. É uma entidade sindical integrada por docentes e especialistas em educação das redes públicas do Estado de São Paulo. As principais finalidades da entidade são: defender os interesses diretos, individuais e coletivos da categoria profissional que representa, inclusive nas instâncias judiciais e administrativas competentes; desenvolver e organizar encaminhamentos conjuntos visando a unidade e a unificação de todas as entidades representativas dos trabalhadores em educação, no âmbito do Ensino Público; lutar, juntamente com outros setores da população, pela melhoria do ensino, em particular do ensino público e gratuito, em todos os níveis; lutar, ao lado de outros trabalhadores, por organização, manifestação e expressão para todos os trabalhadores. Com 180 mil sócios, a APEOESP hoje é um dos maiores sindicatos da América Latina e tem sua sede central na Capital e está representada em 93 regiões do Estado de São Paulo onde mantém sub-sedes: 10 na Capital, 17 na Grande São Paulo e 66 no Interior. Como entidade sindical, o principal papel da APEOESP é defender os interesses dos professores e especialistas que trabalham nas redes oficial do Estado de São Paulo – sejam eles individuais ou coletivos. É o sindicato que, em nome dos associados, negocia com o governo questões salariais, profissionais e educacionais. O sindicato também mantém assistência jurídica a seus associados, além de convênios (por meio de suas sub-sedes) nas áreas de educação, do comércio e de assistência médica”. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/historia/> Acesso em 08 de maio de 2019.

comércio e de assistência médica, pois a reparação das perdas salariais ficou em um segundo plano frente às ofensivas do capital em relação aos educadores.

Devido à descaracterização do trabalho do diretor de escola, a UDEMO, movida pela preocupação em manter a defesa dos direitos desses trabalhadores, obteve um aumento no número de conveniados a partir de 2016. A APEOESP, por sua vez, enviou (re) orientações via jornal do sindicato para fornecer subsídios que auxiliassem os diretores a lidar com os conflitos ocorridos na escola, como violência, insatisfação do arrocho salarial entre os educadores e planejamento de ações devido à falta de capacitações contínuas.

Como o trabalho educativo do diretor adaptou-se aos novos decretos e resoluções após 1996 e o sindicato forneceu subsídios para que esse processo ocorresse, pode-se dizer que houve um distanciamento do sindicalismo em relação aos direitos do educador. Isso ocorreu devido ao fato de que, em termos gerais, houve uma mudança nas expectativas em relação ao trabalhador, como observam Dardot, Laval, (2016, p. 91):

[...] o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais.

Em virtude dessas questões, os trabalhadores deveriam adaptar-se às novas condições técnicas e organizatórias do processo produtivo, além da necessidade de reconfigurar-se através da formação. Essa adaptação exige um homem superior ao homem antigo. Sua própria condição de trabalhador, ou de classe, é negada. Essa adaptação teve reflexos no cotidiano escolar e, por consequência, nos sindicatos no estado de São Paulo, como a APEOESP e a UDEMO, devido aos serviços negados pelo Estado aos educadores.

Os fatores abordados como condições técnicas e organizatórias do processo produtivo estão estreitamente atrelados às mudanças do MPC decorrente da substituição do Fordismo/Taylorismo pelo Toyotismo ou produção flexível, “processo que se dá em concomitância com a dispersão mundial da produção, com a nova divisão transnacional do trabalho” (IANNI, 1999, p. 61). Analisemos no próximo tópico a particularidade das políticas públicas educacionais como mediações ocorridas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

1.4-Governos: Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff

Nos governos Lula e Dilma Rousseff⁴⁷, os ideais de que o Ser Humano deve ser “empreendedor e colaborador” foram elementos que se destacaram nas discussões sobre as características das concepções educacionais hegemônicas e continuístas da era FHC, ou seja, “os ajustes” permaneceram nas políticas educacionais.

Ao longo dos anos contemplados por esses três governos federais, o Estado financiou ações diversificadas, como exemplificam as criações de programas como “O Brasil Alfabetizado: Alfabetizar para incluir” e órgãos como o FUNDEB⁴⁸ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)” (NEVES, 2005, p. 105).

⁴⁷ A ascensão de Lula e do PT ao poder federal não mudou esse entorno benfazejo à riqueza financeira e à posição do Brasil como dependente de poupança externa e pagador de renda aos capitais internacionais. Ao contrário, logo de início, sob a batuta de Palocci e dos economistas ortodoxos de que se cercou, sua política macroeconômica foi a continuação e, em alguns casos, o aprofundamento da agenda de FHC. Foi só com o lançamento do PAC, o Programa de Aceleração do Crescimento, no último ano do primeiro mandato de Lula (2006), que esse ideário foi relativamente desobedecido. Esse polpudo pacote de investimentos públicos destinado a garantir a continuidade do crescimento que o bom momento da economia internacional estava possibilitando foi um pequeno ato de rebeldia, pois não combina em nada com um receituário que visa diminuir a dimensão e a importância do Estado. Na leitura da ortodoxia, investimentos públicos sempre “roubam” o espaço (nós dizemos o espaço de acumulação) que deveria ser do mercado. Além disso, os governos do PT fizeram um bom uso do assim chamado “bônus macroeconômico”. As benesses da alta internacional no volume negociado e nos preços em dólar das commodities que o país exporta, permitiram, sem mexer com os ganhos dos de cima, a adoção de um pacote de políticas e programas sociais de alto impacto, além da elevação acelerada do valor real do salário mínimo. Combinaram-se os efeitos multiplicadores da demanda externa aquecida com aqueles oriundos da redução na desigualdade distributiva e crescimento do emprego, e, na sequência, com o impulso do investimento público, para promover o melhor momento da economia brasileira desde o milagre econômico dos tempos dos militares. A diferença entre esse “milagrinho”, como já vem sendo chamado, e aquele de 35 anos antes, é que ele desbancou a máxima de então: não foi preciso esperar o bolo crescer para depois dividir. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/587327-a-perestroika-brasileira-e-absolutamente-descabida-entrevista-especial-com-leda-paulani>, março de 2019, n. p. **Acesso em 12 de agosto de 2019.**

⁴⁸ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica”. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/> **Acesso em 09 de maio de 2019.**

Ao mesmo tempo em que implementaram medidas governamentais, as Organizações Não-Governamentais (ONG's) ocuparam um espaço preponderante nesse processo, na condição de reprodutoras da concepção do mundo burguês, legitimadoras de políticas sociais e parceiras do Estado. Em outros termos, as ONGs passaram a ser “veículo privilegiado de construção e sedimentação da sociedade civil ativa, proposição do neoliberalismo da Terceira Via” (NEVES, 2005, p. 123). Nesse sentido, é importante lembrar que o objetivo de compor ONGs está na própria essência de um Estado que foi desresponsabilizado de fornecer serviços aos cidadãos.

Essas ações permitem considerar que a Gestão Pública, nas últimas três décadas, apresentou resultados contraditórios devido à sua política conciliatória, pois, ao mesmo tempo em que ocorreram avanços quanto ao acolhimento da massa dos excluídos do sistema educacional, como o Programa Mais Educação, Bolsa Família e Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), as políticas públicas educacionais também atenderam “às demandas dos setores privados empresariais, como os casos do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)” (OLIVEIRA, 2015, p. 636).

Segundo Neves (2005), foi nesse contexto que se implantou uma democracia dialógica denominada de Terceira Via⁴⁹. Conforme observa a autora, a nova concepção de ensino “relaciona-se com a nova pedagogia da hegemonia que tem como propósito no neoliberalismo a proposição de que também o Estado assuma o seu papel pedagógico de impulsionar uma nova cultura cívica” (NEVES, 2005, p. 56). Notamos que, o governo federal passou a incentivar a renovação da sociedade civil por meio da valorização de ações voluntárias dos indivíduos e do empreendedorismo social.

Como exemplos das ações motivadas por esse ideal, podemos mencionar as parcerias com uma série de ONGs como a Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Bradesco, O Todos Pela Educação e Instituto Natura. Juntas, essas

⁴⁹ “A Terceira Via representa um movimento de modernização do centro. Embora aceite o valor socialista básico da justiça social, ela rejeita a política de classe, buscando uma base de apoio que perpassasse as classes da sociedade. Economicamente, a Terceira Via propunha a defesa de uma nova economia mista, que deve pautar-se pelo equilíbrio entre a regulamentação e desregulamentação e entre o aspecto econômico e não econômico na vida da sociedade. Ela deve preservar a competição econômica quando ela é ameaçada pelo monopólio. Deve também controlar os monopólios naturais e criar e sustentar as bases institucionais dos mercados” (ANTUNES, 2009, p. 99).

instituições alegam produzir debates para a busca de equidade e qualidade na educação Básica. Em 6 de setembro de 2006, a ONG O Todos⁵⁰ apresentou, no Museu do Ipiranga, a carta “Compromisso Todos pela Educação”, **documento elaborado por gestores educacionais** que estabeleceu metas para a educação brasileira. Em relação a gestão democrática, o texto em questão sugeriu a promoção da gestão democrática como condição fundamental para melhorar a qualidade na educação⁵¹.

Outra ação decisiva quanto à educação, no governo Lula da Silva, ocorreu em 24 de abril de 2007, quando foi decretado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sob o decreto n.º 6.094. O objetivo foi conjugar esforços em regime de colaboração de parcerias e da comunidade em geral, para a melhoria da educação básica, além de proporcionar a gestão participativa nas escolas.

Analisando esse contexto, como resultado dessa conjuntura, pode-se notar que uma espécie de “capital social” estaria sendo compartilhado pela Terceira Via e o Neoliberalismo em busca de resultados. Nesse sentido, é preciso considerar que, conforme observa Saviani (2016, p. 18),

Ao longo do primeiro mandato do Governo Lula, transcorrido entre 1 de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2006, foram tomadas novas medidas no que se refere ao papel da União na organização da educação nacional. Entre essas medidas destacam-se a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES e o ENADE; o Decreto n. 5773, de 09 de maio de 2006, que regulamentou a implantação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e do ENADE, (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), a lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o PROUNI; e o Decreto n. 5493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI.

É importante destacar que a presença da lógica empresarial é flagrante ao analisarmos outro documento importante do período: o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. Além disso, é possível notar que o perfil de formação de gestão democrática priorizou temas ligados a resultados subjetivados e ao processo não constitutivo do trabalho educativo. Como menciona Saviani,

Isso fica evidente no destaque que se deu à meta sete, com 36 estratégias, exatamente a meta que trata da avaliação por parâmetros

⁵⁰Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/> Acesso em 07 de maio de 2019.

⁵¹Disponível em: http://www.udemo.org.br/Destaques/Destaque_370_Carta_Crompromisso.html. Acesso em 07 de maio de 2019.

nacionais (índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA) como referências para a Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que vêm regendo a prática pedagógica de todas as escolas do país (SAVIANI, 2016, p. 345).

Essas noções estão relacionadas ao fato de que toda mobilização do indivíduo enquanto classe deve ser abolida para não gerar obstáculos ao mercado. Estimula-se o individualismo, ao mesmo tempo, prega-se o espírito de equipe no processo de formação. Afinal, a Terceira Via defende a ideia de um indivíduo “mais inteligente, mais sensível, mais flexível e aberto às influências do mundo globalizado e marcado por perturbações e incertezas” (NEVES, 2005, p. 61).

Percebe-se, então, que se estimulou uma espécie de cidadania restrita, marcada pelo consenso sobre privatizações, pela “naturalização” da ausência de direitos, pela fragmentação das políticas sociais e pelo aumento do terceiro setor, os quais se associam a uma espécie de capital reconfigurado. Iniciado no Governo Collor de Mello, continuado nos governos Itamar, FHC, Lula e Dilma, como alerta Saviani (2011, p. 241).

As políticas do Governo Lula iniciaram-se com uma grande decepção porque mantiveram em linhas gerais as políticas do Governo FHC, tanto no campo econômico quanto no social. No caso da educação, a frustração vinha especialmente pelo fato de ter o movimento dos educadores, com apoio do PT (Partido dos Trabalhadores) se contraposto à política do Governo FHC e a expectativa era que, quando chegasse ao poder, daria uma nova direção.

No segundo mandato do Governo Lula, mudanças mais incisivas alteraram aspectos da política educacional em vigor. Como exemplo, podemos citar a criação do **FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)**, que substituiu o **FUNDEF, (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)** e do **PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional)**, bem como o financiamento de mecanismos de avaliação da aprendizagem e de programas de formação de professores por meio de cursos fragmentados e pouco expressivos qualitativamente.

A partir de 2015, criou-se a plataforma **PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto na Escola)**, com objetivo de ser uma ferramenta de apoio aos diretores escolares. Na plataforma, **os diretores gerenciam os programas** aderidos pela escola, como o **Programa Mais Educação (PME)** e o **Programa de Escola**

Integral continuado pelo Programa Novo Mais Educação e (Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI). Sem a adesão à plataforma e/ou preenchimento de relatórios sobre os programas, as verbas federais não são repassadas para as escolas, **cabendo ao diretor escolar executar o processo.**

Dessa forma, no que se refere às tentativas de diminuição da pobreza e de possibilitar a inserção social no sistema educacional brasileiro, pode-se afirmar que existiram avanços importantes nos governos Lula da Silva (2003-2010), continuados no governo Dilma Rousseff. Contudo, como observa Oliveira, é preciso considerar que

[...] essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos (OLIVEIRA, 2015, p. 627).

Assim, o trabalho educativo do diretor foi repaginado para adaptar-se a um modo de produção flexível, fragmentado e subjetivo, pois se rendeu aos interesses privados, às parcerias e às ONGs, além de negar a prática social na relação educador-aluno, como síntese da aprendizagem. Essa relação público-privada evidencia-se para Saviani (2010, p. 41), pois, segundo ele, na sociedade capitalista, “o público tende a estar a serviço de interesses privados”.

Para dar continuidade às nossas reflexões, faz-se necessária a análise de como o MPC influencia o objeto de pesquisa. Por isso, abordaremos, no próximo tópico, o modo como atualmente se dá a relação entre o MPC e o trabalho educativo do diretor escolar.

1.5-Modo de Produção Capitalista: fordismo, taylorismo, toyotismo: influências históricas na concepção de formação da administração escolar

Com base no que analisamos anteriormente sobre a mundialização do capital e as mediações ocorridas o presente tópico relaciona a constituição do papel do educador ao MPC como um conjunto de relações sociais estabelecidas e asseguradas,

nas últimas décadas, a reconfiguração do capital humano, mediando a competência⁵² do diretor escolar como condição necessária para a mundialização do capitalismo.

Para analisar essa questão, precisamos compreender o processo de produção incorporado no final do século XX, na mundialização do capitalismo em relação ao trabalho em geral e suas influências na formação do diretor escolar.

Parafraseando Antunes (1995, p. 17), o trabalho caracterizado pelo taylorismo/fordismo predominou por todo o século XX, possuía como principais elementos a produção em massa, trabalho repetitivo, controle do tempo, constitui-se “pela produção em série taylorista” relacionado à indústria automobilística e fragmenta as funções, através de um “trabalho parcelar”. Uma concepção educacional tradicional e excludente estará atrelada a esse MPC, como veremos no próximo capítulo.

Nas duas últimas décadas do século XX, o Toyotismo, iniciado no Japão na empresa Toyota, na década de 1960, substituiu o Taylorismo/Fordismo em multinacionais espalhadas pelo mundo. “Na competição, os empresários mais poderosos vão impondo a lei deles, os mais fracos vão sendo sacrificados e acabam prevalecendo os monopólios” (KONDER, 2008, p. 32).

Esse MPC tem como princípios a acumulação flexível, o não desperdício do tempo e a produção ajustada à necessidade do mercado.

Para Antunes (2009, p. 59), a transferência do Fordismo para o Toyotismo se fez por meio da adaptação, “no que diz respeito tanto às condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas, quanto como à inserção desses países na divisão internacional do trabalho”. Uma espécie de aceleração do MPC através da flexibilização do mesmo, em nível global, será pronunciada. Por isso, o Toyotismo exige o prolongamento dos estudos e a competência técnica e ausência do compromisso político. Dessa forma, tornou-se referencial para um bom perfil de trabalho, ser multifuncional e polivalente. Vale notar que as competências passaram a integrar os conceitos de formação e de trabalho, a fim de justificar a própria crise que o capitalismo gera, quando o número de empregos diminui, conforme observa Hirata (2005, p. 115) “a transformação paradoxal do trabalho significa a situação da implicação do trabalho de muito poucos e a precariedade de uma significativa proporção da população ativa”. Entretanto, esgotadas as condições de exploração do

⁵²“O modelo de competência passa a valorizar os componentes subjetivos e intersubjetivos, uma vez que os novos paradigmas de produção remetem a exigências do tipo: participação na gestão da produção, trabalho em equipe, envolvimento maior nas estratégias”. NORONHA 2008. p. 35.

trabalho taylorista/fordista, no final do século XX e início do XXI, entraremos na fase Toyotista com a falácia da qualidade total e da empresa enxuta. Como observa Antunes (2009, p. 52), os produtos devem ter qualidade total, com menor tempo de durabilidade, já que “[...] os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado”.

