

gestão em ação

**v.8 n.2 maio/agosto 2005
Salvador-BA**

ISSN 1808-124X

Gest. Ação	Salvador	v.8	n.2	p.125-252	mai./ago. 2005.
------------	----------	-----	-----	-----------	-----------------

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte. Disponível também em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br>>

Editor: Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.

Redação:

Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina.
Pavilhão IV- Salvador/BA Brasil CEP: 40170-110
Tel./Fax. (71) 3235-8290 e 3263-6491
homepage: <http://www.gestaoemacao.ufba.br>
E-mail: liderisp@ufba.br

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação-FACED.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
Salvador/BA Brasil - CEP:40110-100
Tel./Fax. (71) 3263-7262

Conselho Editorial Nacional: Antonio Carlos Xavier (IPEA); Celma Borges Gomes (UFBA); Denise Gurgel (UNEB); Jorge Lopes (UFPE); Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Lauro Carlos Wittman (FURB); Magna França (UFRN); Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB); Nelson Wanderley Ribeiro Meira (FABAC); Regina Vinhaes Gracindo (UnB); Vicente Madeira (UCP/RJ). **Conselho Editorial Internacional:** Abril de Méndez (ICASE - Universidade do Panamá); Brigitte Detry Cardoso (U.Nova de Lisboa - Portugal); Ernestina Torres de Castillo (ICASE - Universidade do Panamá); Fábio Chacón (Empire State College-USA); Felicitas Acosta (IPE/Argentina); Luiz Enrique Lopez (PROEIB-Cochabamba/Bolívia); Maria Clara Jaramillo (PROEIBAndes em Cochabamba -Bolívia); Rolando López Herbas (Facultad de Humanidades Y Ciencias de La Educacion.Universidad Mayor de San Simon.Cochabamba-Bolívia).

Comitê Científico Nacional: Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR); Antônio Cabral Neto (UFRN); Avelar Luiz Bastos Mutin (GAMBÁ); Dora Leal Rosa (UFBA); Edivaldo Boaventura (UFBA); Heloisa Lück (PUC/PR); Jerônimo Jorge Cavalcante Silva (UNEB); José Vieira de Sousa (AEUDF); Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Lourdes Marcelino Machado (UNESP/Marília); Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA); Nicolino Trompieri Filho (UFC); Nigel Brooke (GAME/UFMG); Robert Evan Verhine (UFBA); Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB); Romualdo Portela de Oliveira (USP); Theresinha Guimarães Miranda (UFBA); Walter Esteves García (Instituto Paulo Freire). **Comitê Científico Internacional:** Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO- Portugal); Charlie Palomo (UNTREF- Argentina); Horst Von Dorpowski (The Pennsylvania State University - EUA); Javier Murillo (UAM- Espanha) José Gregório Rodriguez. (Universidad Nacional de Colômbia - Colômbia); Marcel Lavallée (UQAM); Mirna Lascano (Northeastern University of Boston - EUA); Robert Girling (Sonoma State University - EUA); Wayne Baughman (American Institutes for Research-EUA).

Projeto Gráfico: Helane Monteiro de Castro Lima.

Normalização: Sônia Chagas Vieira (Coord.) e José Raimundo Paim de Almeida.

Revisão: Regina Maria de Sousa Fernandes, Katia Siqueira de Freitas, Charlie Palomo (Espanhol) e Marcel Lavallée(Inglês).

Diagramação e formatação: Helane Monteiro de Castro Lima e Léia Verônica de Jesus Barbosa.

Capa: Maria Lúcia Ganem Assmar e Helane Monteiro de Castro Lima.

Produção Editorial: Helane Monteiro de Castro Lima.

Impressão: Legal Gráfica e Editora

Gestão em Ação/ Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA. - v.1, n.1 (1998) - Salvador, 1998 -

Quadrimestral

ISSN 1808-124X

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público.

CDU 37(05)
CDD 370.5

ACEITAMOS PERMUTAS

Revista financiada com os recursos, do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação (PGP/LIDERE), doados pela The Ford Foundation e pela Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia (FINEP-MCT).

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação-BBE, INEP.

Biblioteca Nacional <[http://periodicos.bn.br/cgi-bin/isis/wwwisis/\[tcg=999\]/\[in=ser.in\]/>](http://periodicos.bn.br/cgi-bin/isis/wwwisis/[tcg=999]/[in=ser.in]/>)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CREDI/OEI)-Espanha.

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales e Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México (CLASE/UNAM).

Universitat de les Illes Balears (UIB) - Spain <http://sls.uib.es/search*cat/s?SEARCH=gestao&submit=Cercar>

Inscrita em:

Biblioteca Ana Maria Popovick (BAMP/FCC) <<http://www.fcc.org.br/biblioteca/index.html>>

Sumários de Periódicos do Acervo FEUSP <http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/jul/F_i.htm#Gestao%20em%20Acao>

Afiliação a Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2003 - Nacional B.

Disponível no Portal Capes/MEC <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA). Aceita parcerias e colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os textos enviados à redação. Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Periodicidade: Quadrimestral Tiragem: 1.500 exemplares Circulação: setembro 2005.

Os artigos enviados à Gestão em Ação são encaminhados aos seus pares para avaliação, preservando-se a identidade dos autores.

Sumário/Summary

Editorial	129
Editorial	
<i>Katia Siqueira de Freitas</i>	
Relações sociais de gênero e gestão educacional: a nova dinâmica da racionalidade instrumental	131
Social relations of gender and educational administration: the new dynamics of the instrumental rationality	
<i>Custódia Rocha</i>	
Competências do administrador hospitalar na região metropolitana de Salvador	147
Abilities of the hospital administrator in the metropolitan region of Salvador	
<i>Maria Auxiliadora Seixas</i>	
Proyecto de Educación Alternativa	167
Alternative Educational Project	
<i>Thomas Fleming</i>	
<i>Marta Pini</i>	
Sistema relacional y procesos de gestión escolar: la experiencia de dos directoras en acción	187
Relational system and process of school administration: the experience of two active women principals	
<i>José Manuel Coronel Llamas</i>	
<i>María José Carrasco Macías</i>	
<i>María Luisa Fernández Serrat</i>	
The shortcomings of democratic school management in Bahia	207
Os desafios da gerência democrática nas escolas da Bahia	
<i>Bernd Reiter</i>	
Projetos didáticos, autoformação e competências: algumas considerações	223
Academic projects, self-formation and competence: some considerations	
<i>Christianne Medeiros Cavalcante</i>	

Instruções editoriais para autores	243
Publishing instructions for Authors	
Política Editorial Gestão em Ação (GA)	247
Publishing Politics	
Publicações Permutadas	251
Exchange Publications	

Editorial

Prezados leitores,

Enquanto nos Estados Unidos o furacão KATRINA desnuda para o mundo as desigualdades socioeconômicas daquele país, no Brasil só precisamos examinar uns poucos dados já estampados em todos os jornais para identificarmos nossa iniquidade que potencializa o furacão ignorância. Vejamos. Oitavo país em desigualdade social, concentrando cerca de 46,9% da renda nacional nas mãos de cerca de 10% da população, segundo dados de 2003 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) o Brasil que discursa sobre alta qualidade da educação, educação continuada e outras coisas mais, investe apenas US\$832.00 por aluno/ano. Estudantes brasileiros continuam com fraco desempenho em leitura e matemática. A Finlândia aplica cerca de US\$4,706.00 por aluno/ano e ocupa primeiro lugar no exame PISA. O que faz a diferença?

Não é novidade a informação de que os estudantes brasileiros precisam melhorar o desempenho, que mais verba é necessária para ser aplicada no setor educação e, ainda, que é necessário desconcentrar a renda nacional. A dificuldade é transformar estes dados, estas informações em conhecimento e ações concretas capazes de operacionalizar os discursos e intenções

políticas, expressos inclusive na legislação educacional brasileira e na Constituição Federal/1988, que garante educação como direito de todos, preparação para a cidadania e para o trabalho. Que trabalho é possível na sociedade pós-moderna se a leitura e a matemática básica não são do domínio do cidadão? O que falta para um mutirão em prol da educação de qualidade inclusiva para todos? Exclamará a grande maioria dos intelectuais: *"tudo isto já sabemos, até os meios de comunicação de massa já discutem estas questões, nada é novidade. Conhecemos algumas respostas que podem dar certo"* Mas, continuamos questionando: o que fazemos na prática cotidiana com essas respostas que podem dar certo? Qual ou quais ações e intervenções implementamos? Não somos impotentes e devemos agir além de discutir e polemizar. O conjunto de dados, as teorias sobre educação, sobre aprendizagem, a gestão da aprendizagem e tudo mais que já sabemos pode ser colocado a serviço de uma real educação de qualidade inclusiva para todos. Se todos juntos formos mais humanos, poderemos compartilhar. com toda a população de brasileira independente de idade, etnia, condição financeira, religiosa ou sexual, nosso poder que advém de todo o conhecimento construído ao longo dos anos e das experiências vividas.

A pluralidade de variáveis que envolvem o processo educacional e a sua qualidade vem sendo pesquisada e discutida por vários autores de várias nacionalidades ao longo do tempo. Já dominamos um grande cabedal de conhecimento importante, precisamos dominar sua execução prática. A teoria e a prática aliadas à vontade política do fazer acontecer e às condições básicas poderão permitir que possamos, finalmente, afirmar que toda a educação brasileira em todos os seus níveis é de qualidade compatível com o século XXI em pelo menos 3 aspectos: o humano, o científico e o tecnológica. Enquanto isto não acontece, sonhamos com um Brasil que, em cada um dos seus municípios, todos saibam pelo menos ler, escrever, contar, comunicar, interagir com o meio ambiente e aceitar as diversidades étnicas, culturais, de condição sexual e tantas outras que compõem a humanidade.

Este número apresenta seis artigos, nacionais e internacionais, que discutem os meandros da educação, pressupostos, teorias, elementos relacionais, gerenciais, liderança, gênero, competências dos administradores de hospitais, alegrias e tristezas do sistema de melhoramento da educação em geral. Enquanto este melhoramento não chega, resta-nos sonhar e trabalhar cada vez mais na direção deste sonho. Contamos com você, educador, por opção e profissão, com você, leitor, cidadão que deseja um mundo melhor: mais justo socialmente, equânime e inclusivo e cuja distribuição de renda permita a moradia decente, a saúde, o alimento para o corpo, a construção coletiva do conhecimento em prol da humanidade, a socialização e o constante aprimoramento de todos os aspectos da vida no planeta.

É por tudo isto, é por você e para você leitor que nossa equipe busca incansavelmente o melhor desempenho possível. Boa leitura.

Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.

Editor

Relações sociais de gênero e gestão educacional: a nova dinâmica da racionalidade instrumental

Custódia Rocha¹

Resumo: Durante muito tempo, a hierarquia entre os gêneros conciliou-se com a racionalidade burocrática e instrumental das organizações modernas. A dominação masculina era *racionalmente legitimada* pelos papéis *naturalmente* diferentes atribuídos aos homens e às mulheres. Actualmente assiste-se a uma nova dinâmica desta racionalidade. Por isso, as possibilidades que poderiam advir de uma concepção de organização enquanto *locus* político, ambíguo, simbólico, cultural e, por isso, repleto de subjectividades e racionalidades várias, estão a ser subvertidas pelos ditames da *nova gestão* subestimando-se, assim, a igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Organizações; Gestão; Género; Desigualdades entre Géneros.

QUESTIONANDO AS IMAGENS DA MASCULINIDADE ORGANIZACIONAL

A extensa agenda investigativa sobre as mulheres e os homens nas organizações, pelos mais variados motivos, tem levado a afirmar que a problemática das relações sociais de gênero

tem sido inscrita na teoria organizacional por vias incompletas e inadequadas e que a análise organizacional entendeu o gênero de forma muito obscura (CALÁS; SMIRCICH, 1992, p.227).

Actualmente, pode-se reafirmar a “obscuridade” que perpassa nesta problemática de análise, mas também se pode afirmar que existe já um crescente *corpus* de trabalhos que a permitem esclarecer. É o que nesta reflexão vamos tentar fazer.

Em muitos estudos organizacionais sobre a problemática das relações sociais de gênero afirma-se que as organizações são dominadas pelos valores do gênero masculino.

As organizações são muitas vezes encorajadas para ser racionais, analíticas, estratégicas, orientadas a nível das decisões, duras e agressivas, e por isso são homens (GARETH MORGAN, 1986, p.178).

Rosabeth Moss Kanter (1977, p. 63) denuncia até que a raridade da presença das mulheres nos postos de decisão das organizações resulta de mecanismos de “reprodução homossexual e homossocial” existentes nas grandes organizações que procuram a homogeneidade dos seus membros excluindo quem lhes parece “diferente”. Excluídas da “tribo masculina da gestão” nas organizações com

“telhado de vidro” (SYMONS, 1986), as mulheres, porque minoritárias, ficam simultaneamente excluídas das redes formais do poder, privadas de informações privilegiadas e mal preparadas para “os jogos e estratégias políticas da empresa, o *lobbying* e a *negociação*, que condicionam o acesso aos postos de direcção”. Estando “isoladas, pouco familiarizadas com os *jogos organizacionais* e as dimensões ocultas da empresa, as mulheres são entravadas na sua socialização para o papel de gestor” (LIPOVETSKY, 1997, p. 266-267).

Também nos estudos sobre as mulheres nas organizações educativas há

uma tendência implícita para apresentar o masculino como norma em termos gestionários, e para ver onde é que as mulheres dele diferem [...]. Os resultados obtidos vão no sentido de confirmar que a ambição, a superconfiança e o alcance dos objectivos são bens universais e que as emoções e as orientações para a família são vistas como Barreiras e Handicaps (DAVIES, 1990, p.64).

Não sendo assim de admirar que a análise sobre “os estilos de gestão” resulte em “listas de qualidades, atitudes e comportamentos que são eles próprios *masculinos* na sua orientação” (OZGA, 1993, p.12- 66).

Na verdade, em muitas análises sobre “as mulheres na gestão educacional” avança-se com explicações sobre a masculinidade organizacional em que se defende, por exemplo, que este facto é devido e se manifesta, não raras vezes, por causa da tomada de decisões de al-

guns governos centrais na sua tentativa de impor “um sistema burocrático racional nas escolas, muito na linha das práticas de trabalho dos homens, gestores de topo”, o que faz com que “a gestão educacional, tal como a gestão em geral, seja largamente efectuada pelos homens e, em consequência, seja definida pelos homens” (OZGA, 1993, p. 33). Assim,

a gestão científica, e especialmente o processo de burocratização, ajudaram as mulheres a ficar ausentes dos papéis de gestão devido à crença na dominação masculina que torna mais fácil, tanto para os homens como para as mulheres, perceberem as mulheres como naturalmente lideradas e os homens como seus líderes (SHAKESHAFT, 1989, p.31-32; 1999, p.107).

Em outras análises tem-se revelado, até, que a “ênfase na eficiência e, essencialmente a interpretação da gestão científica de Taylor fez com que as escolas se tornassem burocracias competitivas” e, assim sendo,

os administradores criaram o mito da competência profissional neutra (masculina), adoptando o movimento da gestão científica [...] *para descobrir o One Best Way na performance das complexas operações humanas* [...] e enfatizando nas escolas os objectivos operacionais da eficiência, dos recursos financeiros, da estandardização e do controlo das operações complexas (ORTIZ; MARSHALL, 1989, p.123-125).

Sabe-se que o ensino providenciou a entrada em carreiras administrativas primeiramente para os homens e muito se tem

revelado que a larga percentagem de mulheres no ensino combinada com estereótipos associados ao sexo fez com que este fosse percebido como uma (semi) profissão que não permite às mulheres efectuar uma carreira profissional no âmbito da gestão educacional escolar² (ADKISON, 1981, p.322) ou, quando o conseguem, fazem-no em termos masculinos uma vez que

na administração educacional um grande número de decisões são filtradas do topo e também influenciadas pelas políticas governamentais. Daí que os administradores tenham muito pouco espaço de manobra para mostrar qualquer perspectiva inovadora e fazer algo único (VARGHESE, 1990, p.34).

E, assim sendo, “no que respeita os objectivos pessoais, não existem diferenças aparentes entre as mulheres e os homens administradores” (VARGHESE, 1990, p.34). A direcção é masculina, a gestão também o é na sua sequência.

Pode, de facto, perguntar-se: Como é que num sistema educativo altamente centralizado, quando muito desconcentrado, e que incute às organizações educativas imensas prescrições normativas, como é o caso do sistema educativo português, se pode abordar e problematizar as formas de gestão que nas escolas se operam sem cair na tentativa de as categorizar como “masculinas”

uma vez que elas são condicionadas pelos constrangimentos administrativos, burocráticos, ideológicos e androcêntricos da tradição de centralização da educação?

Para nós, a resposta a esta questão exige que se proceda, a par de muitos outros estudos, à desconstrução de alguns dos pressupostos implícitos nos modelos racionais de análise organizacional e, simultaneamente, se contemple outros pressupostos patentes em outros modelos mais indiciadores da presença de aspectos ambíguos, culturais, simbólicos e políticos nas organizações. Se assim procedermos vemos, em última instância, que a questão da diferença/igualdade nas formas de gestão dos homens e das mulheres nas organizações (educativas) é uma questão que não faz grande sentido colocar-se até porque a sua simples colocação origina critérios e categorizações que ora feminizam (atendendo à “emoção”) ora masculinizam (atendendo à “razão”) as pessoas, as suas práticas e os seus discursos e estes critérios diferenciadores provocam, constantemente, uma reprodução social hierárquica entre os géneros.

Por isso, será finalmente de dar atenção a todos aqueles estudos que nos parecem poder contribuir para a diluição da dita masculinidade organizacional.

² Em Portugal, no âmbito da administração educacional, o Estado Novo desempenhou um papel crucial “impedindo as professoras de aceder a cargos directivos nas escolas”, conforme no-lo reporta Helena Araújo (1990, p.89). Após a revolução de 1974, no nosso país, apesar de os valores democráticos e participativos terem ficado consagrados ao mais alto nível político e legislativo, o normativismo e a participação consagrada parecem ter reforçado a passividade e a não participação no plano da acção organizacional escolar (LIMA, 1992) e parecem não ter sido favorecedores de práticas efectivas de democracia participativa, nomeadamente, a nível da feminização da gestão escolar (SANCHES, 1987; TRIGO- SANTOS, 1997; ROCHA, 1997, 1998, 2000).

Vejamos: É com os modelos da ambiguidade e o realce que conferem aos critérios da racionalidade ambígua que se pode dizer, tal como o faz Karl Weick (1973, p.38), que

a ambivalência é um aspecto básico da vida organizada e dizer que a vida organizada é governada por objectivos comuns é apresentar uma imagem extremamente simplificada.

Também Michael Cohen e James March (1974, p.195-203) muito cedo alertaram para o significativo grau de ambiguidade inerente aos cargos de liderança das organizações educativas: “A ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência, a ambiguidade do êxito” e a ambiguidade das racionalidades, acrescentamos. Jenny Ozga (1993, p.33) defende mesmo que

o prognóstico para o futuro pode ser mais esperançoso se a administração se tornar conhecida menos como um processo essencialmente racional e mais como [...] o produto de condições caóticas e com uma grande quantidade de constrangimentos e ambiguidade.

E, mais concretamente, no que respeita a análise sobre a estrutura e a acção organizacionais, dizem Douglas Orton e Karl Weick (1990, p.218) que o conceito de “debilmente articulado deve levar os investigadores a estudar a *estrutura* como algo que as organizações *fazem*, em vez de qualquer coisa que elas meramente *têm*”. A rejeição do determinismo e do condi-

cionamento da estrutura organizacional ganha o seu pleno sentido se atendermos, nomeadamente, à conceptualização de *dualidade da estrutura* de Anthony Giddens (1984, p.25) para quem “a estrutura não é equivalente a constrangimento mas é sempre constrangimento e possibilidade”.

E, se é certo que os constrangimentos são muitos, como defendem as perspectivas (neo)institucionais, e que a identidade do

Estado institucional interpenetra-se de um modo bastante determinante sobretudo com as organizações *institucionalizadas* - como são as organizações educativas em geral - condicionando, através de mecanismos que se prendem com a tecnologia da coerção e do controlo e com a sua própria organização simbólica e normativa, a capacidade de elaboração da estrutura das organizações (ESTÊVÃO, 1998a, p.230).

Também parece certo que, neste processo, o Estado apesar de ser “o agente que define, gere e supervisiona o quadro legal da sociedade” (SCOTT, 1992, p. 139) ele mais não é do que “uma parte das interacções nas organizações” (PERROW, 1986, p. 262).

Assim, tem-se vindo a defender que as organizações educativas apresentam uma “topografia complexa” em que se não deve “ignorar as assimetrias de poder e relações de subordinação” mas em que também se não deve “condenar as organizações e os actores escolares

à reprodução normativa e à aquiescência passiva” (LIMA, 1999, p.77). Em suma, e como no-lo reporta Kathy Ferguson (1994, p.83): “A organização necessita de ser entendida mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas fazem e não como uma entidade estática”. E, neste sentido, “objectivar o comportamento das mulheres (e dos homens)” mais não faz do que encarar os actores organizacionais em contexto de gestão “como reprodutores passivos das estruturas existentes” e como “apêndices das estruturas” e isto torna difícil compreender “as variações nas situações” destes actores (ALVESSON; BILLING, 1997, p. 69).

Os modelos políticos e a análise estratégica propiciaram a compreensão de que todos os actores escolares dispõem, mais do que não seja, de “um mínimo de poder” (CROZIER, 1963). E, se na “arena política” a tomada de decisões traduz as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência a nível organizacional (HUGHES, 1986, p.29) e se “as existentes estruturas de poder [...] podem desproporcionalmente apresentar dificuldades para as mulheres” (MARTIN, 1994, p. 406), também se deve assinalar que, mesmo assim, “as relações de poder não são inevitáveis ou inalteráveis” (FOUCAULT, 1988; FAITH, 1994; ANDERSEN, 1997). Assim, perceber as relações sociais de género em contexto organizacional implica que se tenha presente, por exemplo, a dimensão

“micropolítica” destas organizações em que metáforas como conflito e mudança podem ser actualizadas até porque

as escolas são muito mais que uma colecção de professores e professoras e uma corrente popular crescente vai vendo-os, cada vez mais, como organizações em que os indivíduos e os grupos competem e manipulam os acontecimentos, usando qualquer tipo de poder que possuam para tentar maximizar os seus próprios interesses e satisfações (ACKER, 1995, p.133).

Bem tem sido defendido, nomeadamente por Susan Halford, Mike Savage e Anne Witz (1997, p.13) que “devemos ver as relações de género no seio das organizações como complexas, dinâmicas e imprevisíveis”. É, por isso, na linha de pensamento de Mats Alvesson e Yvonne Billing (1997, p.7), por exemplo, que também nós consideramos importante reafirmar que “as relações entre os géneros não estão estaticamente estruturadas e definidas para sempre mas são, antes, emergentes e modificáveis” e que

a estrutura do poder, mais do que estática, deve ser vista em termos das diversas ambiguidades [...] e dos processos complexos que podem ou não podem reproduzir o *status quo* (ALVESSON; BILLING, 1997, p.73-74).

Também as perspectivas culturais nos ajudam a perceber que “a concepção da uniformidade cultural é insustentável” a nível organizacional (SPARKES; BLOOMER, 1993, p.171). Neste sentido, defender uma perspectiva de uniformidade masculina gestonária e uma “cul-

tura de consenso” masculina é não ter em consideração que as subculturas escolares (e que as subculturas gestonárias) são agências dinâmicas de poder constantemente reinventadas quer pelos homens gestores como pelas mulheres gestoras das organizações educativas. É, em suma, não perceber que “o gênero é um fenômeno cultural” (HEARN, 1992, p.30) e, portanto, sujeito a uma multiplicidade de concepções, poderes, argumentações, justificações, racionalidades.

E, mesmo se diversas perspectivas teóricas, entre as quais o pós-modernismo e o pós-estruturalismo se têm empenhado na função “da desintegração de formas organizacionais e da racionalidade” e mesmo se “frequentes crises sociais [...] têm posto em questão o *status quo* dos processos culturais e das formas institucionais” (ESTÊVÃO, 1998a, p. 255) a imagem da masculinidade organizacional tende a es-tender-se de forma grandiosa.

Tendo consciência das diversas contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo na teoria organizacional, contribuições essas que propõem que se escutem as “diferentes vozes” dos diferentes actores organizacionais parece-nos bastante plausível a ideia de Morgan Tanton (1994, p.23) quando defende que o pós-estruturalismo educacional deve pautar-se pela

desconstrução da filosofia educacional, da teoria educacional, da linguagem da educação e dos

discursos sobre poder e conhecimento que lhes estão subjacentes (TANTON, 1994, p.23).

E que o objectivo pós-estruturalista educacional deve ser o de “incorporar o conhecimento e a realidade dos homens e das mulheres nas formas de gestão das organizações e na prática educacional”. E, acrescentamos, apresentar e desenvolver estratégias susceptíveis de conduzir à mudança organizacional para que “o estudo académico sobre as organizações” levado a cabo por vertentes mais extremas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo não seja reduzido, como tem sido acusado de sê-lo, “a nada mais do que uma série de discursos que não têm por objectivo principal a compreensão dos assuntos organizacionais” e em que

o gênero é reduzido e considerado a nada mais do que a um discurso sobre os homens e as mulheres, sendo que tudo o que se pode fazer, então, é tornar instáveis ideias e termos (HASSARD, 1996, p.55).

