

A formação de diretores

Compreender sua atuação para
transformar suas práticas

Silvana Gysels

A formação de diretores

Compreender sua atuação para
transformar suas práticas



Título original:

La formación de directivos.

Comprender su actuación para transformar sus prácticas

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008

ISBN: 978-980-7119-04-7

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Fundação Fé e Alegria do Brasil

G998f Gyssels, Silvana
A formação de diretores: compreender sua atuação para transformar suas práticas /
Silvana Gyssels; tradução: Thiago Gambi. – São Paulo: Fundação Fé e Alegria do Brasil :
Loyola, 2008.
72 p.
(Formação de diretores).
Título original: La formación de directivos: comprender su actuación para transformar sus
práticas.
ISBN XXXXXXXXXXXX.
1. Fundação Fé e Alegria do Brasil. 2. Educação popular. 3. Formação de liderança.
I. Título.

CDU 37.014.5

Coleção "Formação de diretores"

Autor: Silvana Gyssels

Comitê Editorial: Beatriz Borjas, Silvana Gyssels.

Programa Formação de Pessoal da
Federação Internacional de Fé e Alegria

Diagramação: So Wai Tam

Capa: Cooperativa Mano a Mano e
Edições Loyola

Ilustração de Capa: William Estany Vázquez

Tradução: Thiago Gambi

Revisão: Angelita Divina Cavalcante e
Renato da Rocha

Impressão: Edições Loyola

Edita e distribui: Fé e Alegria e Edições Loyola

Publicação realizada com o apoio de:

Ministerio de Asuntos Exteriores – Agencia Española de Cooperación
Internacional (AECI)
Centro MAGIS

Fundação Fé e Alegria do Brasil

Rua Rodrigo Lobato, 141 — Bairro Sumaré

05030-130 — São Paulo, SP

T/F 55 11 3865 9761

falegria@uol.com.br

Edições Loyola

Rua 1822 nº 347 — Ipiranga

04216-000 São Paulo, SP

Caixa Postal 42.335 — 04218-970 — São Paulo, SP

T 55 11 2914 1922

F 55 11 2063 4275

Home page e vendas: www.loyola.com.br

Editorial: loyola@loyola.com.br

Vendas: vendas@loyola.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

ISBN: _____

© EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2008

Sumário

Nota à edição brasileira	7
Apresentação	9
Introdução	11
Carta de agradecimento aos diretores e diretoras de Fé e Alegria	17
Capítulo 1 • Nossos marcos de referência	21
1. O contexto de pobreza e a proposta de trabalho de Fé e Alegria	21
2. A realidade da América Latina	24
3. A Educação Popular	26
4. A comunidade ou o bairro	27
5. O centro educativo	29
Capítulo 2 • A formação do diretor	33
1. Algumas características da formação do diretor da década de 90 até hoje	33
2. Algumas características da atuação do diretor	35
a. A multiplicidade do papel do diretor	35
b. As urgências e emergências de sua gestão	36
c. A carga emocional e o envolvimento pessoal	38
3. Os condicionantes da formação do diretor	40
a. Os saberes que se referem à profissão	40
b. A maneira de aprender de um adulto	42

Capítulo 3 • A atuação do diretor	45
1. A necessidade de um guia ou líder	46
a. Os tempos mudam... assim como as instituições	47
b. As habilidades de um diretor	49
c. A formação de lideranças	52
2. A importância do trabalho em equipe	54
a. A cultura da organização	55
b. A forma de trabalhar em equipe	57
Conclusões	63
1. Diretores com capacidade de resposta	63
2. Diretores em busca de solução	65
3. Diretores construindo uma educação de qualidade para seu centro	66
4. Diretores trabalhando com e para sua comunidade	66
Bibliografia	69

Nota à edição brasileira

É com alegria e esperança que reconhecemos a marca positiva que nos deixou a coleção “Formação de educadores populares”. Essa coleção continua fazendo história por todo o Brasil. Para fortalecê-la e dar continuidade ao processo formativo das pessoas de Fé e Alegria, **eis que nos chega esta belíssima publicação: “Formação de Diretores”**.

Esta nova coleção tem como principal objetivo constituir e formar equipes diretivas, empenhadas e comprometidas com a educação popular de qualidade para crianças, jovens e adultos empobrecidos deste imenso continente. Garantir educação de qualidade para todos supõe reconhecer a importância do papel dos diretores e diretoras para os centros educativos, formá-los, apoiá-los e acompanhá-los na árdua tarefa diretiva, que cotidianamente supõe fazer escolhas em prol da vida.

Como já dizia Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Logo, ser diretor ou diretora em Fé e Alegria, seja nos centros educativos, seja em outras estruturas de serviços, traz em si um modo próprio de atuar. Nós somos Fé e Alegria e isso marca nossa prática educativa. A identidade e a mística de Fé e Alegria se ex-

pressam em nosso modo de ser e proceder. É algo que dá sentido a tudo que vivemos, fazemos e transmitimos em nossa mensagem de libertação pela prática e convivência com a comunidade.

Esse modo próprio de cuidar, acolher e acompanhar as pessoas — carinho e afeto — revela uma mística que só pode brotar de um coração comprometido com a realidade e com o contexto no qual estão inseridos nossos educandos e educandas: muitas vezes “como ovelhas sem pastor”. A missão da equipe diretiva das escolas em contexto de pobreza é ser para todos sinal de que nada está perdido e assim ajudá-los a recuperar o sentido da vida.

Desde já agradecemos aos inúmeros diretores e diretoras que incansavelmente têm demonstrado que acreditam nesta causa. Queremos que em todas as partes do Brasil as pessoas possam beber desta fonte “Formação de Diretores”, considerada uma bússola que orienta o trabalho das equipes diretivas em Fé e Alegria. Estamos certos de que a missão educativa junto aos empobrecidos se fortalecerá com esta proposta de formação.

Que Deus nos ilumine e nos inspire nesta permanente tarefa de formar e ajudar os outros em sua contínua formação para a vida digna que Deus sonhou para todos.

Padre Carlos Fritzen, SJ
Diretor nacional
Fé e Alegria do Brasil
São Paulo/SP

Apresentação

A coleção **Formação de Diretores** integra o Programa de Formação de Pessoal da Federação Internacional Fé e Alegria como parte de um projeto que pretende “propiciar a formação e a alta capacitação do corpo diretor e técnico dos escritórios nacionais, dos centros e programas de Fé e Alegria em todos os países, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação popular e de outras ações de promoção social realizadas pelo Movimento”¹.

Este projeto tem como objetivos:

- Desenvolver estratégias de formação para a constituição de **equipes diretivas**.
- Promover a **formação reflexiva** para a ação e a tomada de decisões do diretor e das equipes diretivas.
- Fornecer **ferramentas** de formação de **caráter teórico e prático** para ampliar o marco de reflexão e ação.
- Estabelecer como eixos de trabalho a **análise de contexto, a gestão pedagógica, a gestão institucional, o papel do diretor, princípios, ferramentas e estudos de caso para analisar a realidade**.

1. II Plano Global de Desenvolvimento e Fortalecimento Institucional 2005-2009.

Neste último objetivo estão as linhas abordadas por esta coleção, que procura ampliar a experiência e o compromisso de nossos diretores para melhorar o trabalho nos centros educativos.

As políticas públicas de formação de diretores em nosso continente não tiveram o mesmo estímulo das políticas dirigidas para docentes. No entanto, é cada vez mais evidente que introduzir a inovação nos centros educativos passa pelo reconhecimento do papel dos diretores na gestão e pela liderança na organização da comunidade educativa. Por isso, esta coleção quer contribuir para a formação de um pessoal que cumpre um papel importante na conquista de uma educação pública de qualidade, uma meta com a qual estamos comprometidos como movimento de educação popular integral.

Também queremos agradecer aos diferentes autores que participaram da coleção por terem ampliado a reflexão de Fé e Alegria. Agradecemos também por terem nos aproximado de outros pontos de vista, de outras perspectivas e do funcionamento de nosso próprio movimento, permitindo assim estabelecer com outros um diálogo enriquecedor.

Por esse motivo, convidamos os diretores a participar da experiência de leitura e reflexão desta coleção e a fazer parte deste projeto que transcende as fronteiras de um país e se torna uma experiência latino-americana.

Padre Jorge Cela

Coordenador Geral da Federação
Internacional Fé e Alegria

Santo Domingo, agosto de 2007

Introdução

O programa de formação da Federação Internacional Fé e Alegria prioriza, além da capacitação dos educadores populares, a capacitação dos diretores, e busca constituir nos centros educativos do movimento equipes profissionais que estejam à altura das responsabilidades do exercício de uma educação de qualidade para os setores populares.

Propomos como movimento a necessidade de situar o projeto enfrentando o desafio da formação de diretores e diretoras a partir de uma perspectiva da Educação Popular, dentro de uma proposta humanizante e humanizadora, mesmo sabendo que não existe um grande arcabouço de discussão, reflexão e produção a esse respeito. Na década de 90 e início da década atual, a formação no continente foi marcada por uma forte ênfase em paradigmas mais tecnocráticos com um enfoque neoliberal, acompanhando os acontecimentos políticos que se desdobravam em muitos países da região. Esses processos destacaram a eficiência e os resultados dos processos educativos. Por esse motivo, criamos uma coleção que procura abordar outro enfoque e a necessidade de formar nossos diretores.

O programa de formação da Federação Internacional Fé e Alegria percebeu a necessidade de um projeto de formação em cada país e de uma coleção para acompanhá-lo. Uma coleção que abordasse diferentes temáticas que permitissem a reflexão dos diretores a partir da perspectiva da Educação Popular, sem perder de vista as linhas vigentes no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e elementos para o desenvolvimento profissional.

O exercício desta coleção não consiste em fechar caminhos ao responder a questionamentos sobre o diretor e seu ofício, mas em começar a nos posicionarmos em sua problemática e a trabalhar as possibilidades da atividade do diretor dentro dessa linha.

A coleção foi concebida como uma proposta de vários autores e, em cada livro, especialistas foram convidados para apresentar diferentes pontos de vista, perspectivas e marcos conceituais que permitam a reflexão e ação dos diretores. O objetivo da proposta é integrar várias perspectivas que permitam a discussão e a possibilidade de revisões, por parte do leitor, dos temas que tem de enfrentar como diretor.

Os vários livros não têm uma perspectiva única, mas sim um ponto de partida comum: a vulnerabilidade do contexto, as práticas cotidianas, a inclusão, a melhoria da oferta educativa, a reflexão para a mudança social e educativa. Cada livro procura relacionar a teoria e a prática, as realidades cotidianas e a possibilidade de atuar nelas visando diminuir a desigualdade e a exclusão social e educativa.

Definir uma formação na complexidade desse papel e visualizar pontos em comum num programa latino-americano é um desafio e uma busca de nossa proposta. A partir desta coleção, procuramos fornecer aos diretores e equipes diretivas marcos de referência para a reflexão, o questionamento, a ação e aprimoramento do funcionamento dos centros educativos de Fé e Alegria.

Os temas da coleção

A coleção para a formação dos diretores é composta por seis livros, cuja ordem depende do programa de formação que cada país escolhe para suas equipes diretivas. No entanto, podemos definir algumas temáticas que orientam a coleção. Em primeiro lugar, está o livro de Néstor López, *Escola e contexto social na América Latina. Quando a globalização chega à sala de aula*, em que se apresentam as mudanças produzidas nas sociedades em nível mundial e na América Latina em particular. Essas transformações políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e culturais mudam a vida das pessoas e dos alunos que entram na sala de aula e situam a globalização como dinâmica particular nessas mudanças. Essas transformações produzem efeitos positivos e negativos na região, mas destacam-se os processos que entram na sala de aula e mudam a relação entre escola e comunidade, escola e famílias, docentes e alunos. A pobreza e a exclusão estão no centro do cenário para encaminhar o funcionamento da escola como instituição que educa as novas pessoas que entram em suas salas de aula.