Nesse sentido, é preciso notar que a ideia de flexibilidade está presente não só no perfil de trabalhador, mas também na concepção educacional hegemônica atual que, juntas, justificam um consenso que pretende legalizar-se através da objetivação das políticas públicas educacionais que naturalizou o fracasso e o sucesso no indivíduo.

A partir dos anos de 1970, o Toyotismo, sistema industrial japonês, consistiu numa opção de superação da crise capitalista nos países desenvolvidos do Ocidente. Abriram-se caminhos para o término da estabilidade do proletariado, através da ampliação do trabalho intelectual abstrato, tornando ainda mais severo e estúpido o isolamento do ato de dominação. Afinal, como observa Marx (1985, p. 90), “alguém que use os homens como uma condição natural preexistente de sua reprodução, como qualquer outro ser da natureza; seu próprio trabalho esgota-se no ato de dominação”.

Dentre as consequências da dominação Toyotista, vale destacar a similaridade do trabalho abstrato à precarização do trabalho através das terceirizações, da redução do trabalhador estável, privatizações, exemplos vigentes da lei do valor.

Quando Marx formulou o conceito de trabalho abstrato, mostrou-nos o resultado do trabalho humano abstratamente considerado, que nada mais é do que o dinheiro. Segundo Duarte (2012, p. 7), “é essa abstração que permite a quantificação, a qual se materializa na mercadoria universal que é o dinheiro, o qual é puro valor de troca”.

O valor de trabalho continuou no Toyotismo comparado em relação ao taylorismo/fordismo. Para a empresa, passou a ser necessário que o proletário pense dia e noite em como atender aos anseios dela, como se ele fosse a própria empresa e se auto gerenciasse; **o ser em si e a empresa são para si**, exigindo-se, portanto, certas “personificações do Capital”. Nesse contexto, caso a subjetividade operária não transcenda para os anseios da empresa ou se o operário não criar sua personificação do Capital, acredita-se que não há demonstração de vontade, disposição e desejo.

Dessa forma, “trabalhadores serão substituídos por outros que demonstrem **perfil e atributos** para aceitar esses novos desafios” (ANTUNES, 2009, p. 130, Grifos do autor).

Devido à condição de que o trabalhador produza sempre, o trabalho excedente será sempre necessário. Para Marx (2011), o desenvolvimento do trabalho excedente corresponde ao desenvolvimento da população excedente e “é só no modo de produção fundado sobre o Capital que o pauperismo aparece como resultado do próprio trabalho, do desenvolvimento da força produtiva do trabalho” (MARX, 2011, p. 807).

Essa classe que vive do trabalho será submetida à sua própria diminuição, pois o pauperismo a aprisiona ao próprio trabalho, afinal a mesma, estará sempre submetida ao trabalho e não a autoatividade. Desse modo, nessa reestruturação produtiva, as empresas absorveram as ideias dos trabalhadores que serão desenvolvidas em equipes e “transferidas para as máquinas informatizadas que se tornam mais inteligentes, reproduzindo uma parcela das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 131).

A figura do trabalhador que emerge nesse contexto é a de um ser “estranho” a si mesmo, devido à elevação da força produtiva do trabalho, que enriquece a sociedade e o empobrece. Além disso, como ele está sujeito à dependência constante do Capital, o aumento da concorrência “impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda de intensidade” (MARX, 2008, p. 29).

Já que o capital, em sua essência, gera a miserabilidade, o Toyotismo assimilou a condição do trabalho excedente da “superpopulação” paupérrima no Ocidente. Assim, a rude carência do trabalhador foi questionada em relação à sua “cruza artificialmente gerada, cuja verdadeira fruição é, por isso, a autonarrose, aparente satisfação de carência, esta civilização no interior da crua barbárie da carência” (MARX, 2008, p. 144).

No momento em que o Toyotismo se constituiu historicamente como um processo de trabalho do MPC, as mediações estabeleceram a precarização do ofício. Nesse contexto, o papel educativo do diretor escolar redefiniu-se como gestores empreendedores, pregadores da empregabilidade, porém depararam-se com o embate da luta de classes, pois a massa dos despossuídos se forma para o mundo do trabalho, mas permanecerá em sua grande maioria desempregada, qual está

camuflado “pela proposta de escola única que, no entanto, pelas suas diferenciações internas, reforça, por dissimulação, a contradição de classes” (SAVIANI, 2014, p. 97).

Após a Constituição de 1988, esse conceito de trabalho educativo foi repaginado para o diretor escolar, composto com um caráter gerencialista, associado ao MPC, com formação supostamente neutra para atender todas as classes.

Marx ressaltou o caráter utópico dessa proposta ao observar que não há como um indivíduo beneficiar todas as classes, já que não há neutralidade. Para ilustrar suas observações, o autor mencionou Bonaparte, que, segundo ele, “gostaria de ser encarado como o benfeitor patriarcal de todas as classes. Mas ele não tem como dar a um, sem tirar do outro” (MARX, 2011, p. 152).

E acentuando a exploração do “outro”, a gênese do Toyotismo ocorreu no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, momento em que o país estava totalmente fragmentado. Esse MPC converteu a competência em um referencial e concretizou o ideal de trabalhador cuja mão de obra é mais valorizada quando ele prolonga os estudos e mostra-se multifuncional e polivalente. Será necessário ter uma gestão de si mesmo.

A princípio, o conceito de gestão surge na administração pública como oposição ao conceito de administração. São os movimentos sociais que, no final dos anos de 1970 e início dos 1980, irão relacionar esse conceito ao de autogestão, de organização coletiva, trabalho coletivo e de democracia participativa, se contrapondo ao modelo autoritário, burocrático e centralizador do regime militar denominado de administração. No campo educativo, a gestão relacionada à ampliação dos espaços de participação e democratização da escola pública, como meio para que fossem conquistadas as melhorias na qualidade do ensino, nas condições de trabalho e nos salários dos docentes (HELOANI, 2018, p. 189).

Nota-se que, no âmbito educacional, a existência de uma estreita relação entre a flexibilidade do modo de produção, a composição de um perfil que gesta a si próprio e as competências que integram os conceitos de formação e trabalho, a fim de justificar a própria crise que o capitalismo gerou, quando o número de empregos diminuiu.

As mediações, na condição de sínteses das múltiplas determinações, explícitas neste tópico, tentaram desvelar através dos retalhos analisados, o objeto de pesquisa, organicamente relacionado ao MPC.

No próximo capítulo, analisaremos as teorias educacionais resultantes das políticas públicas com o objetivo contribuir à promoção do debate constante sobre as

contradições existentes das concepções hegemônicas e contra-hegemônicas, em especial, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

CAPÍTULO 2: AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Nesse capítulo, foram analisadas as concepções pedagógicas hegemônicas de caráter produtivista, como as pedagogias do aprender a aprender⁵³ (neoescolanovista, neoconstrutivista), das competências⁵⁴ e da qualidade total⁵⁵ (neotecnicista), em contraposição às concepções contra-hegemônicas, enfatizando-se a PHC⁵⁶.

As concepções pedagógicas são as diversas maneiras como a educação é teorizada, praticada e compreendida. Na atualidade, a concepção hegemônica educacional baseia-se no construtivismo e foi referida nos PCNs, com o intuito de proximidade com as concepções educacionais críticas. Segundo Duarte, os PCNs e o discurso de César Coll⁵⁷, “em termos como releitura, ressignificação,

⁵³ “O lema aprender a aprender, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Mas esse lema, que, na pedagogia escolanovista, se refere à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, da sua adaptação à sociedade, no contexto atual ganha uma nova conotação. Na situação atual, o aprender a aprender liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2012, p. 147).

⁵⁴ “A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção, as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores [...] Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista, na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente, num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação [...] Em suma, a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender” (SAVIANI, 2012, p. 150).

⁵⁵ “O conceito de qualidade total está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender às necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes” (SAVIANI, 2012, p. 172).

⁵⁶ “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2012, p. 160).

⁵⁷ “César Coll Salvador foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, aqui no Brasil. Logo nos primeiros debates sobre a reforma educacional brasileira, em meados dos anos 1990, ficou decidido que o modelo para as mudanças seria o implementado na Espanha sob a coordenação de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona. Das discussões no MEC, das quais Coll participou como assessor técnico, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais”. Disponível em:

reinterpretação, recontextualização” são marcados por um escandaloso pragmatismo e por jargões pseudopolitizantes. Segundo o autor, são apresentadas ideias novas, mas elas formam uma grande “colcha de retalhos” devido à presença do pragmatismo característico do ideário neoliberal (DUARTE, 2011, p. 67-73), que tem como finalidade despolitizar a sociedade.

Como decorrência desse cenário, a função de diretor escolar sofreu as influências do pragmatismo do aprender a aprender, restringindo-se a habilidades imediatamente relacionadas ao mercado de trabalho. Assim, defende-se a ideia de que “a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico [...], o conhecimento é apenas funcional” (DUARTE, 2011, p. 108).

Se o conhecimento é apenas funcional, essa concepção de educação pode ser qualificada como produtivista, já que destaca a importância do papel que a educação desempenha no processo de produção econômica e objetiva dotar a escola de um alto grau de produtividade, na busca constante de resultados.

Já a pedagogia das competências é outra face da pedagogia do aprender a aprender, pois ambiciona dar condições para que os indivíduos adquiram comportamentos flexíveis, na tentativa de se adaptarem ao mercado.

Desse modo, pode-se dizer que o ideal de aprender a aprender e a pedagogia das competências e da qualidade total alinham-se para justificar a ampliação do trabalho e propagaram-se graças à “sua forte presença no Relatório Delors, publicado pela UNESCO entre 1993 e 1996” (SAVIANI, 2012, p. 148).

O aprender a aprender tem como essência o construtivismo proposto por Piaget, para quem, como observa Chakur (2014, p. 22), o desenvolvimento é um processo de “organização e reorganização estrutural” que é regulado por “mecanismos adaptativos ou funcionais (assimilação e acomodação)”. Segundo a apropriação feita pelo mercado da concepção piagetiana, para interagir com o ambiente, mesmo que subjetivamente, toma-se como ponto de partida os interesses individuais e capacidade de trabalho abstrata geral, atendendo às mudanças do mercado.

A intenção do MPC relacionado à concepção produtivista é colaborar com o esvaziamento do trabalhador, que passa a ser um ente desprovido de valor e torna-

se indiferente ao conteúdo concreto de sua atividade, vendendo-a como força de trabalho em geral.

Vários autores discorreram sobre a influência neoconstrutivista e neotecnicista, que reconfiguram a concepção produtivista, articulando-as às políticas educacionais. Dentre eles, tomaremos como base as ideias de Coll (2008), Zabala e Arnau (2010) e Trigo, Costa (2008) para retratar o pensamento hegemônico contido e relacionado nas leis e decretos da educação pós LDBEN n.º9394/96.

O espanhol Cesar Coll apresenta o aprender a aprender como “finalidade última da educação numa perspectiva construtivista” (DUARTE, 2011, p. 37). Suas ideias consistem, resumidamente, em propor que o indivíduo aprenda sozinho, com um raciocínio livre e neutro, recebendo uma educação despolitizada que coopere com a reprodução do Capital. Aparentemente, essa proposta geraria apenas uma repaginação educacional destinada a formar os trabalhadores de acordo com os novos padrões de exploração do trabalho. Temos, assim, uma negação do indivíduo, procedimento que visa “à incorporação do singular e do tradicional ao capitalismo mundializado” (DUARTE, 2011, p. 57).

Semelhante concepção também perpassa as reflexões de Zabala e Arnau (2010, p. 11), para quem, no âmbito escolar, a competência “deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida”. Na visão desses autores, a escola passa a ser a única saída para gerar aptidões que atendam o mundo do trabalho e a maioria dos educadores, fundamentados por esse ideal, dirigem suas atividades apenas para atender ao crescimento econômico, ou seja, “aprender a aprender” é o consenso do processo de adaptação do indivíduo.

Para dialogar com semelhante concepção de educação, é preciso que o diretor, conforme observa Libâneo (2001, p. 5), tenha as habilidades de coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola, “atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade”. Já para os defensores das concepções hegemônicas, como Trigo e Costa (2008), pensam a direção escolar sob a ótica de liderança de organizações em geral, preocupam-se em atender a competência técnica com valor do perfil gerencialista no âmbito educacional.

Todos esses elementos, como organização, liderança e processo de avaliação em busca de resultados, farão parte do perfil das atribuições gerais do

diretor escolar, conflitando com o seu trabalho educativo, pois ele se autoavalia gerencialista. Nesse sentido, enfatizamos a Lei Complementar n.º 1.256, de 06 de janeiro de 2015, que dispõe sobre Estágio Probatório e institui avaliação periódica de desempenho individual para os ocupantes de cargo de diretor de escola.

Notemos que a concepção hegemônica atual sugere que o educador-diretor adaptado às condições do MPC do ponto de vista teórico-metodológico, circula entre o tradicionalismo e a visão a-histórica dos pós-modernos. Assim, o que “acaba restando é o atendimento à palavra de ordem: aprender a aprender (MARTINS, 2015, p. 23).

O aprender a aprender, a pedagogia das competências e da acumulação flexível asseguram a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, para que a exploração no trabalho ocorra de uma de forma “mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda” (KUENZER, 2016, p. 5-6).

Para os construtivistas, como o conhecimento é resultado da interação com o meio e a aprendizagem é um processo que ocorre quando seu significado aparece, não há razão para que professor seja aquele que ensina, mas sim aquele que ajuda a conhecer. Por isso, a expressão “facilitador da aprendizagem” é constante na rotina dos cursos de formação continuada. “A subjetividade toma lugar da objetividade e mergulhado em si mesmo, o indivíduo torna-se incapaz de perceber o conjunto de medidas e ideias que regem o cotidiano” (ARCO, 2000, p. 48). Nesse contexto, o indivíduo fica incapaz de produzir sua própria existência, fundamentando-se na articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, pois “a produção da existência significa que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem, tem que formar-se homem” (LOMBARDI, 2018, p. 15).

Vale lembrar que, se há um projeto de classes em disputa, não é composta a integridade dos conhecimentos, no espaço público educacional. Assim, o Capital incorpora, na essência do ser, uma forma violenta de exclusão, pois, apesar de instituir e decretar a inserção, também prestigia a alienação na concepção educacional⁵⁸. Além disso, também coloca o conhecimento em um segundo plano, por isso não constitui socialmente a integridade do cidadão. Seria um presente contínuo aprender

⁵⁸ SILVA, João Carlos da. Educação e Alienação em Marx: Contribuições teórico-metodológicas para pensar a História da Educação. In: **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, nº 19, p. 110 set. 2005. **Acesso em 07 de maio de 2019.**

a aprender sem rupturas, sem lutas, matando a razão, “o imediato toma o lugar do mediato e o ser humano perde a noção da humanidade” (ARCO, 2000, p. 48).

Em consonância com as ideias de Arco (2000), é importante destacar também que os construtivistas explicam as diferentes condições socioeconômicas dos indivíduos de uma maneira a-histórica. Por isso, à assimilação da pedagogia das competências atrela-se ao processo de adaptabilidade do cidadão frente à flexibilização do mercado. Para analisar semelhante questão, abordaremos a Pedagogia das Competências, que ocupa papel de destaque no processo de formação do diretor escolar.

2.1-A pedagogia das competências

A partir da LDBEN 9394/96, a pedagogia das competências tornou-se hegemônica nas políticas educacionais. Amaral (2016, p. 43) atenta para o fato de que, quando surgiu, “a noção de competência apareceu associada também ao construtivismo de Piaget, onde as competências identificam-se com os esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente”. Duarte (2011, p. 44) também discorreu sobre a contribuição de Piaget ao pensamento hegemônico, observando que “é por isso que Piaget afirma que sua análise poderá ser útil a qualquer um, **sejam quais forem os fins a que se propõe**” (Grifos do autor).

Em tal cenário, o diretor escolar terá a incumbência de assegurar a adaptabilidade do processo no cotidiano escolar. O “controle social” exercido pelo diretor herdeiro do tecnicismo ganhou uma roupagem nova e passou a ser sinônimo de adaptar os filhos dos trabalhadores ao mercado flexível. Entretanto, não se deve perder de vista que cabe ao diretor garantir o cumprimento da função educativa da escola e não naturalizar competência técnica como ponto de chegada do saber fazer do educador.

O sistema naturalizado acredita resolver esse conflito decretando leis para que o diretor estabeleça que elas sejam cumpridas na escola, mas, na verdade, tais ações só colaboram para que as contradições no cotidiano escolar aumentem. De que maneira resolver este pomo da discórdia? Saviani (2012, p. 4) nos alerta “sobre o fato de que a pergunta sobre a existência ou não de um sistema educacional no Brasil não foi ainda respondida, pairando sobre ela muitas controvérsias”.