É preciso, pois, avançar com propostas concretas de “resistência” e “mudança”³. Se isto não se conseguir em nada se terá avançado relativamente à propagação das noções da masculinidade organizacional que, como vimos, apesar de esclarecedoras são, todavia, problemáticas porque, entre outros aspectos, são “extremamente unilaterais” ao colocar a ênfase “na mulher individual como *actor* sem possibilidade de influir nas estruturas dentro das quais tem lugar a acção” (ACKER, 1995, p.116) e, ao assim

³O que poderíamos fazer, mas não cabe no âmbito desta reflexão.

fazer, “consolidam os modelos demarcados e não atendem à variedade e à mudança” e, muitas vezes, até, “não são úteis para a compreensão do fenómeno organizacional” (ALVESSON; BILLING, 1997, p.4, 44).

QUESTIONANDO AS IMAGENS DA FEMINILIDADE ORGANIZACIONAL

Também no seio da literatura organizacional, desde há alguns anos, e sobretudo a partir do trabalho de Carol Gilligan (1982), mas também de outra literatura que preconiza o “feminismo da diferença”, é afirmada a ideia de que as mulheres devido aos processos de socialização diferenciados têm também comportamentos organizacionais específicos. Por isso,

existe um crescente corpo de trabalhos sugerindo que há importantes diferenças entre as mulheres e os homens em termos de percepções, de dominação, de poder e de moralidade (HEARN, 1992, p.142)

e estas percepções têm sido aproveitadas em nome da afirmação de uma feminilidade organizacional.

Esta ideia foi amplamente adoptada, por exemplo, pelos estudos “Women in Management” (e também por autores da corrente neoclássica) surgindo assim um tipo de discurso que celebra a especificidade do poder feminino nas organizações e, consequentemente, defendendo a existência de uma gestão especificamente feminina e apreçoando a “natureza do *estilo de gestão feminina*” (OZGA, 1993, p.4). Nestes estudos, a gestão no feminino adquire as se-

guintes características: as mulheres que ocupam cargos de gestão têm preferência por um modelo de gestão mais “democrático”, agem de forma mais colegial do que os homens e tomam mais em consideração a dimensão humana dos problemas (PLASSE; SIMARD, 1989; POWELL, 1990, 1993; SHAKESHAFT, 1989, 1999), daí defender-se, até, que os estilos de liderança das mulheres devem ser a norma à qual os homens devem ser comparados (PETERS, 1990; ROSENER, 1990; FISHER, 2001).

De facto, as análises das organizações, nomeadamente das organizações educativas, como *loci* onde se entrecruzam diversos aspectos ambíguos, simbólicos, culturais, políticos, subjectividades e racionalidades várias, como no ponto anterior mostrámos, têm recaído em outras análises sobre as relações de género que preconizam “a possibilidade da demissão da racionalidade nas organizações e o ressurgimento das bases de decisão emocionais”, defendendo, desta forma, que “a demissão da racionalidade organizacional pode também proporcionar o fim das teorias que a sustentam” (SIMPSON, 1972 *apud* BENSON, 1977, p.1) até porque as várias e tradicionais noções de racionalidade masculina engendram ideias instrumentalistas que têm constituído “uma barreira para o prosseguimento das mulheres na gestão” (NORTHCRAFT; GUTEK, 1993, p.220) e que têm contribuído para que a “emoção” tenha estado “fora de lugar na organização racional e na organização racional dos textos sobre as organizações” (SWAN, 1994, p. 90).

Sugere-se, assim nestes estudos, ou defende-se mesmo, que através das “bases de decisão emocionais” as mulheres “estão a transformar as diferentes arenas [...] pela construção de uma nova ordem social ou paradigmas que irão eventualmente substituir a velha ordem” (O’LEARY; RYAN, 1994, p.75). Diz-se, por exemplo, que “a chegada das mulheres na política e na empresa corre o risco de mudar o modelo cultural clássico, a masculinidade deixando de ser a medida padrão” (TARRAB; SIMARD, 1986, p.26) e considera-se “cada vez mais positivamente, na gestão, o recurso à intuição, à criatividade, ao pensamento global em vez de o único recurso ao pensamento racional e lógico” (PLASSE; SIMARD, 1989, p.113).

Em suma, tende-se cada vez mais a defender um tipo particular de gestão actualizado pelas mulheres, isto é a “especificidade da gestão feminina”, com base na ideia, por exemplo, de que “o dia-a-dia das experiências das mulheres cria uma cultura feminina que difere do mundo que os homens ocupam nas escolas” (SHAKESHAFT, 1989, p.14) e, por isso, argumenta-se, não raras vezes, que

as táticas de poder predominantes entre as mulheres gestoras são a construção de coligações [...], o que cria uma atmosfera consensual e participativa para as tomadas de decisão (SHAKESHAFT, 1989, p.187-188).

E ainda: “As mulheres enfatizam a coesão. São muito menos individualistas e gastam

menos tempo em engendrar um clima e uma cultura integrativos” (OZGA, 1993, p.11).

Nestas perspectivas, então, o poder nas organizações educativas deve ser visto como “um poder no feminino”. Contudo, apesar de que para algumas mulheres esta ideia possa de facto ser aliciante, autores há que muito a propósito referem que as concepções da “gestão moderna” baseada essencialmente em características tipicamente femininas podem fazer correr o risco do surgimento “de uma nova forma de estereotipia” (FARLEY, 1993, p.99; MARTIN, 1994, p.406). E isto, porque o tema “gerir no feminino” tem-se elaborado a partir das qualidades tradicionalmente atribuídas às mulheres - a sensibilidade, a emoção, a intuição, a preocupação com os outros e surge, então, como um novo imaginário social edificado no solo dos estereótipos sexuais. Desta forma, mesmo que a gestão feminina ganhe legitimidade social, em vez de se anular a diferenciação entre os géneros recriam-se novas imagens arquetípicas do feminino.

Apesar de assim ser, o “poder no feminino” é actualmente muitas vezes apregoado como a última etapa da dinâmica igualitária e as *démarches* da “guerra contra os homens” têm-se convertido na aclamação das “mulheres de sucesso” *versus* os “homens frágeis” (NAISBITT; ABURDENE, 1990, p.245). Tudo nos indica que a cultura competitiva do desafio e da estratégia da car-

reira entrou no universo feminino sendo bem mediatizada pelas revistas *Executive Women* e sendo tão política e socialmente legitimada como há relativamente pouco tempo o tinham sido as publicações sobre acerca do *organization man* (WHITE, 1956), do *bureaucratic man* (KOHN, 1971) e do *corporate man* (JAY, 1972), enquanto referências bibliográficas de masculinidade organizacional bem apontadas por Jeff Hearn (1992, p.9) e outros estudiosos da “sexualidade nas organizações”.

Não nos parece, no entanto, poder anunciar-se, ou mesmo defender-se, um futuro sob os traços do “poder no feminino”. De facto, já há algum tempo que se apregoa uma evolução mais igualitária em termos das relações de género em contexto organizacional. Implementam-se políticas de “discriminação positiva” nas organizações em benefício das mulheres gestoras e organizam-se programas de sensibilização para o combate dos estereótipos sexuais. Surgem *mentoring programs* e *accountability programs* que fazem depender a remuneração dos responsáveis da sua capacidade em concretizar a promoção das mulheres. Esta “dinâmica igualitária”, em muitos casos, corresponde às novas necessidades das organizações que devem construir a sua legitimidade institucional partindo do princípio de que a organização com um bom desempenho deve ser flexível, aumentar a representação das mulheres nos níveis superiores da hierarquia, modificar as suas estruturas, a sua cultura e as suas práticas de gestão

para desenvolver plenamente o potencial dos seus recursos humanos. A gestão feminina suscita, então, menos juízos hostis e desenvolvem-se “estereótipos moles” (LIPOVETSKY, 1997, p. 271).

Estas novas linhas de orientação não significam, contudo, uma plena mutação na cultura organizacional. O que acontece, muitas vezes, é que as organizações estão a interiorizar novos chavões sexuais com *aparente* menor capacidade de hierarquização e exclusão. Se durante muito tempo, os estereótipos da hierarquia dos géneros conseguiram conciliar-se com a racionalidade burocrática e com a racionalidade instrumental das organizações modernas que asseguravam a predominância masculina e que eram *racionalmente legitimadas* pelos papéis *naturalmente* diferentes atribuídos aos homens e às mulheres, actualmente assiste-se a uma “nova” dinâmica de racionalidade instrumental quantas vezes baseada no princípio de que a organização mais eficaz é aquela que consegue otimizar os seus recursos humanos (femininos) para ser socialmente legitimada e politicamente consentida.

A era da *nova gestão* tem vindo, assim, a implicar a *racionalização da emoção* e, até, a *racionalização da irracionalidade*. Daí que alguns autores da corrente neoclássica apregoem e defendam, tal como Peter Drucker (1993a, 1993b) e, mais concretamente, Thomas Peters e Robert Waterman (1987) e Tom Peters

(1990, 1993, 1994) que as mulheres são melhores gestoras do que os homens. Melhor em relações e melhor no planeamento, no estabelecimento de objectivos e no acompanhamento. Pois estamos na era dos

[...] tempos malucos. Organizações malucas, pessoas malucas, capazes de lidar com a rapidez, a fugacidade, as mudanças e renovações constituem um requisito para a sobrevivência (PETERS, 1993, p.21).

Então, como “tempos loucos pedem organizações loucas” (PETERS, 1994) defende-se que

o homem racional adapta-se ao mundo enquanto que o irracional persiste em tentar adaptar o mundo a si mesmo; portanto, quando há uma mudança importante teremos de procurar o homem irracional ou, devo acrescentar, a mulher irracional (HANDY, 1992, p.18).

A era da *nova gestão*, reiteramos, instituiu “novas” formas de racionalidade numa tentativa de alcance da qualidade total e da excelência associada a uma visão deturpada sobre a forma como se devem anular os estereótipos de gênero em contexto organizacional. Frederick Taylor (1992, p.22) procurava “homens eficientes” e racionais. Os *novos gurus* da gestão procuram agora mulheres eficientes e irracionais, obviamente para satisfazer as exigências da racionalidade económica e instrumental desta era da *nova gestão*. Os “estereótipos *moles*” (e já não tão

“moles” quanto isso) desta nova era não diluem a concepção estereotipada das racionalidades organizacionais tradicionais e assiste-se a uma “renovada” diferenciação hierárquica entre os géneros.

E, apesar dos alertas que se têm feito para clarificar que

a retórica da qualidade total, e mais especificamente da Gestão da Qualidade Total (GQT) tem encontrado na educação os seus adeptos [...] e que esta retórica [...] pode ocultar outras agendas que vão no sentido de omitir, em nome dos valores da modernização e da produtividade, da eficiência e da eficácia [...], a defesa de uma outra axiologia que tem a ver com a cidadania e os direitos democráticos (ESTÊVÃO, 1998b, p.51-53).

Os novos chavões sexuais associados aos chavões da “gestão por objectivos” e da “gestão estratégica” das organizações empresariais de “sucesso” providas de uma “*corporate culture*” têm sido transferidos para as escolas (também agora algumas delas “escolas de sucesso”, “escolas eficazes”, “escolas de qualidade”, “escolas excelentes”) e têm incutido formas de orientação gerencialista nos modelos de gestão educacional e na educação em geral, formas essas em não sintonia com os critérios não da igualdade de oportunidades e da paridade, mas em sintonia com os critérios da eficiência, da eficácia e da produtividade educacional.

CONSTRUINDO UMA IMAGEM CRÍTICA-INTERPRETATIVA DAS MASCULINIDADES E DAS FEMINILIDADES NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS.

A concepção da “masculinidade organizacional” perpassa em muitos estudos organizacionais que elegem como tema de análise as relações sociais de género. A concepção da “feminilidade organizacional” perpassa em muitos outros. E ambas são questionáveis. A primeira porque reproduz os estereótipos de género, a segunda, porque ao tentar evitá-los os reproduz de igual forma. De facto, muitas conceptualizações recentes sobre o sujeito masculino e o sujeito feminino enquanto actores organizacionais que desenvolvem práticas de gestão muito se associam a conceptualizações essencialmente racionalistas e instrumentalistas do funcionamento, performance e comportamentos de ordem organizacional que diversas teorias e ideologias organizacionais, sociológicas e políticas, entre outras, implícita ou explicitamente defendem. E, em todas as disciplinas académicas em geral, como na teoria organizacional em particular, tem-se exacerbado a importância dos processos de racionalização geralmente associados à figura masculina em detrimento dos processos ligados à emotividade – tradicionalmente associados à figura feminina, e ultimamente bem (re)aproveitados pelos ditames da *nova gestão*.

Estas são, então, concepções que diferenciam hierarquicamente os géneros humanos. E, na investigação que assim se produz, raramente se argumenta, embora venha cada vez mais a evocar a necessidade de fazê-lo, que “nem as mulheres, nem as imagens de masculinidade, nem as organizações podem ser vistas como homogêneas e unitárias”. Ideia, aliás, que atrás bem explicitamos e que empiricamente tem sido sustentada no sentido de mostrar como

as organizações variam amplamente em termos de preconceito de género tanto em termos de práticas sociais – tal como a discriminação – como em termos de cultura organizacional e simbolismo de género em várias funções, profissões e posições (ALVESSON; BILLING, 1992, p. 77-78).

Por isso, urge o surgimento de uma “visão diferenciada sobre género/organização” e impõe-se mesmo que os estudos sobre as relações de género em contexto organizacional sejam feitos a partir de uma “perspectiva crítica-interpretativa” que propicie uma compreensão mais abrangente do que a que tem sido efectuada (ALVESSON; BILLING, 1992, p.97-99; 1997, p.44). As imagens da masculinidade organizacional e as imagens da feminilidade organizacional, tal como muitas outras imagens, mostram muitas coisas mas escondem muitas outras.

É também nesta linha de pensamento que se inscreve a presente reflexão. O

estado actual da investigação sobre as relações sociais de género permite avançar com a ideia que os actores organizacionais, homens e mulheres, sendo embora condicionados por ideologias, símbolos e representações sociais que eles reproduzem, são capazes, também, de configurar sentidos culturais constitutivos de acções que vão de encontro às suas expectativas e interesses.

Contudo, as possibilidades que poderiam advir de uma concepção de organização enquanto *locus* onde se entrecruzam elementos ambíguos, simbólicos, culturais, subjectividades e racionalidades várias e que poderiam propiciar a paridade e a igualdade de oportunidades entre os géneros estão a ser subvertidas pelos ditames da nova gestão e esvaem-se, mesmo, numa regressão relativamente à ideia de cidadania sem exclusões que não distingue homens e mulheres mas que defende a humanidade como tal, muito para lá das particularidades.

Artigo recebido em: 22/02/2005.

Aprovado para publicação em: 03/03/2005.

Social relations of gender and educational administration: the new dynamics of the instrumental rationality

Abstract: For a long time, the hierarchy between genders adjusted to the bureaucratic and instrumental rationality of modern organizations. Male dominance was *rationaly justified* by the *naturally different* roles ascribed to men and women. Nowadays, this rationality beholds a new dynamic. So, the possibilities that could come upon a organizational conception as a political, ambiguous, symbolic, cultural locus, filled with

many subjectivity and rationality, are being subverted by the *new management* order, underestimating equal ness opportunities.

Keywords: Organizations; Management; Genders; Inequality between genders.

Relaciones sociales de género y de gestión educativa: la nueva dinámica de la racionalidad instrumental

Resumen: Durante mucho tiempo, la jerarquía entre los géneros se ajustó a la racionalidad burocrática e instrumental de organizaciones modernas. La dominación masculina fue racionalmente legitimada por los papeles naturalmente diferentes atribuidos a los hombres y a las mujeres. Hoy día, se asiste a una nueva dinámica de esa racionalidad. Así pues, las posibilidades que podrían venir de una concepción de organización en cuanto *locus* político, ambiguo, simbólico, cultural, y por tanto, lleno de subjetividades y racionalidades diversas, están prontas para ser subvertidas por los dictados de la *nueva gestión*, subestimándose, de ese modo, la igualdad de oportunidades.

Palabras-clave: Organizaciones; Gestión; Géneros; Desigualdad entre los Géneros.

REFERENCIAS

ACKER, Sandra. **Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo**. Madrid: Narcea, 1995.

ADKISON, Judith. Women in school administration: a review of the research. **Review of Educational Research**, Washington, US, v.51, n.3, p.311-343, 1981.

ALVESSON, Mats; BILLING, Ivonne. Gender and organization: toward a differentiated understanding. **Organization Studies**, Berlin,DE, v.13 n.12, p.73-103, 1992.

_____. **Understanding gender and organizations**. London: Sage Publications, 1997.

ANDERSEN, Margaret L. **Thinking about women: sociological perspectives on sex and gender**. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

- ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.29, p.81-103, 1990.
- BENSON, J. Kenneth. Organizations: a dialectical view. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, NY/US, v.22, p.1-26, março 1977.
- CALÁS, Marta; SMIRCICH, Linda. Re-writing gender into organizational theorizing: directions from feminist perspectives. In: REED, M.; HUGHES, M. **Rethinking organization**. London: Sage Publications, 1992.
- COHEN, Michael. D.; MARCH, James, G. **Leadership and ambiguity**: the American College President. New York: McGraw-Hill, 1974.
- CROZIER, Michel. **Le phénomène bureaucratique**. Paris: Éditions du Seuil, 1963.
- DAVIES, Lynn. **Gender and educational management**: equity and efficiency? School Management in an International Context. London: The Falmer Press, 1990.
- DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós-capitalista**. Lisboa: Difusão Cultural, 1993a.
- _____. **Gerindo para o futuro**. Lisboa: Difusão Cultural, 1993b.
- ESTÊVÃO, Carlos V. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Braga: Universidade do Minho, 1998a.
- _____. A agenda oculta na gestão da qualidade total na Educação. **Organizações e Trabalho**, n.20, p.51-61, 1998b.
- FAITH, Karlene. Resistance: Lessons from Foucault and Feminism. In: RADTKE, H. L.; STAM, H. J. **Power/Gender: social relations in theory and practice**. London: Sage Publications, 1994.
- FARLEY, Jennie. Commentary. In: FAGENSON, E. (Org.). **Women in management**: trends, issues, and challenge in managerial diversity. London: Sage Publications, 1993.
- FERGUSON, Kathy E. On bringing more theory, more voices and more politics to the study of organization. **Organization**, v. 1, n.1, p.81-99, 1994.
- FISHER, Helen. **O primeiro sexo**: como as mulheres estão a mudar o mundo. Lisboa: Presença, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GILLIGAN, Carol. **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GIDDENS, Anthony. **The constitution of society**: outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press, 1984.
- HALFORD, Susan; SAVAGE, Mike; WITZ, Anne. **Gender, careers and organizations**: current developments in banking, nursing and local government. London: Macmillan Press, 1997.
- HANDY, Charles. **A era da irracionalidade ou a gestão do futuro**. Lisboa: Edições Cetop, 1992.
- HASSARD, John. Exploring the terrain of modernism and postmodernism in organization theory. In: BOJE, D. M.; GEPHART R. P. (Ed.). **Postmodern management and organization theory**. London: Sage Publications, 1996.
- HEARN, Jeff *et al.* **The sexuality of organization**. London: Sage Publications, 1992.
- HUGHES, Meredydd. Theory and practice in educational management. In: HUGHES, M.; RIBBINS; THOMAS, H. (Ed.). **Managing education**: the system and the institution. London: Cassel, 1986.
- JAY, Anthony. *The Corporation Man*. New York: Random House, 1971.
- KANTER, Rosabeth, Moss. **Men and women of the corporation**. New York: Basic Books, 1977.
- KOHN, M. L. Bureaucratic man: a portrait and an interpretation. **American Sociological Review**. v.36, p.461-474, june 1971.
- LIMA, Licínio, C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho, 1992.

_____. E depois de 25 de Abril de 1974: centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.12, n.1, p.57-80, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MARTIN, Joanne. The organization of exclusion: institutionalization of sex inequality, gendered faculty jobs and gendered knowledge in organizational theory and research. **Organization**, v.1, n.2, p. 401-431, 1994.

MORGAN, Gareth. **Images of organization**. London: Sage Publications, 1986.

NAISBITT, John; ABURDENE, Patricia. **Méga tendances 1990-2000**: ce qui va changer. Paris: First, 1990.

NORTHCRAFT, Gregory B.; GUTER, Barbara A. Point-counterpoint: discrimination against women in management: going, going, gone or going but never gone? In: FAGENSON, Ellen A. **Women in management: trends, issues, and challenge in managerial diversity**. London: Sage Publications, 1993. v. 4.

O' LEARY, Virginia E.; RYAN, Maureen M. Women bosses: counting the changes or changes that count. In: TANTON, M. (Ed.). **Women in management**: a developing presence. London, New York: Routledge, 1994.

ORTIZ, Flora Ida; MARSHALL, Catherine. Women in educational administration. In: BOYAN N. J. **Handbook of research on educational administration**: a project of the American Educational Research Association. New York, 1989.

ORTON, J. Douglas; WEICK, Karl E. Loosely coupled systems: a reconceptualization. **Academy of Management Review**. Mississippi, Miss., US, v.15, n.2, p.203-223, 1990.

OZGA, Jenny. **Women in educational management**. Philadelphia: Open University Press, 1993.

PERROW, Charles B. **Complex organizations**: a critical essay. New York: MacGraw-Hill, 1986.

PETERS, Tom J. The best new managers will listen, motivate, support: isn't that just like a woman? **Working Woman**, september, p. 216-217, 1990.

_____. **Rompendo as barreiras da administração**: a necessária desorganização para enfrentar a nova realidade. São Paulo: Harbra, 1993.

_____. **O seminário de Tom Peters**: tempos loucos pedem organizações loucas. Lisboa: Bertrand, 1994.

_____; WATERMAN JR., Robert H. **Na senda da excelência**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

PLASSE, Micheline ; SIMARD, Carolle. **Gérer au féminin**. Montréal : Éditions Agence d'Arc, 1989.

POWELL, Gary, N. One more time: do female and male managers differ?" **Academy of Management Executive**, Boston, Mass., US., v.4, n.3, p.62-76, 1990.

_____. **Women and men in management**. London: Sage Publications, 1993.

ROCHA, Custódia. As relações de gênero e os estudos sobre as organizações educativas: problematização. In: CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 1, 1997, Lisboa. A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Actas... Lisboa, 1997. p.249-264.

_____. Democracia e Participação. A feminização da gestão escolar e a realização da escola democrática. **Revista de Educação**, Lisboa, v.7, n.2, p.29-40, 1998.

_____. Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In: COSTA, José Adelino; MENDES NETO, Antônio. (Org.). **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2000.

ROSENER, Judy B. Ways women lead. **Harvard Business Review**, Boston, Mass., US, v.68, n.6, nov./dez. p.119-125, 1990.

SANCHES, Maria de Fátima Chorão C. Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos conselhos directivos. **Revista de Educação**, Lisboa, v.1, n.2, p.27-39, 1987.

SCOTT, W. Richard. The organization of environments: network, cultural, and historical, elements. In: MEYER, J. W.; SCOTT, R. W. (Ed.). **Organizational environments**: ritual and rationality. London: Sage Publications, 1992.

SHAKESHAFT, Charol. **Women in educational administration**. London: Sage Publications, 1989.

_____. The struggle to create a more gender-inclusive profession. In: MURPHY, J.; LOUIS K. S. (Ed.). **Handbook of research on educational administration**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

SPARKES, Andrew; BLOOMER, Martin. Teaching cultures and school: based management: toward a collaborative reconstruction. SMYTH, John (Ed.). **A socially critical view of the self: managing school**. London ; Washington, D.C.: Falmer Press, 1993.

SWAN, Elaine. Managing emotion. In: TANTON, M. (Ed.). **Women in management: a developing presence**. London; New York: Routledge, 1994.

SYMONS, Gladys. Coping with the corporate tribe: how wmen in different cultures experience the managerial role. **Journal of Management**, Stillwater, Okla., US., v.12, n.3, p.379-390, 1986.

_____. The glass ceiling is constructed over the gendered office. **Women in Management Review**, Bradford, West Yorkshire , v.7, n.1, p.18-22, 1992.

TANTON, Morgan. Developing women's presence. In: M. TANTON (Ed.). **Women in Management: a developing presence**. London; New York: Routledge, 1994.

TARRAB, Gilbert; SIMARD. Carolle. **Une gestion au féminin? nuvelles réalités**. Boucherville: Éditions G. Vermette, 1986.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

TRIGO-SANTOS, Florbela. As mulheres e a liderança educacional. In: CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 1, 1997, Lisboa. A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas. Actas... Lisboa, 1997. p.239-246.

VARGHESE, Mariamma A. **Women administrators in education**. New Delhi: Vikas Publishing House, 1990.

WEICK, Karl E. A **psicologia social da organização**. São Paulo: Edgard Blucher, 1973.

WHYTE, William H. **The Organization Man**. New York: Doubleday, 1956

Sobre a autora:

¹ *Custódia Rocha*.

Doutoranda em Educação-Área de estudos de Organização e Administração Escolar-Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, Universidade do Minho. Assistente do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.

Orientador: Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão.
E-mail: mcrocha@iep.uminho.pt

Endereço: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Campus de Gualtar. 4710-057-Braga-Portugal.