Como contraface dos processos de exclusão apresentados, surge o segundo livro, *A psicologia da inclusão*, de Silvia Finocchio e Martín Legarralde. Ele abre a perspectiva a partir do pedagógico para oferecer possibilidades de igualdade no âmbito da escola e da proposta pedagógica. O livro explica como esses processos foram sendo produzidos historicamente na escola e como atualmente continuamos buscando inclusão e boas propostas relacionadas à igualdade de oportunidades para as novas gerações, a partir de práticas pedagógicas concretas. Tais práticas têm em vista uma perspectiva do “micro” na relação de ensino-aprendizagem, nas rotinas escolares e nos vínculos que se estabelecem entre os membros da escola.

O terceiro livro, *Gestão institucional*, escrito por Cristina Carriego, aborda a gestão da escola em contextos complexos

e a dinâmica das escolas que buscam melhorar a organização e o planejamento de sua proposta educativa, sem perder de vista a possibilidade de continuar sonhando com uma escola de qualidade diante do contexto e da dinâmica particular de cada centro educativo. A gestão é vista a partir da posição do diretor como líder que encaminha uma forma de trabalho na instituição, gerando confiança, trabalhando em equipe e enfatizando o aspecto pedagógico da atividade de diretor.

Os três primeiros livros são mais um desenvolvimento teórico do que orientações para a prática, mas seu conteúdo desenvolve idéias que são ferramentas conceituais que permitem a reflexão e a tomada de decisões.

Continuando a coleção, o livro *Os princípios que orientam nossas práticas: desafios e dilemas*, de Mariana Rossi e Cristina Allevato, enfoca os temas que nos convocam como membros de Fé e Alegria, a partir do trabalho de alguns princípios que nos definem e devem orientar nosso trabalho cotidiano. Refletir sobre os princípios e ter ferramentas para a ação é pensar no projeto educativo de cada escola, na população para a qual é dirigido e na vida cotidiana da instituição. Pensar em princípios que nos orientam também é dar sentido a uma instituição e colocar o diretor como garantidor e formador de tais princípios na escola e na vida da comunidade educativa.

O papel do diretor, escrito por Liliana Jabif, é um livro que apresenta, a partir de um marco teórico, testemunhos de diretores da América Latina a partir de sua prática e dos problemas que surgem dela. Traz também exercícios e ferramentas para o saber e a atuação do diretor, destacando as ações para um melhor exercício de seu papel. A contribuição dessa autora para a coleção é situar o diretor na prática, descrever os problemas que enfrenta e como os resolve.

Por fim, o livro *Estudos de caso: um olhar sobre a vida cotidiana*, das mesmas autoras de *Os princípios que orien-*

tam nossas práticas: desafios e dilemas, por meio de diferentes “casos” ou situações problemáticas que brotam da vida de nossas escolas, busca colocar os diretores em situações reais e refletir sobre problemáticas que surgem nas instituições. Assim, permite antecipar soluções a partir das experiências profissionais e dos marcos teóricos apresentados na coleção.

Carta de agradecimento aos diretores e diretoras de Fé e Alegria

Queremos agradecer a todos os diretores e diretoras de Fé e Alegria por seu trabalho constante e por ter acreditado, e continuar acreditando, numa educação de qualidade para os mais pobres, ali onde termina o asfalto.

Podemos agradecer aos diretores de hoje por seu trabalho cotidiano, mas também temos que nos lembrar dos muitos diretores que começaram há muitos anos em condições precárias e prepararam o cimento das instituições que temos atualmente.

Cada um de vocês, junto com sua comunidade educativa e o bairro em que trabalham, transforma todos os dias a realidade imediata e a vida de crianças, jovens e adultos que vão aos nossos centros.

Mudar realidades e deixar uma marca na vida de outros não é algo que se vê todos os dias, algo que se planeja anualmente e se conquista por meio de resultados e objetivos concretos. É algo que se vive, algo pelo qual se vai a um centro educativo, a uma escola. É uma busca silenciosa que acaba por fazer-se escutar com grande força. A força da tenacidade, da obstinação, da crença e do trabalho duro.

Sabemos o que os diretores fazem e como fazem, como superam obstáculos, criam opções onde não as há, conseguem o impossível, procuram o que não se encontra, acham o que foi perdido e oferecem várias oportunidades, além de acompanhar, desejar, se angustiar, dignificar, definir, conduzir, preocupar-se e resolver problemas, entre tantas outras coisas. Administram recursos, organizam a papelada, reúnem docentes e familiares, revisam planejamentos, correm atrás de orçamentos, acompanham alguém que se machucou, substituem um professor, completam estatísticas e têm muitas coisas a resolver para ontem.

Nossos centros educativos mostraram e mostram que se pode, que outro mundo é possível. E o conquistam por meio do trabalho constante de homens e mulheres que acreditaram neste projeto de Fé e Alegria e colocaram sua capacidade à nossa disposição, por meio de uma entrega permanente, de uma busca com outros e de um olhar para um horizonte quase impossível, mas que se concretiza todos os dias.

Desde já, muito obrigado. Estas não são apenas palavras, mas o sentimento de muitos que vemos o trabalho dessas comunidades conduzidas por diretores e diretoras, que souberam levar essa obra latino-americana a um lugar de possibilidade muito diferente, a uma educação de qualidade para os mais pobres.

Por esses e muitos outros motivos, porque reconhecemos suas conquistas e vemos os constantes desafios que enfrentam e a criatividade que utilizam para superá-los, queremos convidá-los a participar, por meio desta coleção, de uma reflexão conjunta, a observar diversos pontos de vista, ouvir os diferentes autores e continuar abrindo horizontes. Queremos convidá-los também a continuar crescendo e fazendo parte de um movimento que não se conforma com as conquistas obtidas, mas que con-

tinua procurando e se questionando diante da realidade em que vivemos.

Silvana Gyssels

Responsável pelo projeto de formação de diretores

Nossos marcos de referência

A proposta de formação de diretores¹ apóia-se em quatro pilares sobre os quais se fundamenta Fé e Alegria. Esses pilares decorrem do ideário do movimento, dos anos de trabalho e da longa experiência dos diferentes países que assumem o desafio de mudar as condições educativas de meninos, meninas, jovens e adultos que fazem parte deste projeto de formação integral e educativa.

Os pilares em que nos baseamos são:

- o contexto de pobreza
- a realidade latino-americana
- a Educação Popular
- a comunidade

1. O contexto de pobreza e a proposta de trabalho de Fé e Alegria

O ponto de partida de nossa proposta é o contexto em que ocorre a formação de diretores, ali onde se dão as práticas de nossos centros educativos, o **lugar dos setores popu-**

1. Quando nos referimos ao termo “diretores”, incluímos homens e mulheres que trabalham em Fé e Alegria.

lares, dos bairros ou zonas rurais de pobreza e marginalidade extrema.

O contexto de pobreza é o campo de trabalho e a opção privilegiada de Fé e Alegria. O lugar de construção de propostas e o espaço onde “a vida se passa” para as diferentes gerações que fazem parte desse movimento.

Essa pobreza marcada por ausências, carências, abandonos, exclusão de bens de consumo necessários e desigualdade de oportunidades, que priva milhões de seres humanos dos benefícios econômicos, sociais, civis e humanitários construídos ao longo da história.

O fato de estar excluído ou à margem, de “ser pobre”, pode ser concebido a partir de perspectivas, paradigmas ou ideologias diferentes. Para nosso trabalho, “ser pobre” é o lugar a partir do qual se observa e explica a realidade.

Partir desse contexto nos obriga a trabalhar em relação com os espaços e tempos construídos por diferentes protagonistas. São espaços definidos pela precariedade do bairro, ausência de serviços, falta de distribuição de locais apropriados, usurpação e ausência de planejamento urbano. Estão à margem da cidade, onde vivem imigrantes, desabrigados, pessoas sem documentos e ilegais. É o lugar onde a pessoa se transforma num “ser invisível para a sociedade”².

O tempo nos bairros, comunidades, favelas, abrigos temporários e povoados é vivido e suportado em condições de alto nível de vulnerabilidade. Isso leva seus habitantes a se desenvolver no tempo presente, a saber, o tempo da sobrevivência, de “sair em busca”, e a viver numa dimensão que permita anestesiar a incerteza do amanhã. Agir em outro tempo, imaginar um futuro e pensar numa possibilidade de

2. Na América Latina, 222 milhões de pessoas são pobres e 96 milhões delas sobrevivem na indigência. A taxa de pobreza é de 44% e a de indigência, 19,4% (Banco Mundial, 2004).

mudança ou ascensão social permite programar o porvir. Mas dominá-lo requer uma capacidade tanto individual como coletiva de atuar sobre as necessidades, a natureza e a própria vida, e assim poder projetar-se (Castel, 2004).

Viver em bairros ou comunidades também pode deixar marcas de solidariedade, apego, proximidade, convivência e generosidade, mas a marginalização e a pobreza transformam os bairros num lugar onde a violência impera, a infância está desprotegida, a juventude não tem futuro, a dependência de drogas é um meio de trabalho e de consumo, a maternidade e a paternidade chegam muito cedo e os vínculos familiares se organizam mais pelas necessidades imediatas do que pela responsabilidade.

A emergência e a precariedade permanentes, assim como a exclusão, fragmentam e confrontam a sociedade, criam muros, impõem a injustiça, geram violência, deixam-nos insensíveis e desumanizam-nos. Abrir os olhos, aliviar o sofrimento, estar disposto a mudar a realidade, acreditar que é possível, abrir canais de comunicação, convocar à participação e realizar projetos são princípios de ação e trabalho que nos permitem começar a transitar por contextos de pobreza para poder intervir na busca de maior igualdade de oportunidades e direitos para as comunidades com que trabalhamos.

Partindo dos afazeres cotidianos, das necessidades vividas e dos próprios problemas, deve-se situar a proposta num lugar determinado apresentando, a partir de um marco geral, os questionamentos que pertencem à realidade da pobreza. As práticas contextualizadas exigem um exercício de reflexão permanente tendo sempre em conta o outro. Esse encontro implica uma busca em si mesmo e de seu lugar num projeto educativo comum a todos, sem limitar o crescimento pessoal e a transformação das pessoas com quem trabalhamos. O trabalho de direção num centro de Educação Popular não é

para as pessoas das escolas e dos bairros, mas com as pessoas das escolas e dos bairros.

Descobrir necessidades da comunidade e da escola permite abrir os espaços para a reflexão e apresentação de idéias. Possibilita criar propostas para solucionar problemas ou encaminhar ações, converter o que seria impossível resolver em algo de provável solução e de construção coletiva para a ação, para a mudança da realidade, para a transformação de cada uma dessas desesperanças numa oportunidade de mudar a realidade.

2. A realidade da América Latina

Em menor ou maior medida, a pobreza é um tema comum nos países da América Latina. Essa realidade não nos mostra como o continente mais pobre, mas sim como o mais desigual³. A desigualdade social se baseia numa falta de distribuição igualitária da renda que afeta a possibilidade de ter uma boa qualidade de vida e de acessar uma boa cobertura na saúde, educação, moradia, etc.