Não podemos afirmar que a SEE-SP elaborou um sistema educacional que atendesse aos anseios de um sistema nacional de educação, nem aos anseios globais. Entretanto, é legítimo destacar que as concepções pedagógicas elaboradas em nível global foram sistematizadas na educação do Brasil e incorporadas nas políticas públicas educacionais do estado de São Paulo.

Em relação aos conceitos, teorias e práticas, deu-se a difusão das ideias elaboradas por um grupo de intelectuais nomeados por Neves (2011, p. 120) “como funcionários subalternos da classe mundialmente dominante [...] fundamentam o neoliberalismo”. Afinal, eles adaptaram teorias e sistematizaram prática de acordo com os ideais do capitalismo global. Trata-se de autores que, de uma certa forma, contribuem para disseminar as concepções hegemônicas nos cursos de formação, nos decretos, nas leis, diretrizes e em propostas curriculares.

Para a Pedagogia das Competências, o diretor escolar precisou mobilizar-se, a enfrentar situações complexas e renovar-se constantemente graças ao processo de formação, adaptando-se ao trabalho em geral. Orientações como as dez grandes áreas de competências de Perrenoud conduzirão a massa de educadores em várias partes do mundo. Como atribuições do diretor escolar, o autor em questão sugere que, a esse profissional, cabe:

- Organizar e animar situações de aprendizagem;
- Gerir a progressão da aprendizagem;
- Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho;
- Trabalhar em equipe;
- Participar da Gestão da Escola;
- Informar e envolver os pais;
- Servir-se de novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Gerir sua própria formação contínua (PERRENOUD, 1997, p. 210).

O autor defende uma proposta educacional que alcance a todos, porém, na sociedade capitalista, existe a luta de classes, o que inviabiliza que esse ideal se concretize. Desse modo, é possível perceber que o imediatismo é a essência da pedagogia das competências, pois a concepção educacional de Perrenoud estabelece claramente a lógica de dotar o aluno de competências para a praticidade de se adaptar. Além disso, gerir, conceber, envolver, participar, informar, servir, enfrentar pressupõe um educador acrítico, disposto a entender a apropriação de conceitos não

críticos para o alcance constante dos processos de negociação, a nível local, nacional e universal.

É preciso destacar que, conforme analisa Amaral (2016, p. 50), a concepção de educação de Perrenoud “está pautada no interesse do aluno”. Diferentemente do ensino público, as escolas privadas valorizam muito a formação propedêutica, gerando diferentes resultados. Assim, como observa o autor, “defender uma proposta educacional centrada no cenário de desenvolvimento de competências é uma forma de manter os alunos das escolas públicas com o nível de conhecimento insuficiente” (AMARAL, 2016, p. 52), ou seja, é mantê-los à margem da sociedade e condenados ao fragmentado mundo do trabalho atual.

Dessa forma, podemos dizer que a estrutura educacional que se instaurou é dada a neutralizar o antagonismo entre as classes. Afinal, como menciona Manacorda (2013, p. 42), se os dominantes, na condição de classe que controla o Estado, defendessem de fato o estabelecimento de uma escola pública própria, ela seria algo vivo, porém eles se desinteressam, “deixando-a entregue a seus tacanhos burocratas”.

Nesse sentido, não é exagero crer que um sistema que tem a pedagogia das competências como princípio promove um “apartheid educacional [...] que, operando uma seleção nada natural, define quem pode ou não cruzar o portal do shopping educacional” (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 99).

Em se tratando de uma seleção nada natural, o Estado de São Paulo foi pioneiro na implantação de um sistema de ensino e na criação do cargo de diretor escolar.

Como instrumento simulador da concepção hegemônica, os cursos de formação continuada para os diretores de escola serão de acordo com os ideais da pedagogia das competências e do aprender a aprender. Para realizar grande parte de tais cursos, a EAD será uma ferramenta tecnológica valorizada, destinando-se a “sanar” os anseios por competências dos educadores em relação à aprendizagem, pois abstraem o consenso de uma formação ineficiente.

Juntamente com os cursos de formação, passaram a ser aplicadas provas destinadas a avaliar os professores. Baczinski (2012, p. 50) sugere sua valorização e indica que estão “ganhando um espaço cada vez maior na formação inicial dos educadores. Isso demonstra uma maior preocupação do estado com índices quantitativos”.

No ano de 2003, através do Projeto de Lei n. 1.172 (PL), dispõe-se sobre as diretrizes do processo de formação, certificação e valorização do magistério. No mesmo ano, o então ministro da Educação Cristovam Buarque publicou a Portaria n. 1.403, objetivando instituir um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores e o Exame Nacional, conhecido como Provão do Professor⁵⁹.

Nota-se que há uma estrutura que ressignifica, em âmbito nacional, as políticas públicas educacionais e suas concepções pedagógicas. No Estado de São Paulo, mais especificamente, o ideal de educação estreitou laços com as concepções indicadas pelo BM nos anos de 1990, conforme observa Almeida. Para esse autor,

[...] os textos da Secretaria da Educação articularam-se com as diretrizes do Banco Mundial baseadas no neoliberalismo [...] em 1997, o regime de progressão continuada foi instituído pela Deliberação CEE n. 9/1997, com base na indicação CEE n. 8/1997. O Regime de Progressão Continuada ancorou-se em princípios psicopedagógicos que consideram que a avaliação é o fato educativo pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem (ALMEIDA, 2016, p. 182).

Os diretores terão que articular-se às políticas dadas em nível nacional, como a progressão continuada e os resultados educacionais. Além disso, deverão integrar os vários setores internos e externos à escola (administrativo, pedagógico), além de promover um relacionamento de parcerias com a comunidade, a fim de apresentar resultados através de avaliações tanto externas quanto internas à SEE-SP. Assim, estará concretizado o ideal de “gestão participativa”, integrando o ideário da era de empresa flexível.

No próximo tópico, abordaremos as concepções contra-hegemônicas⁶⁰, como a PHC, que enriquecem a análise das mediações.

2.2-Concepções contra hegemônicas: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

⁵⁹ BRASIL, Portaria MEC nº 1.403 de 09/06/2003. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em 08 de abril de 2019.

⁶⁰ “Denominam-se pedagogias contra hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade” SAVIANI, 2012, p. 145.

A presente análise terá, como base, estudiosos que discorreram sobre a PHC, como Oliveira (1996), Moraes (2004), Noronha (2006), Neves (2011), Saviani (2013), Duarte (2010, 2011, 2014), Silva (2015), Gama (2015), Malanchen (2015) e Amaral (2016). Os autores em questão contribuíam para uma análise crítica dos pressupostos teóricos e políticos das concepções hegemônicas predominantes em cursos de formação, as quais naturalizam a competência técnica do trabalho dos educadores, distanciando “sua genericidade *para-si*, o que quer dizer, a construção histórica e social de sua individualidade” (OLIVEIRA, 1996, p. 85).

As concepções pedagógicas contra-hegemônicas são orientações não dominantes que buscam, de maneira sistemática, “colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar à ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2012, p.145).

No atual contexto, a educação foi transformada em mercadoria e sofreu um esvaziamento completo para permitir que indivíduos estejam disponíveis para “aprender a aprender” qualquer coisa. A “educação da miséria” sistematizou-se para atender à maquinaria informatizada. Para autores contrários às concepções hegemônicas, o educando foi reduzido “a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente” (DUARTE, 2011, p. 64).

Observamos, ainda, que, na década de 1980, surgiram outras concepções contra-hegemônicas além da PHC, como as pedagogias da “educação popular”, “pedagogia da prática” e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Nossa análise, porém, irá voltar-se para a PHC, devido à contribuição dela no processo de conscientização do educador. Afinal, como observa Duarte (2014, p. 31), a PHC pode ser concebida como “um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes”.

De acordo com Noronha (2006, p. 58), nos anos de 1990, momento em que foram confirmados os interesses neoliberais, conforme sugere, “o acesso aos bens e serviços básicos - entre eles a educação - torna os pobres mais eficientes”. A partir dessa década, estando em disputa o projeto de empregar precarizando o trabalho, coube à pedagogia das competências e do aprender a aprender fazer com que a rede pública educacional estimulasse certa adaptabilidade entre educadores e educandos. O problema é que essa “adaptabilidade” foi imposta de cima para baixo no contexto

educacional e projetou-se “numa relação prática determinada socialmente como momento da prática social global” (SAVIANI, 2016, p.69).

O sujeito diretor e sua adaptabilidade distanciaram-se dos clássicos, afinal, esperava-se que esses profissionais se encaixassem num perfil que valorizasse os saberes tácitos sugeridos pela pedagogia das competências, que tem como perspectiva a formação de um sujeito dominado e inserido no fragmentado mundo do trabalho, que se recompõe. Segundo Amaral, a educação passou a ter o compromisso de preparar pessoas para as exigências de mão de obra qualificada feitas pelo mercado capitalista em expansão, mas, como observa o autor, “a responsabilidade de escolha e preparação, para manter-se competitivo no mercado, recai sobre o próprio indivíduo [...] por meio de uma educação construída com bases pragmáticas” (AMARAL, 2016, p. 42-43).

Conforme observa Gama (2015, p. 115-116), os interesses da classe trabalhadora estão atrelados à PHC, além “de sua contribuição extensa para a educação, perpassando áreas fundamentais para a discussão da educação em geral, especialmente a educação escolar”. Entretanto, apesar de as escolas públicas paulistas, como as escolas públicas em geral, atenderem aos filhos dos trabalhadores, a superestrutura organizada pela SEE-SP, relaciona-se a concepção produtivista e se compõe com novos nuances cognitivo-construtivista e repleto de um aparato tecnológico via cursos EAD para todo o estado de São Paulo.

Considerando tais questões, parece-nos relevante questionar que concepção de diretor escolar subjaz os cursos de formação oferecidos atualmente pela SEE-SP.

O sucesso e o fracasso estarão relacionados no indivíduo **em si**. Além disso, contraditoriamente, impõe-se a ideia de que é preciso adaptar ao mundo da competição, mas é sabido que o mercado não é para todos, já que não há espaço para todos. Conceitos de inserção e exclusão caminharão juntos como parte de um processo que, em sua gênese, constitui-se através da expansão da fantasia meritocrática. É um processo que dota os indivíduos de comportamentos flexíveis, para que os mesmos se ajustem às “condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2008, p. 437). O próprio trabalhador oferece alternativas, toma decisões, se envolve na relação equipe sistema.

Em relação ao educador segundo tais concepções, cabe ao educador problematizar, instrumentalizar e promover a catarse entre si próprio e os educandos. Sendo o diretor escolar um educador, seu papel na aparência é de garantia do “bom funcionamento da escola”, pois articula as exigências dos decretos e leis com a comunidade escolar concreta, “interferindo” no projeto de disputa entre classes.

Ocorrerá o fracasso, pois considerando que a prática é o ponto de partida e de chegada e que a educação é vista, pela PHC, como mediadora no interior da prática social global, o diretor escolar precisa transcender do empírico para o concreto. Enquanto permanecer em uma condição empírica, terá um papel de “controle social” e continuará mergulhado profundamente no senso comum, composto por um trabalho intelectual abstrato e vinculado ao ideário de competência técnica. Se educadores e alunos “concretos”, no momento da catarse, sintetizam as múltiplas determinações definidas como relações sociais, ao diretor cabe o papel articular tais relações de forma sintética para que possa também promover o que lhe cabe como educador e contribuir para a formação do homem completo.

À margem do processo hegemônico, as concepções contrárias à idealização imposta sobrevivem nas últimas décadas, estabelecendo uma espécie de consciência do devir histórico ainda não praticado pelos diretores. Entretanto, sua utilização prática ocorre em contextos muito individualizados, quase à margem do processo educacional. Afinal, um diretor escolar crítico e histórico na amplitude do próprio movimento não condiz com o perfil esperado. Por isso, enfatiza-se a importância de abordar essa importante peça do processo educacional, já que seu trabalho passou a englobar aspectos variados, em detrimento da sua ação como educador.

Em consonância com as observações de Oliveira (1996, p. 7), acreditamos que o trabalho educativo pode ser concebido como o dever ser “que parte do conhecimento do processo dinâmico da realidade, enquanto relações de forças em contínuo movimento”. Quando são sintetizadas, essas relações promovem a transformação da realidade e permitem que o indivíduo incorpore a lógica formal, transcenda o senso comum e posicione-se como classe. A abordagem do trabalho do diretor a partir de tal perspectiva mostra-se um trabalho bastante válido, já que, historicamente, a SEE-SP trabalha com a figura do diretor escolar “abstrato” e, no decorrer das últimas décadas, naturalizou-se essa prática, a ponto de muitos profissionais não estarem conscientes desse fato.

Num contexto como esse, o diretor/educador manifesta-se contraditório, já que o sucesso e o fracasso recaem sobre o indivíduo e associam-se à ausência do conhecimento, projetando o saber tácito. Em relação ao conhecimento, elencamos a ausência significativa de noções como dialética, historicidade, personalidade **para si**, humanização, trabalho educativo, pedagogias críticas, sociabilidade, conhecimento, esferas de objetivação do gênero humano e atividade consciente, além da ausência do compromisso político, como ponto de partida para atender os filhos da classe dos trabalhadores. Contempla-se o saber tácito, a competência técnica como ponto de partida e chegada na atualidade⁶¹, o que difere do debate da década de 1980 entre Nosella e Mello, além do pragmatismo, o subjetivismo, a alienação, o empírico, a mercadoria, o fetichismo, o consumo, o imediatismo, a atividade inconsciente, entre outros conceitos.

Nas últimas décadas, momento em que o trabalho como autoatividade praticamente desapareceu, a esfera da informalidade e do desemprego ampliaram-se e conceitos como alienação adentraram o âmbito educacional, devido à precarização do trabalho do educador, além dos fatores acima mencionados. Esse educador não será capaz de libertar-se do concreto muito pesado que cai sobre ele, afinal, “o simples fato de que as pessoas precisem trabalhar em troca de dinheiro já caracteriza a alienação do trabalho” (DUARTE, 2011, p. 16). Reconfigura-se a atividade abstrata, nega-se o **para si** e também sua autoatividade.

Evidentemente, busca-se a superação de elementos como o trabalho alienado, o fetichismo, o imediatismo, o empírico e o consumo, por meio da transformação da consciência. Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para o conhecimento científico e social, alertando sobre a necessidade de o educador/diretor captar o real/concreto através da análise da mediação do abstrato sob o processo educativo.

No próximo tópico, analisaremos, sob a luz da PHC, a influência piagetiana nas concepções educacionais hegemônicas, como objetivação natural do devir

⁶¹ SAVIANI, 2008, p. 35 *apud* MONTALVÃO. Luciano Alvarenga Entre o compromisso político e a competência técnica: a velha e insolúvel questão da prática docente. **Revista Tecnia** | v. 1 | n. 1 | 2016. p. 92. “Na leitura de Saviani (2008) a competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente (SAVIANI, 2008, p. 35) ”.

histórico construtivista, afinal como menciona Gramsci (1999, p. 141) “uma época histórica e uma determinada sociedade são representadas sobretudo pela média dos intelectuais e, conseqüentemente, pelos medíocres”.

2.3-Algumas Considerações da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a influência piagetiana nas concepções educacionais hegemônicas

Autores como Gramsci (1982), Facci (2011, 2012), Martins (2012), Duarte (2011, 2012, 2013, 2016), Saviani (2012, 2013, 2015, 2017, 2018), Marsiglia (2016) e Lombardi (2017) contribuíram para a análise da influência piagetiana nas concepções educacionais hegemônicas.

Seria muito simplista pensar a educação somente pela ótica natural, como sugere Piaget, já que o Ser Humano é resultado de um processo histórico e o eixo articulador desse processo é o trabalho, como nos alerta Marx. Porém, não se pode afirmar que todos passarão pelo mesmo estágio de desenvolvimento, “já que a matriz principal nesse processo não é a biologia, mas sim histórico-social” (FACCI, 2011, p. 127). Assim, o maior desafio do educador é construir a educação utilizando-se de objetivação, socialidade, universalidade e liberdade, dentro de uma concepção histórica e social de homem para formar o homem completo.

Como concepção educacional em nível nacional, notamos a presença piagetiana na LDBEN/9394/96 e nos PCNs. Facci (2012, p. 102) alerta para o fato de que, na sociedade capitalista, “a alienação enriquece o fetichismo”, por isso, para implementar uma psicologia marxista da educação, “a atitude a ser adotada é justamente o oposto dessa”. Desse modo, podemos questionar a opinião de alguns educadores da Escola Nova, como César Coll, que apontam a presença de Vigotski na concepção educacional brasileira em vigor. Afinal, o fetiche não existe na concepção vigotskiana, já que esse estudioso definiu o ser humano como “sujeito à transformação e inserido numa sociedade também em transformação” (MARTINS, 2012, p. 185).