Competências do administrador hospitalar na região metropolitana de Salvador

Maria Auxiliadora Seixas¹

Resumo: O hospital apresenta-se como um dos modelos de organização mais complexos da sociedade moderna, necessitando contar com uma diversidade de profissionais que devem trabalhar de forma ordenada e integrada. Este estudo tem como objetivo identificar o perfil do administrador hospitalar requerido pelo mercado da área de saúde, de Salvador, coligindo as opiniões fornecidas pelos gestores das instituições de saúde, dos coordenadores das Faculdades de Administração Hospitalar e dos alunos dessas Faculdades, que estejam no último semestre ou ano de curso. Assim, ancorando-se na análise dos diversos autores que dominam o assunto, quanto ao conjunto de qualidades e características que os gestores devem possuir, selecionou-se as competências individuais a serem avaliadas, dividindo-as em três categorias: conhecimentos técnicos, habilidades gerenciais e comportamentos e atitudes. A pesquisa caracteriza-se por ser de nível exploratório, utilizando-se do método de pesquisa de campo, adotando a técnica de aplicação de questionário. Como conclusão, as qualificações "possuir visão integrada", "saber trabalhar em equipe" e "ser ético" foram considerados como de maior importância. "Falar outra língua", "capacidade de fazer autocrítica" e "possuir espírito empreendedor" foram classificados como de menor importância. Neste estudo, fica claro a necessidade das Faculdades em promover uma maior interação com os hospitais, visando divulgar as vantagens de se contar com um administrador que entenda e conheça o negócio saúde.

Palavras-chave: Hospitais; Salvador; Administração; Administrador; Perfil.

INTRODUÇÃO

A instituição hospitalar, além de ser muito complexa, é de difícil administração, pois,

na sua maioria, necessita de um alto investimento para acompanhar os avanços tecnológicos relativos às descobertas científicas para a cura das doenças e precisa, inevitavelmente, controlar os custos, sem provocar a perda na qualidade do atendimento. Ademais, percebe-se que a saúde do hospital está diretamente relacionada à competência do seu gestor, que deverá estar totalmente comprometido com o bem da instituição, promovendo melhorias nos processos de trabalho, na busca da qualidade e na racionalização do uso dos recursos financeiros.

Para vencer esse desafio, as Faculdades de Administração Hospitalar deverão disponibilizar um recurso humano com a qualificação exigida para o cenário econômico que a instituição de saúde se encontra, sendo necessária uma maior integração com o mercado de trabalho, proporcionando uma sinergia produtiva.

Procurando entender esse cenário, este estudo foi realizado com o objetivo de identificar o perfil do Administrador Hospitalar requerido pelo mercado da área de saúde, de Salvador, coligindo as opiniões

fornecidas pelos gestores dessas instituições, dos coordenadores das Faculdades de Administração Hospitalar e dos alunos dessas Faculdades, do último semestre ou ano de curso.

Como linha mestra a ser investigada, a questão principal foi: qual o perfil do gestor hospitalar adequado ao mercado da área de saúde de Salvador?

Outros aspectos marcantes que serviram de base para a contextualização do universo pesquisado e foram tratados como questões secundárias, mostram-se a seguir:

- a) como os diretores dos hospitais vêem os cursos de formação do Administrador Hospitalar?
- b) qual o potencial de colaboração dos hospitais na formação do Administrador Hospitalar?
- c) qual a importância da formação específica do Administrador Hospitalar?
- d) quais os incentivos oferecidos pelas Faculdades para que os alunos possam desempenhar atividades extracurriculares?
- e) que motivos levaram as Faculdades à implantação do Curso de Administração Hospitalar?
- f) quais os motivos da escolha, pelos alunos, do Curso de Administração Hospitalar?
- g) como os alunos dos cursos de Administração Hospitalar avaliam as suas possibilidades de atuarem em sua área de formação?

A pesquisa não pretendeu apontar respostas conclusivas, porém visou levantar questões que aprimorem a formação do administrador no segmento de saúde, pois o seu resultado poderá embasar a qualidade do curriculum dessa graduação.

REVISÃO DE LITERATURA

Histórico

As organizações hospitalares, assim como as militares e públicas, são as mais antigas na sociedade. A origem da organização de saúde está diretamente relacionada às ações de caridade, principalmente religiosas, ao isolamento dos enfermos (leprosos), às guerras e ao desenvolvimento da Ciência Médica, servindo os hospitais como locais de ensino e prática da medicina.

Até o final do primeiro milênio da era Cristã, os hospitais eram conhecidos como "Casas de Acolhida", cujo objetivo era atender àqueles que não tinham recursos financeiros.

A partir do século XVIII os hospitais passaram a ser reconhecidos como "Casas de Cura", em substituição às "Casas de Acolhida", afastando a igreja dessa responsabilidade e passando a ser considerado um serviço público a ser prestado pelo município, com orçamento pré-fixado e um médico na direção. Com essa mudança, tem-se o início do hospital moderno, contando com equipamentos para auxiliar na assistência.

No final do século XIX com a Revolução Industrial, o hospital sofreu também a influência dos princípios da administração científica, recebendo subsídios que contribuíram ao aparecimento da figura do gestor hospitalar, utilizando práticas empresariais.

Competências Individuais

Para a realização desse estudo, foi pesquisada uma vasta literatura que trata do assunto. Dentre as mais recentes, os autores afirmaram que tanto as competências organizacionais ou empresariais, como as competências individuais ou gerenciais, estão diretamente relacionadas e uma depende diretamente da outra.

As competências organizacionais são aquelas que as empresas devem almejar e que a tornam diferentes das outras. Boog (1991, p.13) conceitua como competência empresarial o

[...] conjunto de qualidades e características que a empresa desenvolve para produzir e aperfeiçoar, com continuidade, bens e serviços que atendam às necessidades de seus clientes e usuários.

Durand (1998, *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.10) conceitua competência individual nas dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, e afirma que elas estão relacionadas com as questões de cognição, crenças e valores. Para o autor, as qualificações requeridas para o profissional, interfere na competência organizacional e exerce influência no de-

sempenho das atividades da equipe de trabalho, e conseqüentemente, na empresa. Contudo, conforme o tipo de gestão, o perfil requerido e a competência organizacional devem ser ajustados.

Ruas (2001) assegura que as competências individuais são variáveis conforme o tipo de cargo, devendo existir um equilíbrio entre as composições: conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer e fazer acontecer) e atitudes (saber ser), exigidas para as atividades a serem desenvolvidas.

Sveiby (1998) trata da nova riqueza das organizações, chamando os seus recursos humanos de patrimônio intangível, explicando que

As pessoas são os únicos e verdadeiros agentes na empresa. Todos os ativos e estruturas - quer tangíveis ou intangíveis - são resultados das ações humanas (SVEIBY, 1998, p.9).

e ainda completa

[...] os ativos invisíveis constantes no balanço patrimonial de uma organização podem ser classificados como um grupo de três elementos: competência do funcionário, estrutura interna e estrutura externa (SVEIBY, 1998, p.11).

Para ele a "competência do funcionário" é conceituada como "a capacidade de agir em diversas situações para criar, tanto ativos tangíveis como intangíveis". Entretanto, sugere que para compreender o que é competência deve-se primeiro, entender o que é conhecimento. Para o autor o conhecimento pode ser transferido através de

treinamento prático, porém a competência individual não pode ser trasladada e nem repassada com facilidade, é preciso de exercícios e habilidades pessoais.

Para King, Fowler e Zeithaml (2002, p.38), a competência pode ser explícita ou tácita. A "competência explícita" pode ser reproduzida. Já a "competência tácita" baseia-se na intuição, é difícil de ser copiada e compõe a vantagem competitiva da organização, fazendo parte do seu diferencial. E complementa, o tipo de comportamento é um atributo tácito e pessoal que está relacionado ao indivíduo.

Diante das análises dos autores que contemplam o domínio intelectual do assunto e que forneceram a base de sustentação para a pesquisa, dividiu-se os requisitos para a identificação do perfil do administrador hospitalar, em três grupos de categorias: conhecimentos técnicos, habilidades gerenciais e comportamentos e atitudes.

Conhecimentos Técnicos

Para Katz (1986), a "capacidade técnica" é aquela que se refere aos conhecimentos relativos às atividades do profissional, que envolvem os métodos e os procedimentos usados para trabalhar em qualquer nível gerencial da organização. Essa habilidade é importante, porém, nos cargos mais baixos, é indispensável, para o desempenho das funções operacionais por estar

relacionada com as atividades mecânicas. Ou seja, refere-se ao "saber", são os requisitos associados ao tipo de trabalho a ser desempenhado.

A seguir, encontram-se os conhecimentos técnicos indicados pelos autores como necessários para o Administrador Hospitalar e que também fazem parte das disciplinas estudadas nas Faculdades.

Planejamento estratégico - a percepção real do ambiente externo, oportunidades e ameaças. Segundo Alday (2000, *apud* MARTINEZ, 2002, p.217).

O planejamento estratégico [...] é um instrumento dinâmico de gestão, que contém decisões antecipadas sobre a linha de atuação a ser seguida pela organização, no cumprimento de sua missão [...].

Tecnologia da informação - entender a ciência da informação é uma exigência do mundo atual. Com o desaparecimento das fronteiras entre empresas e mercados, os gestores são obrigados a trabalhar com o computador e estar em aperfeiçoamento constante. Drucker (1998) afirma que a tecnologia não transformará os administradores em peças desnecessárias nem irá substituí-los por técnicos. Pelo contrário, as empresas precisarão aumentar o seu número. Com a velocidade que ocorrem as transformações tecnológicas, todo profissional deverá estar apto para saber usar essas ferramentas de forma a promover uma maior produtividade.

Falar fluentemente outra língua - com a globalização é exigido domínio em outra língua, no mínimo em inglês ou espanhol.

Possuir uma visão integrada de todos os serviços prestados no hospital - refere-se à capacidade de conhecer a empresa como um todo e reconhecer que todos os setores são importantes e devem trabalhar de maneira harmônica. Essa habilidade torna-se essencial, no nível estratégico da organização, devido à necessidade de se ter a visão do futuro da empresa, é entender o quanto o seu trabalho interfere na qualidade da outra área.

Ser especialista em alguma área da empresa - como o gestor vai atuar em uma área específica, deve dominar bem a sua atividade, devendo também ser especialista naquilo que faz.

Perceber a área de saúde como um todo - possuir a sabedoria de entender o ambiente que o rodeia, que interfere e complementa a sua instituição (hospital, plano da saúde, “home care”, entre outros) e que existe uma dinâmica comercial.

Conhecer a área financeira, contabilidade e custos hospitalares - após tantos planos econômicos já implementados no Brasil, mudanças de moedas e aumento do dólar, o gestor é obrigado a aprofundar-se no entendimento dos resultados financeiros e contábeis, buscando o equilíbrio da organização.

Entender a legislação e organização da documentação médica - o prontuário do paciente é o banco de dados mais importante da área de saúde, precisa ser bem cuidado e respeitado, pois as informações ali constantes relatam e validam o tratamento recebido pelo paciente. Segundo a Resolução nº 1638,

[...]o prontuário é documento valioso para o paciente, para o médico que o assiste e para as instituições de saúde, bem como para o ensino, a pesquisa e os serviços públicos de saúde, além de instrumento de defesa legal.

Conhecer a legislação hospitalar, as portarias e as normas do Ministério da Saúde - existe uma vasta gama de legislações voltadas para a manutenção, organização e funcionamento do hospital, disciplinando a assistência médica.

Compreender os serviços de apoio - lavanderia, higienização, nutrição, arquitetura hospitalar, armazenagem de material e medicamento - essas áreas são de grande importância no hospital, uma vez que interferem diretamente no tratamento, envolvem profissionais especializados e garantem a qualidade do atendimento prestado ao paciente.

Enfim, esses conhecimentos apontam a boa atuação do Administrador Hospitalar, reque-rendo uma profunda familiaridade com os conceitos que se relacionam com o funcionamento de uma instituição de saúde, suas peculiaridades legais e especializadas, seu ambiente tecnológico e operacional.

Habilidades Gerenciais

As habilidades gerenciais são aquelas que se referem à prática para trabalhar com pessoas, promovendo a motivação, o trabalho em equipe, a colaboração e interação com o grupo. Consiste na capacidade de aceitar a opinião de seus subalternos, permitindo sugestões e censuras, inclusive no momento de tomar decisões. Relaciona-se com o "saber fazer e fazer acontecer". Essa habilidade é importante em qualquer nível da organização, tanto para os encarregados de áreas operacionais, para as médias gerências, como para as diretorias.

As habilidades gerenciais, indicadas na literatura e selecionadas para identificar o perfil do gestor hospitalar, encontram-se listadas a seguir:

Capacidade de decidir - estar preparado para analisar as situações do cotidiano das empresas, estabelecer alternativas para minimizar o viés das ações organizacionais e tomar a decisão certa. É uma das habilidades mais difíceis de ser exercida, pois os incidentes ocorrem inesperadamente e provocam uma desorganização no ambiente de trabalho. O hospital é o mundo da incerteza, é preciso saber decidir nos momentos de risco que ocorrem freqüentemente e por sua vez o Administrador Hospitalar deve saber atuar nesse ambiente de turbulência.

Capacidade de aprendizagem - refere-se a encarar a educação como uma atividade

constante e assumir a própria responsabilidade pelo seu crescimento profissional. É a busca contínua de atualização e o desejo de estudar e estar acompanhando as mudanças que são exigidas para o executivo moderno, investindo em treinamento, não só para aperfeiçoamento técnico e gerencial, como também em programas de mestrado e doutorado.

Domínio das técnicas de negociação - dentre a complexidade das atividades do administrador, está a aptidão para a negociação. Esta necessidade justifica-se devido ao fato de que, para tomar uma decisão ele precisará efetuar acordos com os clientes, fornecedores, empregados, diretores, entre outros, sendo essencial ser transparente e apresentar os fatos na sua realidade e estabelecer o processo de negociação "ganha-ganha".

Espírito de liderança - é de grande importância a ação gerencial do líder para coordenar grupos, orientar numa nova tarefa, gerenciar um projeto, motivar e reconhecer o mérito pelo serviço realizado. McGregor (1999) explica que, até 1930, acreditava-se que a liderança fazia parte das características pessoais do indivíduo, não sendo possível adquiri-las com treinamento. Após esse período, as pesquisas que visavam avaliar as características essenciais do líder afirmam que essa habilidade pode ser desenvolvida.

Capacidade de comunicação - refere-se ao saber comunicar-se bem, tanto na forma verbal como na forma escrita. O gestor

precisa se fazer entender entre seus subordinados ou perante a diretoria da empresa. Para Drucker (1998), a linguagem é um bem precioso, dom e herança do ser humano. Na capacidade de comunicação está implícito o estabelecimento do diálogo, aceitando as diferenças de pensamento, sendo capaz de aceitar a crítica dos colegas e dos funcionários. Entender o verdadeiro papel do diálogo, possibilita a expressão sincera dos sentimentos.

Criatividade - refere-se à astúcia que o gestor deve possuir para inovar e encontrar soluções novas. O mundo encontra-se em constante mudança, o que se prega é a quebra de paradigmas. O administrador de hoje e de amanhã, se quiser gerir com inteligência, precisa ser criativo, inovador, imaginativo.

Para Perrenoud (1999, p.15)

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. [...].

Saber trabalhar em equipe - é promover o espírito de grupo, incentivando a colaboração e a equidade, é transformar as divergências em resultados positivos. É a capacidade de atuar com a interdisciplinaridade e a facilidade de relacionamento inter e intrapessoais.

Ser capaz de fazer autocrítica - é o reconhecimento das suas deficiências, iden-

tificar suas fraquezas, ser prudente e humilde. É a capacidade de perceber e assumir os próprios erros.

Diante do cenário atual, onde encontra-se uma geração que busca a inovação, a ênfase maior está nas relações humanas e a tendência é para o estilo de liderança democrática, que promova a harmonia no ambiente de trabalho.

Comportamentos e Atitudes

A preocupação com a linha da humanização foi introduzida na empresa, a partir do século XX, quando foi percebida a necessidade de se adotar um modelo de gestão que promovesse o bem-estar do empregado na organização e conseqüentemente um melhor atendimento ao cliente. As atitudes estão relacionadas aos valores, aos princípios e ao pensamento cognitivo. Refere-se ao "saber ser". A seguir, encontram-se o elenco de indicadores que compuseram as características relativas aos comportamento e às atitudes, selecionadas a partir dos autores que possuem visão humanista.

Preocupar-se com a humanização - Para se falar deste assunto, deve-se conceituar o verdadeiro sentido desta palavra, que é o respeito e a dignidade do ser humano, é a necessidade da valorização para se sentir feliz como integrante do grupo a que pertence. Assim, os gestores devem procurar proporcionar um ambiente de harmonia e boas condições de trabalho,

pois pessoas comprometidas e bem pagas serão seres pensantes e inteligentes, tendo como reflexo a boa prestação do serviço ao cliente.

Vergara; Branco (2001) entendem que a empresa humanizada é aquela que se preocupa com o bem-estar de seus funcionários e proporciona um ambiente de trabalho agradável.

Ser ético - ao compreender como aliar as regras de comportamento, associadas à profissão e às normas de relacionamento como uma questão da moral, tem-se uma conduta ética. Reconhecer e assumir o valor da ética é hoje uma questão de sobrevivência. Quando a empresa assume um procedimento ético, ela reduz o clima de incerteza por apresentar características de integridade e de honestidade para com o empregado, com os fornecedores e com os clientes.

Possuir espírito empreendedor - É também uma tendência exigida para o gestor atual. Ele deve ser capaz de se aventurar, firmar um objetivo e saber que vai alcançá-lo. Refere-se também a promover, no empregado, o espírito de parceiro e proprietário.

Preocupação com a responsabilidade social - ao mesmo tempo em que o gestor deve atender os objetivos da empresa, deve também estar a serviço da comunidade. Para Lens (2000) deve-se fortalecer a personalidade do homem na busca da liberdade, responsabilidade e consciência social respeitando a comunidade local.

Trabalhar com entusiasmo e otimismo - ao fazer o que gosta, com amor e satisfação, o gestor irá transmitir o vigor para os demais membros da equipe, motivando as pessoas a participar no trabalho.

Comprometimento com a empresa - refere-se ao significado que aquele trabalho tem para o profissional. É envolver-se com os objetivos da empresa, como se a meta firmada pelos diretores fosse a sua. No hospital, o Administrador Hospitalar deverá trabalhar com entusiasmo e otimismo e estar comprometido com a empresa.

As empresas precisam se dar conta que elas proporcionam uma vida em sociedade, reproduzindo um sistema social onde as pessoas interagem com seus valores, culturas e ideologias. O excesso de burocracia e de tecnologia faz com que o homem se esqueça disso, transformando o empregado em mais uma máquina a serviço do lucro. A natureza humana tem sofrido com as consequências dessa forma de agir dos empresários. Ironicamente, as empresas, que sempre se preocuparam com a dinâmica das máquinas, como se só elas garantissem a produtividade, agora estão entendendo que são os recursos humanos que promovem a vantagem competitiva.

Por fim, somando-se as três competências - conhecimentos técnicos, habilidades gerenciais, comportamentos e atitudes - que são segundo os autores, a tendência do mercado e levando-se em consideração, que atualmente, os empresários vivem

em um ambiente de competitividade, procurando profissionais que promovam oportunidades de crescimento e agreguem valores ao desempenho organizacional é possível entender porquê as empresas estão em busca de gestores com disponham dessas capacidades, que são requisitos imprescindíveis, para promover o sucesso dos negócios.

Nessa linha de raciocínio, é possível verificar que para o gerenciamento de uma Unidade de Saúde, além das habilidades gerenciais requeridas para qualquer tipo de empresa, são necessários conhecimentos específicos para que o administrador possa incorporar-se com facilidade à equipe de saúde, tornando-se um elemento de colaboração na qualificação das atividades assistenciais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo caracterizou-se por ser de nível exploratório, utilizando-se do método de pesquisa de campo, através da técnica de aplicação de questionário. O modelo foi elaborado a partir do elenco de competências individuais agrupadas em três categorias - conhecimentos técnicos, habilidades gerenciais, comportamentos e atitudes - tendo como lastro a fundamentação teórica fornecida pelos autores que tratam do assunto. Para elaborar a lista de conhecimentos técnicos, tomou-se de base as disciplinas constantes dos cursos das três Faculdades. Por sua vez, para elaborar o elenco de habilidades gerenciais e comportamentos e atitudes, comparou-se a literatura

com o artigo 9º da Resolução que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

A partir dos agrupamentos foram elaborados os modelos dos questionários, divididos em duas partes. Na primeira, as perguntas foram dirigidas para a formação da contextualização da amostra. A segunda parte, responde a questão principal, ficando igual para os três grupos. Foram colocadas perguntas fechadas, onde os respondentes deveriam pontuar os indicadores (variável independente) agrupados nas três categorias, reservando-se um espaço para complementar a lista de competências. Foi definida uma escala de 1 a 5, considerando-se 1, como o grau de nenhuma importância; 2, pequena; 3, média; 4, grande; e 5, total. Os modelos dos questionários encontram-se no Apendice A (p.165).

Para o tratamento dos dados foram preparados três bancos de dados, utilizando-se como ferramenta de apoio o programa da Microsoft-Excel, versão 97, sendo assim agrupados: o primeiro com as três Faculdades, o segundo com os dez hospitais e o terceiro com as respostas dos cinquenta e quatro alunos de último semestre ou ano de curso.

Em seguida, foram elaboradas três tabelas de frequência absoluta e relativa, visando demonstrar de que forma os indicadores foram enquadrados, permitindo perceber quais as questões que tiveram maior pontuação e em que nível, possibilitando,

ainda uma análise descritiva dos dados apresentados e uma estimativa de propriedade dessa população.

Finalmente, para responder a questão principal, foi necessário extrair a média geral dos três grupos. Para isso, foram somados os bancos de dados e calculadas as médias de cada uma das variáveis independentes, visando transformar as notas em uma única e obtendo-se a ordenação geral para os indicadores em cada uma das categorias. Porém, em algumas delas ocorreu empate de opiniões e como o objetivo era o de classificar hierarquicamente as competências individuais, foi extraído o desvio-padrão, por ser uma medida de dispersão.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa traduziu de forma quantitativa as competências individuais para o Administrador Hospitalar atual, buscando contribuir com os objetivos de uma organização que oferece serviços relacionados à saúde.

Para auxiliar na percepção das competências individuais selecionadas e que compõem as categorias: *conhecimentos técnicos, habilidades gerenciais, comportamentos e atitudes*, segue um quadro referencial chamado de **Modelo de Análise** (Quadro 1). Nesse quadro, apresentam-se, de forma resumida, os principais atributos, categorias e indicadores, considerados desejáveis e que foram avaliados pelos sujeitos da amostra.

Quadro 1 - Modelo de Análise

COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS	Categorias	Indicadores
	Conhecimentos Técnicos (Saber)	a) Planejamento estratégico b) Tecnologia da informação c) Falar outra língua d) Visão integrada do hospital e) Ser especialista f) Conhecer a área de Saúde g) Conhecer a área financeira, contábil e custos hospitalar h) Conhecer a legislação da documentação médica i) Conhecer a legislação hospitalar j) Conhecer os serviços de apoio.
	Habilidades Gerenciais (Saber Fazer e Fazer Acontecer)	a) Capacidade de decidir b) Capacidade de aprender, busca contínua de atualização c) Capacidade de negociação d) Capacidade de liderança e) Capacidade de comunicação f) Capacidade de fazer autocrítica g) Ser criativo h) Saber trabalhar em equipe
	Comportamentos e Atitudes (Saber ser)	a) Promover a humanização do trabalho e do atendimento ao cliente b) ser ético c) Possuir espírito empreendedor d) Preocupar-se com a responsabilidade social e) Trabalhar com entusiasmo e otimismo f) Estar comprometido com a empresa e com o trabalho

Contextualização dos Sujeitos da Pesquisa

A seguir, encontram-se as respostas constantes do questionário respondido pelos alunos, pelos coordenadores das Faculdades e pelos hospitais, e que estão relacionadas diretamente com as questões secundárias.

O Curso de Administração Hospitalar na visão dos gestores hospitalares

Conforme demonstrado nos questionários, 60% dos dirigentes desconhecem o programa de disciplinas do Curso de Administração Hospitalar. Foi percebido que não existe compromisso entre essas instituições visando a colaboração na formação acadêmica desse profissional, visto que apenas 30% dos hospitais afirmaram ter programa de estágio e 90% dos respondentes não pretendem patrocinar bolsas de estudos para alunos carentes. Diante do exposto, os hospitais, demonstram não compreender o quanto eles podem influenciar e ajudar na formação do profissional, deixando uma dúvida: como proporcionar experiência aos alunos perante a inexistência de estágio curricular e contribuir com o treinamento do administrador para que ele se prepare tecnicamente?

O Curso de Administração Hospitalar na visão das Faculdades

As três Faculdades informaram proporcionar ao aluno atividades importantes para a vivência e conseqüente compreensão

do ambiente hospitalar, promovendo visitas às instituições de saúde, participações em seminários, estudos de casos e estágios supervisionados.

Levando-se em consideração que existem 745 alunos matriculados nas três Faculdades (base set/out. 2002), pode-se inferir que o curso de Administração Hospitalar é atrativo para o aluno.

O Curso de Administração Hospitalar na visão dos alunos

Entre os 54 alunos pesquisados, 78% afirmaram enxergar a profissão de Administrador Hospitalar com otimismo. Desse mesmo grupo, 33% indicaram que escolheram o curso por vontade de trabalhar no hospital e 38% pela busca de uma nova oportunidade.

Do contingente de alunos prestes a se formar, 50% informaram que já trabalham na área de saúde, constatando-se que este um mercado é promissor.

Perfil Geral para o Administrador Hospitalar

Visando atender ao objetivo da pesquisa que é identificar o perfil do administrador hospitalar requerido pelo mercado da área de saúde, de Salvador, compilou-se as opiniões fornecidas pelos gestores das instituições de saúde, dos coordenadores das Faculdades de Administração Hospitalar e dos alunos dessas Faculdades, do último semestre ou ano de curso. Vale lembrar que,

para a seleção das competências, utilizou-se as médias das pontuações, enumerando os indicadores pelas votações mais elevadas, obtendo-se a classificação por ordem de importância.