A desigualdade é crescente, sobretudo a partir da década de 90, quando o crescimento econômico de alguns países não se transformou num avanço da igualdade distributiva no social, nem no material, produzindo uma crescente brecha entre os mais ricos e os mais pobres.

Em 2005, 60% dos meninos e meninas da América Latina eram pobres. Isso nos revela as condições materiais, físicas e psicológicas em que se encontram as crianças que vão às nossas escolas.

3. Da década de 90 ao ano 2000, sete milhões de pessoas da classe média passaram a ser pobres e aumentou a brecha entre ricos e pobres (Banco Mundial, 2004).

A desigualdade e a pobreza existem e afetam grande parte de nosso continente: não pertencem ao campo da natureza, nem ao campo do divino; são uma produção humana e, como tal, requerem a intervenção e o trabalho de mulheres e homens para que sejam superadas.

As democracias da América Latina têm uma dívida pendente com uma justiça social que permita priorizar essas questões nas agendas dos governos e nas ações concretas. Atualmente, estamos muito distantes de uma situação em que os estados nacionais atendam essas necessidades com políticas eficientes e em que os representantes escutem e viabilizem as reivindicações dos setores populares, especialmente das pessoas mais necessitadas.

Esse círculo vicioso de carência de renda econômica repercute na qualidade de vida das pessoas e na oportunidade de se chegar a um nível de escolaridade que traga uma inserção diferente na realidade social e no mercado de trabalho, a fim de poder planejar um futuro e construir um projeto de vida.

A realidade da América Latina também revela uma desigualdade educativa com circuitos diferenciados de oferta escolar e sistemas educacionais fragmentados que propõem diferentes escolas para diferentes classes sociais, tanto no setor público como no privado. Poderíamos dizer que, na América Latina, os sistemas educacionais seriam representados por uma frase do tipo “diga-me onde o aluno estudou e lhe direi que tipo de educação ele recebeu”, já que a qualidade da educação de um aluno do sistema privado é diferente da de um aluno do sistema público, assim como o aluno da zona rural é diferente do das zonas urbanas⁴. Mas

4. Resultados obtidos no PEIC (Primeiro estudo internacional comparativo dos avanços em educação realizado na região entre 1995 e 2000). Os primeiros resultados foram publicados em 1998. O estudo comparativo abrangeu 15 países do continente. Nessa pesquisa, foram identificadas notáveis desigualdades entre as

vale lembrar que os sistemas educacionais e as escolas não conseguem escapar das variáveis sociais que levam à falta de oportunidades para os que entram na escola. Como grupo social ou como pessoa, eles não encontram a oportunidade de se construir de maneira diferente por meio da educação (Dubet, 2005).

Atualmente, a América Latina não abre as portas para modelos de vida diferentes para os setores marginalizados do consumo, da vida digna, da educação e da saúde. Ainda há muito a fazer e muito a reivindicar para que se conquiste uma sociedade mais justa e eqüitativa para todos neste continente.

3. A Educação Popular

A Educação Popular é um meio para a transformação pessoal e social das situações de injustiça sofridas por homens e mulheres da América Latina que marcam sua vida e a perspectiva de futuro das pessoas em situação de pobreza e exclusão.

Uma transformação social não é somente se incluir nessa sociedade que se expressa e se define como injusta, mas pensar uma sociedade diferente, com outros vínculos sociais, com um sentido de igualdade e justiça para todos, onde haja melhor repartição dos benefícios sociais e econômicos, com boas possibilidades de se desenvolver um projeto pessoal e coletivo. Onde diferentes pessoas aprendam a conviver com suas semelhanças e diferenças, mas não à custa dos outros, porque não há boas condições de vida para todos numa sociedade desigual.

Para transformar e nos transformarmos precisamos que esse horizonte, hoje utópico, nos guie e nos oriente na bus-

escolas rurais e urbanas, assim como entre as escolas privadas e públicas (Casasus, 2003).

ca permanente e na reflexão coletiva. Tendo-o como ponto de chegada, podemos iniciar a caminhada e construir uma alternativa.

A intencionalidade pedagógica, ética e política da Educação Popular nos alerta para não cairmos num mero instrumentalismo educativo que forme pessoas para uma sociedade injusta ou que capacite tendo em vista apenas a carreira, mas para formar consciências que pensem outra maneira de viver em sociedade.

Em cada escola, em cada centro educativo de Fé e Alegria, deve-se buscar essa forma diferente de estar no mundo. Devem-se criar comunidades de convivência democrática (Pérez Esclarín, 2003) fornecendo nesses microsistemas a possibilidade de viver em democracia, construindo uma oportunidade alternativa para os que vivem nos setores populares.

A Educação popular, em seu exercício pedagógico, cria e recria a educação com as dificuldades que isso envolve. Trabalhar em contextos de pobreza possibilita a geração de justiça educativa, levando educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem a diferentes gerações que querem ter acesso a um patrimônio universal a que também têm direito. Possibilita igualmente a oportunidade de exercer seu direito de aprender por meio de uma comunidade que se organiza para usufruir o direito à educação.

4. A comunidade ou o bairro

Os homens e mulheres, os adolescentes, idosos e crianças, que compõem a comunidade, estão construindo um modelo diferente para viver em sociedade. Por esse motivo, o enfoque de Fé e Alegria não parte apenas da ação escolar e abre as portas à comunidade e à possibilidade do fazer solidário.

A comunidade é concebida como um grupo de pessoas que vivem num espaço e território determinados, com um sentido de proximidade e reconhecimento mútuo, unidas por laços afetivos que lhes permitem orientar suas ações para a construção do bem comum e a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes.

A escola e a comunidade se inserem numa relação íntima, defendem lugares e linhas de ação para desenvolver propostas e ofertas dos serviços que voluntariamente possam realizar.

“... O bairro [é] como [um] espaço territorial e simbólico onde se constroem os sentidos da vida cotidiana e uma maneira de estar no mundo. O lugar não é um simples território, mas aquilo que constrói reconhecimento, história e identidades compartilhadas. Ocupar um lugar é deixar marcas e ser marcados por ele” (Duschatzky, 1999:28).

O bairro é concebido como unidade de sentido e análise, a partir de onde se interpreta a realidade e se observa o mundo, a partir de onde se abrem ou fecham possibilidades. Sair do bairro para ver outras maneiras de viver muitas vezes não é fácil do ponto de vista afetivo, das possibilidades econômicas e da capacidade de ver e interpretar outras maneiras de viver no mundo.

Os bairros sensíveis acumulam importantes fatores causadores de insegurança: fortes taxas de desemprego, empregos precários e atividades marginais, ambiente decadente, urbanismo desumano, promiscuidade entre grupos de diferentes origens étnicas, presença permanente de jovens ociosos que parecem exibir sua inutilidade social, visibilidade das práticas delituosas ligadas ao tráfico de drogas e aos desmanches de carros, “incivildades” freqüentes, momentos de tensão e agitação, conflitos com as “forças da ordem” etc. (Castel, 2004).

A representação cênica dos subúrbios e a categorização das classes perigosas demarcam os bairros e seus habitantes

como portadores dos medos e da sensação de perigo do resto da sociedade. Esses posicionamentos nos circunscrevem em incluídos e excluídos, em nós e eles, o que não pode ser negado, mas abordado para uma construção diferente de sociedade.

5. O centro educativo

Em Fé e Alegria, a escola tal como a conhecemos nos sistemas educacionais da América Latina se transforma num **Centro Educativo Comunitário**, onde se promovem diversos programas de educação e desenvolvimento social para pais, mães e outros membros da comunidade.

Essa transformação implica um longo processo relacionado à própria seleção dos conteúdos que serão trabalhados nas aulas, à função dos pais na escola, às atividades especiais, à organização de cooperativas de economia solidária, mães voluntárias, comunidades cristãs de base, centros culturais, organizações esportivas, etc. **A escola vai se transformando num centro comunitário de produção cultural**, de organização da comunidade, e também num espaço para enfrentar e resolver solidariamente os problemas que afetam as comunidades (Orbegozo, 1999).

O centro educativo não é visto apenas como um local de ensino-aprendizagem, mas também como espaço onde acontece a vida e o crescimento pessoal, um lugar onde *“para ser tem que estar sendo”* (Freire, 1985: 92). Isso é válido tanto para os alunos, as famílias e os que trabalham na escola, como para a comunidade em que está inserida. Se a vida passa pela escola, não teria de passar pela margem, mas atravessá-la e defini-la cotidianamente. Na escola se ensina, se aprende, criam-se vínculos com outros e se vive; as vivências são várias e nem todas são definidas pelo currículo, mas pela qualidade dos vínculos que se formam nela.

O tema é alcançar “a escola da humanidade e da vida” para o desenvolvimento pleno das pessoas que fazem parte dela, que acreditam no projeto, que o assumem e o definem com vitalidade, afeto, saber e conhecimento compartilhado.

Um centro educativo onde se constrói humanidade, onde se desenvolvem identidades para a mudança, onde se promove o desenvolvimento pessoal por meio da proximidade, onde se buscam laços comunitários para mudar a realidade vivida.

Manter um horizonte de esperança em contextos vulneráveis requer certo nível de organização e gestão, já que esse projeto ambicioso e, em muitos casos, utópico exige capacidade de planejamento e realização, porque não pode ser deixado ao acaso, nem à espontaneidade. Por esse motivo, um centro educativo deve abranger diferentes dimensões de execução: a afetiva, a comunitária, a organizacional, a pedagógica, a pastoral, etc. As diferentes dimensões implicam um nível de execução e um pessoal formado de acordo com os objetivos propostos. Para isso, a necessidade de formar diretores e equipes diretivas que possam enfrentar francamente esses desafios é um objetivo primordial, a fim de poder atender a uma realidade tão complexa.

Partindo dessa realidade, um centro educativo deveria ter:

- **Os pés no chão:** leitura e análise do contexto.
- **Um horizonte claro:** objetivos que queremos alcançar.
- **Saber o que somos e quem somos:** identidade institucional, e identidade e formação das pessoas que compõem a instituição.
- **Acordo quanto ao que temos a oferecer e como melhorar isso permanentemente:** nosso marco de ação, os valores em que queremos formar e conviver, os saberes que queremos transmitir, as atitudes que queremos inculcar.

A escola entra numa dinâmica de trabalho permanente que analisa seu contexto e suas necessidades — **Diagnóstico**. A partir disso, define objetivos, não só os que surgem das necessidades apresentadas, mas também do projeto mais amplo que busca se concretizar em formação, qualidade educativa, convivência, valores etc. — **Objetivos**. Para isso, devemos saber quem somos, o que queremos e como vamos consegui-lo como instituição e organização — **Planejamento de atividades e execução**. É preciso saber como sairão essas atividades, corrigindo rumos e propondo novas atividades a partir da realização das anteriores — **Avaliação e novos planos de trabalho**.

Essa possibilidade de realização é uma ferramenta útil para o desenvolvimento de um projeto que se define a partir de um ponto de vista ético, político e pedagógico próprio da Educação Popular. Por isso, a proposta de um centro educativo deve contar com valores humanos de desenvolvimento pleno das pessoas, valores democráticos de igualdade de oportunidades, criando mecanismos de participação, encontro e diálogo. A partir daí, deve propor uma educação de qualidade para todos, respeitando diferenças, mas construindo semelhanças; dando a todos o de que necessitam, mas podendo cobrir e especializar a oferta educativa para os ainda mais necessitados.

Pensar num centro educativo que proporcione justiça educativa para os membros de uma comunidade é o ponto de partida de nosso trabalho cotidiano.