Aproximar Vigotski das concepções hegemônicas atuais é, pois, uma estratégia ideológica, já que a ideologia da inserção social fica mascarada e a transmissão do saber objetivo é desvalorizada. A PHC, com base na escola de Vigotski, considera o “enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e o surgimento

de certos períodos de acordo com o avanço histórico da humanidade” (FACCI, 2011, p. 127).

Devido à rejeição das metanarrativas pelos pós-modernos e à possibilidade de o sujeito distanciar-se da realidade da qual faz parte, acreditamos que o construtivismo piagetiano contribuiu para o retrocesso que estamos vivendo na atualidade. Cumpre lembrar, o que observa Duarte (2011, p. 9), o aprender a aprender é a forma alienada que esvazia a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, para as elites, são oferecidos aprimoramentos constantes da educação. A contradição presente no ideário de autonomia e liberdade contido no lema aprender a aprender promove a padronização do indivíduo neutro e esvaziado e, assim como as proposições pedagógicas contidas nos PCNs, correspondem ao universo neoliberal e pós-moderno. No contexto da luta de classes, “o dominado, não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012, p. 55).

Os filhos dos dominados a partir do momento em que questionam sua própria vida, “eles” como indivíduos concretos se afastam do empírico e do abstrato resultantes da produção da objetivação e apropriação que a sociedade capitalista impõe. Superar a condição **em si**, na busca do **para si**, é um caminho para o encontro do real. Nesse sentido, Duarte (2013, p. 148) observa que, para superar a alienação em um âmbito que as relações econômicas exigem, é necessário que as pessoas “deixem de pertencer exclusivamente ao **em si** e se desenvolvam no sentido **para si**”.

A alienação em Marx, decorre do processo histórico, com relação à essência do trabalho. Para sua superação, a educação escolar precisa conciliar os valores do trabalho à consciência política do indivíduo.

A fonte natural para a formação do educador/diretor é o encontro com os clássicos, pois o Ser Humano histórico busca a liberdade, a sociabilidade, o coletivo. Contrário ao situado, que precisa ser ensinado constantemente e preso a um aprender eterno, como nos lembra Gramsci (1982, p. 124) “é necessário entrar na fase clássica, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas”.

Desse modo, como o indivíduo se forma e se torna Ser Humano devido ao fato de não nascer Humano, o diretor escolar, através da mediação do abstrato, precisa superar o “em si” e encontrar o “para si”, promovendo a passagem da síncrese à síntese da própria função. Através da análise da unidade na diversidade, ele

compreenderá, através do “para si”, o seu trabalho educativo e, por consequência, concreto, pois “uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais” (SAVIANI, 2018, p. 81).

No próximo capítulo, analisaremos a formação do diretor escolar e a composição da estrutura da Rede do Saber. O objetivo é responder a questões como: **Quais as consequências para o seu trabalho educativo-real-concreto? Historicamente, a objetivação da formação do diretor reconfigura-se em um espectro de competência técnica neutra de compromisso político no processo de formação?**

CAPÍTULO 3: PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR DA SEE-SP

A SEE-SP é uma das maiores redes públicas do mundo e a maior do Brasil, com 5,4 mil escolas⁶². Uma estrutura complexa foi montada para atender à população e, como parte do **Programa Qualidade na Escola (PQE)**⁶³, criou-se, em 2009, a EFAP, que tem como propósito o desenvolvimento profissional via não acadêmica dos servidores da SEE-SP⁶⁴.

Criada em 2001, a Rede do Saber é uma das maiores redes públicas de videoconferências com finalidade pedagógica da América Latina e tem como princípio a formação continuada e o desenvolvimento profissional. A partir de 2009, passou a integrar a EFAP, que oferece cursos de formação continuada aos 270 mil funcionários da SEE-SP. A Rede do Saber possui uma estrutura física interligada por todo o

⁶² “Possui 3,7 milhões de alunos, 245,2 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São mais de 139,9 mil professores ativos e 4,8 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais. Em 2012 teve início a reestruturação de sua formação básica, que conta agora com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). O novo modelo foi instituído por decreto assinado pelo governador Geraldo Alckmin e publicado no Diário Oficial do dia 20 de julho de 2011. Localizada na Casa Caetano de Campos desde 19 de fevereiro de 1979, na Praça da República, região central da cidade, a SEE ocupa um edifício tombado como bem cultural do Estado e do Município de São Paulo, pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), e pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP)”. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/> Acesso em 07 de julho de 2018.

⁶³ Criado no Governo José Serra tendo como secretário da Educação, Paulo Renato Souza, o **Programa Qualidade na Escola**, teve como medidas para melhorar a qualidade da educação no Estado a criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, obrigatória para os professores ingressantes na rede pública de ensino Paulista, a partir do ano de 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645340>, Acesso em 23 de março de 2020.

⁶⁴ “Os cursos ofertados pela EFAP combinam o ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da **Rede do Saber/EFAP**, webconferências e de ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço para mais de **245 mil servidores** presentes nos órgãos centrais e vinculados, em **91 diretorias de ensino** e em **5.400 escolas**. A EFAP atua também na formação de profissionais ingressantes na rede estadual paulista de ensino, por meio dos cursos de formação específica”. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>. Acesso em 07 de julho de 2018.

Estado. Conta com 182 salas em 91 polos, que funcionam em todas as diretorias de ensino da SEE-SP.

A partir de 2008, mais de 5 mil escolas passaram a estar conectadas via tecnologia *streaming* às videoconferências da SEE-SP para o processo de formação contínua dos educadores, que apoiam as atividades de gestão, ampliam ações, além da capacitação dos educadores.

Vincula-se à Rede do Saber, o Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE),⁶⁵ como acervo a ser consultado pelos educadores.

A partir da criação da Rede do Saber, a SEE-SP, após sete anos, cria a Proposta Curricular do Estado de São Paulo⁶⁶. Inicia-se no ano de 2008, através da Resolução SE n.º 76 de 07/11/2008. Implantada no Governo José Serra, teve como principais autores Maria Helena Guimarães de Castro, Guiomar Namó de Mello, Maria Inês Fini, Lino de Macedo, Zuleika de Felice Murrie e Paulo Renato de Souza.

O principal objetivo da Proposta e da Rede do Saber é a defesa da centralidade na aprendizagem do aluno, uma política de resultados, e de formação constante para o educador. Vejamos o que Guiomar Namó de Mello defende e responde à pergunta do Jornal *Folha de São Paulo* em 24/06/2005:

Quais soluções a senhora acredita que como política pública devem ser tomadas de maneira mais urgente, para trazer soluções a médio prazo? **Eu diria que em primeiro lugar a**

⁶⁵ “O Centro de Referência em Educação Mario Covas é vinculado à EFAP e tem como objetivo ser um referencial pedagógico de excelência na disseminação da informação educacional. Seu acervo documental pode ser consultado fisicamente ou virtualmente. O CRE está estruturado em dois centros: CBDOC – Centro de Biblioteca e Documentação e o setor de Atividades Culturais, localizados na EFAP; e o CEMAH – Centro de Memória e Acervo Histórico, localizado na Casa Caetano de Campos, atual sede da SEE-SP. Além do acervo, o CRE desenvolve inúmeras outras atividades, tais como: programas de incentivo à leitura; coordena e gerencia salas de leitura escolares; seleciona novas obras para o acervo bibliográfico das escolas; e propõe projetos de preservação da história, da memória e do patrimônio histórico das escolas”. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4031>. **Acesso em 08 de setembro de 2008.**

⁶⁶ Para apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a medida, a Educação pretende fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas, permita que essas unidades funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos. Além desses documentos, o Currículo do Estado de São Paulo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo/> **Acesso em 08 de setembro de 2018.**

formação de professores. Não porque ela sozinha vá resolver, mas como ela demora muito tempo para produzir resultados, tinha que fazer ontem para começar a ter resultados em 2015⁶⁷.

Formar educadores é a proposta dos principais autores da SEE-SP. Inicialmente, através desta diretriz, foram compostos, tanto para diretores quanto para professores e alunos, uma espécie de apostila, o Caderno do Professor, do Aluno e do Gestor.

O Caderno do Professor contém as diretrizes da proposta, relacionadas à sua disciplina. Os alunos receberam até o ano de 2018 o Caderno do Aluno para a execução de atividades desenvolvidas pelos professores, através do Caderno do Professor. Para a equipe gestora, fora distribuído o **Caderno do Gestor**, com orientações para a Direção e Coordenação Pedagógica. O caderno foi composto por 4 volumes. No volume 1 do **Caderno do Gestor**, notamos que dentro de um cenário de contradições, encontra-se o perfil que a SEE-SP legitimou aos gestores da rede a partir daquele ano.

Gestão é entendida aqui como esforço consciente dos sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças, a partir da tomada de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e avaliação. **Isso exige competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos** (SÃO PAULO, 2008, p. 7)⁶⁸.

Segue abaixo figuras dos cadernos dos alunos e professores:



Figura 1. Caderno do aluno⁶⁹.

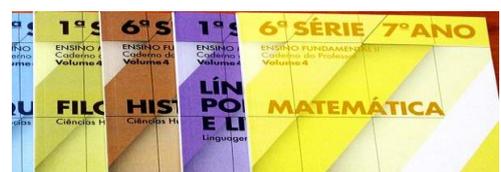


Figura 2. Caderno do Professor⁷⁰.

E o caderno do Gestor:

⁶⁷Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200515.shtml>
Acesso em 10 de dezembro de 2018.

⁶⁸Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200515.shtml>
Acesso em 10 de dezembro de 2018.

⁶⁹Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

⁷⁰ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.



Figura 3. Caderno do Gestor⁷¹.

Nos cadernos observamos termos como avaliação, resultados e competência técnica de uma forma constante relacionadas aos regulamentos, resoluções e decretos. Notamos também que ocorreu a apresentação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo nos cadernos pesquisados. Estes documentos, segundo a SEE-SP, apresentam os princípios orientadores do currículo para “uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2010, p. 7).

Relacionado à implantação dos cadernos, o Comunicado CENP de 29/01/2008 estabeleceu as diretrizes e propostas curriculares e da formação

⁷¹Disponível:http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

continuada dos educadores, destacando que a formação contínua se dará nas ATPC's (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo), anteriormente à Proposta denominadas de HTPC (Horas de Trabalho Coletivo do Professor).

Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é ponto de partida para a formação de uma comunidade aprendente (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

A Proposta Curricular e a Rede do Saber têm como princípios, enquanto processo de formação, a adaptação dos pressupostos teóricos a um sistema de instrução ou modelo implantado verticalmente. Tais documentos estabelecem um diálogo estreito com os princípios da LDBEN 9394/96.

Um Instrumento tecnológico computacional via EAD se compõe como uma superestrutura estadual que atende, via web conferência relacionados às concepções educacionais hegemônicas. As parcerias ladeadas à estrutura são Itaú Social, Fundação Lemann e Fundação Bradesco.

Os cursos de formação podem ser realizados na própria casa do educador, em seus momentos de descanso e aos finais de semana. A gestão de pessoas é o princípio posto.

A objetividade teórica se posiciona no conceito de competências e de resultados, através de avaliações internas e externas e currículo que busca ampliar o conceito de habilidades a serem desenvolvidas.

Os cursos de formação continuada destinados aos Diretores via EFAP foram sendo constituídos no decorrer dos anos. A SEE-SP aprimorou o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), com parcerias com a UNICAMP (Universidade de Campinas), USP (Universidade de São Paulo), UNESP (Universidade do Estado de São Paulo), UFF (Universidade Federal Fluminense), Microsoft, Intel, British Council, Fundação Lemann, Instituto Crescer e Universidade Anhembi Morumbi.

Esta dissertação teve por finalidade analisar o curso Melhor Gestão, Melhor Ensino, (MGME) edições- 2013, 2014 e 2017, objetivando verificar quais pressupostos políticos e teóricos consubstanciam os cursos de formação de diretores da SEE-SP

da rede pública paulista, **os quais surgiram no Programa Educação – Compromisso de São Paulo**⁷².

O curso voltado aos diretores foi dividido em 3 módulos, no primeiro, o foco é pensar a sala de aula, no segundo, como o diretor deve pensar a **gestão de pessoas** e, finalmente, no terceiro, o objetivo é atentar-se aos resultados da aprendizagem.

Antes de responder quais os pressupostos teóricos e políticos no processo de formação do gestor da SEE-SP, por meio do curso de formação MGME, é necessário investigar a constituição histórica dos cursos de formação do gestor. Esses cursos caracterizam-se por serem novos programas com foco na qualidade de ensino e estão apoiados em cinco pilares, a saber: valorização do capital humano, gestão pedagógica, educação integral, gestão organizacional e financeira e mobilização da sociedade. Vale destacar, também, a criação da Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo⁷³ (EVESP). Segundo Silva (2015, pp. 181-182) foram:

Curso Gestão para o Sucesso Escolar (GSE) – Esse curso esteve focado nos supervisores de ensino e tem como objetivo apoiá-los no acompanhamento das ações do curso GSE para diretores, compartilhando bibliografia e conteúdo do curso e contribuindo para o exercício da supervisão como elemento catalisador e difusor de inovações e boas práticas de ensino aprendizagem.

-MBA Gestão Empreendedora - Educação – 1ª à 9ª edições – Teve como objetivo contribuir para a formação dos gestores de escolas públicas no uso dos conhecimentos e das ferramentas da gestão educacional, estabelecendo como base o desenvolvimento de condutas empreendedoras.

-Melhor Gestão, Melhor Ensino (MGME) – Tem a finalidade de aperfeiçoar a prática dos gestores e dos professores, mais uma das vertentes voltadas à melhoria da educação do estado de São Paulo.

⁷² O Programa Educação-Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011, estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas mediações internacionais. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>, **acesso em 22 de agosto de 2019.**

⁷³ Foi criada, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo decreto n. 57.011, de 23 de maio de 2011, com a finalidade de oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimentos às necessidades de grupos específicos da população. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/evesp>, **acesso em 18 de outubro de 2019.**

O MGME é o curso mais extenso da SEE-SP, voltado aos diretores escolares. Sua última edição ocorreu no ano de 2017. Pelo fato de esse curso ser uma referência aos gestores da rede, coube-nos a análise deste recorte. Foi necessário pesquisar inicialmente as referências da composição do MGME para a percepção de sua construção e de sua própria perspectiva histórica.

Para Almeida (2016, p. 183):

No estado de São Paulo, assim como nos demais estados brasileiros, as políticas públicas aliaram-se aos ditames dos organismos internacionais e instituíram práticas formativas ineficientes, camufladas em procedimentos ineficazes por não levarem em consideração o requisito básico de que a formação é um processo de lento amadurecimento, e atrelar práticas educativas a práticas políticas nunca foi a saída mais eficiente em sistema algum.

O autor sugere que as práticas formativas dos cursos relacionam-se às políticas públicas que em âmbito da particularidade do capitalismo local estruturam um sistema que possa ser capaz de resolver os problemas educacionais, porém, não é o que observamos como positivo na história da educação brasileira. Analisaremos no próximo tópico, os pressupostos teóricos do curso MGME para enriquecermos a análise do objeto de pesquisa.

3.1-Pressupostos políticos: os cursos de formação da Rede do Saber e da EFAP – projeto particular de Estado, como expressão de um projeto universal de classe

Os pressupostos políticos contidos nas leis, decretos e resoluções foram oferecidos no Curso MGME. A formação do diretor escolar proposto pela SEE-SP atenderá no local as políticas estabelecidas ao nível nacional compondo-se assim, a organicidade real de instrução atual. A EFAP seria oficialmente criada, sob o decreto n.º 54.297 de 05 de maio de 2009. E segundo Silva (2015, p. 139-140):

Antes da instalação e da criação “oficial”, em 2009, de uma escola específica destinada para a formação e capacitação dos professores da SEE/SP, eles tinham, como possibilidade de formação continuada, o espaço denominado de “Rede do Saber”, cuja origem está atrelada à necessidade de oferecer formação em nível superior para os professores efetivos. Para atender às demandas exigidas pela LDB 9394/96, que anuncia a necessidade de se formar em nível superior

todos os professores que atuam no ensino da 1ª a 4ª série de todo o país, o estado de São Paulo supre essa demanda com a criação de um espaço “virtual” de formação a distância dos professores sem nível superior. A SEE/SP investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet, professores participantes da USP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e UNESP, sendo inaugurada, em maio de 2003, a Rede do Saber.