Perfil Geral para Conhecimentos Técnicos

A habilitação técnica é aquela que se refere aos conhecimentos teóricos e operacionais relativos às atividades que envolvem os procedimentos para trabalhar.

Primeiramente, classificada como a mais importante, tem-se a competência técnica "possuir uma visão integrada de todos os serviços prestados no hospital", com a média 4,73, como a capacidade de maior influência na qualificação do Administrador Hospitalar.

Em segundo lugar, encontra-se "compreender a área de saúde como um todo" com a pontuação de 4,60, demonstrando a necessidade do administrador possuir uma visão sistêmica da organização que trabalha, entendendo seu ambiente interno e externo.

A indicação dessas duas competências nas posições iniciais, consideradas como de total importância, levam a comprovação do pensamento de Katz (1986, p.69-70) chamado por ele de habilidade conceitual, definida como "coordenação e integração de todas as atividades e interesses da organização no sentido de um único objetivo

comum", afirmando, também, que essa habilidade é indispensável para o gestor de alto escalão.

Para a terceira colocação, tem-se "percepção dos serviços de apoio: lavanderia, higienização, nutrição, arquitetura hospitalar, armazenagem de material e medicamento" Com a média de 4,52, comprovando a necessidade de especialização e o conhecimento do negócio "saúde" que é exigido para as pessoas que trabalham no hospital.

No quarto lugar, encontra-se "conhecer a legislação hospitalar, as portarias e as normas do Ministério da Saúde", com 4,51. Entendendo-se que o hospital possui características próprias e em "um só tempo, ele faz o papel de hotel, de centro de tratamento, de laboratório e de universidade" (WILSON, 1963, p.67 *apud* KAST; ROSENZWEIG, 1980, p. 596). Considerando-se que essas disciplinas são oferecidas pelos cursos de Administração Hospitalar é o reconhecimento de que o tipo de serviço oferecido requer controle do ambiente para que não haja infecção hospitalar, principalmente na área de higienização, lavanderia e nutrição.

Para a quinta colocação, o indicador "planejamento estratégico" também obteve a pontuação de 4,51, e, apesar de coincidir com a mesma média do item anterior, se utilizou como critério de desempate o desvio-padrão de 0,9, que nesse caso foi maior, sendo estatisticamente comprovado como a menor média.

Como sexto colocado, o "compreender as informações da área financeira, contabilidade e custos hospitalares", sendo pontuado como 4,48, entendendo-se que a gestão financeira do hospital tem características que requerem uma especialização própria.

Em sétimo lugar, está "tecnologia da informação" com média de 4,46, indicando ser de grande importância, porque, atualmente, o uso dessa ferramenta influencia no bom desempenho das atividades assistenciais e, por isso, o administrador deverá estar apto para saber usá-la de forma a promover uma maior produtividade.

Para o oitavo lugar, o "conhecimento na legislação e organização da documentação médica" com a nota de 4,19. Naturalmente, o indicador foi considerado como de grande importância porque as informações constantes do prontuário médico são específicas da administração hospitalar.

Em penúltima colocação tem-se "ser especialista em alguma área da empresa" com média 3,73. O resultado da pesquisa indica que a necessidade do mercado está mais para o generalista do que para o especialista.

Em última colocação, a necessidade de "falar fluentemente outra língua" obteve a média de 3,45. Apesar da globalização exigir o estabelecimento de comunicação com outros países, esse indicador se

apresentou como o de menor importância na área de saúde.

Perfil Geral para Habilidades Gerenciais

As habilidades gerenciais estão diretamente relacionadas às atividades do gestor que irá ocupar um cargo de chefia. É a combinação da formação acadêmica com a experiência administrativa, respeitando também os valores culturais da organização. Os aspectos pertinentes a essas habilidades gerenciais estão relacionados com quem administra a empresa através da visão sistêmica, ou seja, aquele que expressa em sua maneira de ser o espírito do empreendedor, do líder, do orientador, do negociador.

Primeiramente, com a média de 4,85 encontra-se "saber trabalhar em equipe" considerada a mais importante. Para a atividade hospitalar, a habilidade de atuar com a interdisciplinaridade e a facilidade de relacionamento inter e intrapessoais facilitam no labor diário das atividades assistenciais.

Em segundo lugar, tem-se a "capacidade de decidir" com 4,81, também, de total importância. É compreensível que essa aptidão esteja tão bem pontuada, pois no hospital é preciso saber agir rapidamente, devendo o Administrador Hospitalar atuar no gerenciamento de risco.

Em terceira colocação, encontra-se "habilidade para aprender" com a média de 4,75. Para o grupo, o crescimento profissional e

a busca contínua de atualização são importantes para acompanhar as mudanças. Na área de saúde, a atividade chamada de educação continuada é bastante forte e presente no dia-a-dia do hospital.

Em quarta posição, com 4,75 ficou a "capacidade de liderança". Como essa habilidade teve média igual a anterior, recorreu-se ao cálculo do desvio-padrão como critério de desempate. Comprovando que o gestor deve ter a capacidade de coordenar equipes de trabalho ou de projeto. É o verdadeiro "fazer acontecer".

Em quinto lugar, está "saber comunicar-se" com pontuação de 4,70. Benzecry (2001, p.14) afirma que a comunicação está ligada à inteligência verbal-linguística e "consiste na capacidade de dominar as palavras e a linguagem, tanto na sua percepção como na sua expressão".

Em sexto, o indicador "domínio das técnicas de negociação" obteve média de 4,60. Diante do atual quadro que vive a atividade hospitalar, forçando-se a realizar contratos com grandes fornecedores e com as empresas que oferecem planos de saúde, parece inadequada a pontuação que foi dada para essa habilidade, já que uma boa negociação vale muito para a manutenção da saúde financeira da empresa.

Em sétima posição, com a média de 4,60, a habilidade relativa a "ser criativo" comprovando que o administrador de hoje e de amanhã, se quiser gerir com

inteligência, precisa ser criativo, inovador, imaginativo. Porém, nem todos são capazes de quebrar paradigmas ou enxergar que é no momento da crise que se cria a melhor solução. A pontuação dada para esse indicador também coincidiu com a anterior, sendo utilizado o mesmo critério de desempate, o desvio-padrão de 0,63.

Em oitavo, encontra-se "ser capaz de fazer autocrítica" com 4,51. É compreensível que essa habilidade tenha ficado em último lugar, porque a capacidade de perceber e assumir os próprios erros, é difícil para qualquer pessoa, principalmente para aqueles que ocupam cargos no alto escalão.

Perfil Geral para Comportamentos e Atitudes

Os aspectos relativos aos comportamentos e às atitudes referem-se à maneira de ser das pessoas, como agem nas diversas facetas em que se apresentam nas empresas. Assim, modernamente falando, a atual preocupação com a ética, com a humanização e a responsabilidade social vem influenciando de forma direta o método de trabalho.

Em primeira colocação, encontra-se "ser ético" com 4,88. É significativo apresentar que o item considerado de maior importância, para os três grupos e, conseqüentemente, abrindo o *ranking* desta lista, é o comportamento ético. Essa coincidência de idéias comprova a

compreensão e o reconhecimento do valor dessa conduta, sendo hoje considerada como uma questão de sobrevivência nas empresas.

Em segunda posição, está "comprometimento com a empresa" com a média de 4,87. Obtendo, também, boa votação nas avaliações individuais, o que influenciou o perfil global. Essa pontuação aumenta a responsabilidade do Administrador Hospitalar, que expõe a necessidade do comprometimento com a empresa, como uma necessidade vital para a continuidade da organização.

O terceiro indicador votado com 4,79, ficou "trabalhar com entusiasmo e otimismo". Essa questão relaciona-se ao aspecto motivação, aliado ao amor à profissão, que, sem sombra de dúvida, para trabalhar no hospital, onde se convive com a dor e o sofrimento, é de extrema importância que a pessoa tenha paixão, sem a qual não se consegue permanecer.

Em quarto lugar, encontra-se a preocupação com a "humanização" com a média de 4,72. Diante do momento em que vivem as empresas, saindo da visão mecanicista e passando pela sistêmica e chegando à humanista, é louvável que os hospitais encontrem nessa linha, o incentivo para proporcionar um ambiente mais humanizado. Vergara; Branco (2001) entendem que a empresa agrega valor, quando assume esse comportamento.

Em quinto lugar, tem-se a "preocupação com a responsabilidade social" com a média de 4,66. Considerando que foram selecionados seis indicadores e que para a amostra investigada este indicador encontra-se em penúltimo lugar, é perceptível que esse grupo ainda não tem consciência do quanto os objetivos da instituição de saúde podem interferir na comunidade.

Em última posição, está "possuir espírito empreendedor" que obteve 4,64. Teoricamente, esse comportamento foi classificado em último lugar porque o administrador é preparado na Faculdade para ser empregado. O grupo avaliou que esse tipo de comportamento pode ajudar, de forma positiva, na forma de agir na empresa, provavelmente, para eles, ser empreendedor é ser proprietário e não empregado "parceiro".

CONCLUSÃO

Extraíndo-se a média das respostas dos indicadores de cada uma das categorias, tem-se como resultado final para os três grupos envolvidos na pesquisa, que as competências relativas a "comportamentos e atitudes" recebeu a maior pontuação, com a média de 4,74; seguida das "habilidades gerenciais" com média de 4,72, ambas consideradas de total importância. As questões sobre "conhecimentos técnicos" com média de 4,27, foram consideradas como de grande importância. A partir dessa pontuação, concluiu-se que

a construção das competências gerenciais deve está mais preocupada com a mobilização do profissional para a formação das regras de conduta, atitudes e posturas mentais, do que com a assimilação dos conhecimentos técnicos (Quadro 2, p. 162).

Enfim, respondendo a questão principal sobre o perfil do Administrador Hospita-

lar adequado ao mercado da área de saúde, de Salvador, os resultados reunidos nesta pesquisa demonstram uma tendência para um caráter pragmático de profissional que contenha uma alta gama de capacidades individuais, supervalorizando o seu potencial com níveis de exigências excessivos e até difíceis de serem encontrados, numa mesma pessoa.

Quadro 2 - Resumo das qualificações do Administrador Hospitalar

Categorias	Indicadores
Comportamentos e Atitudes (Saber Ser) (total importância)	a) Ser ético b) Comprometimento com a Empresa c) Entusiasmo e otimismo d) Promover a humanização e) Responsabilidade social f) Possuir espírito empreendedor
Habilidades Gerenciais (Saber Fazer e Fazer Acontecer) (total importância)	a) Saber trabalhar em equipe b) Capacidade de decidir c) Capacidade de aprender d) Capacidade de liderança e) Capacidade de comunicação f) Capacidade de negociação g) Ser criativo h) Capacidade de fazer autocrítica
Conhecimentos Técnicos (Saber) (grande importância)	a) Visão integrada de todos os serviços b) Conhecer a área de Saúde c) Conhecer os serviços de apoio d) Conhecer a legislação e as portarias e) Planejamento Estratégico f) Conhecer a área financeira g) Tecnologia da informação h) Conhecer documentação médica i) Ser especialista j) Falar outra língua

RECOMENDAÇÕES

Tendo em vista o desenho do perfil apresentado, sugere-se que, as Faculdades promovam uma maior interação com os hospitais, encaminhando o programa de disciplinas, bem como divulgando as vantagens de se contar com um profissional que entenda e conheça o negócio "saúde".

Para os hospitais, indica-se estreitar as suas relações com as Faculdades, objetivando desenvolver um programa de estágio e proporcionar experiência ao estudante do curso de Administração Hospitalar.

Diante desse cenário, recomenda-se aos alunos explorar o campo da pesquisa que permita entender a complexa atividade desenvolvida no hospital, as suas transformações, a necessidade de flexibilização, favorecendo a formação universitária que atenda ao mercado de trabalho.

Artigo recebido em: 23/08/2004.

Aprovado para publicação em: 22/03/2005.

Abilities of the hospital administrator in the metropolitan region of Salvador

Abstract: The hospital is presented as one of the models of organization more complex in the modern society, with the need to have a diversity of professionals that should work in an organized and integrated manner. This study aims to identify the profile of the hospital administrator that will play the role in the marketplace of Salvador, compiling the opinions furnished by the managers

in the health institutions, coordinators of the Faculty of Hospital Administration and the students of these colleges who are in the last semester or the last year of the course. By anchoring in the analysis of several authors that domain the subject regarding the set of qualities and characteristics the managers should have, individual competences were selected and then evaluated and divided into three categories: technical knowledge, managerial skills, behavior and attitudes. The exploratory level, using method the field research, adopting the technique of questionnaire application, characterizes the study. As a conclusion, the qualifications "to have an integrated vision", "to know how to work in team" and "to be ethical" were considered the major important ones. On the other hand "to speak another language", "capacity of self criticism" and "to have an entrepreneurial spirit" were considered as minor important ones. In this study it is clear the need of the Faculty to enhance a better interaction with the hospitals viewing the diffusion of the advantages of having an administrator who understands the health business.

Keywords: Hospitals; Salvador; Study and Research; Administrator; Profile.

Competencias del administrador hospitalario en la región metropolitana de Salvador

Resumen: El hospital se presenta como uno de los modelos de la organización más complejos en la sociedad moderna, necesitando contar con una diversidad de profesionales que deben trabajar de una manera organizada e integrada. Este estudio tiene como objetivo identificar el perfil del administrador hospitalario requerido por el mercado del área de la salud de Salvador, coligiendo las opiniones vertidas por los gestores de las instituciones de salud, de los coordinadores de las facultades de administración hospitalaria y de los estudiantes de esas facultades que estuviesen en el último semestre o año de la carrera. De esa manera, apoyándose en el análisis de los diversos autores que dominan el tema con respecto al conjunto de cualidades y características que los gestores deben poseer, se seleccionó las competencias individuales a ser evaluadas, dividiéndolas en tres categorías: conocimiento técnico, habilidades directivas, comportamiento y actitudes. La investigación se caracteriza por ser de nivel exploratorio, utilizándose el método de investigación de campo. El nivel exploratorio, usándose el método de la investigación de campo, adoptando la técnica de aplicación de cuestionario. Como conclusión, las cualificaciones "poseer

visión integrada”, “saber trabajar en equipo” y “ser ético” fueron consideradas como de mayor importancia. “Hablar otra lengua”, “capacidad de autocrítica” y “poseer espíritu emprendedor” fueron clasificados como de menor importancia. En este estudio, queda claro la necesidad de las facultades de promover una mayor interacción con los hospitales, apuntando las ventajas de contar con un administrador que entienda y conozca el negocio de la salud.

Palabras-clave: Hospitales; Salvador; Estudio einvestigación; Perfil del administrador.

REFERÊNCIAS

BENZECRY, D. F. Competências do administrador moderno sob a luz da teoria das inteligências múltiplas. **Revista Brasileira de Administração**, Brasília, v.11, n.34, p.13-16, set. 2001.

BOOG, G. G. **O desafio da competência:** como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro. 4.ed. São Paulo: Best Seller, 1991.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.41, n.1, p.8-15, jan./mar. 2001.

DRUCKER, P. F. **Prática da administração de empresas**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KAST, F. E.; ROSENZWEIG, J. E. Análise organizacional comparativa: o hospital. In: _____. **Organização e administração:** um enfoque sistêmico. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1980. p.589-617.

KATZ, R. L. As habilitações de um administrador eficiente. In: DRUCKER, Peter. **O novo papel da administração**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1986. v.1, p.57-92.(Coleção Harvard de Administração).

KING, A. W.; FOWLER, S. W.; ZEITHAML, C. P. Competências organizacionais e vantagem competitiva: o desafio da gerência intermediária. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.42, n.1, p.36-49, jan./mar. 2002.

LENS, M. P. O novo paradoxo organizacional e o papel do administrador. **Revista Brasileira de Administração**, Brasília, v.10, n.31, p.20-2, dez. 2000.

MARTINEZ, S. A administração de serviços e o cliente nas organizações de saúde e hospitalares. **Mundo da Saúde**, São Paulo, v.26, n.2, p.216-24, abr./jun.2002.

MCGREGOR, D. **O lado humano da empresa**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.7-18. 1. CD- ROM.

RUAS, R. Mestrado Executivo, formação gerencial e noção de competências: provocações e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, n.25, 2001. Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações:** gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

VERGARA, S. C.;BRANCO, P. D. Empresa humanizada: a organização necessária e possível. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 2, p.20-30, abr./jun.2001.

Sobre a autora:

¹Maria Auxiliadora Seixas

Mestre em Administração de Áreas Estratégicas, UNIFACS. Especialista em Organização, Sistemas e Métodos, UFBA. Administradora Pública, UFBA. Orientador: Dr. Hermes Teixeira de Melo
E-mail: doraseixas@salvador.ba.gov.br

Endereço Postal: Rua João Mendes da Costa Filho, n.306/22-C, Jardim Armação, Salvador/BA, Brasil. CEP: 41750-190

Apêndice A

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS			Data	Faculdade
Turno que frequenta ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno	Trabalha? ☐ Não ☐ Sim ☐ Área de saúde ☐ Outro	Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino		
1. Identifique quais dos motivos abaixo concorreram para que você escolhesse o Curso de Administração Hospitalar.				
1.1 ☐ Vontade de trabalhar em hospital	1.3 ☐ Busca de uma nova oportunidade de trabalho			
1.2 ☐ já trabalha em instituição de saúde	1.4 ☐ Influência de outras pessoas			
Outros, especificar: _____				
Como você vê a perspectiva de trabalho para a sua profissão e a possibilidade de crescimento profissional após o curso?				
☐ Com confiança ☐ Com incerteza				
Outros, especificar: _____				
QUESTIONÁRIO PARA AS FACULDADES			Identificação	
CARGA HORÁRIA		Nº DE ALUNOS POR TURNO		
Disciplinas específicas:	Matutino	Vespertino	Noturno	
Administração geral:				
Total do curso:				
1. Qual a importância da formação específica do Administrador Hospitalar? 1.1 ☐ De total importância 1.2 ☐ Importante 1.3 ☐ Sem muita importância Justifique a sua resposta: _____		2. O que levou à implantação do curso de administração hospitalar? 2.1 ☐ Resultados de pesquisa de mercado 2.2 ☐ Interesse da instituição 2.3 ☐ Experiência na área de saúde		
Outros _____				
3. Indicar o que poderia, ou já está sendo feito, para o aluno de administração hospitalar ser melhor preparado		Poderia fazer	Já faz	Não se aplica
3.1 Oferecer estágio supervisionado				
3.2 Promover a participação em pesquisa				
3.3 Promover a discussão de casos				
3.4 Promover seminários para os estudantes				
3.5 Proporcionar visitas às instituições de saúde				
3.6 Estimular os estudantes a publicarem artigos				
3.7 Incentivar consultoria através da empresa júnior				
Outros _____				
QUESTIONÁRIO PARA OS HOSPITAIS				Nº
Caracterização do hospital				
☐ Público ☐ Privado ☐ Filantrópico ☐ Geral ☐ Especializado em _____	Nº de Leitos	Nº de Salas Cirúrgicas	Nº de funcionários	
1. Qual a importância da formação específica do Administrador Hospitalar? 1.1 ☐ De total importância 1.2 ☐ Importante 1.3 ☐ Sem muita importância Justifique a sua resposta: _____		2. Você conhece algum dos programas do curso de administração hospitalar? 2.1 ☐ Não 2.2 Tem interesse em conhecer? ☐ Não ☐ Sim 2.3 ☐ Sim. 2.4 Como seria a sua avaliação do programa do curso? ☐ Aprovo o programa ☐ Não gosto do programa ☐ Faria algumas alterações no programa		
3. Indique como essa instituição poderia apoiar as Faculdades de Administração Hospitalar.		Poderia fazer	Já faz	Não se aplica
3.1 Oferecer estágio curricular aos alunos				
3.2 Promover palestras nas Faculdades				
3.3 Participar de eventos promovidos pelas Faculdades				
3.4 Assistir à apresentação dos trabalhos dos alunos				
3.5 Permitir a visita de professores/alunos ao hospital				
3.6 Contratar os recém-formados				
3.7 Patrocinar bolsa de estudos para aluno carente				
3.8 Incentivar os funcionários a fazer o curso				

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAR O PERFIL DO ADMINISTRADOR HOSPITALAR					
Avaliação dos conhecimentos técnicos. (considerar o número 1 o menos importante e o número 5 o mais importante)	1	2	3	4	5
Conhecer planejamento estratégico					
Conhecer tecnologia da informação					
Falar fluentemente outra língua					
Ter uma visão integrada de todos os serviços prestados no hospital					
Ser especialista em alguma área da empresa					
Conhecer a área de saúde como um todo (hospital, plano da saúde, home care etc)					
Conhecer a área financeira, contabilidade e custos hospitalar					
Conhecer a legislação e organização da documentação médica					
Conhecer a legislação hospitalar e as portarias/normas do Ministério da Saúde					
Conhecer os serviços de apoio: lavanderia, higienização, nutrição, armazenagem de material e medicamento, arquitetura hospitalar.					
Que outros conhecimentos técnicos são relevantes para serem incluídos no elenco acima?					
Avaliação das habilidades gerenciais (considerar o número 1 o menos importante e o número 5 o mais importante)	1	2	3	4	5
Capacidade de decidir					
Capacidade de aprender - busca contínua de atualização					
Capacidade de negociação					
Capacidade de liderança					
Capacidade de comunicação					
Capacidade de fazer autocrítica					
Ser criativo					
Saber trabalhar em equipe					
Que outras habilidades gerenciais são relevantes para serem incluídas no elenco acima?					
Avaliação quanto às atitudes e comportamentos (considerar o número 1 o menos importante e o número 5 o mais importante)	1	2	3	4	5
Promover a humanização do trabalho e do atendimento ao cliente					
Ser ético					
Possuir espírito empreendedor					
Preocupar-se com a responsabilidade social					
Trabalhar com entusiasmo e otimismo					
Estar comprometido com a empresa e com o trabalho.					
Que outros comportamentos ou atitudes são relevantes para serem incluídos no elenco acima?					

Proyecto de Educación Alternativa

Thomas Fleming¹

Marta Pini²

Resumen: El presente documento describe y analiza el programa bilateral de desarrollo profesional para maestros y directores que trabajan con niños en áreas marginales de la Ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. Asimismo, se relatan las condiciones contextuales que enmarcaron su implementación, luego de su aprobación en 2001, y las circunstancias políticas, sociales y económicas que modelaron su énfasis y dirección, así como los desafíos culturales, lingüísticos y logísticos que condicionaron su extensión y objetivos. Finalmente, desde el año 2004, el Ministerio de Educación provincial ha propuesto la participación activa del Instituto Superior del Magisterio N°14, de la provincia de Santa Fe para profundizar el tema y ampliar la formación de formadores.

Palabras-clave: Educación básica; Formación de formadores; Cooperación internacional.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Un contexto de colaboración

Con el aval de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional –Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de

Argentina-, el interés educativo y cultural de Canadá en estrechar los vínculos con Argentina, -en este caso a través de la Universidad de Victoria, British Columbia-, manifestado desde fines de los ochenta a través de múltiples iniciativas para promover intercambios educativos y culturales entre ambas naciones-, y la búsqueda de nuevos caminos, planteada por el gobierno educativo de la provincia de Santa Fe respecto de problemáticas como deserción, repitencia y la necesidad de elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en sectores de población infantil en situación de extrema pobreza, se diseña – hacia fines de 1997- el denominado Proyecto de “Educación Alternativa”, destinado a escuelas de la periferia de la ciudad de Rosario³.

El mencionado proyecto – 2001 a 2004 - se desarrolla gracias al soporte financiero de la Agencia Canadiense de Desarrollo

³ La ciudad de Rosario es el puerto natural de las llanuras más fértiles de la Argentina. Pionera en la industrialización de la región denominada Pampa Húmeda –incluye las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Córdoba y parte de Santa Fe-. Desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, es un centro económico y cultural de gran dinamismo, ubicada a orillas de uno de los ríos más extensos y caudalosos de América. Es la principal ciudad de la provincia de Santa, con una superficie aproximada de 582 kilómetros cuadrados y una población de 1.250.000 habitantes. El Monumento a la Bandera identifica el lugar donde el General Belgrano izó por primera vez nuestra bandera Argentina. El Teatro EL Círculo –visitado por Giuseppe Verdi-, el Teatro Parque España, Villa Hortensia, el Centro Cultural Bernardino Rivadavia nos hablan de una vida cultural intensa y rica; a las que se suman sus espacios al aire libre como el Lago Parque Independencia, la Plaza San Martín y la majestuosa costa del río Paraná, dispuesta para disfrutar de sus playas y de su especial gastronomía. La Universidad Nacional de Rosario es una de las mejores del país, destacada por alto nivel académico e importantes institutos de investigación.

Internacional-Canadian International Development Agency (CIDA)-, área Fondo de Transferencia de Tecnología Canadá-Cono Sur⁴.