Em síntese, esses marcos de referência nos permitem situar a problemática em que estão inseridos nossos centros educativos a partir de uma perspectiva global como a pobreza e a realidade latino-americana. Também nos permitem situá-la na vida cotidiana e concreta do bairro e do centro educativo. Partir dessas perspectivas caracteriza-nos como movimento de Educação Popular, como um coletivo com

um objetivo comum que é ajudar a transformar a realidade de milhares de famílias de diferentes países que têm a pobreza, a exclusão e o abandono social enraizados em suas realidades.

Partimos do global para nos aproximarmos do cotidiano da vida no bairro com suas culturas e pessoas diferentes, mas unidas pela possibilidade de mudança. Finalmente, o centro educativo é o lugar onde se constrói essa mudança, a unidade mínima de trabalho, democracia e construção coletiva, justiça social e educativa.

Ao longo da formação de diretores, é preciso elaborar certas perguntas que situem o trabalho do diretor e da comunidade educativa. Qual é a sociedade em que queremos viver? Que grau de influência a escola tem no bairro para projetar uma mudança na vida da comunidade? Como se constrói uma mudança social? Qual é o grau de ação ou de influência de uma comunidade educativa na mudança social e comunitária?

Que pessoas queremos formar? Como irão contribuir para uma sociedade mais justa?

Definir a ação educativa nos quatro marcos de referência propostos anteriormente é sair da escola e de sua perspectiva cotidiana para ver a sociedade e o legado que queremos deixar por meio da formação diária com uma perspectiva mais comprometida com o futuro.

A formação do diretor

1. Algumas características da formação do diretor da década de 90 até hoje

Se analisarmos o quadro geral da formação de professores na América Latina, constataremos uma falta de políticas públicas para atender o pessoal que dirige as escolas (Cardini, 2006). Em geral, as políticas de formação no continente têm um caráter mais esporádico do que permanente, não sendo uma proposta que permita reconhecer o diretor como uma pessoa com alto nível de influência nas organizações escolares. Observa-se essa falta de acompanhamento tanto na formação inicial como nas propostas ao longo do exercício de sua função.

Durante a década de 90, por meio das reformas educativas realizadas no continente, a escola assumiu um papel de protagonista, sobretudo na busca de qualidade educativa (Poggi, 2001). A necessidade de levar adiante, em cada escola, propostas inovadoras relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem visava melhorar a oferta educativa permitindo, a partir da inovação pedagógica, maior inclusão social ou solução para os problemas de aprendizagem ou qualidade educativa. A escola, transformada numa unidade de ensino-aprendizagem, procura superar a idéia de uma soma de aulas

e de um grupo de docentes trabalhando isoladamente, para se transformar num centro de intervenção a partir de uma melhor gestão, construindo novas propostas para a melhoria da qualidade e da oferta educativa.

Durante essa década, a escola foi priorizada como a própria unidade de mudança educativa, mas essa responsabilidade não foi acompanhada de uma política permanente de formação das equipes diretivas que deviam realizar essa tarefa. As escolas foram cobradas e exigidas por esse novo posicionamento, mas pouco acompanhadas a partir dos sistemas educacionais. Se a essa problemática acrescentarmos a de uma escola situada em contextos vulneráveis, a possibilidade de dar uma resposta ao que se cobra torna-se, na maioria dos casos, um objetivo impossível.

A formação do diretor geralmente se dilui em outros programas de formação docente, assumindo que sua participação nesses programas garanta a realização da proposta educativa em sua escola. Dessa maneira, o diretor participa do debate de questões educativas como os direitos da criança, a discriminação e o trabalho infantil, entre outros. Mas essa posição de garantidor da instauração de determinadas questões nos centros de ensino não indica ao diretor como trabalhá-las na escola a partir de sua posição; não o situa em sua função específica, nem o prepara para as responsabilidades que lhe cabe enfrentar institucionalmente.

As propostas apresentadas em diferentes países do continente revelaram que a formação específica ocorre apenas em casos isolados e que os cursos estão relacionados principalmente com questões administrativas e legais para assumir o cargo (Cardini, 2006). As temáticas mais comuns do processo de formação estão ligadas à liderança, gestão e questões administrativas.

A esta proposta deveriam ser acrescentadas as políticas de descentralização, que hierarquizam o lugar de autonomia

da escola, mas não acompanham, na formação, os responsáveis por dirigir as políticas de auto-gestão ou de maior autonomia da vida institucional. Nas propostas de formação, priorizar a capacidade de gerar vida e educação de qualidade numa escola, privilegiar a aprendizagem, administrar recursos, promover o trabalho dos docentes e criar espaços de reflexão é hierarquizar a posição do diretor exercendo uma liderança que dinamiza, facilita processos, apóia sua comunidade, motiva e coordena ações.

Ter em conta o diretor e algumas características que marcam seu trabalho nos permitirá visualizar linhas de formação mais adequadas. Para isso, caracterizamos alguns aspectos da vida cotidiana do diretor: **a multiplicidade de seu papel, as urgências e necessidades imediatas de sua gestão, a carga emocional e seu envolvimento pessoal, os saberes que dizem respeito à profissão e a maneira de aprender de um adulto.**

2. Algumas características da atuação do diretor

a. A multiplicidade do papel do diretor

É difícil determinar as tarefas do diretor ao longo de um dia de trabalho. Sua atividade varia e abrange uma área que vai do pedagógico e dos relatórios estatísticos à supervisão da limpeza do estabelecimento de ensino. A multiplicidade do papel do diretor se define pelas atividades realizadas e pela simultaneidade de sua execução. É comum ver um diretor decidir sobre vários assuntos e tarefas de diferente valor e característica ao mesmo tempo, tratando de dar uma resposta rápida a todos eles. Além disso, sua atividade e concentração são interrompidas, ao longo do dia, por um número sem fim de perguntas ou problemas de diferentes atores da vida da escola: pais, funcionários, alunado, docen-

tes, etc. O diretor tem de lidar com essa situação permanentemente sem perder a cabeça.

Essa problemática também se relaciona e se posiciona no contexto em que se executa a tarefa, já que, em situações de vulnerabilidade social, a diretoria assume, diante dos alunos e das famílias, papéis para os quais não está preparada ou que não estão estipulados no exercício de sua tarefa. Assim, seu trabalho se torna mais complexo pelas situações de vida que atravessam a comunidade com a qual trabalha. Além disso, tem de enfrentar o abandono social, afetivo e familiar do alunado, e suas necessidades básicas insatisfeitas. Essas situações fazem que o diretor ou a equipe diretiva cumpram tarefas de proteção, resguardo e alimentação, acrescentando um componente afetivo e de maior responsabilidade, já que muitas vezes essas figuras se tornam, junto com professores e professoras, os únicos adultos responsáveis pelas crianças, adolescentes e famílias de sua escola.

Tanto no contexto urbano como no rural, geralmente não se conta com o pessoal necessário para a quantidade de problemáticas que surgem. Isso acrescenta à multiplicidade do papel do diretor e às várias situações que deve enfrentar, o fato de ter de assumir vários postos de trabalho sem contar com a formação adequada para encarar os variados problemas que surgem cotidianamente.

A multiplicidade de ações simultâneas e com pouco tempo para agir é uma característica do trabalho de direção.

b. As urgências e emergências de sua gestão

O trabalho do diretor é determinado pelo caráter urgente da tomada de decisões e pelo fato de que tudo é para ontem. Isso faz que suas decisões sejam imediatas e que não tenha tempo para refletir, planejar e trabalhar em equipe. Dar

uma resposta aos pais, resolver um conflito entre pessoas, levar uma aluna machucada à enfermaria, receber inspetores, preencher planilhas... O diretor deve resolver de maneira urgente e ágil todas essas questões, que se somam à tarefa que já estava fazendo.

Por sua vez, as múltiplas interrupções sofridas pelo diretor durante o dia fazem que aquilo que já estava organizado e priorizado em seu trabalho seja postergado e se torne também algo a ser resolvido na última hora.

Diante dessas várias tarefas simultâneas, urgentes e imediatas, teríamos de pensar que habilidades poderiam ser formadas para que os diretores pudessem realizar essa função; que saberes poderiam ser constituídos para que pudessem levar adiante a instituição educativa.

As características dessas tarefas devem ser identificadas para oferecer a formação necessária ao diretor e dar respostas para que ele possa determinar rapidamente, com saberes e experiência, as decisões que deve aplicar. O escritor José Saramago diz “*o caos é uma ordem por decifrar*”, mas para ordenar esse caos é preciso antecipar e planejar, ou ter uma metodologia de trabalho que permita priorizar e hierarquizar tarefas com coerência e lógica próprias da direção e da ação educativa.

O diretor deve tomar decisões enquanto acontece a ação: exercer a improvisação bem planejada. Deve ver, na prática, as possibilidades de reflexão na ação, os marcos de resolução, os saberes a que pode recorrer, a experiência refletida de ação diante de um problema (Poggi, 2001).

Diante da complexidade das situações que deve enfrentar, assumir e resolver, o diretor deve contar com uma série de ferramentas de caráter conceitual, com um conjunto de procedimentos para a prática. Caso contrário, seu trabalho seria muito difícil, pois, em cada situação, teria de recomeçar ou descobrir o que está acontecendo ou como acontece. Essa

capacidade de resposta e ação é dificultada pela falta de formação para a função de diretor. Por isso se deve fornecer aos diretores uma série de saberes e ações a que possam recorrer em cada caso e marcos de saber e atuação que lhes permitam agir. De outra maneira, o diretor tem de recorrer à tentativa e erro para encontrar soluções. Deve-se dar aos diretores a possibilidade de contar com critérios¹ de ação, definidos institucionalmente, para respaldar sua atuação e tomada de decisões. Esses critérios são formados a partir de consensos, mas são respaldados por uma teoria que ilumina a prática e pela bagagem do diretor ou da história de outros diretores em nível institucional.

c. A carga emocional e o envolvimento pessoal

A afetividade que envolve a tarefa em contextos populares coloca o papel dos diretores sob uma pressão que também afeta seu trabalho. Os diretores e os docentes muitas vezes são os únicos adultos com que contam as crianças e jovens para receber apoio, afeto e proteção, podendo construir assim uma imagem de futuro diferente da que têm. Isso gera uma carga emocional e de responsabilidade que deve ser enfrentada diariamente numa gama muito ampla de problemas humanos.

Essa carga emocional pode ser obstáculo e precursor da ação cotidiana, já que pode ser um motor para trabalhar, empreender tarefas e buscar soluções ou um desgaste que imobiliza, angustia e retira a capacidade de decisão e resposta.

O envolvimento com os alunos e com suas famílias pode acrescentar um componente vital ao diretor e desenvolver vínculos ao longo de sua vida que enriquecem sua história

1. Chamamos “critério” aquilo que, independentemente das circunstâncias, permite agir deliberadamente de uma maneira ou de outra.

profissional e pessoal, e sua maneira de ver a vida e transitar por ela. Mas o envolvimento também é um peso difícil de suportar quando há fracassos, perdas, conflitos e falta de reconhecimento diante desse esforço.

Ser responsável pela vida de outros em contextos de vulnerabilidade social e violência leva esses profissionais a uma constante dúvida quanto à extensão de sua tarefa. Qual é o limite da responsabilidade que têm diante da infância e da adolescência, e das situações de maus-tratos, roubo, dependência de drogas e abandono? As pesquisas mostram que o componente afetivo é extremamente importante para a função do diretor. Os diretores que se destacam sabem lidar com esse componente, mas se envolvem fortemente com seus alunos e sua comunidade para levá-los adiante e buscar soluções.