Como a Rede do Saber foi concebida com soluções tecnológicas convergentes (mídias interativas, videoconferências, ambientes colaborativos da *web*), objetivamente ela apoia e oferece suporte operacional para a formação continuada dos quase 300 mil professores e agentes educacionais da SEE/SP. A mantenedora dessa Rede do Saber é a Fundação Vanzolini, que realiza a gestão operacional há mais de 10 anos, dando suporte aos programas de formação que trafegam na rede, produção de materiais de apoio, capacitação no uso de tecnologias, logística e gestão dos ambientes de aprendizagem. E assim se inicia a elaboração mais verticalizada de um espaço específico de formação de professores, para além da Rede do Saber, constituindo-se como um local mais “concreto”, “palpável”, cujo pontapé inicial ocorre no governo de José Serra (2007-2010). Isso porque a sua política educacional estava voltada para os encaminhamentos mais diretos no tocante à formação de professores, nos moldes exigidos pelos organismos internacionais, no modelo do “super-professor”, “novo professor”.

Após a sua constituição, resoluções, decretos e leis serão elaborados elencando as questões políticas como marcos legais para parcerias com a iniciativa privada. A Resolução SE- n.º 24, de 05/04/2005, dispõe sobre Escola em Parceria e resolve que:

Art. 1- A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade-entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras, com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO, 2008, p. 60).

Compondo uma estrutura que relacione o público-privado como legal, caberá regulamentar uma educação que atenda a política de resultados, assim, a Resolução SE n.º 40, de 13/05/2008, dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino. Considera que os indicadores de aprendizagem do aluno são evidenciados nas avaliações externas, principalmente no SARESP. Sugere que a recuperação deva ser contínua, paralela, intensiva e de ciclo. Essas avaliações apontarão a necessidade dos educadores continuarem aprendendo, afinal é estabelecido um consenso que o educador não sabe ensinar. Caberá à Direção e à Coordenação Escolar “avaliar os resultados alcançados nos projetos implementados,

justificando à necessidade de sua continuidade, quando necessário. ” (SÃO PAULO, 2008, p. 66).

A Lei Complementar n.º 1018, de 15 de outubro de 2007, institui gratificação ao professor coordenador e vice-diretor de escola, aumento salarial significativo a estes cargos para o estímulo ao processo de formação contínua. Decreto n.º 52.630, de 16 de janeiro de 2008, dispõe sobre o módulo de pessoal das unidades escolares da SEE-SP, sob a gestão da então Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro. Estabelece ao diretor de escola o dever de atender os critérios definidos por estudos da SEE-SP. O diretor escolar, junto a equipe gestora serão responsáveis pela mediação do processo de formação contínua, na escola.

No inciso VII, artigo 1 da Resolução SE n.º 27, de 11 de março de 2008, dispõe sobre o módulo de pessoal das unidades escolares, além de estabelecer **o perfil das funções do quadro administrativo da escola**, no Art. 2º- “As classes das escolas vinculadas integrarão o módulo da escola vinculadora, quando a unidade escolar comportar diretor de escola”, pois nas escolas, com o número de 4 a 7 classes, estão ausentes as funções de diretor escolar e coordenador pedagógico, caberá ao vice-diretor de escola acumular as funções.

A Resolução 82 SE n.º 01/2018 altera a Resolução SE n.º 82, de 16 de dezembro de 2013, dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de suporte pedagógico do quadro de magistério. Esta resolução abre o período de inscrições, dos últimos anos, para a substituição de diretor de escola, para um professor que será designado a ocupar a função.

Durante cerca de dez anos, a SEE-SP não realizou concursos para o cargo de diretor escolar, muitos eram designados e se inscreveram para a designação de cargos de diretor, através da mesma.

O último concurso para diretor ocorreu em 2017 para o preenchimento de 1878 vagas de todo o estado de São Paulo. Segundo o edital SE n.º 01/2017, o concurso ocorreu em duas fases, a primeira fase através de uma prova objetiva e a segunda fase, de caráter exclusivamente classificatório, analisando os títulos e o tempo do candidato como diretor de escola pública, ocasionando certa contradição, afinal, o candidato já designado estaria à frente dos demais.

A resolução SE n.º 56, de 14/10/2016, dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos aos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, sobre as

referências bibliográficas e legislação que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos.

Segundo a resolução SE n.º 56, de 14/10/2016, o perfil do diretor escolar deve conter:

Gestão democrática e participativa, planejamento estratégico, foco em qualidade e resultados, gestão pedagógica, gestão de processos administrativos, gestão de pessoas e equipes, um perfil como dirigente e coordenador do processo educativo [...] tem como objetivo a melhoria do processo educativo e do desempenho da escola, cabe ao diretor mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob a sua coordenação, nas diversas dimensões de gestão escolar participativa, pedagógica, de pessoas, de recursos físicos, financeiros e de resultados.

A carreira agora contará com um estágio probatório e avaliação periódica de desempenho individual de acordo com a lei complementar n.º 2.156/15. Os aprovados no concurso para diretor da SEE-SP deverão frequentar cursos de formação continuada oferecidos pela EFAP, conforme estabelece o artigo 2 da Lei Complementar n.º 1207, de 05 de julho de 2013, o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do quadro do magistério será parte do período de estágio probatório. O contraditório encontrado na obrigatoriedade dos cursos oferecidos é a efetivação do diretor estar condicionada ao seu rendimento no próprio curso, definido pelos gabinetes dos secretários paulistas e não legitimados pelos próprios educadores.

Sintetizamos no quadro abaixo, as principais resoluções e decretos que acompanham o diretor escolar, neste novo cenário.

1996	Res, SE n.º 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar. (Articular com o Sistema Nacional de Educação Básica- SAEB/MEC).
1996	Decreto nº 40.673 de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. São Paulo. Descentralização da Gestão Educacional-Estado/Município.
1997	Deliberação CEE nº 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, a progressão contínua da no ensino fundamental.

	Números quantitativos/ aceleração da aprendizagem.
1997	Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira , Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério. (Suporte pedagógico aos gestores).
1997	Indicação CEE nº 09/97 - CE - Aprovada em 30-07-97. Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado- SP.
2005	Resolução SE- nº 24, de 05/04/2005. Dispõe sobre Escola em Parceria.
2007	Caderno do Programa de Qualidade da Escola. Subsídios ao Gestor para a busca de resultados.
2007	A Lei Complementar nº 1018, de 15 de outubro de 2007. Institui gratificação ao professor coordenador e vice-diretor de escola.
2008	SE- nº 40, de 13/05/2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
2008	Decreto nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008. Estabelece ao diretor de escola o dever de atender os critérios definidos por estudos da SEE-SP.
2008	Caderno do Gestor. Orientações ao Gestor Escolar.
2008	Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Institui o sistema de Bonificação por Resultados.
2009	Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico. Orientações sobre as matrizes de referência SARESP .
2011	Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria de Educação, o Programa Educação-Compromisso de São Paulo.
2013	Resolução nº 22, de 18 de abril de 2013 Prevê o desenvolvimento de ações que visam à melhoria da educação básica paulista.
2015	Lei complementar nº 1.256, de 06 de janeiro de 2015. Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola.
2016	Resolução nº 56 de 14 de outubro de 2016. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino.

A Lei complementar que regulamenta o cargo é a de nº 836, de 30/12/1997 e para a participação no concurso em 03/09/2017, baseando-se na lei, um dos pré-

requisitos para ocupar o cargo de diretor de escola foi ter no mínimo 08 anos de efetivo exercício de magistério.

O edital SE n.º 01/2017 informou também que a EFAP publicou no Diário Oficial do Estado a relação dos candidatos considerados habilitados e não habilitados no Curso Específico de Formação para Diretores ingressantes.

Para o Vice-Diretor da Escola da Família, há a resolução SE n.º 32, de 26 de maio de 2011, para escolas da periferia de grandes cidades, como Campinas, que torna a escola um espaço de “lazer comunitário” nos finais de semana.

Toda a profusão de decretos e leis estabelecidos, segundo a SEE-SP, deve assegurar o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes e o perfil da formação deverá compor “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. (MARX, 1973, p. 229 *apud* SAVIANI; DUARTE, 2015).

As determinações da SEE-SP no processo de composição estrutural relacionam os pressupostos teóricos e políticos da elaboração do MGME, por consequência, a concepção educacional da SEE-SP, por meio da EFAP, por isso, no próximo tópico ocorreu a análise estrutural do curso MGME.

Através dos decretos e leis, a formação do educador/gestor será realizada por uma estrutura elaborada através da EFAP. A Resolução SE- n.º 22 de 18/04/2013 institui:

Artigo 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, destinado aos profissionais de educação, das classes de gestores e docentes, com a finalidade de fortalecer-lhes as competências requeridas para o desempenho de suas respectivas funções, na rede estadual de ensino, em especial nos anos finais do ensino fundamental, mediante ações de formação continuada. [...]

Artigo 6º - A EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, Paulo Renato Costa Souza, editará, caso necessário, orientações complementares para o cumprimento do disposto na presente resolução.

Artigo 7º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

O curso dividido em módulos, iniciado no ano de 2013, por meio da Resolução n.º 22, de 18 de abril de 2013, vinculado ao Decreto n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011, “prevê o desenvolvimento de ações que visam à melhoria da educação básica paulista” (SÃO PAULO, 2017, p. 73).

Após a primeira composição do curso em 2013, os anos posteriores 2014 e 2017 seguiram a mesma formatação. Suas edições compostas para o Gestor atentam à observação e Gestão em Sala de Aula.

As edições 2013, 2014 e 2017 contaram com uma carga horária de 80 horas, com 24 horas de encontros presenciais nas diretorias de ensino, 8 horas de videoconferências e 8 horas de seminários descentralizados, o restante do tempo fora distribuído pela observação das aulas dos professores, as reflexões e atividades desenvolvidas no AVA-EFAP e a elaboração de um plano de ação do diretor como atividade final, após a realização de todas as atividades.

Nos anos posteriores, 2014 e 2017, seguiu-se a mesma formatação para outros interessados em realizá-lo. As atividades à distância foram acessadas por meio do site da ação⁷⁴. Ao final de cada módulo, as atividades realizadas à distância, contabilizadas na participação do curso, são compostas por fóruns, questões objetivas e discursivas, relacionadas aos conteúdos desenvolvidos nos módulos e validadas por um professor tutor. O professor tutor avalia as atividades sugeridas e fornece um conceito para cada atividade desenvolvida à distância.

Após a validação dos conceitos, o cursista recebe um certificado de participação, podendo utilizá-lo como evolução funcional. Caso o gestor não realize os cursos oferecidos pela EFAP, não há evolução não acadêmica para ele.

O enfoque do curso é a elaboração de estratégias pedagógicas. Compreender a importância da formação regional para professores e a elaboração de planos de ação para as escolas por meio de socialização de atividades. O público alvo, além do diretor escolar, também abarca para vice-diretores e professores coordenadores.

Para a edição de 2017, foram oferecidas “13.116 vagas, a serem preenchidas, por adesão e por ordem de inscrição” (SÃO PAULO, 2017). Em relação aos anos de 2013 e 2014, não foram apresentados nos regulamentos à quantidade possível de inscrições. As inúmeras resoluções indicam a concepção pedagógica da SEE/SP. Os cursos também indicam o que é avaliado e valorizado pela SEE/SP, bem como os principais profissionais responsáveis por desenvolverem essa proposta.

3.2-Análise dos pressupostos teóricos do Curso: Melhor Gestão, Melhor Ensino

⁷⁴ Disponível em: www.escoladeformacao.sp.gov.br/mgme Acesso em 07 de junho de 2018.

A análise dos pressupostos teóricos que embasam o curso em questão permite que analisemos o modo como se deu, no estado de São Paulo, o processo de mundialização do capital, e as resultantes das políticas educacionais hegemônicas, das últimas décadas. A diferença em relação a momentos históricos anteriores é a sua amplitude imediata, afinal a tecnologia via EAD facilita o processo, pois resulta na formação em massa, bastando que todos os educadores da SEE-SP, via web conferência, ou em um simples acesso aos links eletrônicos se conectem aos conteúdos dos cursos.

Na introdução do MGME consta uma mensagem alegando como foco a aprendizagem de todos os profissionais da escola e a integração destes para o cumprimento de uma meta comum: a promoção da aprendizagem dos alunos. “Você como líder e potencial promotor de mudanças na realidade escolar em que está inserido tem um papel fundamental nesse contexto” (SÃO PAULO, 2017). Notamos que um dos objetivos principais do MGME é a gestão de pessoas⁷⁵.

As temáticas pedagógicas divididas em módulos compõem-se de, em um primeiro momento, tentativas de explicar a escola no passado, tendo como centro a figura do professor, ou seja, explicações que elucidam o foco do conhecimento no professor.

Portanto, elaboram uma temática enfatizando as mudanças nas concepções educacionais, com ênfase na aprendizagem do aluno e no estímulo ao desenvolvimento cognitivo. A temática que enfatiza o neoconstrutivismo é de imediato identificada.

A temática, desenvolvida no módulo 1, estabelece o registro do processo de aprendizagem, o mapeamento da sala, para que o gestor saiba, segundo a EFAP, organizar o processo de aprendizagem e redefinir caminhos.

A segunda temática é o domínio sobre o perfil de cada função na escola, definido pelas resoluções, decretos e leis. Após a apropriação desses domínios, cabe ao gestor saber resolver os conflitos na escola, além de identificá-los. A definição das

⁷⁵ “[...] refletir sobre o espaço escolar, promover ações que favoreçam os gestores, na organização dos espaços de aprendizagens, fortalecer a gestão escolar, para o acompanhamento do trabalho docente em todas as áreas, compreender a escola como locus privilegiado de formação continuada de todos os envolvidos, ressignificar a cultura organizacional da escola, fornecer aos gestores subsídios para tematização das práticas dos professores por meio dos instrumentos de observação, registro e feedback, refletir sobre o papel de liderança no processo de ensino aprendizagem e analisar os resultados das avaliações externas e internas de forma a apropriar-se deles com vistas a intervenções que atendam o currículo escolar” (SÃO PAULO, 2017).

parcerias das escolas também cabe ao gestor, que precisa articular a escola, a diretoria de ensino e a SEE-SP com o objetivo de regular e controlar os sujeitos, suas relações e processos.

Apropriar-se dos caminhos para o alcance de melhores resultados é sugestão do curso. Como melhorar os resultados, sempre com foco na escola, tornar o ambiente um local organizado e ser um assíduo participante dos cursos de formação continuada, disponibilizados pela EFAP. Articular sempre em sua rotina o Plano de Melhoria Educação Compromisso de São Paulo (2011-2030), além das diretrizes e ao Plano Estadual de Educação, promovendo, assim, uma constante “gestão de melhorias”.

Segundo o MGME, cabe ao gestor romper com velhos modelos e responder pelo envolvimento de toda a comunidade. Os gestores são os líderes do processo, devem estimular lideranças intermediárias para o alcance de resultados, relacionando assim, as dimensões técnicas e políticas dos sujeitos dentro da escola.

Na continuidade do módulo 2, a temática gira também em torno do mérito e perfil profissional. O Gestor precisa constituir-se na busca do mérito, e de uma proposta de qualidade. Conceitos como efetividade, relevância, eficácia, eficiência e qualidade, encontram-se com a gestão de melhoria.

Paro (2016) é citado e relacionado a um gestor possuidor de uma essência profissional, afinal o profissionalismo envolve uma construção coletiva do educador para a SEE-SP, principalmente quando pensamos em uma gestão democrática. Aparenta a necessidade de destacar o profissionalismo técnico-instrumental, centrado na ideia de competências isoladas.

O curso também destaca a necessidade de uma “gestão por competências” - a define como promissora, porque possibilita integrar as diversas dimensões que compõem um campo profissional. Sintetizam que uma gestão por competências facilita a escola atingir objetivos institucionais, pois sua base é o desenvolvimento de competências, denominadas de Conhecimento, Habilidade e Atitude (CHA).

A sigla, supostamente direcionada pelo curso, tem como significado um gestor que promove a melhoria progressiva, através do Conhecimento, Habilidade e Atitude, relacionando a ética como dever, o conhecimento como saber, a estética como prazer e a técnica de como ser educador e ou diretor escolar, ou seja, a reconfiguração de competências técnicas como ponto de partida para o trabalho

educativo, atualizada, refeita e ou, como uma nova roupagem, como já afirmamos anteriormente.

As competências do CHA levam em consideração as competências acadêmicas, pessoais e profissionais, pois elas são incorporadas nas relações que estabelecemos. Analisemos a figura na página a seguir:

The screenshot displays a web browser window with the URL avaefap.escoladeformacao.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=20907. The page title is "As competências do CHA". The main content area contains a diagram illustrating the components of CHA (Competências do CHA). The diagram consists of three red spheres representing "Competências Pessoais" (Personal Competencies), "Competências Acadêmicas" (Academic Competencies), and "Competências Profissionais" (Professional Competencies). These spheres are interconnected by lines, forming a triangle. In the center of this triangle is a circular graphic with three arrows (green, yellow, and blue) and the text "ATTITUDES E COMPORTAMENTOS" (Attitudes and Behaviors). Above the diagram, there are four red buttons labeled "ética-dever" (ethics-duty), "conhecimentos-saber" (knowledge-knowing), "estética-prazer" (aesthetics-pleasure), and "técnica-fazer" (technique-doing). The page also includes a sidebar with a list of topics, a footer with the text "Clique na imagem para ver o conteúdo.", and a taskbar at the bottom showing the Windows operating system and various application icons.