Atento a la normativa de la Agencia Canadiense, el Proyecto de Educación Alternativa es co-coordinado por un representante canadiense, el Dr. Thomas Fleming y un representante argentino, la Lic. Marta Pini, quienes suscriben el presente artículo.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO

El objetivo general de la propuesta es “*el mejoramiento de la equidad, la calidad y la eficiencia de la educación básica para chicos ‘en riesgo’ de Rosario mediante el desarrollo de un proyecto alternativo de educación para maestros y directivos*”. El propósito de largo plazo del proyecto fue definido como “facilitar el acceso, retención y desempeño de chicos en-riesgo de las escuelas de Rosario”. Se asume que dicha propuesta mejoraría los resultados de aprendizaje de estos niños “en riesgo”, aumentaría la retención y elevaría las tasas de graduación de los alumnos del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, es decir 6° a 9° año. La Ley Federal de Educación 24195, sancionada el 14 de abril de 1993, reorganizó el sistema educativo de Argentina y en lo que res-

pecta a la educación básica o primaria, quedó organizada en tres ciclos: *Primero* - desde 1° a 3°; *Segundo* - desde 4° a 6° y *Tercero*- desde 7° a 9°; y el *Nivel Inicial* para los niños de 5 años de edad - se transformó en obligatorio. Luego del Tercer Ciclo, los estudiantes continúan con el *Polimodal* – ex-secundario o nivel medio-, que incluyó una reestructuración de contenidos con nuevas orientaciones o modalidades que se han implementado, teniendo en cuenta las posibilidades y demandas del contexto de cada institución⁵.

El eje se centra en la capacitación docente, cuya primera etapa bianual se cumplió durante los años 2002 y 2003. El cierre del período de formación se realizó el 19 de noviembre de 2003, culminando con una celebración con amplia participación de docentes y alumnos y la presencia de autoridades provinciales, nacionales y funcionarios de la Embajada de Canadá en Argentina y de la Asociación de Centros de Estudios Canadienses de nuestro país.

En el programa de capacitación participaron diez de los más importantes expertos canadienses en educación y educación alternativa, quienes por un período de tres años, trabajaron con docentes, directores y supervisores de la provincia de Santa Fe. De esta manera se

⁴ El 7 de Marzo de 2001, la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI) firmó un contrato con la Universidad de Victoria (UVIC), British Columbia, Canadá; quien a su vez firma un acuerdo con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

⁵ Las orientaciones son: CIENCIAS NATURALES., ECONOMÍA Y GESTIÓN DE LAS ORGANIZACIONES. HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. PRODUCCIÓN DE BIENES Y SERVICIOS. COMUNICACIÓN ARTES Y DISEÑO, las que intentan brindar un *núcleo de competencias fundamentales*, en relación con las exigencias de dichas áreas profesionales. Asimismo, los estudiantes podrán optar por los Trayectos Técnicos Profesionales destinados a prepararlos en diversos sectores de la producción de bienes y servicios.

produce la transferencia de tecnologías blandas – *know how* - y se viene concretando un valioso intercambio entre los docentes de ambos países.

Selección de las escuelas

En el mes de abril de 2001, se realizó el primer contacto institucional con las autoridades de la Oficina Regional 6° luego de la aprobación del proyecto para su implementación. Durante los siguientes ocho meses se concretó un proceso de trabajo conjunto entre ambos socios – argentinos y canadienses - en el que abundó la discusión y el debate sobre los fundamentos teóricos y bibliografía - Fleming, Thomas e otros (2001, p.4-12), y las cuestiones prácticas de la “educación alternativa” vinculadas a la selección de las escuelas y su participación. Simultá-

neamente se realizaron también reuniones con Supervisoras, especialistas en Currículo del Ministerio de Educación de Santa Fe y con directoras de las escuelas que más tarde se incluyeron.

Finalmente, en noviembre de 2001, la Oficina de Educación de la Región VI de Rosario, Provincia de Santa Fe - la provincia está dividida en nueve regiones educativas-, selecciona las escuelas cuyos miembros participarán en la capacitación prevista por el proyecto. Las escuelas seleccionadas son seis (Escuelas N° 1209, 1210, 1314, 1322, 1333, 1344), de las cuales dos son escuelas de población aborigen, pertenecientes a la etnia Toba⁶. El documento de selección da cuenta, asimismo, de la situación socio-económica de dichas escuelas que están calificadas como deficientes en la mayoría de los casos.

⁶ Los “tobas” pertenecen a un gran grupo de pueblos indígenas denominados “guaycurúes”. Originalmente habitaban una extensa región del Norte argentino: la zona conocida como “Chaco”, término que en lengua aymará quiere decir “lugar de cacería”. A partir de 1880 comenzó la ocupación sistemática de los territorios indígenas por parte del Gobierno Nacional. En el Chaco esta campaña se extendió hasta 1919. Sus territorios ancestrales de caza se convirtieron en inmensos latifundios dedicados, en primer término, a la explotación maderera. La sequía, el exceso de lluvias, o cualquier causa que disminuyera la producción de algodón tenía efectos irreparables en la vida de estas comunidades. Al no haber alternativas económicas, la única posibilidad era la emigración. Y esta sólo podía ser hacia el Sur, las regiones más ricas y desarrolladas de la “Pampa Húmeda”. Estas emigraciones, periódicas y limitadas, cobraron una agudeza inusual a partir de 1982, cuando el Chaco fue afectado por inundaciones sin precedentes.

El hecho de que los tobas eligieran a la ciudad de Rosario, como uno de los principales lugares de asentamiento, se debe principalmente a dos razones: En principio, se trata de la gran ciudad más cercana a la región chaqueña, y posee una estructura social lo suficientemente abierta como para no rechazar frontalmente a los recién llegados. En otros pueblos y ciudades no se les permitió asentarse o, directamente, se los expulsó embarcándolos de nuevo hacia el Chaco. En Rosario, donde el 100% de la población descende de inmigrantes de diversos orígenes, llegados en épocas relativamente recientes, los tobas no serán bien recibidos pero tampoco son expulsados. Por otra parte, existía ya un antecedente de población toba asentada aquí desde bastante antes. En las décadas del 50 y 60 un núcleo importante de indios chaqueños llegó a Rosario atraído por la prosperidad industrial que la ciudad tenía en ese entonces. Se ubicaron en el barrio “San Francisquito”, en los márgenes de la ciudad. Si bien este grupo logró en gran medida integrarse al resto de la población, no por eso perdió su identidad étnica, ni su relación con el lugar de origen. Como es sabido, los lazos de parentesco son muy firmes entre las poblaciones indias. Esto se debe a que originariamente, en las sociedades aborígenes sin estado, todo el sistema político de control social y de redistribución económica tenía como base la estructura parental. Las redes familiares entre los tobas de Rosario y los del Chaco permanecieron vigentes y, en los momentos de catástrofe económica, actuaron como redes de solidaridad social elemental. Los recién llegados pudieron así contar con un mínimo de ayuda de parte de los afincados en Rosario 30 o 40 años antes.

Cuando, a partir de 1982, y como consecuencia de la depredación de los bosques, se inicia un período de grandes inundaciones en el Chaco, los tobas llegaron masivamente a Rosario. No lo hicieron en busca de trabajo ni para una instalación permanente, sino simplemente en busca del refugio y la asistencia que en su lugar de origen se les negaba. Muchos retornaron al Chaco cuando mejoraron las condiciones climáticas. Otros se quedaron, ubicándose en terrenos baldíos de la ciudad. En el barrio “Empalme Graneros”, uno de los más pobres, se instaló el núcleo principal. En Rosario, los tobas pudieron acceder a algún grado de asistencia médica en los hospitales públicos; los niños asisten a la escuela y al comedor escolar al igual que todos los niños de la zona.

Como consecuencia de todo lo anterior, Rosario resultó ser uno de los lugares preferidos para la nueva radicación, luego del Gran Éxodo de los años 90. La difusión de la mecanización agrícola en el Chaco hizo que, en muy poco tiempo, surgieran en Rosario grandes campamentos de refugiados. Es difícil estimar el número exacto de tobas que llegaron en total, ya que muchos se separaron de sus comunidades y optaron por vías individuales para la subsistencia. En estos casos es frecuente que se niegue la propia condición de indios, como si se tratara de un estigma vergonzoso. Como fuere, podemos estimar en por lo menos 10.000 los tobas que, viviendo en comunidad, hoy están radicados en Rosario. Número significativo en una ciudad de algo más de un millón de habitantes.

El Contexto de las escuelas participantes.

El deterioro de la situación social en Argentina es por demás evidente en las escuelas. En alguno de los barrios en que rodean a las escuelas, el desempleo familiar llega al 85%. La recolección de basura para reciclado es una de las pocas actividades económicas visibles y a menudo depende del uso de la mano de obra infantil. Muchas de las escuelas de la Región VI tienen una apariencia desoladora, parecen más prisiones fortificadas que escuelas a causa de las rejas en ventanas y puertas. Algunas tienen problemas eléctricos y de plomería, cableados deficientes o roturas en los sistemas cloacales. Casi todas necesitan pintura. El personal de las escuelas generalmente depende de los padres y de beneficiarios de los Planes Jefes y Jefas de Hogar⁷ que ayudan a realizar las reparaciones. El mantenimiento resulta dificultoso, teniendo en cuenta que las escuelas incluidas en el proyecto, reciben desde 340 alumnos – la más pequeña - hasta 2.200 niños y jóvenes – la más grande, pasando por otras de 700 estudiantes. Las instalaciones, se deterioran con rapidez. Las escuelas funcionan con escasos recursos para la enseñanza, la disponibilidad de mapas, gráficos y láminas no es común; como tampoco lo son los

recursos especiales para enseñar Ciencias o Matemáticas. Informática no constituye una prioridad, sólo unas pocas escuelas cuentan con algunas computadoras y de ellas, un número menor tiene conexión a Internet. Se observan en forma muy restringida algunos laboratorios de ciencias y bibliotecas.

Hacia mediados de 2004 y el presente año, estas condiciones están modificándose, al igual que el tema salarial, por la gestión del gobierno educativo nacional, pero aquí se describe la realidad en la que se desenvolvió el proyecto en cuestión.

Como en otras partes de Argentina, los docentes de Rosario se han convertido en los nuevos miembros de los trabajadores pobres del país, ganando un promedio de \$350 mensuales (120 U\$ dólares), realidad compartida con la mayoría de los países de América Latina. La otra modalidad instalada es la de los conocidos como “profesores taxi”, quienes completan un sueldo trabajando en varias escuelas trasladándose varias veces al día. Los docentes están visiblemente frustrados por la falta de recursos para la enseñanza, las condiciones adversas de trabajo a las que se agrega su bajo salario. Hasta caminar hacia la escuela se ha vuelto más peligroso a medida que la crisis económica se fue profundizando. Las agresiones y robos a

7 Es un programa nacional creado por Decreto N° 565 de abril de 2002, con el fin de asegurar un mínimo ingreso mensual a todas las familias con hijos menores de 18 años. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC- estimó en 800.000 personas desocupadas en las condiciones mencionadas, que representan el 40% de los dos millones de beneficiarios actuales. La Reglamentación establece que los beneficiarios deben realizar actividades de capacitación o comunitarias, como contraprestación del beneficio percibido, con una dedicación horaria que no podrá ser inferior a 4 horas ni superior a 6 horas diarias. El Programa cuenta también con un componente de terminalidad educativa y Formación Profesional que permite a los beneficiarios contraprestar terminando sus estudios primarios, secundarios o de nivel superior, o formándose profesionalmente.

maestros han aumentado. Desgastados e irritados por semejantes condiciones, algunos educadores aspiran a trabajar en mejores escuelas y mejores distritos. Otros perseveran, tratando de creer que las cosas van a mejorar a pesar de la falta de esperanza a su alrededor.

Los sociólogos aplican comúnmente los términos “marginados” y “en riesgo” para describir a los grupos de chicos, cuya situación familiar es restringida a ingresos escasos o nulos, provenientes de changas o trabajos precarios que no alcanzan a cubrir la canasta básica o en situación de desempleo. Estos términos, sin embargo, no alcanzan a describir el grado de miseria y desesperanza de la mayor parte de esas vidas infantiles. La mitad de los chicos de esas escuelas llegan con hambre todos los días. Para la mayoría de los chicos y sus familias, los programas de almuerzo y merienda, constituyen su fuente principal de alimentación, extendiéndose a los días sábados y en la mayoría de las escuelas, a las épocas de receso escolar. Aparte de los programas alimentarios, casi no se encuentran otros servicios sociales integrados a las escuelas, con excepción de aquéllos que son gestionados por sus directivos.

Los docentes estiman que, en las familias más pobres, sólo uno de cada 10 chicos irán más allá de 6° o 7° año y que la mayoría nunca superará las circunstancias de enorme privación en las que

han crecido. En las peores escuelas, las tasas de deserción alcanzan el 35% en el tercer ciclo (7° a 9° años). Los niños de las comunidades Tobas, aborígenes reubicados en los alrededores de Rosario en las últimas dos décadas, sufren perjuicios adicionales por las diferencias lingüísticas y culturales. Muy pocos logran superar la transición de la escuela primaria a la secundaria y sus familias social y económicamente se hallan en los bordes de la sociedad. Pocos de los que asisten a la escuela tienen cuadernos, lápices, hojas o materiales de dibujo.

Es central que los estudiantes de estas escuelas pobres obtengan logros en materia de conocimientos. El punto de partida encuentra a los más pequeños sin poder nombrar - la mayoría de las veces- las partes de su propio cuerpo y, muchos no poseen fluidez en lectura, escritura o cálculo. La mayoría crecen en lo que Paulo Freire (1987, p.47) llamó la “cultura del silencio”. Tienen escasos instrumentos de comunicación verbal, parecen socialmente aislados y su conducta es generalmente distante. No sorprende que para algunos el medio de comunicarse sea la violencia. La drogadicción y el alcoholismo son componentes prematuros de sus vidas en el hogar y en la calle. Algunos docentes estiman que más del 50% de los chicos entre 9 y 15 años aspiran cemento de contacto o beben alcohol. Cuchillos y armas son comunes. A veces se consiguen armas por sólo \$15 o \$20.

Para los chicos que pasan la mayor parte de su vida en la calle, las estructuras y rutinas de la vida escolar resultan extrañas. Para otros, la división de la jornada escolar en períodos de tiempo en los que se da clase no es algo familiar, y la adaptación a esa estructura es difícil, sino imposible. En comparación con la libertad de la calle, la escuela resulta restrictiva y aprisionante. La cultura de los chicos pobres y la de las escuelas organizadas tradicionalmente son como mundos separados.

IMPLEMENTACIÓN

Transferir Tecnología Canadiense- Consenso de los actores

A comienzos de 2001, -como se ha mencionado - los representantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Victoria y del Ministerio de Educación de British Columbia, comienzan a trabajar conjuntamente con el Ministerio de Educación de Santa Fe, a fin de compartir criterios en cuanto a la tarea a realizar, a las temáticas a desarrollar y a todos los pasos que la gestión de las mismas requiriera. A esta tarea se suman los supervisores y directores de las escuelas.

Asimismo, los docentes y directores fueron compartiendo la gestión del proyecto y fueron consultados en forma continua mientras se realizaban visitas a las escuelas, construyendo vínculos en los distintos niveles intervinientes, mu-

cho tiempo antes de la implementación del proyecto.

El programa de capacitación involucró a unos 350 docentes y 30 directivos – habiendo consensuado que la opción más adecuada era que todo el personal docente de cada escuela participara de los cursos-, constituyéndose gradualmente los directores en líderes pro-activos del proceso. El personal mencionado atiende una población que abarca alrededor de cinco mil entre niños y jóvenes.

Sobre la base de los Documentos Curriculares provinciales para la Educación General Básica, los materiales del Programa Provincial de Capacitación Permanente e investigación temática, se desarrollaron una serie de cursos preparatorios en educación alternativa para docentes y directivos, así como para supervisores del Ministerio de Educación de Santa Fe. Este currículo refleja prácticas educacionales ya aplicadas en Canadá, especialmente en escuelas que atienden población marginada o aborígen, cuyos aprendizajes fueron modelados por diferencias culturales y lingüísticas. No obstante, los lineamientos programáticos de los cursos se discutieron y se ajustaron con los participantes.

Asimismo, se acuerda desarrollar en una segunda instancia, una línea de trabajo que contemple sistemas de seguimiento y evaluación de los alumnos, a fin de observar el desarrollo de los estudiantes

más allá de los instrumentos de evaluación diagnóstica y formativa, y sistemas que permitan al gobierno de la educación monitorear el aprendizaje de los alumnos, la conducción de la enseñanza, desarrollar indicadores de la actividad organizacional y de la calidad educativa y mejorar los sistemas de información educativa.

El espacio institucional y la tarea

Los Coordinadores del proyecto y los representantes de la Oficina de Educación de Rosario compartieron y comparten la gestión de la capacitación, la provisión de los materiales impresos y los detalles técnicos que hicieron posible dicho proceso.

La operatoria de la capacitación implicó además de la presentación de cursos que los socios canadienses realizaron oportunamente, otros cursos que fueron demandados por los directores y supervisores, debido al surgimiento y/o incremento de algunas problemáticas que eran trabajadas en reuniones, así como también la metodología a desarrollar para reunir a 280 a 350 docentes y directivos en las sesiones de capacitación y los períodos apropiados para el desarrollo de los cursos de acuerdo a las normas vigentes en la provincia.

Inicialmente, se pensaba en capacitar un núcleo de formadores, pero la provincia propuso la alternativa ya mencionada. Ante la cantidad de participantes se

elige comenzar los primeros dos cursos de febrero y julio de 2002, un auditorio –Teatro Saulo Benavente - con la capacidad de recibir a los docentes de las seis escuelas, provisto por la Oficina Regional de Educación. Las sesiones plenarias se realizaban allí y los trabajos prácticos grupales se realizaron en las aulas de dos escuelas adyacentes a dicho auditorio. Los capacitadores canadienses procesaban diariamente los materiales producidos en las sesiones grupales, para comenzar al día siguiente con el intercambio, la discusión, la ampliación y la necesaria devolución acerca de lo trabajado.

En virtud de las pautas establecidas por el Ministerio de Educación de Santa Fe, se organizaron los cursos en los meses de febrero – segunda o tercera semana-, julio – primera semana de vacaciones- y diciembre –segunda semana. Las fechas se ajustan, atento los planteos de los participantes y los requerimientos de la dinámica interna de las escuelas y el calendario escolar oficial.

La necesidad de compartir con los docentes extranjeros la realidad de cada escuela y las dificultades concretas que suponen los traslados, condujo a los directores a plantear que la capacitación se realice en cada una de las escuelas. A partir de diciembre del 2002 se realizan ajustes en la gestión y se concreta esta opción, resultando la más adecuada para el conjunto de los participantes.

Los docentes y profesores de Rosario tuvieron y tienen la posibilidad de compartir su realidad cotidiana con los canadienses, quienes pudieron conocer a los niños en sus propios barrios, observar de cerca las condiciones de trabajo y las prácticas cotidianas, los materiales existentes (o no), en suma compartir aspectos laborales y humanos del trabajo escolar.

Los directores y vicedirectores participaron de los cursos, ya que al permanecer en la propia escuela, son consultados y/o resuelven cuestiones sin abandonar totalmente la posibilidad de la capacitación, - en ocasiones algunos no pudieron asistir por problemas que los retenían en la escuela -. Los supervisores participan de la capacitación y, fundamentalmente, se mantiene un diálogo permanente con ellos, de manera de tener en cuenta su experiencia individual y su visión de las escuelas, a las que conocen con detenimiento tanto en su población como en su problemática.

Se construye una dinámica entre los actores no sólo en lo interno de las instancias de capacitación, sino también en los períodos que median entre los cursos, a través de contacto directo con la coordinación y la participación en eventos realizados en las escuelas y en las comunidades. El trabajo grupal en cada establecimiento y la reunión de directores como instrumento de apoyo

mutuo y de intercambio se han instalado en forma continua en las escuelas, con diferencias de frecuencia, de acuerdo a las características de cada una.

Hasta la fecha se dictaron los siguientes cursos para la totalidad del grupo:

- Trabajando con la diversidad en la clase
- Aulas como comunidades matemáticas (3 Módulos)
- Mejorar la lectoescritura y el cálculo
- Programa de Prevención de la Violencia, el Hostigamiento y el abuso de drogas
- La Ciencia está en Movimiento.
- Enseñanza de la Ciencia: Aprender Haciendo.
- Análisis Crítico de los mensajes de los medios

A solicitud del Ministerio de Santa Fe, el componente organizacional del programa incluyó también la asistencia a las sedes regional y provincial del mismo para el desarrollo de un sistema actualizado de manejo de la información. Los funcionarios del Ministerio consideran que modernizar el sistema ayudaría a desarrollar indicadores más útiles y confiables del desempeño escolar y del sistema. Este componente del programa también forma parte de la agenda del proyecto en un grado menor. Funcionarios del Ministerio de Educación

de British Columbia han mantenido reuniones con el personal de Santa Fe para estudiar cómo construir, analizar y vincular los nuevos sistemas de información con el sistema nacional que plantea el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Se realizaron dos workshops, uno en Santa Fe y otro en el Ministerio Nacional a principios de 2003.

La pertinencia de dichos cursos así como la alta competencia de los capacitadores canadienses fue manifestada en las evaluaciones que completaron regularmente los docentes y directores al finalizar cada curso. Las observaciones y recomendaciones constituyeron la retroalimentación imprescindible que compatibilizó las necesidades diarias surgidas del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y las posibilidades que les brindaba la capacitación.

Liderazgo en los equipos de conducción

Simultáneamente se buscó mejorar la capacidad de liderazgo de los equipos de conducción de las escuelas participantes. En este sentido, se dictaron los cursos denominados: *El rol directivo de conectar la escuela con la comunidad*, *El rol directivo de administrar y evaluar la escuela* y *Mejorando el liderazgo pedagógico de los directivos* destinados a los directivos – directores, vicedirectores y supervisores - que se orientaron a brindarles conocimientos producto de investigaciones recientes y de prácticas actualizadas en organización escolar.

Igualdad de género

Es de particular importancia promover la equidad social y educacional. Se trata de asegurar la correspondencia con el marco democrático que las políticas de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional plantea respecto a la igualdad de género y a la equidad, originado en la Constitución de Canadá y documentos específicos (Documento de Política de la ACDI sobre la igualdad de género. N° de catálogo: E94-227/1999. ISBN: 0-662-64144-2).

Se ha cuidado en el desarrollo e implementación del Proyecto de Educación Alternativa la promoción de la igualdad de género como un objetivo fundamental. En otras palabras, el proyecto contempla la verificación del principio de igualdad de género en todas sus actividades, y particularmente en el currículo ofrecido a docentes y directivos, las instancias administrativas y la asistencia técnica provista a las dependencias del gobierno de la educación.

La información recogida durante los primeros quince meses del proyecto confirma que se aseguró la igualdad de género en varios sentidos. Más de la mitad de los estudiantes que asisten a las escuelas participantes en el proyecto son mujeres y los datos de las escuelas de Rosario muestran que las mujeres permanecen más que los varones.

Más del 90% de los 280-350 docentes que asistieron a los seis primeros cursos de capacitación son mujeres y todos los directivos y supervisores que hicieron los cursos son mujeres. Además, dos de los cuatro funcionarios que dirigen el proyecto por la provincia de Santa Fe son mujeres: el funcionario más alto a cargo de las escuelas provinciales es una mujer, y todos menos uno de los diez capacitadores canadienses que trabajaron durante los primeros quince meses del proyecto son mujeres.

La igualdad de género se promueve de diversas maneras a través de la provisión de material curricular no-estereotípico en su concepción de los roles femenino y masculino, de ofrecer iguales oportunidades y acceso al aprendizaje a las mujeres en todos los niveles, y de participar en todos los aspectos del proyecto.

EL PRESENTE

La implementación de los cursos se realizó de acuerdo a lo inicialmente acordado y a la revisión constante por parte de todos los actores. A pesar del contexto de crecientes dificultades en Argentina, se aprobó el Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y la Universidad de Victoria, se diseñó el currículo y se estableció y cumplió un calendario de capacitación de tres ciclos -Febrero, Julio y Diciembre 2002 y

Febrero, Julio y Noviembre de 2003. Se realizó también un taller extra-programático – actividad libre y gratuita- de una jornada de duración, denominado *“Prevención y respuesta al abuso de drogas, la violencia, la intimidación y el maltrato en las escuelas”*, a las que asistieron 550 educadores invitados por la Oficina Regional de Educación N°6. Muchos de los maestros asistentes solicitaron bibliografía ampliatoria y posibilidades futuras de ser capacitados.

Asimismo, se organizó una extensa jornada de trabajo y difusión con las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires en julio de 2002 y se implementó un taller intensivo de Matemática en la Oficina Regional N°2, Reconquista, atendiendo a un pedido especial de supervisores y profesores del área de toda la Región ubicada al norte de la provincia, en julio de 2003.

Los materiales curriculares se han entregados a los docentes y directivos, y hasta el momento se distribuyeron a docentes de otras escuelas de similares características de la localidad de Reconquista, al norte de la provincia. Atendiendo a la solicitud del grupo de esta zona que deseaba continuar participando, los coordinadores gestionamos ante el Intendente de Reconquista el traslado de diez personas – directores y docentes- quienes fueron incluidos en la sesión de Noviembre de 2003 en Rosario, y recibieron docu-

mentación del área de Matemáticas que se está distribuyendo y aplicando en toda la zona Norte. Se cuenta con una página explicativa en Internet en virtud de la colaboración desinteresada brindada por el Sector Virtual – Punto-edu, a cargo de Luis Baggiolini - de la Universidad Nacional de Rosario. Se realizaron revisiones de literatura preparadas como materiales básicos para la capacitación. Además, el Ministerio de Educación de Santa Fe ha aprobado y otorgado formalmente puntaje –90 horas cada año- a todos los cursos dictados por los capacitadores canadienses. Este hecho posee una doble significación. La primera, es que los cursos de alto nivel académico en sus contenidos y dictados por profesores calificados, -normalmente de la provincia- recibe puntaje por parte del Ministerio de Educación y pasan a formar parte de la Red Federal de Formación Docente⁸ (Anexo B, p.182). Estos cursos son los buscados por los docentes que desean actualizarse seriamente y valorizar su credencial educativa. La segunda, es que los cursos que forman parte de la capacitación en “Educación Alternativa”, dictados por profesores canadienses, han sido homologados a los mencionados y dictados en el ámbito local, no sólo reconocidos por el ministerio provincial, sino que se adiciona el valor académico de la Universidad de Victoria, British Columbia, Canadá.