Além disso, um diretor deve manter o equilíbrio entre sua vida profissional e familiar, já que a pressão das exigências do contexto e o drama humano com o qual tem de trabalhar deixa mais tensas outras responsabilidades e necessidades afetivas, como sua vida pessoal e familiar.

Lidar com limites, ter a mente clara e saber se distanciar a tempo são habilidades necessárias, mas não são fáceis de desenvolver diante de pessoas que convivem cotidianamente com a dor humana, o sofrimento e a carência.

A carga emocional pode ser o motor que gera a mudança e a reação positiva aos problemas, mas também pode ser uma forma de anestesia que nos impede de agir e tomar decisões. Saber lidar com esses aspectos e tomar distância para refletir é uma necessidade e uma obrigação no trabalho para não gerar um desgaste que leve à paralisia.

Até o momento, caracterizamos alguns aspectos do trabalho do diretor, mas quais são os aspectos que devemos abordar no momento de elaborar um programa de formação?

3. Os condicionantes da formação do diretor

Detalhamos alguns aspectos que devemos abordar na formação de um diretor:

- Os saberes que se referem à profissão
- A maneira de aprender de um adulto

a. Os saberes que se referem à profissão

Quais os saberes que um diretor precisa ter para conduzir um centro educativo? Como esses conhecimentos são definidos: pela capacidade de atender o âmbito educativo e a pedagogia, pela capacidade de conduzir uma organização e ser um funcionário do sistema, pelo contexto em que se situa a escola, pela modalidade ou pelo nível educativo em que desenvolve sua função, ou por todos esses fatores? Que bagagem de conhecimentos o diretor deve possuir para realizar seu trabalho? A que pode recorrer para planejar, projetar e resolver conflitos?

Definir saberes e conhecimentos para uma formação implica selecionar conhecimentos socialmente válidos para serem aprendidos, conhecimentos que devem ser armazenados para fazerem parte de um marco de referência que permita a reflexão, a ação e a execução em seu trabalho. Também implica possuir uma ética e guiar-se por valores que orientem as decisões, ter habilidades de domínio, atitudes e conhecimentos relacionados com a formação de base para as funções e papéis que deve cumprir, e com a capacidade de ação e reflexão na prática.

Trata-se de um saber que transforma a pessoa para que esta transforme o mundo e nos faça pensar, não em respostas mecânicas, mas no saber das perguntas, dos questionamentos da realidade, dos instrumentos que utilizamos, das estratégias de acesso ao conhecimento. É um saber em pro-

cesso que é válido na pergunta que mobiliza e na resposta que realiza a ação.

O ofício do diretor no contexto escolar parte de uma prática reflexiva, de um conjunto de conhecimentos adquiridos que entram em campo, apesar da emergência das resoluções, do envolvimento pessoal e da multiplicidade de conhecimentos mobilizados para fazer o que se deve fazer.

Schön (1992) define a prática reflexiva a partir de diferentes tipos de conhecimento:

- **O conhecimento em ação:** é um saber fazer que tem uma ação inteligente, que se consolida em rotinas ou esquemas semi-automáticos. São ações que realizamos espontaneamente sem prestar atenção em como ou por que as fazemos. Essas ações não implicam um estado consciente em sua realização.
- **A reflexão em ação:** supõe um processo em que a pessoa se interroga ou dialoga com a situação que enfrenta interagindo com as diferentes variáveis que lhe são apresentadas e que deve resolver. Os conhecimentos adquiridos interagem com a prática concreta, criando novos conceitos, e o reconhecimento é reconstruído no diálogo de interação com a prática.
- **A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação:** esse tipo de conhecimento implica o uso de estratégias de metacognição que permitam analisar o que se faz: avaliar, descrever, explicar e fundamentar por que algo foi feito de determinada maneira. Implica não só o trabalho no momento da ação, mas sua análise posterior, possibilitando maior nível de análise e avaliação da ação, a fim de sistematizá-la e voltar a aplicá-la se for verdadeiramente efetiva.

Esses três processos estão ordenados de acordo com seu nível de complexidade, permitindo que se complementem mutuamente para atingir maior grau de elaboração.

As características da ação do diretor (a multiplicidade do seu papel, as urgências e emergências de sua gestão, a carga emocional e o envolvimento pessoal) fazem que ele não tenha tempo pessoal e institucional para pensar no que faz e em por que o faz. Esses momentos devem se tornar intervalos planejados privilegiados para a reflexão; retomar o que foi trabalhado ou o que foi feito deve se tornar uma obrigação tanto para o diretor como para as equipes diretivas da instituição.

b. A maneira de aprender de um adulto

A maioria dos diretores que chegam a exercer o cargo é formada por docentes que estão há algum tempo no sistema educacional, de modo que são adultos com uma maneira particular de aprender e se relacionar com o conhecimento e com a própria história que os define. Os adultos têm concepções prévias, esquemas de ação e perspectivas com as quais se aproximam da formação, de uma teoria ou de um esquema de trabalho, com as quais se posicionam diante do saber, concordam ou discordam quanto ao que lhes é ensinado ou proposto.

Como adultos diante de um processo de formação também têm interesses específicos e pessoais, e obrigações assumidas: a atualização, a necessidade de pontualidade, a permanência no cargo, o dever, o interesse pelo conhecimento e o prazer de aprender, pelo qual escolhem fazer um curso, uma pós-graduação ou uma capacitação.

Sem entrar no mérito de como um adulto aprende por meio da troca cognitiva, da apropriação e acomodação de um conhecimento, a disposição e o desejo de aprender são fundamentais, uma vez que o adulto escolhe em que quer se formar e por quê. Ele pode se recusar a aprender se a capacitação for obrigatória, não coincidir com seus interesses,

não for uma proposta de qualidade ou não for conveniente por conta de horários e metodologias.

Durante sua formação, cada diretor deve adquirir o conhecimento ou as práticas por meio de uma **apropriação crítica do saber** para construir modalidades específicas de seu trabalho (Diker e Terigi, 1993). Incorporar à formação a reinterpretação do que se aprende sob a perspectiva de conhecimentos e habilidades anteriores, sob a luz da experiência que vem do posto de trabalho, é um ponto de partida e uma metodologia de abordagem. Pozner (2000) retoma nas práticas de capacitação para o trabalho o **conhecimento operativo**: este se baseia principalmente na aplicação de conhecimentos adquiridos na prática para solucionar problemas, que surgem com ela.

Colocar o diretor no lugar de um profissional que deve resolver situações específicas em seu trabalho nos aproxima da posição definida por Davini (citado por Diker e Terigi, 1993) para os docentes. Ela estabelece que durante sua formação não se devem perder de vista os objetivos de seu trabalho e a especificidade de sua atividade diária. Cada diretor, numa instância de formação, requer daqueles que o formam o reconhecimento de seu caráter de profissional situado em lugares específicos, com uma população determinada, que tem responsabilidades a cumprir e uma profissão a exercer. Para isso, precisa de uma “caixa de ferramentas” que lhe permita realizar sua tarefa.

Em síntese, o que podemos dizer sobre a complexidade do papel do diretor, a partir do contexto em que se situa e de algumas características que adquire na hora de desempenhá-lo, é que ele requer algumas habilidades que lhe permitam organizar e planejar sua tarefa. Apesar da emergência e da urgência de suas resoluções, ele deve se distanciar da forte carga emocional e da responsabilidade social de seu cargo, dividir tarefas, priorizá-las e ter tempo para refletir

individualmente e em grupo sobre o que faz e por que o faz. Essa não é uma tarefa realizada naturalmente. Pelo contrário, devem-se criar “obrigatoriamente” espaços para que isso aconteça.

É necessário possuir um marco de atuação a partir de conhecimentos e estratégias que permitam antecipar ações e ter uma série de respostas que possam ser aprovadas no momento de dar soluções. É preciso também reduzir a incerteza e a tentativa e o erro na prática para oferecer algumas certezas que dêem segurança aos diretores diante das dificuldades do drama humano que devem enfrentar.

Sabemos que estamos em tempos instáveis, que não se caracterizam pela certeza e segurança, mas deve-se construir certa tranquilidade para o profissional que atua com a realidade. Jorge Luis Borges escreveu: “*coube a ele, como a todos os homens, maus tempos para se viver...*”. A todos os homens e mulheres lhes coube sofrer os problemas de seu tempo, e todos os consideravam insuperáveis pela angústia que lhes causavam, mas podemos dizer também que as dificuldades dos tempos atuais não devem sufocar a vontade de mudar o que nos cabe.

Ter um marco de atuação, definir modelos, fornecer pautas, abrir portas ao novo e cuidar dos acertos e conquistas não pode ser deixado ao acaso. Requer espaço, trabalho e reflexão compartilhada.

É preciso formar no cotidiano, mas também é necessário planejar o que devemos superar e definir a proposta rica em experiências, ofertas culturais e saberes que vamos levar às novas gerações, para que permitam a superação e o crescimento pessoal e comunitário.

A atuação do diretor

Para apresentar esse tema, incluímos no debate discussões que surgiram na elaboração e fundamentação dessa proposta de formação. O que é preciso formar: um líder, um guia de uma instituição ou uma equipe diretiva que leve adiante a participação? Esse debate se insere numa ampla gama que vai da democratização das instituições, tomada de decisões, distribuição do poder, liderança compartilhada e responsabilidades legais até o salário de acordo com o cargo que cada um assume e às ações definidas pelo sistema educacional para cada um dos membros de uma escola.

Proporemos esse debate polarizando o papel do diretor, de um lado, na necessidade de um guia ou líder, centralizado numa pessoa, e, de outro, na importância de trabalhar em equipe em cada centro educativo procurando ampliar a colaboração na condução dos trabalhos. Propor essa polarização é definir um extremo que não é definitivo, porque para além dessas posições apresentadas existem muitos métodos intermediários para abordar a direção de uma instituição e diferentes modalidades para levá-las a cabo.

1. A necessidade de um guia ou líder

Tomemos a definição de “líder” do dicionário Aurélio: “*guia, chefe ou condutor que representa um grupo, uma corrente de opinião, etc.*”. Por definição, o líder é o que orienta ou conduz um grupo, guiando outros e aparecendo em primeiro lugar. Essa pessoa que está à frente influenciando e convocando os demais, estimulando e definindo caminhos para que os outros o sigam é a que se denomina líder. Essa capacidade de liderar orientadora e motivadora, relacionada a certa sabedoria, experiência ou impulso, coloca uma pessoa na vanguarda de um grupo, como cabeça visível de uma instituição.

Essa capacidade construída com formação e atitude para a liderança envolve, atualmente, um forte peso para as pessoas que devem cumprir esse papel. Para Duschatzky e Birgin (2001), nos dias de hoje, o líder é “definido como agente de transformação, ligado à idéia de sucesso, substitui o paladino de valores, o cavaleiro medieval, o burguês da revolução industrial e o trabalhador da tradição socialista”. Esse líder não tem valor em si, mas somente por sua **performance**; em relação a aspectos de seu trabalho como guia, isso supõe a realização de várias atividades para alcançar os objetivos de uma organização. Essas conquistas percorrem um leque que vai da preservação do patrimônio cultural acumulado pela sociedade, de sua transmissão às novas gerações e da garantia de que isso efetivamente ocorra até o cumprimento das exigências legais e administrativas que toda instituição tem para funcionar no sistema educacional.