Figura 4: Competências do CHA.

Sobre a legislação, o gestor deve configurar contextos a serem concretizados, por meio dos afazeres profissionais e os espaços de formação, articulando teoria e prática do professor.

Frases como “nós somos o sistema” e “todos devem ser incluídos no sistema”, alusão ao processo de inserção social, são elencadas no curso, com sentido atribuído aos sujeitos como partes constitutivas de uma estrutura.

Perguntas que são feitas para os gestores nas atividades sugeridas aparentam, na organização da temática, a promoção de uma reflexão “a-histórica”, de que todos devem pensar em uma escola que “facilite” a aprendizagem e não mais no modelo produzido de conhecimento da escola do passado.

No módulo 3, a temática relaciona-se com a avaliação interna e externa e as políticas de resultados. As atividades sugeridas nos módulos relacionam-se às avaliações e aos resultados do SARESP⁷⁶. A observação do que se reproduz na sala de aula é o foco principal do módulo, e boa parte da literatura disponibilizada classifica o professor como sujeito **com pouca formação para facilitar a aprendizagem**. Autores como: Damis (2010), Mazotti (2017), alimentam que a arquitetura da aula deve ser modificada, há um fracasso que o professor não assume, complementa Mazotti (2017), afinal o professor ainda reprova, culpando o aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem mal sucedido.

São feitos constantes questionamentos sobre o diálogo entre o gestor e o professor para que o professor entenda que o fracasso da reprovação é culpa do mesmo. Esses diálogos pressupõem uma escuta atenta que acolhe as concepções e perspectivas desse professor frente aos alunos, ao currículo e a própria gestão.

Vivências em seguida são socializadas, ao final de cada módulo, sobre observação de sala de aula, avaliação e resultados.

⁷⁶ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, **visando orientar os gestores** do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional [...] integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. **Acesso em 13 de dezembro de 2018.**

The screenshot shows a web browser window with the URL avaefap.escoladeformacao.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=20695. The page content is titled "Planejamento 6" and includes the following text:

O diálogo entre a Equipe Gestora e o docente deve ser estabelecido, desde o princípio, como momento de aprendizagem que possibilite potencializar a capacidade de ensinar.

Nesse momento, a observação da aula já começou. Estamos nos preparando para a observação efetiva no espaço da sala de aula.

Esse diálogo proposto deve ir além de agendar o dia e a aula em que haverá acompanhamento. Combinem, também, os aspectos que serão observados pelo diretor, o vice-diretor e pelo professor coordenador – e como eles se articulam ao que foi sugerido no **planejamento da observação da sala de aula**. O ponto de partida é o currículo e aquilo que se propôs no **plano de aula**.

Precisamos de instrumentos que guiem nosso olhar e possibilitem o registro de nossas observações. Há diversas opções para isso. Dentre os quais o que é disponibilizado na **Plataforma Foco Aprendizagem**.

The diagram shows three overlapping circles: "Sala de Aula" (red), "Escola" (grey), and "SEE SP" (grey). A yellow arrow labeled "Planejamento" points from the "Sala de Aula" circle towards the "Escola" circle. The text "Etapas SEE-SP" is written above the circles.

The browser's taskbar shows several open files: *mgme_m01_t14_b.pdf*, *mgme_m01_t14_a.pdf*, *mgme_m01_t12.docx*, *mgme_m01_t10.pdf*, and *mgme_ap_107c.pdf*. The system tray shows the date and time as 08:09 on 08/03/2018.

Figura 5: Como o Gestor Escolar deve observar a sala de aula?

O MGME sugere alternativas, colaborando para o neoconstrutivismo e neotecnicismo, sugere ao diretor à busca de resultados e avaliações em demasia. Situa o gestor como mediador do processo de gerir pessoas. Evidencia o que historicamente foi produzido, compondo um *ethos*, em que os afazeres devem ser constantemente observados.

Sobre as referências que poderão ajudar a pesquisa na observação dos pressupostos teóricos, encontramos um número maior de citações da autora Heloísa Luck, no MGME.

The screenshot shows a web browser window with the URL avaefap.escoladeformacao.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=20751. The page title is "Melhor Gestão, Melhor Ensino - Gestores". The main heading is "Módulo 1: Quem veio para a aula hoje?". Below this, the text reads "A comunidade escolar: do individual ao coletivo". A quote from Heloisa Lück is presented, discussing the challenges of school management. To the right of the quote is a small image of a student sitting at a desk with a chalkboard in the background. The sidebar on the left contains a table of contents for "Tema 1" with 17 sub-topics.

Tema 1

- 1.2.1 - Tema 1 - A sala de aula como espaço de potencialidades
- 1.2.2 - Expectativas de aprendizagem
- 1.2.3 - Início de conversa
- 1.2.5 - Como foi relembrar esse espaço?
- 1.2.6 - Mudança
- 1.2.7 - Quiz
- 1.2.8 - O diálogo com a aprendizagem do professor
- 1.2.9 - Como a Equipe Gestora pode dialogar com a aprendizagem do professor?
- 1.2.10 - Planejamento 1
- 1.2.11 - Planejamento 2
- 1.2.12 - Planejamento 3
- 1.2.13 - Planejamento 4
- 1.2.14 - Planejamento 5
- 1.2.15 - Planejamento 6
- 1.2.16 - Planejamento 7
- 1.2.17 - Acompanhamento da

Melhor Gestão, Melhor Ensino - Gestores

Módulo 1: Quem veio para a aula hoje?

A comunidade escolar: do individual ao coletivo

Heloisa Lück, em seu livro *Liderança em gestão escolar*, apresenta um vasto acervo de depoimentos por meio dos quais os gestores falam que se sentem

“ [...] imobilizados algumas vezes, diante de ‘professores que não querem cooperar’, de ‘pais que não compartilham com a escola os mesmos objetivos de formação dos seus filhos’, de ‘turmas de alunos que não valorizam os estudos’, de ‘alunos com tantas limitações socioeconômicas e a falta de socialização e nivelamento para aprender, que é difícil trabalhar emocionalmente com eles’.”

(LÜCK, 2009, p.19)

Às vezes, o trabalho da gestão parece solitário.

Para refletir

Por que nos sentimos sós em um espaço no qual trabalhamos?

Figura 6: Citações sobre a autora Heloisa Luck.

A autora fundamenta sua obra em Gestão Escolar. Por este motivo, aprofundaremos uma análise mais abrangente de sua participação no curso, em relação a outros autores citados, que tratam de questões diversas ligadas às concepções hegemônicas. Sua obra se apresenta dentro de um contexto acrítico. Como deve ser um “gestor-líder”? Vejamos:

Até recentemente, a literatura sobre liderança apresentou sistemas de ideias que viam o fenômeno de forma fracionada e excludente, de acordo com o paradigma fragmentador então vigente. Segundo esse paradigma estudiosos da liderança identificaram três teorias que têm sido amplamente dissimuladas utilizadas em programas de formação de lideranças: 1) teorias dos traços de personalidades que analisa a efetividade da liderança a partir de um conjunto de características

especiais do líder; II) a teoria dos estilos de liderança, que se assenta sobre a ênfase dada a distribuição de poder; e III) teoria situacional, que explica a liderança pelos processos e fatores contingenciais e a dinâmica da cultura organizacional dos contextos onde a liderança se expressa. As duas primeiras teorias são as mais explicitadas e disseminadas na literatura, porém são as que se caracterizam pela fragmentação e dissociação (LUCK, 2010, pp. 67-68).

O enfoque para o líder é perseverança, motivação, habilidades de comunicação, resolução de conflitos, interagir com as pessoas, saber relacionar, atender as necessidades afetivas das pessoas, determinação na realização de objetivos, saber transformar uma situação, em busca de certo empreendedorismo social e autoconfiança. Acrescenta que:

[...] os líderes expressam a sua liderança em suas ações, pela confluência da firmeza, determinação, vontade e comprometimentos, engajamento e mobilização de aspirações humanas. Sua capacidade de influência, no entanto, está intimamente associada à medida em que manifestem um elevado espírito empreendedor, uma forte capacidade de realizações (LUCK, 2010, pp. 71-72).

Ao contrário do que Luck (2010) aponta, acreditamos que, como alternativa, o diretor escolar pode pensar utilizando-se do compromisso político transformador como ponto de partida para o trabalho educativo como atenta Nosella (1983), na obra fundamentada de Saviani, a PHC, para pensar o que está implantado.

The screenshot shows a web browser window with the URL avaefap.escoladeformacao.sp.gov.br/mod/resource/view.php?id=20773. The page content is titled "A escola como espaço de relações" and includes the following text:

A escola, como espaço de relações, exige da Equipe Gestora o papel de articuladora dos diferentes interlocutores que nela convivem. Trata-se de implementar ações para uma gestão mais participativa. Juntas, comunidade escolar e do entorno, para uma gestão participativa e retomando a escola como uma comunidade aprendente, partilham diferentes saberes e experiências que incidem sobre a cultura da escola e, conseqüentemente, sobre o cumprimento da função social da escola.

“ A participação é um princípio a permear a todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino, de acordo com os postulados democráticos, orientadores da construção conjunta. ”

(LUCK, 2011, 63)

A participação é, para essa comunidade, uma aprendizagem. Portanto, ela requer uma formação contínua por meio da qual cada um possa conhecer-se nesse espaço, identificando saberes, ressignificando e partilhando experiências. Os espaços formativos estimulam o fortalecimento da Equipe Gestora, pois integram todos, colocando-os a olhar para a mesma direção, visando ao sucesso dos alunos na escola e para além dela.

Os espaços da escola, integrados e articulados, ampliam-se. E a sala de aula, vista como espaço público, potencializa as múltiplas aprendizagens.

E, como nos diz Heloisa Luck (2011, p. 65), "a participação que se fecha em si mesma constitui ativismo. A participação que se espalha por todas as dimensões do processo social, na intenção de enriquecê-las, constitui-se em transformação".

The sidebar menu on the left lists various topics under "Tema 1", including "1.2.1 - Tema 1 - A sala de aula", "1.2.2 - Expectativas de aprendizagem", "1.2.3 - Início de conversa", "1.2.5 - Como foi relembrar esse espaço?", "1.2.6 - Mudança", "1.2.7 - Quiz", "1.2.8 - O diálogo com a aprendizagem do professor", "1.2.9 - Como a Equipe Gestora pode dialogar com a aprendizagem do professor?", "1.2.10 - Planejamento 1", "1.2.11 - Planejamento 2", "1.2.12 - Planejamento 3", "1.2.13 - Planejamento 4", "1.2.14 - Planejamento 5", "1.2.15 - Planejamento 6", and "1.2.16 - Planejamento 7".

Figura 7: Citações sobre a autora Heloisa Luck.

Luck (2010) deixa claro que um líder deve saber promover sua liderança, sem que sua equipe o perceba como um líder espelhado em referenciais autoritários, pelo contrário, deve saber:

[...] influenciar pessoas de modo que possam promover a realização dos objetivos da organização, mediante energia, habilidades e talentos capazes de promover desenvolvimento, e, por outro lado, limitar as ações e efeitos do management, como sendo mais voltados para manter a eficácia e eficiência da escola, mediante arranjos diversos, incluindo o trabalho com pessoas, porém com um enfoque de maior organização técnica do que com o de motivar e mobilizar talentos de pessoa socialmente organizada (LUCK, 2010, pp. 98-99).

O gestor, para Heloisa Luck, é contraditório, afinal, não deixa de controlar pessoas. O que seria fazer certo “as coisas”? Ações de confiança? Perspectivas de médio e longo prazo? Enfim, o perfil apresentado demonstra a coerência com o que deve ser executado, o que foi determinado deve ser seguido, uma forma técnica que busca resultados, característica do mérito, das competências e habilidades exigidas a um sistema que fiscaliza, em busca do atributo natural do outro, de sua “livre competência”. Livre?

[...] o que resta é a imagem abstrata de uma igualdade de todos como senhores de si e de suas ações. Dessa maneira, tornou-se possível construir ideologicamente, como valor positivo e, posteriormente, como norma jurídica e visão hegemônica, a imagem de que todos os indivíduos são igualmente livres para usar, gozar e dispor de suas capacidades, como atributo natural que fundamenta o direito burguês liberal (ABREU, 2008, p. 36).

A mecânica de criar, estimular, orientar, liderar competências, que ancora na escola, é o neotecnicismo. Surge como algo natural e “novo”, porém é a velha maneira de perpetuar o capital humano. Legitima o regime de acumulação, “globalização, crise da sociedade do trabalho e pós-modernismo. Elas são tão históricas e transitórias quanto à realidade que expressam” (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 169).

Nos cursos de formação, a ideia de gestão participativa, elenca um dos tópicos. Aparenta uma democracia plena e cabe ao Gestor Escolar, segundo Luck; Freitas; Girling; Keith (2010), promover uma Gestão Participativa, envolvendo toda a equipe e também a comunidade. Essa gestão expressa a desoneração do estado e a transferência da responsabilidade pela educação pela sociedade civil e está alinhada a um dos pilares do programa Compromisso de São Paulo.

[...] a intenção é melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade, aumentar o profissionalismo dos professores, combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos gestores e professores, motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar (LUCK; FREITAS; GIRLING; KEITH, 2010, p. 18).

A intenção é promover uma ampla participação de toda a comunidade escolar, criando uma ação de conjunto, associada à cooperação, eliminando divisões. As ações devem estar centradas nas ideias, não em pessoas.

Para a autora, a prática de uma boa gestão, ou liderança, ou bons resultados, ou até mesmo modelos de escola que alcançam bons resultados tem, como características em comum, lideranças que saibam relacionar.

[...] um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas (LUCK; FREITAS; GIRLING; KEITH, 2010, p. 33).

Contradizendo Luck (2010), pensamos que autora não se atém ao violento movimento que o Capital impõe sobre as democracias periféricas, como no Brasil, e essas determinações refletem sobre a função do diretor escolar, que incorpora o estabelecido para a realidade. Confunde ingenuamente o imposto, incorpora conceitos de lideranças alienantes em detrimento do próprio conhecimento que deve ser estimulado na escola, sem portanto, comprometimento político.

A temática central do curso, sua essência pedagógica, leva o gestor a pensar na “observação da sala de aula”. Essa forma de dialogar conduzirá uma prática rotineira da escola, observar aula do professor, em seguida, promover um “feedback” e, finalmente, a promoção de um consenso para um novo planejamento das aulas, caso ocorra a necessidade.

A realidade contraditória, como sua própria natureza, choca-se com o irreal produzido pelo curso, para combater o próprio real. Afinal, na escola, também não existe neutralidade, pois há projetos antagônicos em disputa. O conflito irá permanecer, dentro da escola, pois os anseios não serão, mais uma vez, sanados na história.

A democracia real, tal como ela existe no Brasil, não abre espaço para a transformação social. Ela funciona como mero ritual eleitoral que operacionaliza a alternância no poder entre as diferentes facções da burguesia, dando um verniz de legitimidade a um padrão de dominação que é, na sua essência, profunda e intrinsecamente antidemocrático. Para sair do impasse em que se encontra, o movimento social terá de radicalizar a crítica ao capitalismo e redefinir o modo de conceber a complexa dialética entre reforma e revolução (SAMPAIO, 2017, p. 73).

Se os pressupostos teóricos e políticos são organizados para manter o movimento do Capital, é necessário sair de sua condição de mundo e pensar em uma

relação social de cooperação entre os indivíduos⁷⁷. O pensamento de Gramsci é possível hoje, sobre a estrutura que se organiza e que se recompõe nos dias atuais.

Baseado em todo esse discurso, de aprender constantemente, do desenvolvimento de competências cognitivas, o indivíduo poderá ser inserido socialmente, porém dependerá dele se a sua formação contribuirá para um homem completo ou incompleto, em si ou para si. Nesse sentido, estando de acordo com Saviani (2007, p. 249), o diretor escolar na sociedade capitalista está “situado” em desempenhar uma função gerencial, mesmo que seja também um educador, pois, efetua “a mediação entre os dois focos de pressão, superior (o sistema) com o interior da escola (comunidade)”. E dessa forma, recompõem-se, formação com homens incompletos, sem cultura geral, apenas informativa e não educativa, “incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício” (GRAMSCI, 1917, *apud* MANACORDA, 2013, p. 36).