A través de las supervisoras se están transfiriendo las nuevas estrategias e ideas de la capacitación al personal de otras escuelas diferentes de las seis iniciales. Asimismo, los supervisores expresaron su satisfacción respecto de los cursos de liderazgo que ellos mismos recibieron y realizaron sugerencias útiles acerca de los componentes didácticos que los docentes deberían recibir y sobre el desarrollo de otros cursos como por ejemplo: evaluación; mejoramiento de la comprensión lectora; análisis y comprensión de los efectos de los medios masivos; teatro y desarrollo artístico. Siguiendo estas sugerencias, se agregaron a los cursos iniciales, temáticas vinculadas a Evaluación y Lecto-escritura, y matemáticas.

Es importante destacar el rol de los supervisores en este punto del proyecto. Están apoyando decididamente a los docentes, quienes están utilizando estrategias incorporadas en la capacitación, que se articulan con las que ya poseen, en el trabajo del aula y son incorporadas al currículo.

CAMINOS DE SUSTENTABILIDAD

La ceremonia de noviembre de 2003 cierra, entre otras cuestiones, el ciclo “masivo” de capacitación con el que el

⁸ La Red Federal de Formación Docente Continua se define como un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación. Este Consejo reúne a los Ministros de Educación de las 24 jurisdicciones del país y al Ministro Nacional, a los efectos de consensuar las políticas educativas.

proyecto se inicia y da comienzo a la etapa de fortalecimiento de un grupo de formación de formadores y a la difusión gradual a otras escuelas, como veremos más adelante.

Para cumplir con el objetivo de evidenciar la “construcción de capacidades de formación y su instalación” en la provincia de Santa Fe, las autoridades Regionales firman en 2003 una resolución que crea la “Comisión de Educación Alternativa”, integrada por supervisores, directores y docentes. La corporización de la Comisión fue realizándose lentamente. Su primera acción consistió en avalar una pasantía intensiva en Victoria, Canadá de un grupo de siete docentes el pasado febrero de 2004. Durante la misma, el grupo visitó escuelas de características diversas en la periferia de la ciudad, presenciando clases de matemáticas, lengua, ciencias, arte y música. Participaron de tres talleres a cargo de las profesoras, Laurie Baxter, Helen Raptis y Carol Miller, quienes desarrollaron “Análisis Críticos de los Mensajes de los Medios”, “Enseñanza en la Diversidad” y “Teatro como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje” respectivamente, en la Universidad de Victoria. Por último, formaron parte de una reunión de intercambio de ideas en el Ministerio de Educación de British Columbia con un grupo de autoridades del mismo.

El contacto con las nuevas autoridades de la Oficina Regional – abril de 2004-, ya finalizadas las acciones previstas desde el

proyecto, produce un interesante giro en la vida de la Comisión y surge un compromiso concreto de parte del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Dicho compromiso, establece la vinculación del proyecto con el Instituto Superior del Magisterio N° 14 de Rosario, desde dónde se realizarían dos actividades significativas. La primera, extensión de la capacitación a veintidós escuelas- de características similares a las seis iniciales- en cuatro áreas seleccionadas, Matemáticas, Lengua, Análisis Crítico de los Mensajes de los Medios de Comunicación Masivos y Prevención de la Violencia, el Acoso y el Abuso de Sustancias. Actividad realizada en el segundo cuatrimestre de 2004.

La segunda actividad de vital importancia, es el diseño y desarrollo de un proyecto de investigación educativa denominado *Proyecto Argentino-Canadiense de Educación Básica Alternativa en seis escuelas de Rosario. Una indagación de caso desde la mirada de sus propios actores*, en el marco del Instituto Superior del Magisterio N°14, de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. Participan el Instituto Superior del Profesorado N°16 “Dr. Bernardo Houssay”, la Escuela Normal Superior N° 34 “Dr. Nicolás Avellaneda” y la Escuela Normal Superior N° 35 “Dr. Juan María Gutierrez”.

En la fundamentación del proyecto mencionado puede leerse:

El conocimiento del Proyecto Canadiense de Educación Básica

Alternativa para escuelas en riesgo social y su efectivización en las escuelas de Rosario teniendo en cuenta sus propios contextos, requiere una evaluación desde la perspectiva de sus propios actores en las escuelas donde fue aplicado. Esta indagación nos informará acerca de los problemas que se presentan y los desarrollos potencialmente positivos que asume la puesta en marcha de este proyecto. En tal sentido, la presente investigación abordará las fortalezas y debilidades en el proceso de implementación - en orden a obstáculos y capacidades-; al mismo tiempo que realizará una evaluación de la experiencia - en orden a lo que ha dejado como impronta en estas escuelas-, desde las apreciaciones de sus propios actores. La participación de los Institutos de Formación Docente (IFD) - y del ISM N° 14 de Rosario le imprime a la investigación un carácter cooperativo. Esto exige un esfuerzo de coordinación de las múltiples tareas implicadas, y al mismo tiempo, permite un enriquecimiento mutuo a partir de los procesos desarrollados en cada uno de ellos, además del inapreciable aporte que supone para las políticas educativas contar con la participación activa de los actores en la evaluación de sus principales líneas de acción. Como investigación de tipo cooperativo tendrá como fortaleza la potenciación del trabajo de investigación en los IFD y pondrá a sus docentes y alumnos en contacto directo - trabajo de campo - con la realidad de las escuelas destino; quienes desde esta experiencia podrán realizar procesos metarreflexivos orientados por personal capacitado produciendo conocimientos validados y legitimados por la investigación.

Cabe destacar que se visualiza, a través de los años transcurridos, un proceso

secuencial que reúne a un conjunto de actores sociales e institucionales y sus interacciones, entrelazadas en un contexto de dificultades, diversidad y esperanza. Por un lado, la propuesta aprobada del proyecto, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, la Oficina Regional 6°, las seis escuelas y sus comunidades, los coordinadores, canadiense y argentino y todos aquellos anónimos compañeros de camino que facilitaron todo el tiempo nuestra realidad del día a día. Para finalizar, la investigación comenzada el 2004, planteada de manera innovadora tanto por la convocatoria al equipo como por el camino elegido; monitoreada por la Dirección de Educación Superior, Perfeccionamiento, Programación y Desarrollo Curricular provincial y avalada por la decisión e las más altas autoridades, constituye un paso más a la continuidad mencionada, que aportará de manera relevante a la construcción de las posibilidades de sustentabilidad del proyecto.

Artigo recebido em: 08/03/2005.

Aprovado para publicação em: 08/04/2005.

Alternative Educational Project

Abstract: The current document describes and analyzes the bilateral program of professional development for teachers and principals who work with children at risk in marginalized areas of the City of Rosario, province of Santa Fe, Argentina. Besides, it points out the conditions of the implementation - after the project was approved in 2001-, and the political, social and economic circumstances that modeled its emphasis and direction, as well as the cultural, linguistic and logistic challenges that determined its extension and objectives. Finally, since 2004, the provinci-

al Ministry of Education has proposed the active participation of the Institute N°14th in the province of Santa Fe to deepen the issue and widen the formation of trainers.

Keywords: Basic education; Trainee Formation; International Cooperation.

Projeto de Educação Alternativa

Resumo: Este artigo descreve e analisa o programa bilateral de desenvolvimento profissional para os professores e os diretores que trabalham com as crianças em áreas marginalizadas da cidade de Rosario, província de Santa Fé, Argentina. Adicionalmente, relata as condições contextuais que emolduraram sua implantação, logo após sua aprovação em 2001, e as circunstâncias políticas, sociais e econômicas que modelaram sua ênfase e direção, assim como os desafios culturais, lingüísticos e logísticos que determinaram sua extensão e objetivos. Finalmente, desde 2004, o Ministério da Educação propôs a participação ativa do Instituto Superior do Magistério n°14, da província de Santa Fé para aprofundar o tema e ampliar a formação de formadores.

Palavras-chave: Educação básica; Formação de formadores; Coperação internacional.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ministerio de la Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. **Estructura curricular basica para la educación polimodal.** Buenos Aires, 1994. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/_A17/dcmto-pl.html>

_____. **Rede Federal de formación docente continua.** Buenos Aires, 1994. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/dcmto-rffdc.html>>

FLEMING, Thomas *et al.* **Literature reviews and practices in alternative basic Education.** v.1. Canadá: Canadian International Development Editions: Agency Southern Cone Basic Alternative Education Project. Santa Fe, Argentina, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Sobre os autores:

¹Thomas Fleming, Ph D
Doutor em Educação. Especialista em História da Educação e em Educação Alternativa. University of Victoria, Canada.
e-mail: tfleming@uvic.ca

Dirección: 455 Downey RD - North Saanich, British Columbia VBL 3X9, Canadá.

²Marta Cristina Pini
Licenciada em Sociologia. Especialista em Cooperação e Convergencia Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
E-mail: pinima@fibertel.com.ar

Dirección: República Argentina, Correa 1664. (1429) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

Anexo A



Anexo B

La Red Federal de Formación Docente Continua se define como un sistema articulado de instituciones que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Su finalidad será ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un Plan Federal de Formación Docente Continua, atendiendo a las siguientes instancias.

3.2. *Las cuatro “instancias” de la formación docente continua son:*

- a) la “formación de grado”;
- b) el perfeccionamiento docente en actividad”;
- c) la “capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales”;
- d) la “capacitación pedagógica de graduados no docentes”.

3.3. *La Red Federal de Formación Docente Continua estará conformada por aquellas instituciones de gestión pública o privada cuya responsabilidad primaria sea la formación docente de grado, como así también aquellas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales provinciales, nacionales e internacionales - cuya actividad y/o producción constituyan un significativo aporte para la formación docente continua.*

4. Organización de la Red Federal de Formación Docente Continua.

4.1. *Conforman la Red Federal de Formación Docente Continua veintitrés “cabeceras provinciales” (a designar por cada gobierno local) y una “cabecera nacional” en el Ministerio de Cultura y Educación con responsabilidades de “coordinación” y “asistencia técnica y financiera”.*

4.2. *“Cabecera nacional” de la Red Federal*

de Formación Docente Continua. La Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación operará como “Cabecera Nacional” de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Sus funciones son:

1. Promover y organizar, en forma con certada en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, la Red Federal de Formación Docente Continua.

2. Implementar programas de cooperación técnica y financiera a efectos de fortalecer el funcionamiento de la Red.

3. “Cabeceras provinciales” de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Sus funciones son:

1. Formular los criterios y orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente.

2. Fijar las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación sobre la base de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

3. Ofrecer asistencia técnica a las instituciones y desarrollos curriculares.

4. Acreditar y registrar las instituciones provinciales que se le incorporen a la red.

5. Brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la Red.

6. Evaluar las instituciones de las respectivas provincias.

4.3. *Los gobiernos provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán y comunicarán a la “cabecera nacional” de la Red Federal de Formación*

Docente Continua su propia “cabecera Provincial” hasta el 30 de Junio de 1994.

4.4. Acreditación de establecimientos no universitarios de formación docente en la Red Federal de Formación Docente Continua.

Cada gobierno Provincial y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires acreditará hasta el 31 de Diciembre de 1995 los establecimientos no universitarios existentes de formación docente de su jurisdicción, oficiales y privados, que se integrarán a las respectivas redes locales, y comunicará dichas acreditaciones a la “Cabecera Nacional” de la Red Federal de Formación Docente Continua

4.5. Criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente en la Red Federal de Formación Docente Continua.

Los criterios de cada Provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para la acreditación de establecimientos de formación docente -oficiales y privados- en las redes locales de la Red Federal de Formación Docente Continua, considerarán:

- a) la calidad y la facilidad del proyecto pedagógico-institucional de cada establecimiento;
- b) la titulación de nivel superior (universitario y no universitario) de su personal directivo y docente de cada establecimiento;
- c) la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico-cultural de la zona/región;
- d) la producción pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socio-económico-cultural de la zona/región;

e) la evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación de cada establecimiento, conforme las condiciones socio-económico-culturales de la población atendida y la diversidad de ofertas de estudios de nivel superior disponible en cada zona/región;

f) la cantidad, las características y los resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizadas por cada establecimiento;

g) las características de las relaciones entre cada establecimiento y las demás instituciones educativas de la comunidad atendida, en particular a través de la inserción y calidad de sus egresados;

h) las características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida;

i) la cantidad y las características de los servicios de extensión comunitaria ofrecidos por cada establecimiento.

Los criterios enumerados pretenden conformar una “imagen objetivo” de los establecimientos de formación docente. Será de responsabilidad de las gestiones centrales (provinciales y nacional) generar condiciones que permitan considerar estos criterios en un marco de justicia y equidad.

Para las instituciones existentes deberá evaluarse prioritariamente el criterio **a)** del párrafo anterior.

Para la acreditación, cada establecimiento deberá asumir compromisos a efectos de alcanzar mejores condiciones en los parámetros enumerados que hayan sido observados en su presentación.

En caso de que existan proyectos cooperativos entre instituciones en las jurisdicciones, deberán reconsiderarse los criterios anteriores tomando como unidad de acreditación a las instituciones cooperantes.

4.6. Acreditación de institutos creados con posterioridad al presente acuerdo.

Esta acreditación se hará considerando los incisos **a)**, **b)** y **c)** del punto 4.5. del presente acuerdo.

4.7. Acreditación de Universidades en la Red Federal de Formación Docente Continua.

Las Universidades podrán integrar la Red Federal de Formación Docente Continua, debiendo acordar con cada “cabecera Provincial” las características específicas de sus aportes a la formación docente continua (conforme los acuerdos federales sobre contenidos básicos comunes y contenidos básicos comunes de la formación docente de grado).

4.8. Registro de otras instituciones en la Red Federal de Formación Docente Continua.

En cada “cabecera Provincial” de la Red se habilitará un registro de otras instituciones que soliciten su incorporación a la Red y cuya actividad y/o producción constituyan un significativo aporte para la formación docente continua.

En la “cabecera nacional” de la Red se habilitará un Registro Federal de Perfeccionamiento y Capacitación Docente para las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales cuya actividad y/o producción constituyan un significativo aporte para la formación docente continua.

En ambos casos el registro comprenderá instituciones que desarrollen actividades correspondientes a las siguientes instancias de formación docente continua:

- a) perfeccionamiento docente en actividad;
- b) capacitación docente para nuevos roles profesionales;
- c) capacitación docente de graduados no docentes.

5. Contenidos Básicos Comunes de la Formación DOCENTE DE GRADO.

5.1. Diseños curriculares provinciales y universitarios para la formación docente de grado.

Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires desarrollarán sus diseños curriculares para la formación docente de grado, adecuándolos a los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

5.2. Los “campos” de los contenidos básicos comunes de la formación docente de grado.

Los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado abarcarán tres tiempos:

- a) el campo de la “formación general”, común a todos los estudios de formación docente de grado, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones;
- b) el campo de la “formación especializada”, para niveles y regímenes especiales, centrado en una de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuada a los requerimientos específicos de cada uno de ellos;
- c) el campo de la “formación de orientación”, que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones.

5.3. Los contenidos básicos comunes del campo de formación general de la formación docente de grado.

El campo de “formación general” de la formación docente de grado, tal como fue definido en el documento Serie A. N°. 3, discutido en el Consejo Federal de Cultura y Educación, comprenderá bloques temáticos indicativos

vinculados a los campos problemáticos: “Sistema Educativo”, “Institución Escolar”, “Mediación Pedagógica” y “Currículum”.

5.4. Los contenidos básicos comunes del campo de formación especializada de la formación docente de grado.

El campo de “formación general” de la formación docente de grado (por niveles y regímenes especiales) abarcará conceptualizaciones básicas y diferentes aplicaciones de la “Psicología evolutiva y del aprendizaje”, las “Prácticas docentes”, las “Residencias o pasantías docentes” y las denominadas “Cultura de la Infancia” y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate.

5.5. Los contenidos básicos comunes del campo de formación de orientación de la formación docente de grado.

5.5.1. Los contenidos básicos comunes de la formación docente de grado correspondiente al campo de la “formación de orientación”, se ocuparán de los contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas, con las necesarias adecuaciones a los distintos niveles o ciclos.

Abarcarán, en principio, **CBC** vinculados a las siguientes disciplinas: matemática, lengua, informática, física, química, biología, historia, geografía, economía, sociología, derecho constitucional, filosofía, electrónica, biotecnología, administración, educación estético - expresiva, psicología y educación físico-deportiva.

5.5.2. En todos los casos, con finalidades propedéuticas cualquiera sea el nivel, régimen, o disciplina para el que se formen, los estudiantes de carrera de formación docente de grado deberán cubrir bloques temáticos indicativos correspondientes a las disciplinas o áreas: “Lengua”, “Matemática”, “Ciencias Sociales”, “Ciencias Naturales” y “Tecnologías”.

La formación inicial de los docentes para todos los niveles abarcará además, bloques temáticos indicativos vinculados al campo problemático del “Mundo Contemporáneo”.

*5.6. Los **CBC** indicados en los puntos precedentes para los distintos campos de la formación docente de grado serán ajustados en función de los perfiles específicos que se definan para los docentes de los distintos niveles, ciclos del sistema educativo y regímenes especiales.*

6. Criterios para la organización académica e institucional de establecimientos de Formación Docente en la Red Federal de Formación Docente Continua.

Los establecimientos de formación docente, oficiales y privadas, que integren las redes locales de la Red Federal de Formación Docente Continua ajustarán sus estructuras de forma tal que:

- a) se organicen departamentos o programas vinculados a los tres “campos” de la formación docente (“general”, “especializado” y “de orientaciones”);
- b) se organicen departamentos o programas vinculados a las diferentes instancias de la formación docente continua (“formación de grado” y “perfeccionamiento y capacitación”) y a las tareas de “investigación y desarrollo”;
- c) se asegure la existencia de departamentos y programas en la estructura del establecimiento.
- d) se integran tales departamentos y programas de forma tal que se asegure la articulación de las actividades de formación de grado y de capacitación con los emprendimientos vinculados a la investigación educativa y el desarrollo pedagógico;
- e) se establezca que los profesores del establecimiento tienen responsabilidad tanto con relación a los departamentos como a los programas.

7. Evaluación de las Instituciones Acreditadas

Todas las instituciones acreditadas en la Red Federal de Formación Docente Continua serán

periódicamente evaluadas por las cabeceras provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a través de los mecanismos y/u organismos de evaluación de la calidad de la educación de las provincias y por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación con los procedimientos que se consideren necesarios.

8. Validez Nacional de los Títulos

De acuerdo al artículo 53, inciso **c)** de la Ley Federal de Educación es atribución del Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio específico dictar normas generales sobre equivalencia de títulos y de estudios estableciendo la validez automática de los planes concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Para el mejor cumplimiento de esta atribución se creará una Comisión “ad-hoc”.

8.1. Comisión “Ad Hoc” de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Se creará la “Cabecera Nacional” de la Red Federal de Formación Docente Continua una “Comisión Ad Hoc” integrada por un (1) representante por cada región del Consejo Federal de Cultura y Educación dos (2) representantes del Consejo Interuniversitario Nacional, un (1) representante del Consejo de rectores de Universidades Privadas, y un (1) representante de la “Cabecera Nacional” de la Red Federal de Formación Docente Continua quien asumirá la Secretaría Permanente de la “Comisión Ad Hoc”.

La “Comisión Ad Hoc” operará como comisión asesora de la “Cabecera Nacional” de la Red Federal de Formación Docente Continua en cuestiones y oportunidades que ésta considere pertinente e invitará a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires cuando trate temas que las involucre específicamente.

La “Comisión Ad Hoc” se reunirá regularmente dos (2) veces por año calendario a los efectos de analizar los diseños curriculares provinciales y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y Universitarios para la formación docente de grado respetando en todos los casos los **CBC** acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación tras la cual elevará recomendaciones sobre los títulos a la “Cabecera Nacional”.

8.2. Régimen de transición para títulos y certificados emitidos por los establecimientos de formación docente no acreditados en la Red Federal de Formación Docente Continua.

Los establecimientos de formación docente que las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires no acrediten como integrantes de las respectivas redes locales de la Red Federal de Formación emitirán títulos y certificaciones con validez nacional, conforme la normativa vigente actualmente, hasta el 31 de diciembre de 1999.

Sistema relacional y procesos de gestión escolar: la experiencia de dos directoras en acción

José Manuel Coronel Llamas¹

María José Carrasco Macías²

María Luisa Fernández Serrat³

Resumen: El uso del género para el análisis de organización - específicamente, los procesos de la gerencia y de la dirección y el papel de las relaciones entre el profesorado, las familias, el alumnado y otras instancias, son los aspectos utilizados para el estudio de la política de gerencia desarrollada por las directoras de centros de educación primaria. Dos estudios de caso se presentan para mostrar las experiencias en la gestión de estas directoras y sus estilos de liderazgo. El trabajo refleja el papel de la dinámica relacional en las actividades de las escuelas. Las interacciones con el profesorado (caso 1) y el ambiente externo (caso 2) caracterizan el trabajo de las directoras y permite entender los problemas, los conflictos y las acciones para la mejora de las escuelas que ponen en funcionamiento. Asimismo, las relaciones explican los estilos de gestión y liderazgo caracterizados por la colaboración y la colectividad.

Palabras-clave: Dirección escolar; Organización escolar; Género; Relaciones.

DIMENSIÓN TÉCNICA VERSUS DIMENSIÓN SOCIOPERSONAL

Durante mucho tiempo se han estudiado todos los aspectos concernientes a la dirección escolar desde una perspectiva tecnocrática, es decir, subrayando aspectos como quiénes pueden ser directores o directoras, cuáles son sus competencias, cómo acceden... Ocurre que las últimas investigaciones ponen de relieve la im-

portancia de otras variables relacionadas con la dimensión social y se le otorga a ésta una mayor influencia en las dinámicas organizativas de los centros. Dentro de los aspectos sociopersonales de la dirección llama extraordinariamente la atención todo lo relacionado con las relaciones: entre la dirección y las familias, la dirección y el profesorado, con el entorno...

Sin embargo, a la hora de investigar acerca de las mismas, no podemos obviar la dependencia existente entre las dos dimensiones mencionadas: la técnica y la social: el director o directora actuará con unos determinados parámetros comunicativos y de relación, tendrá una determinada manera de resolver los conflictos que se presenten, ejercerá la influencia de una u otra forma... Pero que la normativa vigente le permitirá unas acciones y no otras y la formación que lleve, exigida para el cargo, le posibilitará unas funciones y no otras.

De ahí que cualquier análisis que se realice acerca de aspectos relacionados con

directores y directoras no debería evadir ninguna de las dos dimensiones citadas, ni la técnica, ni la sociopersonal. Por ello, en el presente estudio que se presenta sobre la relevancia que poseen las relaciones establecidas en los centros en la gestión del mismo, no debiera olvidarse los recientes cambios legislativos que se han producido en nuestro país (España) en cuanto a la figura del director o directora, por la incidencia que puedan tener en ellas.

En España, la ley Orgánica de 1995 (LOPEGCE) sobre la participación, evaluación y gobierno de los centros apostaba por una persona que dirigiese la institución con experiencia y además, con formación; se le exigía, además de los cinco años de antigüedad mínimos en el Cuerpo y en la docencia, un certificado de acreditación que intentaba suplir la nula formación inicial de los candidatos al cargo en la gestión. Una vez reunidos estos requisitos, se aseguraba la participación de la comunidad educativa (Consejo Escolar) dejando que fuese la misma quien eligiese al director o directora entre los candidatos. Una vez elegida la persona, sus responsabilidades eran compartidas por el propio Consejo Escolar. Con la ley de Calidad, aprobada en el 2002, cambia sustancialmente el sistema, exigiendo se la misma experiencia pero ninguna formación, porque la Administración se compromete a formarla una vez elegida, valorándose esta formación a través de un Concurso de Méritos, méritos que

serán evaluados por una Comisión nombrada a tal efecto en la que participarán los diversos sectores de la comunidad educativa y presidirá la Administración educativa; es decir, la formación a hora no es una exigencia pero sí un mérito y, más que elegir, como se hacía antes, ahora se selecciona entre las personas candidatas. En cuanto a sus competencias, se produce una notable modificación, que debiera ser tenida en cuenta porque puede modificar las dinámicas relacionales del centro: todas las grandes decisiones que deben tomarse en la institución (admisión de alumnado, resolución de conflictos, elaboración del proyecto educativo...) si antes procedían del Consejo Escolar, ahora dependen en exclusividad de la persona que dirija. Estas medidas, de carácter técnico y reguladas por la ley, incidirán notablemente, como podremos comprobar en los próximos años, en la dimensión personal de la persona que gestione; dicho de otra manera, el director o directora no le debe nada al Consejo Escolar y sí a la comunidad educativa que lo seleccionó, la formación que posee ha sido valorada mediante baremos y será, en fin, más importante para la organización las cualidades personales y relacionales de la persona en cuestión.