Tudo isso acontece se todos os atores estão envolvidos, motivados e trabalhando conscientemente para essa conquista. Além disso, deseja-se viver uma cultura escolar em que se compartilhem valores, se estabeleçam prioridades, se enriqueçam rotinas e se transformem más práticas num marco de trabalho compartilhado, com crises, conquistas, oposições,

acertos e conflitos. A importância da atuação do líder nos faz descartar os traços de sua personalidade e aprofundar as ações e conhecimentos que deve dominar para executar seu ofício.

Hoje se multiplicam os cursos e capacitações de liderança na América Latina, atribuindo-se ao cargo e a uma pessoa específica a transformação institucional e o estímulo para a mudança educativa. Deve-se, porém, questionar esse papel messiânico e denunciar aspectos institucionais e políticas educacionais em que ele apareça.

a. Os tempos mudam... assim como as instituições

As sociedades mudam, os modos de agir e ver a realidade se transformam, os hábitos e as formas de comportamento se modificam. Os modos de ver e viver a realidade variam. Há alguns anos, certas formas de discriminação, por condição de gênero ou racial, não eram questionadas nas instituições educativas. Elas eram até respaldadas legalmente. Atualmente, é notável o avanço nesse aspecto e muitas dessas práticas foram revistas ou totalmente revogadas. Aceitar grupos historicamente discriminados na escola significa rever práticas, atitudes e normas institucionais. Isso implica reivindicações de inclusão e igualdade de oportunidades que envolvem mudanças e reflexões muito profundas na escola.

Cada época supõe um tipo de líder ou liderança diferente de acordo com as necessidades do contexto e da organização. Por esse motivo, o líder deve desenvolver a capacidade de se adaptar de modo flexível e crítico ao meio, propondo e repropoendo maneiras de agir e estar no mundo.

Além disso, certas características atuais, como o consumo, a competição e o mercado, chegaram à escola como algo que já faz parte do mundo. No momento de educar e agir, devem-se ter avaliações e posturas a respeito, repensar

velhas práticas e questionar novas formas de agir propondo espaços para o trabalho educativo e para a formação de pessoas e cidadãos. As mudanças e as transformações trazem consigo a reflexão, a formação, o trabalho em equipe, a clareza sobre o que queremos mudar e a busca de novas maneiras de fazê-lo.

A escola faz parte do mundo e é afetada por ele. Isso exige a capacidade de interpretar a realidade, a busca de alternativas e a definição de posições. Mas não podemos fazer parte da crescente desigualdade social e das injustiças geradas por determinadas formas de sociedade. Os centros educativos devem educar para isso, conscientizando e formando com outros valores e ações sociais.

Mas não se trata de mudar por mudar. Toda escola detém formas de executar, maneiras de se comunicar e avançar. Isso gera um estilo institucional que não deve mudar ao sabor de modas e inovações de momento. As transformações são necessárias, mas também devem ser pensadas, julgadas, planejadas e acordadas pela comunidade educativa.

Durante a década de 90, as transformações e inovações nas escolas da América Latina estiveram no centro das atenções, mas nem todas as rotinas e tradições devem ser modificadas pela onda de transformação e reformas. Essas mudanças que vêm como ondas criam na escola e nos que fazem parte dela certa incerteza que paralisa.

Uma escola próxima de sua comunidade, que saiba incluir os mais necessitados e promover a aprendizagem, demonstrando-o de maneira eficiente, não precisa mudar, mas avaliar suas práticas e retificá-las de acordo com as necessidades de melhoria. O desafio consiste em poder identificar as características essenciais da instituição e sua identidade, indicando os aspectos que devem ser reproduzidos e os que podem ou devem se modificar à luz dos acontecimentos presentes e previsíveis (Carriego, 2005).

Inovar por inovar não faz sentido; deve-se saber interpretar e analisar a realidade para responder aos seus desafios de maneira permanente e adequada.

Até o momento, identificamos o líder como dinamizador da educação que facilita processos, como intérprete da realidade, como animador e coordenador de grupos de trabalho para mudar a realidade e melhorar a oferta educativa ou o trabalho em sua escola. Sendo assim, que habilidades um diretor deve desenvolver?

b. As habilidades de um diretor

As habilidades que um diretor deve ter dependem do centro que dirige. As características de sua liderança estão à disposição da instituição para a concretização de um modelo democrático de organização, orientado para a leitura da realidade e centrado no cumprimento de avanços pedagógicos e na promoção de vínculos solidários entre os atores. Em Fé e Alegria, os processos de liderança devem ser orientados para o cumprimento do ideário do movimento e o comprometimento com os setores populares na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Esse líder trabalha em diferentes planos para atingir suas metas: o plano organizacional e social, o plano pedagógico e o plano administrativo (Poggi, 2001). Também podemos encontrar diferentes dimensões: pedagógico-curricular, comunitária, administrativo-financeira e organizacional-operativa (Pozner, 2000; Alfiz, 2001).

Em cada um desses planos ou dimensões, deve-se enfatizar a aprendizagem organizacional, a solução coletiva de problemas, a redefinição de valores, a adequação de projetos de ação, o estímulo de formas de compreender e agir, a ampliação de processos de melhoria, o desenvolvimento e a realização de processos contínuos de formação

de habilidades tanto individuais como coletivas. Cada um desses planos ou dimensões implica capacidades e habilidades específicas que os diretores devem aprender e desenvolver.

Que habilidades devem se formar num diretor? Como elas são trabalhadas em termos de habilidades específicas? Em função do projeto educativo e da missão de Fé e Alegria, podemos definir e estabelecer as habilidades em dois grandes grupos: as **habilidades técnicas**, ou a capacidade de fazer algo, e as **habilidades humanas** para trabalhar e motivar outros. O agrupamento e a classificação dessas habilidades variam segundo diferentes autores. Neste trabalho, a classificação foi resultado de uma oficina de equipes técnicas pedagógicas do movimento¹.

Dentre as **habilidades técnicas**, podemos enumerar:

- Observação e análise da realidade: nacional, comunitária, institucional e da ação dos diferentes atores participantes.
- Capacidade de elaborar planos e programas, implementá-los, avaliá-los, promovendo a co-responsabilidade em todos os participantes.
- Capacidade de definir e negociar ações.
- Estímulo diante de avanços e acertos da instituição e retificação de insuficiências, carências ou más práticas.
- Definição de propostas curriculares de qualidade, e avaliação e desempenho do ensino-aprendizagem.
- Estratégias de formação e reflexão para o quadro docente que permitam o enriquecimento profissional e a realização da proposta educativa.

1. As habilidades enumeradas fazem parte de um trabalho realizado numa Oficina sobre a Formação de Diretores realizada em Bogotá (2005), da qual participaram equipes pedagógicas de todos os países pertencentes à Federação Internacional Fé e Alegria.

- Desenvolvimento da capacidade de estabelecer consenso e complementaridade entre direção e gestão.

Como **habilidades humanas**:

- Aproximação, empatia, capacidade de se comunicar com outros eficazmente e de criar redes de comunicação.
- Democratização da informação, criação de vias de acesso para todos.
- Ânimo e motivação para orientar as ações da equipe.
- Estímulo da capacidade de construção coletiva tendo em vista o bem comum.
- Humanização da instituição por meio do diálogo e da escuta, criando encontro e proteção.

Sabemos que falar do desenvolvimento de certas habilidades e enumerá-las é simplificar demais a tarefa de um diretor que, como mencionamos anteriormente, é suficientemente complexa. Classificar tudo o que um diretor faz ou deveria fazer implica enumerar longas listas certamente incompletas, frias e nem sempre adequadas para diferentes realidades. As classificações podem nos orientar e revelar ações desconhecidas, mas dificilmente são lembradas em momentos de urgência. Essas enumerações são abundantes na bibliografia, mas nesses itens, mais do que enumerar ações, procuramos descobrir e analisar cenários.

Para fechar essa reflexão sobre a liderança, devemos explicitar as vantagens e desvantagens de uma liderança unipessoal. Um líder único tem a vantagem de representar uma cultura mais conhecida por professores e professoras, de permitir um reconhecimento mais cômodo do lugar que cada um ocupa na instituição e de delegar funções. O sucesso ou o fracasso de um projeto recai em outro, não se tem a pressão da realização e do avanço, mas também não tem sua recompensa.

Outro benefício é a rapidez na execução; ao não mediar as ações com outros, os prazos de execução se encurtam e o trabalho é realizado com maior velocidade. A liderança unipessoal também tem a vantagem de ser um espaço para o projeto individual ou sonho pessoal e de colocar em jogo a criatividade de sua conquista, o que envolve uma carga afetiva e emocional muito forte.

Quanto às desvantagens, podemos vislumbrar os abusos de poder que podem surgir de uma prática individualista e autoritária. Outra desvantagem é a falta de motivação e compromisso dos outros membros da instituição motivada por não serem encarregados de nenhuma responsabilidade, o que implica não se sentirem envolvidos, não participarem, isolarem-se da tomada de decisões ou ficarem “de fora” de maneira sistemática e constante. Isso diminui a vontade de agir e agregar valor ao resultado do trabalho realizado, sem se envolver nos avanços e expectativas.

c. A formação de lideranças

Quando o projeto educativo dá o sentido de uma instituição e é liderado por um grupo de professores ou membros da comunidade que estimulam a busca dos objetivos do centro, quando um diretor promove a atuação de outros, ele deixa de ser o líder para distribuir o poder e a tomada de decisões, deixa de liderar unipessoalmente para exercer a liderança junto com outros.

O trabalho de um guia ou líder é construir visões compartilhadas. Essa construção não é a soma de opiniões e perspectivas individuais, mas o resultado de consensos ou acordos entre os diferentes membros de uma instituição, entre as equipes de trabalho que a compõem e os membros da comunidade que a influenciam sobre o que deve ser feito, a maneira de resolver problemas, a perspectiva do contexto etc.

A liderança compartilhada com outros, democratizando o poder e a tomada de decisões, favorece a formação de equipes, o crescimento pessoal e profissional e a aprendizagem individual e coletiva entre os membros de um centro educativo. Favorecer a liderança compartilhada gera e conquista a confiança entre os membros de uma escola e de uma comunidade.

Trata-se de uma liderança que dirige o centro educativo para melhorar a qualidade de vida de sua comunidade por meio da participação, da formação cidadã e da busca do bem comum. Uma liderança que compartilha valores que permitem outro modo de vida e criam a necessidade de transformação social. Essa transformação começa em seu centro educativo gerando outras maneiras de ocupar espaços institucionais, distribuir igualmente o conhecimento e compartilhar a tomada de decisões e o poder.

É uma liderança que aponta para a construção e definição de políticas democráticas em seu centro educativo, propondo no espaço institucional as utopias que buscamos nas ações governamentais e que podemos recriar no espaço da escola.

Propor lideranças como exercício de direção institucional implica aprender a trabalhar em equipe e desaprender condutas autoritárias e individualistas. Por esse motivo, é necessário tratar da questão da autoridade da liderança nas equipes de trabalho. Silvia Finocchio (2006) diz a respeito: *“Numa equipe de trabalho podem ter lugar a escuta, a acolhida, a participação, o diálogo, a sinceridade e outros elementos que favorecem o bem-estar e o compromisso, se todos conseguirem se sentir seguros frente ao grupo e à tarefa a ser enfrentada. A equipe, enquanto espaço em que se constrói conjuntamente uma visão comum, permite assumir a responsabilidade de todas as atividades que se desenvolvem a partir de estilos de ação compartilhados. Então, constituir equipes*

de trabalho também poderá ser entendido como uma maneira de permitir que outros exerçam a autoridade, democratizando a visão e a perspectiva escolar”.