No MGME, a formação configura-se necessária para responder aos acontecimentos políticos que marcam as concepções educacionais hegemônicas reconfiguradas, tanto que Hernandez (1997, pp. 202-206) acrescenta:

Para os construtivistas, a formação dos professores de modo construtivista é fundamental para o seu sucesso nas escolas. É então desfechado um ataque maciço à formação fornecida pela universidade, que se caracterizava por uma abordagem empirista, a qual levaria à tentativa de encher a cabeça dos futuros professores com uma série de conteúdos que de nada servirão para sua prática.

Para o processo de formação do gestor, seria importante destacar para este texto sugestões do curso MGME sobre “**o que o gestor deveria observar em sala de aula**”? (SÃO PAULO, 2017). A resposta estipulada em seguida “é que o gestor deve apontar e desvelar as divergências e convergências do que se pretende com as diretrizes da escola, tendo como base o Currículo do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2017).

Estabelece também que deva haver uma comunicação entre Sala de Aula, Escola e SEE-SP, compondo uma tríade unificada, com a justificativa da importância de alinhar-se à estrutura, para avançarmos na educação.

⁷⁷ “Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstrar a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas” (GRAMSCI, 1982, p.125).

Apresenta um modelo reconfigurado ao trabalho em geral do diretor, historicamente reconstituído à incompetência técnica. O Estado, portanto, recria um sistema de controle sobre seus educadores e utiliza **o diretor como figura necessária** ao movimento, que segue não dando sustentação ao trabalho educativo e sim, a uma incompetência técnica, para os dominados. Afinal, se o educador apoderar-se de sua competência técnica com comprometimento político para emancipar os desprovidos, o mesmo enfraquece o caminho dos dominantes.

Para a EFAP, é importante que o gestor organize a maneira de observar a aula do professor. Para isso, é importante que o gestor perceba o conteúdo desenvolvido na aula do professor, e levante quais as expectativas desenvolvidas de aprendizagem, os seus aspectos organizativos, as condições didáticas apresentadas a favor da aprendizagem, os recursos utilizados, as relações que se estabelecem e as regularidades no comportamento e nas atitudes dos alunos e dos docentes. Destaca também que os gestores devem, se possível, “gravar a aula, para potencializar a observação e analisar posteriormente com o professor e a equipe gestora” (SÃO PAULO, 2017).

Uma das definições sobre a importância da observação para a EFAP é que o gestor deve se preparar para potencializá-la, afinal a sala de aula não é um espaço “neutro”, para tanto, é necessário planejar como este gestor deve abordar o espaço.

Outra abordagem do curso é perceber que o foco dos objetivos previamente combinados norteará a ação do gestor, classifica também qual é o momento correto da observação. Para o MGME é uma estratégia crucial, esse momento de observação de sala de aula, como processo de formação do mesmo.

O documento orientador da SEE-CGEB⁷⁸ estipula como deve ocorrer o processo de observação da aula pelos gestores, é citado como sugestão do MGME, para que o mesmo aprimore essa análise. Tem como objetivo orientar a realização da observação, compor um protocolo para a composição de um feedback ao professor no momento da devolutiva.

Sugere para os gestores que, durante a observação da aula, seja necessário o “foco da observação da aula e anotar os diferentes aspectos definidos como pontos de observação” (SÃO PAULO, 2016, p. 6). Nota-se que há todo um

⁷⁸ Disponível : http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/Documento_Orientador_Planejamento.pdf. Acesso em 12 de junho de 2018.

mecanismo próprio estabelecido de cima para baixo, a fim de tornar constante, a observação, tanto que as Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo já utilizam este documento orientador como forma de avaliação da gestão de sala de aula dos educadores. Conforme os módulos do MGME avançam, notamos a relação e citações dos Decretos, Leis, Resoluções, materiais como o caderno do gestor, o caderno do professor, a proposta curricular, além dos referenciais bibliográficos que influenciam as concepções pedagógicas hegemônicas.

A formação do mesmo não se reproduz de maneira omnilateral⁷⁹, que reflete os problemas da educação e busca solucioná-los, mas sim, caminha para uma formação contínua unilateral, que aliena e com via não acadêmica.

Após o período de composição do próprio perfil pronto do diretor, caberá ao mesmo implantar quais ações e ou práticas devem ser estabelecidas.

Que práticas são estas? “Ao gestor cabe ser líder capaz de estimular e orientar a implementação do currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo” (SÃO PAULO, 2010, p. 10).

A formação situada do diretor escolar limita-se sistematicamente a racionalidade econômica, gesta pessoas, busca resultados e elimina os anseios do devir histórico de trabalho educativo da função e há uma reflexão política na maneira em que o governo se reconfigura e o estado é combatido para não mais gestar.

Estando de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 31):

O Estado neoliberal não é portanto, um instrumento que se possa utilizar indiferentemente para finalidades contrárias. Enquanto estado estrategista codecididor dos investimentos e das normas, ele é uma peça da máquina que se deve combater.

E assim, notamos que para a EFAP, os objetivos centrais são de qualificar os profissionais da educação para o exercício do magistério, desenvolver processos de certificação, identificar experiências inovadoras e, para os diretores, cursos com especificidades “gerenciais”, no sentido de incorporação política hegemônica e consolidação de reformas educacionais. Contradizendo a concepção hegemônica da SEE-SP, é importante destacar o que Lombardi (2010, p. 4) nos lembra:

⁷⁹“ A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” MANACORDA, Mario Aliguero. **Marx e a pedagogia moderna**, Campinas-SP: Editora Alínea, 2017, p. 90.

[...] não se pode entender educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge se desenvolve notadamente nos movimentos contraditórios que emergem nos processos de luta.

Já para Gramsci: “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1982 p. 11). Quem planeja ou pensa a educação são as instâncias federais, estaduais e municipais e quem as executa são os professores. O diretor é o intermediário, uma espécie de mediador destas múltiplas determinações, e assim, como aponta Moraes (2004, p. 84), “teremos um sistema educacional preocupado com os modos de produção em que “as competências serão perpetuamente renováveis”.

Analisamos a questão da avaliação, um fator mais acentuado neste sistema educacional e muito presente no curso de formação. Avalia-se para continuar o quê? De acordo com Noronha (2006, p. 49) “Cada um se emancipa individualmente e a grande avaliação quem faz já não é somente o sistema de ensino, mas também o mercado”.

Todos passam a ser julgados na escola em torno de avaliações, tanto externamente, como internamente, para as avaliações o que importa são quais as competências e habilidades dos julgados. A avaliação é aceita por todos. Há um consenso em aceitá-la. Como se todos os problemas fossem resolvidos no exame.

Esses fatores relacionam-se com a função diretor escolar. Existe uma grande centralidade em sua figura, é o articulador de todo processo, envolve a todos, é visto como um líder entre as articulações do órgão central com a comunidade escolar. Há também “de imediato o problema da construção do conhecimento abalizada pelas crenças do senso comum” (MORAES, 2004, p. 92).

Em São Paulo, por exemplo, a SEE-SP possui uma política de bonificação estimulada por esta instituição de fomento. Os servidores de uma escola que aumentar os números do (IDESP⁸⁰) recebem um décimo quarto salário como estímulo e melhora da aprendizagem dos alunos. Uma política de resultados e competitiva.

⁸⁰ “O IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano”. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp Acesso em 15 de junho de 2018.

A SEE-SP, no último concurso de diretor de escola em 2017 estabeleceu a todos os ingressantes a obrigatoriedade de cursos de formação, como requisito de aprovação. No contexto, ocorre a potencialização e a repressão de forçar um consenso que permite “a perpetuação de privilégios, o processo de aprendizado moral e político, tanto individual quanto coletivo, é dificultado a um nível máximo” (SOUZA, 2009, p. 48).

Competência relaciona-se no MPC a competição e Amaral (2016) acrescenta que a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud se projeta como uma concepção educacional não crítica. Associada aos cursos de formação da SEE-SP por consequência, relaciona-se com o perfil da função gestor, que na localidade atenderá à centralidade na educação exercida pelo BM que elencamos no capítulo 1 desse texto, como particularidade do MPC local mediado pela totalidade e segundo Moraes (2001, p. 8):

Competitividade amplia a demanda por conhecimento e informação, educação eleita para fazer face às mudanças, se o mundo virou do avesso a educação deve acompanhá-lo na reviravolta, a escola tradicional torna-se obsoleta, é preciso agora elaborar uma nova pedagogia, é preciso assegurar o desenvolvimento das competências.

E as novas competências ressurgem como formação para o diretor que se adapta às novas exigências que consolidam a privatização exógena analisada por Mesko, (2018, p. 79).

Com efeito, o Programa “Educação - Compromisso de São Paulo” reúne diversos elementos-chave que demonstram esse processo de neoliberalização por intermédio dessa nova filantropia. A atuação da consultoria Mckinsey & Company (transnacional) em sintonia com a parceira do Todos pela Educação (nacional) e os Parceiros da Educação (subnacional) contribuem para consolidar a privatização exógena por intermédio das ações desse programa, em especial no tocante à gestão escolar.

Estando de acordo com Mesko (2018), contribuir para a privatização exógena é o que condiciona a função “gestor escolar”, pois o seu processo de formação nega seu trabalho educativo e se reconfigura atendendo a privatização que bate às portas da escola pública. A maneira de libertar-se seria negar a si próprio modelado, com a tentativa de avançar “de uma individualidade **em si**, para constituição de socialidade **para si**” (DUARTE, 2013, p. 180, Grifos nossos). A

libertação é possível curvando-se contrariamente ao que é estabelecido, na busca do trabalho educativo.

Não a aceitar é repensá-la, é enriquecê-la, afinal, vivemos uma “conexão social dada”, caótica e repleta de abstrações, distante do ideário de “atividade sensível” para o Ser Humano, como alerta Marx (2007, p. 32):

Certo que Feuerbach tem em relação aos materialistas “puros” a grande vantagem de que ele compreende que o homem é também “objeto sensível”; mas, fora o fato de que ele apreende o homem apenas como “objeto sensível” e não como “atividade sensível” – pois se detém ainda no plano da teoria –, e não concebe os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que eles são, ele não chega nunca até os homens ativos, realmente existentes, mas permanece na abstração “o homem” e não vai além de reconhecer no plano sentimental o “homem real, individual, corporal” a, isto é, não conhece quaisquer outras “relações humanas” “do homem com o homem” que não sejam as do amor e da amizade, e ainda assim idealizadas. Não nos dá nenhuma crítica das condições de vida atuais.

Temos na pós-verdade, ou no fim da história, um mundo que se espelha na competência técnica, não como atividade sensível, e muito menos como objeto sensível. Reifica-se a prática cotidiana a um sistemático empobrecimento cultural.

Utilizando a sábia Chauí (2000), destacamos a importância de pensarmos o cotidiano e suas evidências. Afinal, enquanto pensarmos, podemos buscar outros caminhos, utilizando-se inclusive de “velhos e sempre atuais bons métodos”, mesmo que naquele instante, os fatos me impossibilitem de romper o “violento concreto” que paira sobre nós. Podem nos impedir de transformá-los, mas jamais de deixaremos de analisá-los.

Quando digo *ele está sonhando*, referindo-me a alguém que diz ou pensa alguma coisa que julgo impossível ou improvável, tenho igualmente muitas crenças silenciosas: acredito que sonhar é diferente de estar acordado, que, no sonho, o impossível e o improvável se apresentam como possível e provável, e também que o sonho se relaciona com o irreal, enquanto a vigília se relaciona com o que existe realmente. “Acredito, portanto, que a realidade existe fora de mim, posso percebê-la e conhecê-la tal como é, sei diferenciar realidade de ilusão (CHAUÍ, 2000, p. 6).

Para a percepção da existência fora de mim, e sempre na busca do **para si**, seguem nossas considerações finais.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se limitou a análise do processo de formação do diretor escolar por meio do Curso MGME da SEE-SP. Por ser o primeiro curso via EAD para todos os diretores do Estado de São Paulo no período de 2013-2017, acreditamos que foi possível analisá-lo sob a perspectiva da PHC. Ocorrerá a necessidade futura de um maior aprofundamento de análise sobre a pesquisa, no sentido de continuarmos contribuindo para o processo de formação do diretor escolar.

Nessa pesquisa inicial sobre o tema concluímos que os pressupostos políticos e teóricos do Curso MGME situam e reconfiguram o trabalho educativo do diretor como gerencialista, ladeado ao caráter limitado unitário de formação escolar incompleta e não transformador, pois a transformação social ocorre na realidade concreta. Acrescentamos que esse perfil contribui para uma aproximação privatista, já em andamento.

Os pressupostos teóricos e políticos alimentaram um diretor subjetivo. Negaram-se, portanto, o fluxo concreto da História em suas contradições.

O seu trabalho não se edificou como ser social, transformou-se em uma objetivação universalizante que contribui para o MPC, no sentido da promoção da generacidade do gênero humano. Alertamos que, somente superando essa condição, desfetichizando-a, o objeto poderá se transformar em uma autoatividade, utilizando-se dos conteúdos clássicos, pelo compromisso político e social no processo de formação **para si** e dos indivíduos emancipados.

O diretor empírico conflitou-se historicamente com o diretor concreto no processo de formação. O diretor precisaria libertar-se do empírico, pela mediação do abstrato, superar o “em si” para o “para si”, promovendo, assim, a passagem da síntese à síntese da própria função, através da análise da unidade da diversidade para emancipar o seu trabalho educativo.

A História da Educação Brasileira em sua dinâmica é concreta. Mesmo que surjam perspectivas novidadeiras na História, é no concreto que as respostas surgem. É na produção do homem que observamos o real e lá está, também, a formação. Nota-se que a prática gestora ocorre na presença de contradições sociais, políticas, econômicas, culturais, etc. O processo de formação precisou ser analisado como

possibilidade de contribuir a pensar a função do diretor com a expectativa a serviço da sociedade, pois no final do século XX:

[...] os ideólogos da pós-modernidade desconceituaram o significado histórico da multiplicidade de mediações complexas e contraditórias que explicam a realidade objetiva da sociedade e, também, a independência e a vinculação dos fenômenos ligados entre si de maneira completamente diversa (BITTAR JR, 2009, p. 491).

A autora alerta que a pós-modernidade abandona a História, porém o objeto formação do diretor escolar está incorporado de forma objetiva para promover o subjetivismo revelado no histórico da administração escolar, acompanhada por princípios do setor privado, características determinantes do MPC e também absorvidos pela esfera pública como algo mecânico e sistemático.

Há uma reconfiguração da **paralisia da crítica** dentro da escola e nos cursos de formação compondo a **concretização gerencialista do trabalho do diretor escolar. Reconfigura a profissão** dizimando seu trabalho educativo em contradição como ideal de formação que emancipa o Ser Humano omnilateral.

Se ocorre o comprometimento político da aprendizagem como ponto de partida para a competência técnica cabe ao diretor posicionar-se também na prática social para significar a aprendizagem e assim, se dará o ponto de chegada do objeto investigado. Que o velho debate de Guiomar Namó de Mello e Paulo Nosella se constitua de imediato nos cursos de formação. Afinal, não há neutralidade política quando pensamos no ato educativo, pois atendemos os filhos dos trabalhadores.

Formação em decorrência da problematização e da resolução dos problemas sociais da prática social e como a educação encaminha as soluções é o trabalho educativo do diretor. Entendendo esse processo, o ponto de chegada é a sua própria prática social, que está exclusiva dos cursos de formação e não a competência técnica ingênua.

O trabalho educativo do diretor deveria configurar-se como mediação da relação professor e aluno permitindo a passagem dos educandos e professores “de uma inserção acrílica e intencional para uma situação crítica e intencional” (SAVIANI, 2102, p. 111).

O enfrentamento dos problemas relacionados às práticas sociais requer uma formação que desperte o diretor real que fundamenta-se na prática, o trabalho

educativo com competência técnica e comprometimento político na formação e jamais como trama privada do Estado.

Sobre a relação teoria e prática, Saviani (2012, p. 108) nos lembra de que “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolveu em função da prática que opera”. Assim, cabe ao diretor concreto, distanciar-se do diretor empírico, na busca de uma teoria consistente e eficaz que promova a resolução dos problemas.

Quando analisamos a questão do gestor observar o professor em sala de aula, como sugere o MGME, alertamos que o professor não é o problema na educação brasileira. O problema está no distanciamento dos educadores em relação à prática social. Não é oferecida, no curso de formação, educação como mediadora da prática social, como sugere a PHC, e sim, o apontamento de sucessos e fracassos posicionado o educador como o grande vilão de um sistema que está distante do sentido emancipador.

Para superarmos essa condição, é fundamental que o diretor concreto passe a ter uma visão sintética, articulada e também concreta, à margem de uma visão confusa e caótica do que é estabelecido como formação, afinal “a prática humana é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2012, p. 109).

Um perfil de formação que culpa o professor e a si mesmo pelos altos índices de avaliação e observação elencadas nas aulas dos professores, são elementos que cultivam o subjetivismo e a formação abstrata do trabalho educativo. A culpabilidade do fracasso escolar não deve recair sobre o educador e, sim, sobre a própria estrutura que não tem como essência na formação a prática social como mediadora, sugerida por Saviani. O conflito persistirá, pois há a luta de classes no chão da escola.