LAS RELACIONES Y EL FUNCIONAMIENTO ORGANIZATIVO

La contribución de las relaciones interpersonales a la hora de conocer cómo

funcionan las organizaciones, a nuestro juicio, juega un papel sustantivo y relevante en la construcción del conocimiento y en la comprensión de las claves de su funcionamiento. Algunos argumentos podrían ser los que señalamos a continuación:

- El conocimiento es un acto social específico que conlleva unas relaciones sociales y no puede construirse independientemente de las interpretaciones que solemos dar a la realidad social. Es subjetivo, se “localiza”, es específico para los sujetos, grupos y organizaciones.
- La relatividad del conocimiento da cuenta de una realidad social, abierta, imprevisible, incierta y determinada por la acción humana. Por ello, nos interesa comprender el significado subjetivo del lenguaje y la acción de los individuos, los modelos simbólicos y de comunicación de una interacción social que como fenómeno social se encuentra inserta en un marco espacio/temporal de naturaleza cultural, a su vez, inscrito en una institución.
- La realidad social no es independiente de las personas. La realidad es “mi”, o “nuestra” realidad. El significado está sometido a las intenciones e interpretaciones que los actores sociales dan a sus acciones, las cuales, además, se encuentran siempre en un proceso de “estar haciéndose”, produciéndose, jus-

tificándose y cambiando por acuerdos mutuos entre quienes en ellos están implicados.

- Las personas son protagonistas cuando intervienen en la realidad social; una intervención que parece depender de determinaciones contextuales y específicas basadas en la interacción entre los sujetos y la interpretación que éstos otorgan a dichas acciones, de tal modo que ninguno de los sucesos tienen un significado equivalente para todos los que lo observan.

Estos argumentos contribuyen poderosamente a presentar una idea de organizaciones como creaciones sociales, donde se hace imprescindible conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones. Por ello, prestamos atención al sistema relacional sobre el que se construye la realidad.

En nuestro caso, nos interesa explorar el sistema de relaciones establecido entre la dirección del centro y el profesorado, por una parte, y el entorno, por otra. Pero además, pretendemos abordar este análisis desde el punto de vista de las mujeres ejerciendo la responsabilidad de la dirección escolar. Esto nos lleva a realizar algunas consideraciones sobre la situación de la mujer como miembro de las organizaciones particularizando sobre su posición en relación al ejercicio de puestos relacionados con la gestión.

LAS MUJERES Y EL FUNCIONAMIENTO ORGANIZATIVO

Desde hace ya un tiempo el análisis organizativo ha venido insistiendo en la necesidad de cambiar los modos y esquemas empleados a la hora de “hablar” de la organización. Decimos hablar, porque en definitiva se trata de un discurso, un discurso sobre cómo funcionan las organizaciones, sobre el modo en que se construye la realidad organizativa; qué procesos intervienen en determinados cursos de acción; de qué modo se desarrollan ciertas actividades etc. Entre otros aspectos queremos señalar, en estos momentos, dos que contribuyen a explicar este nuevo “lenguaje” y que, por otra parte, permiten justificar las investigaciones que se presentan en este trabajo: 1) *El género* como enfoque para el análisis de la organización – en concreto, los procesos relacionados con la gestión y el liderazgo; y 2) *Las relaciones* entre los diversos colectivos implicados en la realidad organizativa, desde el punto de vista de su utilización por parte de las directoras como base de su política de gestión escolar.

El género como metáfora para el análisis

El género, como categoría de análisis de la realidad social, sigue estando ausente a la hora de explicar, entre otros asuntos, los procesos organizativos, el funciona-

miento de las organizaciones. Como metáfora, apenas ha sido empleada en el análisis organizativo y, en cualquier caso, ha sido considerada como un asunto periférico de aportaciones más bien limitadas y escasas. Además, la teoría organizativa ha aceptado y continua aceptando una ideología y valores esencialmente masculinos recibiendo, en todo caso un tratamiento irrelevante (WILSON, 1996).

Nos interesa reflexionar sobre el género - como construcción cultural y social que es (SCOTT, 1990)-, desde un marco esencialmente organizativo e institucional. La realidad muestra una posición relativamente indefensa y discriminada de las mujeres en las organizaciones. A pesar de su progresiva incorporación al mercado de trabajo, siguen desempeñando un papel marginal y siguen alejadas de las esferas de poder formal. Además, mientras el discurso dominante en las organizaciones está basado en la neutralidad e igualdad, la persistencia de asimetrías en relación al género indica la continuación o incluso el reforzamiento de la desigualdad de género en las organizaciones (BENSCHOP; DOOREWAARD, 1998).

La ausencia de una cultura femenina en la escuela es tal que se llega al extremo de que aunque paradójicamente, son muchas las mujeres que se dedican a la educación tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación y de que su contribución a la cultura y a la ciencia ha

sido relevante, son pocos los textos que hacen referencia a ellas por lo que las mujeres más allá de su mera presencia física, como señala Rivera (1994), no “significan” en la escuela. El currículo oculto actúa en las aulas como una maldición invisible contra las mujeres, y cuya detección y extirpación es objetivo prioritario de las políticas coeducativas. Cook y Scales (1993) realizaron un estudio en el que demuestran cómo la neutralidad del género opera igual que la ideología curricular oficial, y las fuerzas organizativas del género en la escuela permanecen normalmente ocultas tras prácticas, interacciones y discursos que pasan desapercibidos. Sin embargo, en las organizaciones educativas su superioridad en número especialmente en los tramos iniciales de la educación no está equiparada con su presencia en los puestos de responsabilidad y de poder (BARDISA, 1995). Generalmente, en los centros de Infantil y Primaria es un varón el responsable de la dirección y se da lo que Ball (1989) denomina el “harén pedagógico”.

Las mujeres en los procesos de gestión y liderazgo organizativos.

La incorporación de la perspectiva de género en el análisis organizativo y en concreto, en la comprensión de procesos como la gestión y el liderazgo supone explorar en las profundidades de la constitución de las relaciones sociales y

de poder insertas y consustanciales a la realidad organizativa. Pero a diferencia del género, la gestión y el liderazgo sí que han recibido un tratamiento profuso en la teoría organizativa (CORONEL, 1998). Prácticamente todas las teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y en consecuencia los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad. La dominancia, agresividad, racionalidad y frialdad son algunas de las características que definen a un buen gestor.

Las experiencias relatadas en este trabajo muestran la necesidad de estudiar los procesos de gestión y liderazgo desde un punto de vista cultural, sociológico e histórico (GRACE, 1995). Hacerlo desde la perspectiva que ofrecen las mujeres permitiría la incorporación de planteamientos más propicios para dar entrada a nuevos discursos, enfoques y visiones reconociendo su dinamismo y complejidad. Pero ¿qué ocurre? Por ejemplo, en los papeles asociados a posiciones formales de autoridad, las mujeres tienen un déficit acumulado históricamente. Además, en la actualidad, habrá que tener en cuenta ciertos datos que hablan por sí solos. En España no llegan a un 15% las mujeres en funciones directivas, cuando tenemos un índice de matriculación universitaria del 52% y una población activa prácticamente igual.

Al igual que en otros sectores, la mayoría de los puestos de responsabilidad en el ámbito educativo siguen estando en manos de los hombres. Por citar algunos ejemplos relacionados con la gestión, es fácilmente constatable la existencia de más directores que directoras de centros, más decanos y vicerrectores que vicerrectoras, y más inspectores que inspectoras.

La inexorable incorporación progresiva y en aumento de la mujer al mundo del trabajo, al escenario político y social con los consecuentes cambios en los espacios domésticos y familiares, está provocando un incremento igualmente progresivo de su representación en las organizaciones. A pesar de ello, aunque las mujeres van conquistando fama de buenas gestoras, eficientes mujeres de negocios y aptas profesionales, las culturas organizativas continúan mostrándose abiertamente hostiles al progreso y al control femenino (NICOLSON, 1997). Las mujeres en los puestos de gestión tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y su autoridad dado el insignificante apoyo organizativo que reciben (YOUNG; MCLEOD, 2001). A pesar de todo, podemos afirmar que desde la década de los ochenta, es apreciable el incremento de la atención “académica” por los temas relativos a las experiencias de las mujeres en la ges-

tión, por conocer las barreras existentes en su desempeño y el potencial para transformar las propias prácticas de gestión.

LAS RELACIONES Y EL GÉNERO

La perspectiva de género en la organización ha contribuido a interrogarnos sobre las relaciones sociales y cómo definir las y cambiarlas. De este modo temas como la justicia social, moral, procesos democráticos, colaboración..., han entrado a formar parte de un tipo de discurso que defiende la necesidad de incorporar esta perspectiva como forma de producción de conocimiento y mecanismo impulsor de la igualdad y justicia social.

Y todo ello, a pesar de que desde los más recientes estudios se constata que posiblemente las mujeres cuenten con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas (ASPLUND, 1998). Podemos felicitarnos por la aparición progresiva, de trabajos que analizan cómo el género penetra en los discursos educativos y las alternativas ofrecidas de cara a la transformación de los mismos (ALVES-SON; DUE BILLING, 1992; BECKY; SKELTON, 2002; BLANCO, 2004; COLEMAN, 2003; DÍEZ, TERRÓN, 2003; ENOMOTO, 1995; FENNELL, 1995, 1997; HALL, 2002; KENWAY; MODRA, 1992; REYNOLDS, 1995). En dichas

investigaciones comprobamos, entre otras cosas, cómo el trabajo relacionado con la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres, se caracterizaba por:

- énfasis en las personas y los procesos
- liderazgo como responsabilidad de todos
- constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad
- capacidad para activar conexiones con las personas y el «aprender con los demás»
- «dejar hacer» potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas
- participación y diálogo como procesos educativos
- clara preferencia por un enfoques cooperativos y consultivos
- estilo colaborativo, compartido y no competitivo
- énfasis en los procesos democráticos
- desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo.

En estos momentos, estamos especialmente interesados en conocer y comprender el trabajo de gestión y liderazgo de las mujeres en posiciones formales de autoridad en el seno de organizaciones como las educativas. Las experiencias realizadas pretenden subrayar la necesidad de definir y concretar esta situación insistiendo especialmente, en el papel que juegan las dinámicas relacionales en el proceso de construcción de la realidad organizativa, en las respuestas a las situaciones y problemas, en definitiva, en el modo en que las mujeres gestionan y lideran los centros educativos. Las experiencias relatadas a continuación, ponen especial énfasis en la interacción con otros colectivos o instancias como puntos de apoyo esenciales a la hora de definir el trabajo de las directoras. Igualmente se muestra cómo una determinada manera de entender las relaciones contribuye a explicar estilos de gestión y liderazgo diferentes basados esencialmente en la colectividad.

METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico queda marcado por la siguiente reflexión: pensamos que la investigación educativa está comprometida con la mejora de la educación y este asunto resulta imposible asociarlo a una pretendida y abstracta neutralidad que invade tanto los terrenos metodológicos como los éticos. No se investiga sólo sobre educación, se pretende más bien tener un efecto sobre ésta última. Las cuestiones

personales e individuales se interrelacionan con los asuntos públicos, políticos y comunitarios.

En cuanto a los aspectos metodológicos que caracterizan las dos investigaciones destacamos como principales rasgos los siguientes:

1) Se trata de dos investigaciones cualitativas...

La explosión de la investigación cualitativa en el campo de la educación coincide con el surgimiento de un debate y discusión de naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica en las ciencias sociales en general (DELGADO; GUTIÉRREZ, 1998). Sin duda, su desarrollo en este ámbito, ha contribuido enormemente al conocimiento de este contexto al posibilitar nuevos modos de acceso, nuevas herramientas y desarrollos metodológicos para acceder a la riqueza y complejidad de la vida en el seno de las organizaciones educativas y desvelar mecanismos para su análisis y mejora.

En nuestro caso, si el objetivo es llegar a comprender el significado que las gestoras dan a sus experiencias y comprender cómo el contexto en el que trabajan influencia sus decisiones y acciones, sin duda, y en consonancia con la mayoría de los trabajos revisados, el acercamiento cualitativo parece ser el más conveniente. Los métodos de investigación ligados a un enfoque positivista

frecuentemente han constatado su incapacidad para dar una visión, una narración conceptual adecuada de la realidad social.

2)... que buscan ir más allá de la mera descripción...

Para nosotros lo importante es conocer y estudiar el modo en que las mujeres construyen la realidad en contextos igualmente específicos, proporcionando abundantes datos descriptivos sobre dichos contextos, actividades y opiniones de los diversos participantes. Hemos pretendido *describir e interpretar* una determinada realidad, al menos como primer paso, en el conjunto de las investigaciones ya que el objetivo final ha sido la *comprensión* del papel de las gestoras y la *reconstrucción cultural* de los contextos educativos en los que trabajan. Las investigaciones desarrolladas han pretendido contribuir a crear las condiciones que permitan a las mujeres investigar su propia realidad y a conocer las condiciones sociales que determinan sus vidas y actividades.

3)... que reconocen la importancia del lenguaje

El profundizar sobre las experiencias diarias de las mujeres en las organizaciones educativas obliga a recuperar la importancia del análisis del lenguaje como fenómeno social y vehículo primordial para movilizar y construir el

significado. La elaboración de la teoría debe partir de la experiencia y lenguaje de las mujeres (MERTZ; MCNEELY, 1998).

De esta forma, le hemos dado importancia a las narraciones y conversaciones (CASEY, 1996; GRIFFITHS, 1995) como medio de expresión de las experiencias de las gestoras y como medio de exploración del lenguaje que emplean, un lenguaje que en absoluto es neutral y que puede servir para examinar los discursos en las que están atrapadas y aprender a ver no sólo qué es lo que hacen, sino también qué es lo que estructura lo que hacen, y desvelar el papel que juega en sus prácticas el poder ideológico e institucional.

4)...que han exigido el despliegue de ciertas estrategias de recogida de la información

Pretendemos servirnos de la inmersión etnográfica como medio para obtener datos sobre las mujeres, como mecanismo que nos acerque a dimensiones más subjetivas, y estrategia más sensible a la captación de las dimensiones sociales y afectivas de sus experiencias como gestoras. De este modo, ha sido necesario diversificar las estrategias de recogida de la información: a) el uso de entrevistas, tanto a las directoras como al profesorado y otros miembros de la comunidad educativa- internos y externos -, vinculados con los centros; b) el análisis de la diversa documentación disponible (memorias, proyectos, planes, circulares etc.); c) la observación participante y no participante

en los contextos específicos y de las actividades cotidianas de trabajo; d) notas de campo extraídas de las visitas a los centros. Todo ello, ha permitido triangular el conjunto de la información recogida durante la fase del trabajo de campo.

En definitiva, se trata de dos investigaciones que utilizaron la metodología del estudio de caso llevadas a cabo en centros públicos de la provincia de Huelva. La primera se desarrolló durante los cursos 1998-99 al 2001-02 y tenía como objetivo principal el estudio de la mujer en la dirección escolar de los centros ubicados en contextos desfavorecidos. La segunda se desarrolló durante el curso 2000-01 y tenía como principal objetivo el estudio de las relaciones de la directora con el entorno desde una perspectiva micropolítica. Es una acercamiento a dos mujeres, directoras de centros públicos, en un intento de comprender sus acciones, decisiones y actitudes, en relación con la organización de sus respectivos centros y, por ende, con la mejora de los mismos.

Reconociendo, por un lado, las limitaciones de espacio disponibles en estos momentos, y por otro, la importancia de los procesos de representación de la propia investigación al objeto de ofrecer una “narración” adecuada de la realidad objeto de estudio, presentamos, a continuación un resumen de los resultados del trabajo realizado. En este sentido, hemos optado por la utilización de un código narrativo frente a la lógica positivista, convencidos de que así podemos reflejar

mejor las cuestiones humanas, además de mantener una coherencia con el tipo de investigación realizada.

Caso 1: Las relaciones de la directora con el profesorado

Creemos que un indicador fundamental para estudiar las relaciones en un centro escolar lo constituye la percepción que sobre él tengan los distintos miembros que lo componen. Éstos nos darán una visión de la cotidianeidad de la escuela. Cotidianeidad donde todos son actores, porque todos están implicados en la dinámica organizativa.

En estas páginas queremos dar a conocer esa cotidianidad de un centro dirigido por una mujer y ubicado en un contexto desfavorecido de una ciudad andaluza. Centro que tiene unos problemas añadidos a la vida de cualquier otro centro, por las propias características del entorno en el que se encuentra. Estamos hablando de un barrio marginal, donde casi nadie se iría a vivir voluntariamente por la inseguridad ciudadana que se vive en él y donde los problemas más relevantes, lo que no quiere decir que sean los únicos, son: excesivo número de parados, delincuencia, alcoholismo, drogadicción y, a veces, abandono del hogar por parte de algún cónyuge.

Con estas características del entorno la función docente y más la función directiva no es tarea fácil de realizar. No vamos a partir de un análisis de funciones formales

que realiza la directora, nuestro objetivo es conocer qué hace nuestra directora, que es única y singular, y causa y efecto de lo que se produce en la vida de su centro.

La directora llega al centro como maestra en el curso 87/88 y presenta el claustro su proyecto de dirección el curso 90/91.

“En ese proyecto lo primero que teníamos que mejorar eran las relaciones personales, crear un buen ambiente de trabajo, conseguir que las cosas se hiciesen por consenso y no por imposición... Aquel año cambió bastante las cosas, creo que el resultado fue positivo y lo que hicimos fue hacer un proyecto para tres años. Nos presentamos y salimos elegidas por tres, y a los tres años volvimos a renovar por cuatro hasta llegar a la actualidad ” (Directora).

El ejercicio de la dirección ha sido para ella todo un proceso, donde la implicación ha sido constante, por ello empezar a describir sus rasgos y la concepción que a nivel personal se tiene sobre ella es fácil, ya que todos parecen conocerla bien. Son muchas las opiniones que manifiestan que

“es una persona que tiene entusiasmo por su trabajo, que tiene iniciativas, que se preocupa del día a día de la vida del centro y en la que se puede confiar” (Profesora interina Infantil).

Esta confianza queda plasmada en una cercanía hacia todos los miembros que están en el centro, bien sea la monitora, el profesorado o las madres.

“Yo al principio la miraba como directora pero con el tiempo me ha hecho sentir como compañera y puedo hablar con ella como amiga, te da otra confianza, que no te hace sentir que ella es tu jefa, que al fin y al cabo lo es” (Monitora escolar).

Esta cercanía puede ser provocada por su capacidad de admitir la autocritica y por el ejercicio dialógico que practica. El diálogo es pieza fundamental en su forma de actuar y dirigir el centro, *“siempre trata de razonar lo que hace, y te lo explica, que no dice esto es así”* (Profesora 3º Primaria) y ello provoca que las personas se sientan libres en la realización de sus tareas.

La coordinación entre compañeros parte, en primer lugar, de una coordinación entre los propios miembros del equipo directivo. Por ello, creemos que en este centro no podemos hablar sólo de directora hemos de hablar de equipo, ya que ésta es la concepción que ella tiene de dirección, y además, así lo manifiesta tanto el profesorado como el personal no docente o el resto de los miembros del equipo directivo.

“Yo las veo muy iguales, muy igual no hay una que tenga un carácter más, que quiera imponerse a las demás, ni nada, sino que cada una hace su trabajo” (Conserje del centro).

Es cierto, cada una tiene sus funciones propias, pero se trabaja de forma colaborativa.

“El trabajo no está repartido en cuestiones estanca, es decir, -esto lo hago yo porque ahora puedo, porque me encuentro más libre de trabajo- pero perfectamente puedes hacerlo mañana tú” (Jefa de Estudios).

E incluso en estas funciones se le da cabida a cualquier otro profesor o profesora que pueda ayudar en un momento determinado. Esto ha sido un proceso, de hecho en los primeros años de directora, el equipo lo hacía todo, por *“la inseguridad”* que tenían de que algo pudiera fallar. Con el paso del tiempo, se dieron o ella se dio cuenta, que no sólo era pedir ayuda, también estaba el consultar con los profesores, intercambiar opiniones

“a veces cuando hay ciertos problemas, siempre he pensado: tengo que consultar con alguien... Es el uso de las personas que tú sabes, no que te van a dar el apoyo, sino que te pueden aportar una visión distinta” (Directora).

También pide ayuda y consejo a las madres del AMPA,

“cuando estamos aquí en asamblea lo notamos, se miran una a la otra, se piden consejo... ellas nos piden colaboración... nos tratan como si fuéramos familia” (Madre de alumna).

Esta forma tan peculiar de tratar a las madres puede ser debido a que *“sabe utilizar la mano izquierda perfectamente”* (Profesor de apoyo), pero, también es cierto, que se han dado circunstancias en el centro donde el diálogo tranquilo y

sereno ha convencido al profesorado para hacer las cosas.

Esta capacidad de convencimiento se complementa con la capacidad motivadora que práctica, lo que le da un carisma y liderazgo reconocido por muchos, aunque no todos ante la pregunta sobre si es líder, pronuncian un sí rotundo, ya que hablan de cualidades de la directora y no tienen muy claro si éstas son las que debe tener un líder. Hablan sobre todo de un liderazgo compartido y de camaradería, lo que podríamos denominar un liderazgo pedagógico y transformacional,

“no sé hasta que punto se le puede llamar líder, ella es muy innovadora... muy trabajadora y además te lo expone y tú votas... aquí todo se hace por votación, aquí no se hace nada impuesto, es una especie de relaciones públicas que utiliza todos los medios que puede para conseguir lo que nosotros queremos”(Profesor 5º Primaria).

Con estos rasgos que presenta la directora el día a día del centro se percibe con un ambiente acogedor, donde las relaciones están marcadas por un acercamiento entre las personas. El profesorado siente que si en este centro hay algo en lo que puedan estar contentos son las relaciones, *“no sé si es por pura necesidad de sobrevivir”* (Profesora Infantil). Es posible que esa necesidad de sobrevivir en un ambiente tan problemático sea lo que les una, *“si no fuera por lo que aquí hay sería imposible, yo por lo menos no podría*

estar” (Profesor de apoyo). Y también es posible que esto mismo le abra la puerta a todo aquel aire nuevo que pueda llegar al centro y que pueda *“servir a la hora de tú enfrentarte con unos niños”* (profesora 1º Primaria). Fuimos testigos en el primer Claustro del curso como una profesora recién llegada propone un nuevo método de lectoescritura que es muy bien acogido por el equipo directivo y el profesorado.

Estas actuaciones nos hacen ver el centro como una comunidad que comparte ideas, proyectos, dificultades. El colegio vivido como comunidad es una realidad que se pone de manifiesto rápidamente, un ejemplo lo tenemos en este mismo claustro, de la proposición de la maestra sale un grupo de trabajo en el que el claustro entero se implica.

En los claustros y reuniones semanales suele no ser necesario llegar a las votaciones, normalmente todo se realiza por consenso y diálogo,

“a mí me ha gustado este centro porque veo que es un grupo de trabajo que aprovecha el tiempo, que lo dialoga todo, que hay confianza. Siempre el equipo directivo influye pero bueno se discuten los temas y unas veces ganas y otras pierdes” (Profesora de Inglés).

La dinámica de estas reuniones suele comenzar informando de todo lo que ha llegado al centro. Esto trae como consecuencia que alguien pueda tener la

sensación que se pierde bastante tiempo en informar: *“el problema que yo le veo a la dinámica de esas reuniones es que la información ocupa mucho tiempo”* (Profesor de Educación Física). Hemos visto en algunas ocasiones cómo esta información ha generado largo tiempo de debate, sobre todo con temas relacionados con el absentismo y las medidas que desde distintos organismos han sido propuestas y la forma que se piensa desde el centro que debería ser.

También hemos visto salir bastantes veces el tema disciplina, tomar postura común sobre cómo actuar con los niños y niñas en estos casos. Resulta muy llamativo ir a una clase de preescolar y encontrar allí un niño o niña de 6º curso. Este trasvase entre clases nos hace descubrir dos cosas: queda patente el compromiso por la formación de esos niños, pero también se hacen evidentes las buenas relaciones entre profesores.

El profesorado es consciente de que dirigir un centro de estas características es difícil, según ellos la directora sigue en el cargo porque

“hay un compromiso, en el sentido de necesidad de estar ahí, porque otros puestos pueden funcionar a lo mejor solos, porque la figura del director es hasta cierto punto representativa, está fuera del centro pidiendo ayuda, subvenciones, dinero y material, pero aquí no; aquí la dirección solamente sale cuando se le requiere por parte de la

administración... donde está el problema es aquí” (Profesor 6º Primaria).

Estas dificultades a la hora de dirigir este centro (al igual que aquellos que están en sus mismas circunstancias) y la labor más de carácter interno y menos de proyección al exterior, que hay que hacer plantea la necesidad de ese compromiso. Compromiso que es asumido por nuestra directora (y por otras mujeres en la dirección), pero esto “quemar”; nuestra directora siente que está “quemada” y que es necesario el relevo.

Resulta curioso que el profesorado piense que las mujeres van a llevar mejor la dirección de este centro (u otro de las mismas características) que los hombres.

“La mujer se mete mucho más, y no llevan sólo y exclusivamente la cuestión de lo que es puramente el centro y sus cuatro paredes, sino que va más allá de la problemática, y con un conocimiento más exhaustivo desde esa problemática” (Profesor 5º Primaria).

Explicitar a modo de síntesis nuestra interpretación del caso resulta difícil pues son muchas las pequeñas cosas que acontecen diariamente en la vida de un centro y que le dan su razón de ser. En estas pequeñas cosas vemos que la mano de una mujer en la dirección le da un toque “especial”, puesto que promueve un estilo directivo que rompe con la jerarquización de la autoridad y promueve una cultura democrática, basada en colaboración y

participación. Hemos visto cómo las tareas y funciones se reparten teniendo en cuenta las actitudes y aptitudes, cómo las relaciones se generan desde estos parámetros y cómo todos y todas se sienten piezas importantes de ese entramado que es la vida del centro. También hemos visto que llegar a esto ha sido un proceso, proceso vivido principalmente por la directora, descubrir sus limitaciones y descubrir cómo los otros tienen su papel en esta película que es la vida del centro. Un centro que tiene unas características muy especiales que emergen del contexto en el que está ubicado, donde la tarea no sólo es enseñar, es luchar por unos niños y niñas para que se puedan incorporar plenamente en la sociedad.