2. A importância do trabalho em equipe

A formação de lideranças leva-nos a mudar a cultura de autoridade na escola ou no centro educativo, ao passar de um diretor ou diretora a uma equipe diretiva, de um líder personalizado a uma liderança de equipe ou equipes. Para isso, devem-se planejar modalidades de ação que vão desde um diretor que se apóia numa equipe de trabalho à qual delega responsabilidades e funções que ele não pode absorver até uma equipe em que todos decidem e dividem responsabilidades e funções, coordenando ações e decisões institucionais. Quando delega responsabilidades e funções, o diretor encarrega outros mais eficientes para lidar com determinadas questões e confia neles para resolver uma situação específica.

As maneiras como são formadas as lideranças numa instituição também são influenciadas pelas formas culturais e políticas em que se desenvolve a proposta. Em democracias como as da América Latina, a distribuição do poder e as formas de participação não são espontâneas e implicam mudanças culturais na organização das instituições. Chegar a uma construção de liderança democrática que também alcance o crescimento pessoal e profissional dos participantes não é uma proposta tão fácil de realizar nas escolas, ainda mais por se tratar de um estilo que caminha na contramão das propostas mais autoritárias ou populistas de nossas culturas políticas e democracias, mais caracterizadas pela personalização e liderança única.

Essas formas de organização denotam visões diferentes da distribuição do poder e da liderança. Para isso seria im-

portante chegar a uma rotatividade de papéis equilibrada e a uma concepção do trabalho em equipe como uma comunidade de aprendizagem. Abandonar a postura de um diretor que decide e adotar a de uma equipe em que a delegação envolve a todos é uma tarefa complexa que requer uma mudança de visões, concepções e práticas reais. Isso é ainda mais difícil de realizar porque, nas instituições, diretor e vice-diretor são nomeados e hierarquizados de acordo com a política educacional. A partir dessa política também são estabelecidas responsabilidades e salários em conformidade com essa obrigação que é distribuída unipessoalmente. A partir do econômico e da nomeação pública ou privada de responsabilidade, já são definidos os estilos de liderança das políticas de direção. Por esse motivo, partimos de uma mudança de concepção na vida institucional e dos que a dirigem e participam dela para democratizar o poder, formar equipes, assumir e propor outros estilos de liderança, modos culturais e estruturas organizativas que favoreçam outras construções coletivas de autoridade.

Além disso, nossas escolas são espaços de gestão complexos. Essa gestão requer uma equipe preparada para os diferentes papéis e funções que deve executar, e que esteja à altura das responsabilidades que cada função exige para esse exercício. Para isso, é necessário um grupo de pessoas com formação, compromisso e capacidade de trabalho em equipe que leve a instituição a um nível de melhor execução e atuação cotidiana.

a. A cultura da organização

Partimos da necessidade de propor modelos e estilos diferentes de cultura e organização institucional que permitam a construção de formas mais colaborativas e democráticas. Por meio de suas estruturas, as organizações podem

estimular o individualismo ou a participação, o isolamento ou a colaboração, a competição ou a complementaridade.

A escola pode ser uma soma de aulas em que prevalece a ação individual e o trabalho conjunto é escasso. Nesse caso os avanços institucionais ocorrem por uma soma de vontades, não há retorno das tarefas realizadas seja pelos avanços obtidos ou pelas dificuldades encontradas na prática. Por outro lado, a escola pode ser uma instituição que combine, discuta e compartilhe ações e fortaleça a participação, os acordos e a articulação.

A cultura colaborativa baseia-se no envolvimento dos membros de um grupo e em sua participação, criatividade e contribuições. Assim torna-se uma filosofia que envolve a organização, afeta o modo de trabalho e o ambiente institucional, influenciando os processos de tomada de decisão (Grande e Pemoff, 2002).

Pensar na cultura de um centro educativo é definir uma série de significados e valores compartilhados em que se vive a vida cotidiana e se estabelecem as metas e os meios de alcançá-las.

Em Fé e Alegria, definimos o centro educativo como “a **escola da humanidade e da vida**” para desenvolvimento pleno das pessoas que se encontram nela, que acreditam no projeto, que o assumem e o definem com vitalidade, afeto e saber e conhecimento compartilhado. Para realizar plenamente essa vivência, deve-se estabelecer uma identidade e uma cultura em conformidade com essa proposta. Podemos anunciá-la, mas o anúncio nem sempre muda o mundo. Mudar os ambientes, as culturas e os costumes de nossas escolas implica encaminhamentos coletivos, decisões de equipes diretivas e que a importância dessa mudança esteja à altura do que foi anunciado.

Para Grande e Pemoff (2002), essas mudanças devem ocorrer simultaneamente em dois âmbitos:

- **Âmbito coletivo:** das interações mútuas entre os distintos atores institucionais, por meio da colaboração e participação.
- **Âmbito individual:** das atitudes e da disposição de cada um dos profissionais em seu processo de compromisso com a organização e participação em seus objetivos e valores, realizando para isso um esforço determinado em benefício da organização.

O trabalho colaborativo permite criar um modelo de escola capaz de rever e problematizar sua própria realidade organizativa com facilidade para aprender com os próprios problemas e erros a partir de um processo de revisão (Gairín, citado por Grande e Pemoff, 2002). Isso influi tanto no nível institucional como no pessoal.

Criar é como rever e avaliar ações institucionais com outros. Esses outros são os diferentes atores que participam da vida do centro educativo, mas que buscam algo em comum e, por isso, se reúnem e põem mãos à obra.

b. A forma de trabalhar em equipe

Voltemos à definição do dicionário Aurélio do que é uma “equipe”: “*conjunto ou grupo de pessoas que se aplicam a uma tarefa ou trabalho*”. São pessoas que se reúnem em equipe para alcançar um fim determinado, para atingir os objetivos e as metas definidas.

O auge da idéia do trabalho em equipe se inicia em meados dos anos 50, quando se começa a considerar as interações entre pessoas e a se admitir que várias cabeças pensam e fazem mais do que uma, no marco do trabalho compartilhado.

Nessa forma de trabalho, o indivíduo e o grupo se valorizam por si mesmos, tanto por seu caráter individual como

por sua “interdependência” em relação ao grupo. É importante a valorização de cada participante, de sua contribuição ao grupo marcando presença, ajudando e colaborando no trabalho de outros. A valorização coletiva do sentido de interdependência é a responsabilidade coletiva de como os membros se aconselham, se respaldam e se ajudam, favorecendo a aprendizagem mútua, a busca de melhorias nas atividades realizadas e um maior compromisso com os objetivos institucionais.

A constituição de equipes e sua capacidade de sustentar-se no tempo realizando uma tarefa eficaz é um trabalho árduo e muito complexo. Constituir uma equipe e instaurar uma cultura de trabalho grupal exige²:

- Um estilo democrático de cultura institucional.
- Uma ação colaborativa entre os membros visando a acordos que melhorem suas propostas educativas e institucionais.
- Um trabalho mais eficaz para alcançar os objetivos propostos.
- Uma maior responsabilidade nas atividades que se desenvolvam na instituição, para maior envolvimento da comunidade educativa.
- Um maior desenvolvimento das potencialidades dos diferentes participantes para seu aprimoramento pessoal e do grupo de trabalho.
- Uma organização da comunicação para socializar o saber e as responsabilidades de cada membro.

Cada equipe formada deve ter objetivos claros (por que e para que se reúne para trabalhar) e favorecer a rotatividade de papéis, a responsabilidade das tarefas e a prestação de contas por tais tarefas.

2. Algumas das características do trabalho em equipe que aparecem nesse item fazem parte de um trabalho realizado numa Oficina sobre a Formação de Diretores realizada em Bogotá (2005), da qual participaram equipes pedagógicas de todos os países pertencentes à Federação Internacional Fé e Alegria.

Numa equipe de trabalho, é importante ter em conta a escuta, a acolhida, a participação, o diálogo, a sinceridade, a transparência e outros elementos que favoreçam o bem-estar e a eficiência da equipe. Um fator importante na formação das equipes é que devem ser escolhidas a partir das habilidades e não das amizades.

Avançar na construção de formas democráticas e de colaboração implica dominar as estratégias do trabalho em equipe. A formação de uma boa equipe de trabalho baseia-se em algumas características que enunciamos a seguir:

- Definir os participantes da equipe: quem participa, quais suas qualidades, quantos membros são.
- Montar uma estrutura de funcionamento: como e quando participam das reuniões.
- Ter claros os objetivos e metas a serem alcançados com o trabalho em equipe.
- Administrar e coordenar tarefas, criar espaços para o intercâmbio de seus membros.
- Definir um sistema de comunicação: estabelecer uma linguagem comum, uma maneira de dialogar.
- Estabelecer uma forma de lidar com a autoridade e distribuição de poder para seu funcionamento (o que resolver, como chegar a consensos, como resolver dissensos, qual o valor de cada opinião na tomada de decisões).
- Organizar as reuniões: função ou tipo de reunião, meios, métodos e procedimentos a serem utilizados nela.
- Administrar as relações e os recursos humanos.

O trabalho em equipe é demorado e precisa de muita organização para gerar bons resultados. Esse tempo de preparação e clareza na organização às vezes atenta contra o papel do diretor pelas características de seu trabalho (a multiplicidade do seu papel, as urgências e emergências de sua gestão, a carga emocional e o envolvimento pessoal). Por

esses motivos, a consolidação de um estilo de trabalho colaborativo e grupal deve ter um alto nível de organização e não pode ficar entregue à espontaneidade e às decisões de última hora. Requer normas claras e esforço conjunto para sua realização e deve ser incorporado como forma permanente de trabalho.

Trabalhar em equipe requer tempo e uma disciplina de habilidades própria dessa forma de trabalho. Por isso, o trabalho em equipe nem sempre é o que acontece realmente nas instituições. Uma reunião esporádica, com falta de distribuição de poder, ausência de decisão e incapacidade de escuta e diálogo pode ser um bom cenário para dizer que se realiza uma reunião, mas não para trabalhar de forma colaborativa por meio da equipe.

Até o momento, anunciamos as vantagens do trabalho de equipe para uma instituição escolar, mas também vamos nos referir brevemente a alguns dos problemas ou desvantagens desse estilo de trabalho.

Fullan e Hargreaves (1996) chamam a atenção para algumas desvantagens do trabalho em grupo, como a pressão do grupo sobre a pessoa, que a leva a perder a reflexão pessoal, ainda que seja criativa e inovadora, para não se opor ao grupo, e a resistência a uma idéia nova ou contrária ao que o grupo pensa. Por melhor que seja a idéia, é muito difícil que seja incorporada por um grupo, especialmente se este resiste. Além disso, as diferentes equipes de trabalho podem tender a se separar ou se “balcanizar”, gerando espaços de disputa ou rivalidade dentro da escola. Encontramos outras características na definição do trabalho de equipe fácil e do trabalho de equipe artificial. Ambas são maneiras superficiais e cômodas de estabelecer o trabalho em equipe, que apontam mais para um “como se estivéssemos trabalhando em equipe”, para um trabalho de ficção, do que para um compromisso real com a instituição.

Em síntese, e a partir do que trabalhamos até aqui, podemos definir a importância de somar à proposta de trabalho de Fé e Alegria a formação de lideranças e a participação por meio do trabalho em equipe. Também depositamos no diretor o exercício da liderança para que “faça acontecer essa forma de trabalho” e para que se consolidem no espaço institucional formas democráticas de funcionamento em benefício de todos, a partir do crescimento pessoal e do grupo, e do trabalho colaborativo e comunitário.

Passar da liderança unipessoal para o trabalho em equipe não é uma tarefa mecânica, nem ocorre por acaso. Requer esforço, e é preciso superar dificuldades e conflitos para poder levá-la adiante e concretizá-la.