Finalizamos citando Saviani (1996, p. 208):

o diretor se vê concretamente diante de focos de pressão do "sistema" que privilegia a forma sobre o conteúdo impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas; de outro lado (de baixo e de dentro), a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola sem o que ela se descaracteriza, [...] Em termos ideais caberia ao diretor efetuar a mediação entre os dois focos de pressão.

Portanto, para a concretude de seu trabalho educativo é necessário que o diretor escolar entenda na prática, que sua competência técnica deverá estar elencada ao seu compromisso político.

5-REFERÊNCIAS

- ABREU, Haroldo. **Para além dos direitos: cidadania e hegemonia no mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- ALONSO, Myrtes. **O Papel do Diretor na Administração Escolar**. São Paulo: EDUC,DIFEL, 1976.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e Sindicalismo no Brasil dos anos 2000: Dilemas da era neoliberal. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, pp. 461-474.
- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, 80: 71-96, 2010.
- AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das Competências e ensino de Filosofia**- um estudo da Proposta Curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. (Coleção Formação de Professores). Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2016.
- ANANIAS, Mauricéia. A administração Escolar no Período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.
- ANDREOTTI, Azilde L. A Administração Escolar na Era Vargas. In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.
- ANTUNES, Ricardo (org). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, Ricardo (org). **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo- SP: Boitempo, 2009.
- ARCO, Alessandra. A Formação de Professores sobre a ótica Construtivista – Primeiras Aproximações e Alguns Questionamentos In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo**. 2ª ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2005.
- AZANHA, José Mário Pires. **Proposta de Escola e Autonomia de Escola e autonomia da escola**. 1983. Disponível em http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/78.pdf, acesso em 20/03/2018.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. BATISTA, Eraldo Leme. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomas de Aquino. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: Tecnologias Distintas ou instrumento de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol.41, n.1, p. 8-15, jan/mar, 2001.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão Democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público**: a experiência de Aracaju. 1ª ed. Maceió: AL. Edufal, 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24/04/2007**. Institui o Plano de Metas Todos pela Educação. Brasília: Diário Oficial da União. 24 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. **Acesso em 10 de dezembro de 2018.**

BRASIL, **Portaria MEC nº 1.403 de 09/06/2003**. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. **Acesso em 08 de abril de 2019.**

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos, **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Cadernos MARE, v. 1, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Vocação política e voca o científica na universidade. **Educa o Brasileira**, Brasília, MEC/CRUB, 15 (31), 2  semestre, 1993.

CAMPOS, Judas Tadeu de. As políticas de forma o dos professores paulistas antes, durante e depois da pedagogia tecnicista. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, dez – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, **acesso em: 07 de fevereiro de 2018.**

CANAN, S lvia Regina. **Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais: S  há interven o quando há consentimento?** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

CASSIN, Marcos. A Reorganiza o do Capital, Trabalho Rural e Educa o. **Revista HISTEDBR**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcos%20cassin.pdf, **acesso em 10 de junho de 2019.**

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educa o**: por uma história cultural não culturalista. 1ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avalia o e de informa es educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf> \> **Acesso em 07 de outubro de 2016. 2016.**

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Construtivismo e construção: conceitos-chave para compreender Piaget. In: **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 16-25. ISBN 978-85-68334-48-5. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485-02.pdf>, **acesso em 26 de novembro de 2018**.

CHESNAIS, François. Mundialização: **Outubro Revista**. O capital financeiro no comando. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>, **acesso em 03 de janeiro de 2020**.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; SOBRINHO, Renato José Dornellas. Propostas dos Empresário leigos do ensino e a política educacional brasileira na primeira metade dos anos 90. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008, pp. 133-146.

CLARK, Jorge Wilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SLVA, Romeu Adriano. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor**. Campinas-SP: Alínea, 2010.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão de Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, vol. 15, n.54, p.11-28, jan./mar, 2007.

COLL, César. Comunidades de aprendizagem e educação escolar. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=011#2, **acesso em 26 de novembro de 2018**.

COSMO, Cláudia de Carvalho; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. Neoliberalismo e Educação-lógicas e contradições, p.11. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminar/seminario8_files/gYCRdDvb.pdf **acesso em 09 de março de 2019**.

COUTINHO; LOMBARDI. Luciana Cristina Salvatti. José Claudinei. Notas Introdutórias sobre Gestão Escolar na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 224-238, jun2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312669087_Notas_introdutorias_sobre_gestao_escolar_na_perspectiva_da_pedagogia_historico-critica, **acesso em 02 de março de 2020**.

DAMIS, O. T. Arquitetura da aula um espaço de relações. In: DALBEN A.I.L.de F. (orgs). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 210-217.

DAKAR, Declaração de. **Educação para todos 2000**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. **Acesso em 02 de abril de 2018**.

DARDOT, Pierre. Christian LAVAL. A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico Crítica. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. FONTE, Sandra Soares Della. (Orgs.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia. (Orgs.). **História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, (pp. 29-50).

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. (Org.). **A Dialética do trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004, pp. 13-30.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias Educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica do aprender a aprender: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FACHIN Patrícia. Entrevista Leda Paulani. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/587327-a-perestroika-brasileira-e-absolutamente-descabida-entrevista-especial-com-leda-paulani>, março de 2019, n. p. **Acesso em 12 de agosto de 2019.**

FONSECA, Sônia Maria; MENARDI, Ana Paula S. A Administração Escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

FRIGOTO, GAUDÊNCIO. Escola pública brasileira na atualidade-lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. NASCIMENTO. Maria Izabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, pp 231-232.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde L. A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

GALVÃO. Andreia. Sindicalismo e Neoliberalismo. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

GAMA, Carolina Nozella; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. A produção de Dermeval Saviani: Primeiras Aproximações aos artigos que tratam da teoria pedagógica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, pp. 110-120, jun. 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: Temas da Cultura; Ação Católica; Americanismo e Fordismo**, vol. IV, 2ª ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2018.

HERNÁNDEZ, P. Construindo o Construtivismo: critérios para a sua fundamentação e aplicação instrumental, in: RODRIGO e ARNAY (Orgs.). **Domínios do Conhecimento, Prática Educativa e Formação de Professor**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

HIRATA Helena. Globalização Trabalho e Gênero. **R. Pol. Públ.**, v. 9, n. 1, p.111-128, jul./dez. 2005. Disponível em:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3770/1848>,
acesso em 19 de dezembro de 2019.

IANI, Otávio. **A Era do Globalismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANI, Otávio. **Teorias da Globalização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JACOMELLI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971 - 2000)**. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, 2004.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e políticas governamentais**, Curitiba-PR: 24 a 27 de junho- 2016.

LIBÂNEO. José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em:
https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf

LIMA, SILVA, (Orgs.) Antonio Bosco de. Mariana Lima Batista. **Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas**. Uberlândia: Navegando, UFU/PROEXC, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. A revolução soviética e a pedagogia histórico-crítica. In: ORSO, Paulino José. MALANCHEN, Julia. CASTANHA, André Paulo. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2017.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORTIZ, Renato. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: 2010.

ORTIZ, Renato. Bicentenário de Karl Marx e a atualidade de suas contribuições para a Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 84-94, mai. 2018.

LUCK, Heloisa. **Liderança em Gestão Escolar**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, Série: Cadernos de Gestão, vol. IV, 2010.

LUCK, FREITAS, GIRLING, KEITH. Heloisa. Kátia Siqueira de. Robert. Sherry. **Escola Participativa: O trabalho do Gestor Escolar**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, Júlia. **Políticas de Formação de Professores a distância no Brasil- uma análise crítica**. Campinas- SP: Autores Associados, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas-SP: Editora Alínea, 3ª ed. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2ª ed. 2013.

MARCELINO, Paula Regina Pinheiro. Honda: Terceirização e Precarização. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, pp. 93-114.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor- um enfoque vigotskiano**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, vol 1, n. 04, pp. 19-34, jul/dez.2016.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Maria Silvia C. O Fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. In: DUARTE, Newton. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Maria Silvia C; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Revista Germinal**, Salvador, v. 5n 2, pp. 97-105, dez. 2013.

MARX, karl Heinrich. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 4ª ed. Rio de Janeiro, 1985.

MARX, karl Heinrich. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, karl Heinrich. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. 2ª ed.rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, karl Heinrich. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução Mario Duayer, Nélcio Schneider – São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, karl Heinrich. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 1ª ed. 2 reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, karl Heinrich. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Boitempo, 2011.

MAZZOTTI, A. J. A. Fracasso Escolar, representações de professores e de alunos repetentes. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XIESpjLtSAoJ:26reuniao.anped.org.br/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>, acesso em 20/03/2018.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação dos professores. In: In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. **O Programa Educação-Compromisso de São Paulo e as estratégias de implementação das políticas empresariais na Gestão Escolar**. Dissertação de Mestrado- Campinas-SP: FE-UNICAMP, 2018.

MÉSZÁROS. István. **Para Além do Capital: Rumo a uma teoria de Transição**. 1 ed. São Paulo, Boitempo, 2011, p. 87.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.) **História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da Teoria: Dilemas de Pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Vo.14, n. 01, Universidade do Minho, Braga, Portugal, (pp. 7-25, ano 2001).

MORAES, Maria Célia M. de. Iluminismo às avessas como contexto da Pós Graduação no Brasil. In: **Educação Unisinos**, vol. 5 nº 9 Jul/Dez 2004 (pp. 79-101).

MONTALVÃO. Luciano Alvarenga. Entre o compromisso político e a competência técnica: Revista **Tecnia** | v. 1 | n. 1 | 2016 p.84. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/47> acesso em 10 de junho de 2019.

NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Vanderley. Os intelectuais e a organização da cultura no Brasil de hoje. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. (orgs.) **História, educação e transformação: tendências para a educação pública no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neolibéricas: Conhecimento e Educação**. Campinas-SP: Ed. Alínea, 2006.

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.

NORONHA, Olinda Maria. **Globalização, Mundialização e Educação**, in: Capitalismo, Estado e Cultura, Calos Lucena (Org.) Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 22.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set, 2015.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PEIXOTO Maria Angélica. Para entender a alienação: Marx, Fromm e Marcuse. **Revista do Espaço Acadêmico**, n. 110, julho de 2010, p.33. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10500/5775>. Acesso em 10 de junho de 2019.

PENTEADO, NETO. **As Reformas Educacionais na Primeira República** (1889-1930). História da Administração Escolar no Brasil. Do Diretor ao Gestor. Editora Alínea, Campinas-SP: 2010, p. 76

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Trabalho apresentado ao seminário sobre Reforma do Estado na América Latina organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Brasília, maio de 1996. **Revista do Serviço Público**, nº. 47 v.1 janeiro-abril.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Serie Ideias**, Sistema de Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, n. 30, p. 205-248, 1997. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/comousar/textoscomplementares/complementarmod13.pdf> acesso em 26 de novembro de 2018.

PINTO, Geraldo Augusto. Gestão Global e flexível: trabalho local e adoecido. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 5ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAMPAIO, JR., Plínio de Arruda. **Crônica de uma crise anunciada**. São Paulo: SG Amarante, 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. São Paulo: Editora Record, 2001.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Coordenação Geral: Maria Inês Fini; Coordenação de área: Paulo Miceli; São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). **Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto Nº 40.673 de 16 de fevereiro de 1996**. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (ESTADO). **Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 09/97**. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução SEE de 04 de agosto de 1997**. Homologa a deliberação do CEE nº 09/97. Publicada no DOE, pp. 12/13. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei complementar nº 1.256, de 06 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:
<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1256-06.01.2015.html>>, **acesso em 26 de novembro de 2018**.

SÃO PAULO (ESTADO). **Caderno do Programa de Qualidade da Escola / Secretaria Estadual de Educação**. Coordenação: Priscila de Albuquerque Tavares. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (ESTADO). **Caderno do Gestor / Secretaria Estadual de Educação**; vol. 01, Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei complementar nº 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui o sistema de Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009**. Institui o sistema de promoção para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria de Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e das providências correlatas. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). **Resolução nº 56 de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). **Documento Orientador: Observação de Sala de Aula da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)**, Secretaria Estadual de Educação: São Paulo, 2016, disponível em:

<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/17-08-2017documento-orientador-protocolo-de-observao-em-sala-de-aula-2.pdf>, **acesso em 19 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO). **SEE. Resolução SE- nº 22, de 18 de abril de 2013.** Diário Oficial Poder Executivo Seção I: SEE-SP, 2013.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 43.409, de 26 de agosto de 1998**, alterado pelo Decreto número 57.670 de 22 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-4340926.08.1998.html>, **acesso em 19 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>, **acesso em 19 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>, acesso em 20 de março de 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº 1018, de 15 de outubro de 2007,** Disponível, em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1018-15.10.2007.pdf>, **acesso em 20 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO) **Decreto nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-5263016.01.2008.html>, **acesso em 20 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO) **Resolução SE, nº 27, de 11 de março de 2008.** Disponível em: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_27_2008.htm, **acesso em 20 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO) **Resolução nº 52 de 14 de agosto de 2013.** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wpcontent/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>, **acesso em 20 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO) **Resolução SE nº 76 de 07/11/2008.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=24/03/2018%2020:33:56, **acesso em 10 de março de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO) **Decreto nº 651 de 6 de agosto de 1897.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1899/decreto-651-29.03.1899.html>, publicado no DOE (Diário Oficial do Estado em 30/03/1899, p. 699. **Acesso em 12 de maio de 2019.**

SÃO PAULO (ESTADO) **Decreto nº 5.431, de 5 de março de 1932.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=131663>, publicado no DOE em: 06/03/1932. **Acesso em 09 de abril de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 5.846, de 21 de fevereiro de 1933.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5846-21.02.1933.html>. Publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em: 22/02/1933, p. 21. **Acesso em 09 de maio de 2018.**

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto nº 11.285, de 16 de março de 1978**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-11285-16.03.1978.html>, publicado no Diário Oficial do estado em: 17/03/1978, p. 1. **Acesso em 12 de agosto de 2018**.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei Complementar nº. 725, de 16 de julho de 1993**.

SÃO PAULO (ESTADO). **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza**. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>. **Acesso em 07 de junho de 2018**.

SÃO PAULO (ESTADO) **Rede do Saber**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/> **Acesso em 07 de julho de 2018**.

SÃO PAULO (ESTADO). **Centro de Referência em Educação Mario Covas**. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=4031>. **Acesso em 08 de setembro de 2008**.

SÃO PAULO (ESTADO). **Regulamento SEE. Melhor Gestão, Melhor Ensino**. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, (EFAP), 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a História da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, (Coleção Memória da Educação), 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, (Coleção Memória da Educação), 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a Promiscuidade entre o público e o privado na História da Educação Brasileira.in: SAVIANI, Dermeval (org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010b. pp 17-46.

SAVIANI, Dermeval. O conceito de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n.1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. **Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica**, realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, junho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas.** 13ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** 5ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares de SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 3ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. **Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica**, realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, junho de 2012.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface.** p. 711-724, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Legado de Karl Marx para a Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n.º 1, p. 72-83, mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação- Movimento.** Rio de Janeiro: UFF, ano 3, n.º 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n.º 1 (52) - jan./abr. 2007 Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2398/52-dossie-savianid.pdf> Acesso em 01 de maio de 2019.

SENRA, Álvaro de Oliveira. Propostas Educacionais da Igreja Católica sob o Neoliberalismo. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008, pp. 101-132.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Tendências Teórico-Filosóficas das Teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. Tese de Doutorado: Universidade de Campinas, 2013.

SILVA, Sarah Maria de Freitas Machado. **As Bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise**. Tese de Doutorado: Universidade de Campinas, 2015.

SILVA, João Carlos da. Educação e Alienação em Marx: Contribuições teórico-metodológicas para pensar a História da Educação. In: **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n.º 19, p. 110 set. 2005. Acesso em 07 de maio de 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). **Política Educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, Lúvia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares de. SOUZA, Rosa Fátima. VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2014, pp. 101-151.

SOUZA, José dos Santos. Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a educação brasileira – anos 90. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008, pp. 79-102.

SOUZA, José dos Santos. Os descaminhos das políticas de formação /qualificação profissional: A ação dos sindicatos no Brasil recente. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, pp. 475-497.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira. Quem é e como vive?** Belo Horizonte: Editora Contracorrente, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lúvia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TRIGO, João Ribeiro; COSTA Jorge Adelino. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de

Janeiro, v.16, n. 61, p. 561-582, out. /dez. 2008. Disponível em:
[\http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf\](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf) acesso em 20 de março de 2019.

WOLFF, Simone. CAVALCANTE, Sávio. O Mundo virtual e reificado das telecomunicações.
In: ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo:
Boitempo, 2006, pp. 237-267.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre:
ArtMed, 2010.