Também não devemos ser tão otimistas e acreditar que o trabalho em equipe irá solucionar todos os problemas. Realizar um bom trabalho em equipe, que esteja bem pautado, que distribua tarefas, que gere reflexão e capacidade de decisão, e não seja apenas um grupo de pessoas em torno do diretor do centro que avalize suas decisões, leva tempo e requer esforço e empenho do grupo que deve exercê-lo.

Conclusões

Pensar em diretores ou equipes diretivas em cada um de nossos centros educativos é nos colocarmos num horizonte que queremos alcançar, mas caminharmos em direção a essa escola sonhada ou ideal implica estabelecer algumas características que devem ser buscadas, trabalhadas e orientadas em cada instituição. Neste item, como exercício, definimos algumas características que nos parecem indispensáveis, mas cada centro pode ter outras orientações ou acrescentar novas alternativas às que foram propostas aqui.

1. Diretores com capacidade de resposta

Saber interpretar os problemas e necessidades da instituição a partir do contexto em que está situada, realizar um diagnóstico de tal contexto e do que está acontecendo no bairro, na região e no país não é um fim em si mesmo, mas ponto de partida para o início do trabalho. É a partir disso que se procuram as soluções que estão ao alcance da escola, considerando também as situações que só podem ser identificadas e estudadas, pois estão no plano da política com maiúsculas, no exercício da cidadania.

Ter sensibilidade para a leitura do entorno, possuir conhecimentos para interpretar esse entorno e definir caminhos de ação são passos a serem dados e metodologias de trabalho que devem ser estabelecidas para poder concretizá-lo.

Esta forma de trabalho requer, ainda, um diretor **aberto para o saber e o questionamento**, isto é, um diretor aberto à leitura de certos problemas: da vida escolar, das crianças, das famílias, do trabalho docente, do ensino, das alternativas de educação que competem com a escola, da infra-estrutura, da dotação de materiais didáticos, das normas que regulam a instituição, da política educacional, do contexto socioeconômico e cultural (Finocchio, 2006). Isso implica uma série de velhos e novos desafios devido à necessidade de posicionar a escola diante das mudanças que ocorrem em nível mundial, regional e familiar, além das mudanças que surgem cotidianamente numa instituição.

Novos e velhos problemas nos apresentam a necessidade de entender os cenários em que se desenvolve a vida da escola. É preciso entender e questionar para começar a caminhar e replanejar trabalhos e rumos educativos.

O questionamento permite a busca de respostas. Encontrá-las, ou crer encontrá-las, permite que se trabalhe num rumo determinado. Saber interpretar o que está acontecendo ou o de que se precisa é um primeiro passo para levar adiante ações que mudem a realidade e a maneira de viver de uma instituição, ou que solucionem problemas pontuais do trabalho cotidiano.

Ler e interpretar a realidade requer um conjunto de saberes, informações e conhecimentos que são despertados ao nos questionarmos sobre o que acontece e nos afeta. Ter uma sensibilidade de leitura não implica sofrer como intérprete passivo, mas buscar um interlocutor ativo que se encaminhe a partir da realidade e de seus problemas.

2. Diretores em busca de solução

Uma vez definida a questão ou o problema sobre o qual temos de atuar, é hora de começar o trabalho. A pergunta constante sobre o que fazer e a falta de soluções à vista fazem que se comece a mobilização de uma equipe. Algumas respostas estão no passado e as ações devem ser repetidas, outras estão no futuro e, por isso, deve-se pesquisar ou inovar, criar e experimentar algo novo.

Isso implica uma tomada de decisões que deve ter algum impacto na realidade e nas práticas. Aguerrondo (2005) diz que esse exercício de decidir acertadamente envolve certo nível de complexidade técnica e pedagógica, uma vez que as decisões tomadas devem ser corretas quanto ao conteúdo e ao procedimento, além de conter alternativas. Para isso, é preciso um conjunto de informações que permita avaliar as vantagens e desvantagens de cada proposta. A decisão também deve ser adequada às possibilidades de mudança, da comunidade e de recursos materiais e humanos.

A inovação é uma possibilidade e um risco na tomada de decisões, uma vez que não é um caminho conhecido. Para encaminharmos uma nova proposta, devem ser avaliados corretamente diferentes fatores do problema ou da questão que temos de enfrentar e estudada a possibilidade de adotar um novo processo. A questão não é, então, nos afogarmos em inovações, mas criar condições para que o porvir aconteça (Duschatzky e Birgin, 2001:13). A verdadeira inovação irrompe, não é buscada: a busca forçada da inovação nem sempre abre caminhos. Seguindo o comentário dessas autoras, *“a educação não é mais poderosa por seu caráter inovador, mas por sua capacidade de produzir alguma diferença na pessoa e de colocar à sua disposição algo que lhe permita ser diferente do que é em algum aspecto”*.

3. Diretores construindo uma educação de qualidade para seu centro

Dirigir uma escola supõe **disposição para sonhá-la e imaginá-la**. Uma escola que combine igualdade e diversidade tentando conquistar um pouco mais de justiça educativa precisa dos sonhos de um diretor que acolha os esforços referentes à aprendizagem dos alunos (Finocchio, 2006). Sonhar a escola não é só problematizá-la e buscar melhorá-la: envolve a proposição de utopias e sua realização.

Para dirigir uma escola, precisamos também nos apoiar no **saber**, que nos orienta, e não descartá-lo pela urgência das necessidades do cotidiano. Buscar o conhecimento e sua atualização é uma maneira de conduzir um centro educativo.

E o **trabalho** também é componente da mudança. As mudanças ocorrem mais por vontade e esforço do que por grandes idéias. As idéias precisam de trabalho permanente, de retificação constante da aposta diária. *“Por isso, quando a passividade toma conta da escola, parece que a derrocada está próxima ou que só uma apática inércia a sustenta sob a crença de que apenas a palavra ‘escola’ pode resolver tudo. Interromper algo na história corrente é política da escola”* (Finocchio, 2006).

Imaginar, saber e trabalhar é uma receita óbvia demais, mas nem por isso se deve deixar de retomá-la para encaminhar a possibilidade de gerar uma mudança possível a partir das realidades de todas as escolas. Pôr-se a caminho todos os dias não é uma prática natural, mas uma intencionalidade permanente com o cuidado das novas gerações para que seja possível outro modo de vida.

4. Diretores trabalhando com e para sua comunidade

A Educação Popular não procura apenas melhorar seu centro educativo e seus alunos. Procura também chegar a

suas famílias e comunidades para convocar a transformação necessária rumo a uma sociedade nova por meio da educação. Para buscar essa transformação, faz falta uma aproximação da comunidade e conhecimentos para trabalhar com ela. Uma equipe diretiva que aprende a trabalhar com a comunidade precisa de saberes particulares e de pessoas encarregadas de tarefas especializadas para esse trabalho.

Trabalhar com a comunidade torna necessário o exercício da cidadania, o conhecimento profundo das necessidades da comunidade e o controle dos limites do alcance da escola diante dos problemas sociais e comunitários. O envolvimento da escola na comunidade e da comunidade na escola tem uma história de encontros e desencontros que nos leva a uma revisão permanente do que a escola e a comunidade podem se oferecer mutuamente e de como podem interagir e se inter-relacionar. Essa interação deve permitir a melhoria e a transformação mútua como pessoas e cidadãos plenos.

Para finalizar, o diretor ou as equipes diretivas não ocupam um lugar privilegiado ou suficientemente relevante nas agendas educativas e de acordo com a importância do cargo que ocupam no sistema educacional, como dirigir escolas, liderar propostas de qualidade, gerar inclusão e estabelecer justiça educativa. No entanto, na hora de cobrar, espera-se muito das escolas e daqueles que as dirigem. Aos que temos responsabilidades em âmbitos de formação nos cabe responder e começar a desenvolver linhas de trabalho para a formação de diretores e equipes diretivas das instituições em que esperamos formar os futuros cidadãos da transformação social.

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés (2005), *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires, Troquel.
- ALFIZ, Irene (2001), *El Proyecto Educativo Institucional*. Propuesta para un diseño colectivo, Buenos Aires, Aique.
- BANCO MUNDIAL (2004), *La desigualdad en América y el Caribe: ¿ruptura con historia?*, Washington, DC.
- BEILLEROT, Jacky (1998), *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós educador.
- BORJAS, Beatriz (2003), *La gestión al servicio de la innovación*, Caracas, Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- BORREL, Elvira e CHAVARRIA, Xavier (2001), *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*, Barcelona, CISS PRAXIS, Educación.
- BRASLAVSKY, Cecilia; JABIF, Liliana e ACOSTA, Felicitas (2004), *Directores en acción*. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza, Buenos Aires, IIPE-Unesco.
- CARDINI, Agustín (2006), *Informe sobre la oferta de cursos de capacitación para directores de escuela en América Latina y el Caribe*, Fe y Alegría, Mimeografiado.
- CARRIEGO, Cristina (2005), *Mejorar la educación*. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- CASASSUS, Juan (2003), *La escuela y la (des)igualdad*, LOME ediciones, colección Escafandra, Santiago de Chile.
- CASTEL, Robert (2004), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Manantial.
- DIKER, Gabriela e TERIGI, Flavio (1993), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.
- DUBET, Francois (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es la escuela justa?*, Barcelona, Gedisa Punto crítico.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999), *La escuela como frontera*, Buenos Aires. Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia e COREA, Cristina (2001), *Chicos en banda*. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires, Paidós, Tramas sociales.
- DUSCHATZKY, Silvia e BIRGIN, Alejandra (compiladoras) (2001), *¿Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, Buenos Aires, FLACSO.
- FINOCCHIO, Silvia (2006), *Modos de ver (y de conducir) una escuela en contextos de pobreza*, Fe y Alegría, Mimeografiado.
- FREIRE, Paulo (1985), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- _____. (1998), *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (1996), *La escuela que queremos*. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar, Buenos Aires, Madrid, Amorrortu editores.
- GRANDE, Bernardo e PEMOFF, Javier (2002), *Innovación Educativa Institucional*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- KESSLER, Gabriel (2004), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós, Tramas educativas.
- MAHIEU, Pierre (1992), *Trabajar en equipo*, México, Siglo Veintiuno editores.
- MEJÍA, Marco Raúl e AWARD, Myriam (2004), *Educación Popular hoy*. Em tiempos de la Globalización, Buenos Aires, E.d.b.
- ORBEGOZO, Jesús (1999), Documento “Fe y Alegría”, Un movimiento de Educación Popular Integral, Caracas, Mimeografiado.

- PEREZ ESCLARÍN, Antonio (2003), *La educación popular y su pedagogía*, Caracas, Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares, Federación Internacional de Fe y Alegría.
- POGGI, Margarita (2001), *La formación de directivos de instituciones educativas*. Aportes para el diseño de estrategias. Documento.
- POZNER, Pilar (2003), *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique.
- _____. (2000), *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Ministerio de educación de la nación, IIPE-Unesco.
- REDONDO, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza*. Entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires, Paidós, Cuestiones de educación.
- SCHÖN, A. Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona-Buenos Aires, Paidós.

Este livro foi composto nas famílias tipográficas
ITC Garamond, Helvetica Neue e Trebuchet MS
e impresso em papel *Offset 75g/m²*



Edições Loyola

editoração impressão acabamento

rua 1822 - 11347
04208-000 - são paulo - sp
T 55 11 2514 1922
F 55 11 2183 4275

www.loyola.com.br