Es posible que la mujer sea más consciente de este factor que los hombres y por eso está en estos centros, pero también es cierto que el papel que hemos visto desempeñar a nuestra directora es fundamental, puesto que las madres (que son las que van al centro) ven en ella una persona cercana y son capaces de abrirse a ella y contarle sus problemas. En estos contextos esto es muy importante y hemos observado que nuestra directora tiene unas habilidades comunicativas y sociales que le facilitan este encuentro.

Lo dicho anteriormente no quiere decir que no tengan autoridad, sino que el estilo directivo que desarrolla está basado en las relaciones con los otros, es la autoridad

o poder con los otros, y en muchos casos a través de los otros, ya que hemos visto como promueve que los profesores y profesoras se involucren en la vida del centro. Es más, nos atrevemos a afirmar que nuestra directora, hoy en día, es líder, entendido éste como un liderazgo participativo y transformacional.

Caso 2: Las relaciones de una directora con el entorno escolar

Aceptar las relaciones entre la escuela y su entorno supone reconocer su permeabilidad: admitir que la escuela ejerce influencias sobre su alrededor y que las recibe al mismo tiempo; aceptar como deber el prepararse y adaptarse para los cambios presentes y futuros, ratificar que esta escuela ha perdido el protagonismo único en educación y que existen otros agentes en la calle...

La relación entre el centro y su entorno se convierte en un proceso cultural en el que directores y directoras disfrutan de un papel protagonista pues controlan recursos, disponen de la posibilidad de aplicar o interpretar reglas establecidas, incluso pueden llegar a “vender imagen”... En el caso que se presenta, se focalizan las relaciones de una directora escolar con el entorno de su centro en un intento de comprender las razones que inducen a ellas, qué ventajas se obtienen, cómo inciden en general en la educación; todo ello, intentando comprender el significado que le daba a sus acciones y cómo influía en las mismas el propio contexto.

Nos interesaba analizar los comportamientos, las actitudes, y las interacciones que se producen en una realidad concreta, con unos actores que se encuentran condicionados por el contexto en el que se desarrollan las relaciones, y un contexto que queda asimismo perfilado por las acciones de aquellos. Asimismo, el conocimiento de las singularidades de las relaciones que la directora mantiene con su entorno, se convierte en un potente instrumento de comprensión para lo que sucede dentro, y es que lo que aquí ocurre siempre estará mediatizado por las dinámicas políticas externas a la propia organización, lo político del centro no sucede porque sí (BALL, 1989). Entendimos que analizando estas relaciones íbamos comprendiendo mejor el colegio, íbamos acercándonos a una interpretación sobre su funcionamiento, a través de lo que observábamos y analizábamos a diario en cuanto a sus tareas y sus pensamientos, a sus acciones y también a sus omisiones.

La primera tarea que nos planteamos en este estudio fue un acercamiento a ese contexto en el que se sitúa el centro en cuanto a su ubicación geográfica, nivel sociocultural de las personas que allí viven, su economía... En general, nos interesaba conocer el ambiente o clima del grupo social, de las variables que constituyen su medio de vida, ya que estos elementos están presentes de alguna manera en el día a día del colegio y forman parte del mismo.

Nos pareció que una buena manera de iniciar ese acercamiento al contexto podía ser visitarlo, pasear por sus calles, observar, oír, mirar... llegar a formarnos una idea acerca de qué se vive allí, o cómo se vive. Encontramos un barrio con variados problemas, tanto sociales como de infraestructura, que por diferentes razones ha atraído a un gran número de magrebíes para habitar las viviendas que se van desocupando. Esta población, que constituye la comunidad educativa del colegio, posee un bajo poder adquisitivo y cultural, - el 70% de los padres y madres de alumnos cuenta sólo con estudios primarios-, tiene un 9% de alumnado gitano y un número cada vez más elevado de inmigrantes, no lo tiene fácil y no está exenta de complejidad. No obstante, en la actualidad se intenta subsanar carencias mediante las ofertas culturales que realiza el colegio y las de la Asociación de Vecinos, que gracias a unas magníficas relaciones entre ambos consiguen negociar actividades y atender a las demandas; esta coincidencia de intereses influye, cómo no, en la vida organizativa del centro, en la planificación de actividades, en la fijación de objetivos generales... Nos convencimos, desde el principio, cuando aún no poseíamos suficientes datos, que los canales de comunicación entre la escuela y este barrio están abiertos.

Pensando en las personas que conforman este contexto educativo, se diseñan, desde el centro, estrategias de intervención y relación que nunca serían concebidas en

otros entornos. Aquí la directora hace uso del *poder*, que utiliza con mucha más frecuencia que la *autoridad* que su cargo le confiere, posee capacidad para influir en voluntades ajenas y orientarla hacia lo educativo, influye para la persecución de metas útiles, o en fomentar la participación colaborativa, considerando en todo momento lo más importante el desempeño del trabajo y su realización, aunque sea a base de luchas, por lo que concluimos que posee ese poder como resultado, no por su posición ni por su capacidad. Esta mujer sale a la calle a buscar recursos que necesita para los objetivos fijados, a “enganchar” a familias que no acuden al centro, a “mover” a la gente, recurriendo a todo y a todos. De esta forma, a veces la observamos negociando con agentes externos mediante la presentación de iniciativas motivadoras, con mucho empuje y ánimo; pero otras veces, se mantenía en la “retaguardia”, pasiva, porque así, nos contaba, con aquellas personas, era cómo conseguía su participación, unas veces iba con grandes dosis de cordialidad, otras con recelo... Nos dejó claro nuestro estudio que en sus relaciones con ese entorno apenas existía la improvisación, sino que estaban muy cuidadas, exigiendo cada situación una postura, una estrategia, un talante... ya que no se suelen dar ni personas ni circunstancias iguales.

En unas y otras ocasiones las estrategias utilizadas podemos calificarlas de micropolíticas, puesto que persuade, convence, presiona, se congracia, acude a los grupos...

Mantiene una actitud de fuerza y seguridad, que no se corresponde con los resultados del trabajo de Bardisa (1995) en el que un gran número de mujeres se sentían infravaloradas profesionalmente y esta postura legitimaba a los hombres en el ejercicio del poder.

“Se da a todo, sin horario; siempre está dispuesta, sólo hay que llamarla, a cualquier hora, cualquier día de la semana, que no tarda nada en presentarse en el colegio”(Madre de alumno).

Una de sus grandes preocupaciones y que le ocupa “muchacha”, es la integración de la población gitana del colegio, embarcándose en el desarrollo de Proyectos que ayuden a proporcionar a este alumnado unas mínimas habilidades sociales. Para ello, procura entender y aceptar la cultura gitana, aunque sea aceptando en ellos circunstancias no admisibles a otros niños. *“En este colegio no se da rechazo a los gitanos”*(Directora). Interés que no se limita a niños y niñas, sino a las familias, a quienes con frecuencia se las invita a desayunar o merendar. Se trata de una prueba más del intento de derrumbar los muros que separan la escuela de la calle, en este colegio se reúne un considerable número de población marginal, si se procura hacerles más favorable la estancia en el centro, se acortan las distancias. Su disponibilidad hacia las familias ha conseguido que se acerquen algunas que jamás lo hubiesen hecho; lo mantiene y manifiesta dejándose ver por el barrio: el colegio es cliente del banco, de la papelería, de las tiendas... y si tiene que ser contratado alguien para algún trabajo

temporal, ella lo busca en el barrio. Esta interrelación da lugar a compartir continuamente actividades y experiencias.

Es una mujer, en general, autoritaria, o al menos así se manifiesta cuando opina, convence, persuade... Nos preguntamos si ese ejercicio de autoridad se explicaría atendiendo a razones de género: ¿será el hecho de ser mujer, con las circunstancias de sumisión vividas con anterioridad en anteriores contextos culturales, lo que la empuje a no someterse ahora? ¿Será esa cultura de la impotencia vivida por las españolas mayores de cuarenta años, la que genera esa creatividad en las ofertas que hace a los agentes externos o esa contundencia que manifiesta cuando intenta convencer? Lo que sí está claro es que el liderazgo que ella desempeña se corresponde con los comportamientos que tradicionalmente han sido reconocidos como “masculinos”: la energía, la firmeza, la autoridad, según la investigación de Al-Khalifa (1986), lo cual abre una puerta a esos valores marcadamente masculinos para ser analizados como características del líder en general, ya sea hombre o mujer.

“En la evaluación del centro el inspector dijo que no sólo ejercía de directora, sino también de jefe de estudios, de secretaria. Controlo todos los temas, no lo puedo evitar” (Directora).

Las reuniones en el centro son frecuentes y los asuntos a tratar en ellas, casi nunca están coincidentes con los “órdenes del día” de los Consejos escolares o Claustros,

son, paradójicamente los que le dan vida y singularidad a este centro; las personas que asisten, de procedencia, cultura y oficio, de lo más variado: trabajadores sociales, monjas, representantes del Tribunal de Menores, de Salud mental...

“Cuando se tratan cuestiones más complicadas en las que ha de intervenir los Servicios Sociales o la Fiscalía de Menores siempre intervienen la directora, que va a donde haya que ir y monta lo que tenga que montar” (Profesor).

Ninguna de ellas podría calificarse de “oficial”, ninguno de los pactos allí logrados podrían considerarse “autorizados”, y es que cuando detecta algún conflicto que se le escapa de las manos a través de los órganos establecidos, no duda en abordarlo desde otras instancias, de buscar solución a través de otros parámetros, lo que demuestra la flexibilidad que caracteriza a sus actuaciones en función de las preocupaciones presentes. Son relaciones carentes de asepsia o imparcialidad, que no deben ser analizadas a través de sus estructuras formales sino que es interesante conocer qué cuentan ellos que han hecho, cómo lo hicieron, quiénes colaboraron... las comprenderemos mejor mediante parámetros micropolíticos: cómo se van cambiando las metas, cómo se hace uso de la influencia, cómo existen unas finalidades explícitas y escritas y otras, que incitan a la tarea y son más creíbles y que no son oficiales.

CONCLUSIONES

Se impone, pues, la necesidad de seguir investigando para ampliar la perspectiva de los estudios sobre las mujeres como categoría de análisis de los procesos educativos y organizativos, para reinterpretar la construcción social, las relaciones, el liderazgo, la comunicación, el poder.

Ello supone un esfuerzo de documentar y comprender los roles de mujeres dentro de las organizaciones educativas. Supone trabajar sobre mujeres como grupos específicos, en su autodescubrimiento y autoafirmación, en su conquista de espacios; y en su adquisición y generación de poder, su “empoderamiento”, no en términos de dominación sobre otros, sino en su capacidad de influencia en la dirección del cambio, en su impacto en la cultura organizacional y en la transformación y mejora educativa.

Las experiencias descritas muestran no sólo la pertinencia y necesidad de una mayor presencia de la mujer en estos puestos de responsabilidad sino que su trabajo y su ejercicio de liderazgo puede contribuir a la transformación de las propias prácticas y procesos de gestión y a la mejora organizativa, en general. Los trabajos revisados tanto en los niveles de educación primaria, secundaria, universitario, o administración educativa, representan una alternativa y una bocanada de aire fresco a procesos tan importantes

como son la gestión y el liderazgo en las organizaciones educativas, atrincherados en una teoría organizativa inmovilista y conservadora.

Este trabajo ha querido reconocer la importancia de las relaciones para el desarrollo de los procesos de gestión escolar y, en concreto, en lo referente al trabajo de las directoras considerar el modo en que éstas utilizan el sistema relacional como una oportunidad para poner en práctica estrategias más adaptativas y flexibles a la hora de responder con eficacia a las demandas que actualmente plantea la gestión educativa.

Necesitamos que las organizaciones educativas reconozcan a las mujeres como participantes activas en el proceso de construcción de la realidad organizativa y como agentes de cambio en estos escenarios con una influencia activa y coherente, capaces de intervenir en el cambio de las actuales estructuras y prácticas, actitudes y comportamientos. En este sentido, las organizaciones deberán revisar atentamente y con urgencia sus culturas y procedimientos con objeto de crear unos ambientes acogedores que promuevan la realización de las oportunidades entre hombres y mujeres, evitando discriminaciones y potenciando todos los valores de una educación democrática y participativa.

Artigo recebido em: 20/04/2005.

Aprovado para publicação em: 07/06/2005.

Sistema relacional e procesos de gestão escolar: la experiencia de duas diretoras em ação

Resumo: O uso do gênero para a análise organizacional, especificamente, os processos de gerência e de liderança e o papel das relações entre os professores, as famílias, o alunado e outras intâncias são os aspectos utilizados para o estudo da política gerencial desenvolvida pelas diretoras de centros de educação primária. Dois estudos de caso são apresentados para mostrar as experiências de gestão destas gestoras e seus estilos de liderança. O trabalho reflete o papel da dinâmica relacional nas atividades das escolas. As interações com o professorado (caso 1) e com o ambiente externo (caso 2) caracterizam o trabalho das diretoras e permite entender os problemas, os conflitos e as ações para a melhora das escolas em funcionamento. Assim, as relações explicam os estilos de gestão e liderança caracterizados pela colaboração e o caráter coletivo

Palavras-chave: Administração escolar; Organização escolar; Gêneros; Sistemas relacionais.

Relational system and processes of school administration: the experience of two active women principals

Abstract: Women principals employ the use of gender for organizational analysis - specifically, management and leadership processes - and the role of the relationships between faculty, parents, pupils, and others, as framework for management politics. Two case studies are presented showing experiences of women principals and their management and leadership styles. These studies reflect the role of relational dynamics in the activities of schools. The interactions with faculty (case1) and external environment (case 2) characterise the work of women principals and make it possible to understand the problems, conflicts and the actions for improvement of the schools they manage. Also, the relationships explain the management and leadership styles characterised by the collaboration and by the community.

Keywords: School administration; School organization; Gender; Relational systems.

REFERÊNCIAS

AL-KHALIFA, E. Can educational management learn from industry? In: HOYLE y mcmahon (Eds.). **The management os schools**. Londres: Kogan Page, 1986.

ALVESSON, M.; DUE BILLING, Y. Gender and organizations: towards a differentiated understanding. **Organization Studies**. Berlin, DE., v.13, p.73-102, 1992.

ASPLUND, G. **Women managers: changing organizational cultures**. Manchester: John Wiley&Sons, 1998.

BALL, S. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.

BARDISA, T. La participación democrática en las instituciones educativas. In: GARCÍA, J.; DELGADO, F. **Los retos de la educación ante el siglo XXI**. Madrid: Ed.Popular. 1995.

BLANCO, N. El saber de las mujeres en educación, **XXI Revista de Educación**, Zaragoza, España, n.6, p.43-53, 2004.

BECKY, F.; SKELTON, C. **Investigating gender: contemporary perspectives in education**. London: Open University Press, 2002.

BENSCHOP, Y.; DOOREWAARD, H. Covered by equality: the gender subtext of organizations, **Organization Studies**, Berlin, DE., n.19, p.787-805, 1998.

CASEY, K. The new narrative research in education. **Review of Research in Education**, Itasca, Ill., US., v.21, p.211-253, 1996.

COLEMAN, M. Gender and the orthodoxies of leadership. **School Leadership & Management**. Oxfordshire, Inglaterra, GB., v.23, n.3, p.325-339, 2003.

COOK, J.; SCALES, B. **Girls, boys and people: gender and the discourse of the nursery school**. California, USA. 25-28 March. 1993. Paper presented at the Biennial Meeting of the society for research in child development.

CORONEL, J.M. **Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación**. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.

DELGADO, J.M.;GUTIÉRREZ, J. (Coord.). **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1998.

DÍEZ, E. J.; TERRÓN, E. Valle. Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. **Organización y Gestión Educativa**, n.3, p.4-52.may/jun.2003.

ENOMOTO, E. The gendered construction of educational management. In: ANNUAL MEETING OF THE AERA, 1995. **Proceedings...** San Francisco: [s.n.], 1995.

FENNELL, H. Facilitative power in schools: Experiences of women principals. In: ANNUAL MEETING OF THE AERA, 1995. **Proceedings...** Chicago: IL, : [s.n.], 1995.

_____. A passion for excellence: feminine faces of leadership. In: ANNUAL MEETING OF THE AERA, 1997. **Proceedings...** Chicago: IL., [s.n.], 1997.

GRACE, G. **School leadership: beyond education management.** London: Falmer Press, 1995.

GRIFFITHS, M. Making a difference: feminism, postmodernism and the methodology of educational research. **British Educational Research Journal**, Oxfordshire, Inglaterra, GB., v.21, n.2, p.219-235, 1995.

HALL, V. From team work to teamwork in Education. In: LEITHWOOD, K.; HALLINGER, P. (Ed.). **Second international handbook of educational leadership and administration.** Dordrecht: Kluwer Academic Pub, 2002. p.697-733.

KENWAY, J.; MODRA, H. **Feminist pedagogy and emancipatory possibilities.** London: Routledge, 1992.

MERTZ, N.; MCNEELY, S. Women on the job: a study of female high school principals. **Educational Administration Quarterly**, Columbus, Ohio, US., v.34, n.2, p.196-222, 1998.

NICOLSON, P. **Poder, género y organizaciones.** Madrid: Narcea, 1997.

REYNOLDS, C. Feminist frameworks for the study of administration and leadership in educational organizations. In: REYNOLDS, C.; YOUNG, B. (Ed.). **Women and leadership in canadian education.** Calgary: Detselig, 1995. p.3-17

RIVERA, M. **Nombrar el mundo en femenino: pensamiento de las mujeres y teoría feminista.** Barcelona: Icaria, 1994.

SCOTT, J.W. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: AMELANG, J.S.; NASH, M. (Ed.). **Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea.** Valencia: Alfons el Magnanim, 1990.

WILSON, F. Research note: organizational theory: blind and deaf to gender? **Organization Studies**, Berlin, DE, v.17, n.5, p.825-842, 1996.

YOUNG, M. D.; MCLEOD, S. Flukes, opportunities, and planned interventions: Factors affecting women's decisions to become school administrators. **Educational Administration Quarterly**, Columbus, Ohio, US., v.37, n.4. p.462-502, 2001.

Sobre os autores:

¹José Manuel Coronel Llamas

Doctor en Psicopedagogía. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva
E-mail: coronel@uhu.es

²María José Carrasco Macías

Doctora en Psicopedagogía. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva
E-mail: mjcarra@uhu.es

³María Luisa Fernández Serrat

Doctora en Psicopedagogía. Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva
E-mail: mlfernand@uhu.es

Endereço: Av. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21007 Huelva (España).

The shortcomings of democratic school management in Bahia

Bernd Reiter¹

Abstract: This article analyses the limits of community involvement in Bahian public schools. Despite the explicit legal requirement to actively involve parents and neighborhoods in the democratic management of schools, parental and community participation remains very limited in most Bahian public schools. Exploratory research carried out in 2001 in six public schools in Bahia's capital Salvador points to two main reasons for this shortcoming: both the municipal and the state administrations were reluctant to effectively shift over power to parents and communities and secondly, a very ingrained and "structural" racism was responsible for portraying local poor communities as dangerous places and their inhabitants as unable to participate in school management.

Keywords: Brazilian politics; School reform; School management; Racism; Exclusion; Civil society; Community participation.

INTRODUCTION

This article discusses my research on democratic governance and community participation in public schools of the state of Bahia, Brazil. From June 2001 to January 2002, I regularly visited six public schools in the capital, Salvador². I used participant observation of school routines and interviews with teachers, students, parents,

community members, and education administrators of municipal and state levels in order to assess if the Bahian education reform, initiated in 1999, was producing any effective change of school governance and if local communities and parents were gaining more voice and influence in school management.

During the course of my research, I found that meaningful parental and community participation in democratic school management was not a reality in any of the public schools I visited, because of two related reasons. First, I found the Bahian state administration reluctant to share power with local communities and parents. No real mechanisms had been created to allow for meaningful parent and community participation in school management. Even where communities were well organized and actively seeking to participate in school management, I found that their participation ran against institutional barriers that reduced community involvement to the participation of one parent representative in monthly school council meetings.

² Research in Salvador, Brazil, was carried out together with Rita de Cassia Jesus and generously supported by the Howard Samuels State Management and Policy Center and by the Spencer Foundation.

Secondly, I found that structural racism worked against democratic school management. Local communities were perceived as dangerous places and their inhabitants deemed unable to participate in school management by most of the Bahian administrators and school principals I interviewed. In fact, Bahian state administrators thought it necessary for the students of Bahian public high schools to undertake a "Cognitive Enrichment Program," developed by Israeli Psychologist Reuven Feuerstein for the handicapped. In other words, the Bahian administration deemed high school students from predominantly black and poor communities cognitively handicapped to the point where a special training program was necessary to compensate for this cognitive deficiency. This attitude effectively rendered democratic school management impossible, as democratic school management is ultimately dependent on democratic relations between societies and states (GUTMANN, 1999).

EDUCATION REFORM IN BRAZIL³

The history of modern Brazilian school reform goes back to the 1930s. Ever since there has been much talk about Brazil's "bad" educational system and the need for reform. But this talk rarely translated into decisive steps to improve the quality of the public educational system (BIRDSALL; SABOT, 1996).

The latest reform effort was the enactment of a new educational law in 1996, redefining educational priorities and opening the way for changes in the national curriculum guidelines, school management, parental and neighborhood involvement, school autonomy, and school finance. One crucial element that has shown to have significant influence was the State Fund for the Maintenance and Development of the Fundamental Cycle and the Valorization of Teachers (FUNDEF) in the same year. The FUNDEF was designed to achieve two goals. To attack the enmeshing of municipal and state authorities that has historically blocked a rational organization of education. And to provide fiscal incentives for municipalities to provide for pre-school and fundamental education, as FUNDEF guarantees a minimum amount of money (315 Brazilian Reais/140 US dollars in 2001) for every enrolled student in the municipal system. For poor municipalities this law provided incentives to enroll as many students as possible, resulting in increased municipal budgets. As a result, a tendency was set in motion for municipalities to effectively take over the educational responsibilities that the 1988 law requires. As a direct result of FUNDEF, Brazilian municipalities have augmented their participation in providing for fundamental education from offering 37.20 percent of all the matriculates in the fundamental cycle in 1996 to 51 percent in 2000 (RODRIGUES; GIAGIO, 2001).

³ This section is taken from my article *Reforma Educacional, Exclusão e Racismo na Bahia*, (co-authored with Rita Dias), *Gestão em Ação*, 2005 forthcoming.

The state of Bahia only effectively started its educational reform in 1999. A World Bank loan of US\$ 69.6 million, directly benefiting the Bahian State government for the years 2000 to 2002, coincided with the beginning of the Bahian educational reform. The main reason for the Bahian government to look for international loans in order to improve the educational system seemed to be the financial inefficacy of the state and municipal systems. In some rural municipalities, students study an average of 15 years to complete 4th grade (HANUSHEK; GOMES-NETO; HARBISON, 1996). In the northeast, the age/grade distortion in the fundamental cycle has been reduced from 80.6 percent in 1991 to 64.1 percent in 1998, but this was still the highest rate in the country (Brazil's average was 46.6 percent in 1998). High repetition rates were "jamming" the Bahian public school system, as elder students did not move on to open vacancies for new students. Investing in educational quality therefore promises to reduce educational costs, as better teaching quality helps to avoid repetition.

The municipalization of the educational system was one of the major strategies to achieve educational reform in Brazil. The educational law of 1996 also requires that communities (both local communities and "school communities") participate in the management of schools directly and through elected representatives in school councils.

According to Fantini, Gittell, and Magat (1970), students benefit most if parents and local communities are able to gain access to school reforms and to schools, because parents are the stakeholders with the most interest in guaranteeing a satisfying education for their children. Ideally, schools should be integral parts of the communities where they are located with no clear boundaries separating schools from communities. Such "community schools" were described by Fantini, Gittell, and Magat (1970, p.78) as

[serving] the community as a center for a variety of educational, cultural, recreational, and local social-development activity, for youngsters and adults. Ideally, such a school also uses the community as a laboratory for learning and organizes the curriculum around the processes and problems of living.

According to the same authors, the purpose of a community school is to be a place to

practice and promote democracy in all human relationships by encouraging citizens, parents, teachers, pupils, and administrators to work together in the formulation of policy (FANTINI; GITTEL; MAGAT, 1970, p.78).

PARENTAL INVOLVEMENT IN BAHIAN PUBLIC SCHOOLS: LACK OF STATE COMMITMENT

Article three of the new education law (*Lei de Diretrizes e Bases*) states in paragraph VIII that public education be democratic and in Article 12 (VI) it specifies that schools have to articulate with families and

communities, creating processes of integrating society with schools [criando processos de integração da sociedade com a escola]. Article 14 further specifies that democratic school management should involve the participation of school - and local communities through councils and similar institutions⁴.

But by passing a law, the Brazilian state is not automatically creating social reality. Indeed, as Habermas (1998, p.30) has argued,

[...] the *de facto* validity of legal norms is determined by the degree to which such norms are acted on or implanted, and thus by the extent to which one can actually expect the addressees to accept them.

In this case, I am interested in determining if a law that originated at the federal level is actually becoming a reality at the local, i.e. the state and the municipality level.

In order to assess this question, I regularly visited six public schools, attended school council meetings and interviewed parents, teachers, and principals about their respective roles in school management. I used participant observation and interviewed leaders and participants of neighborhood associations about the role of communities and local associations in the management of the schools in their neighborhoods.

School councils were the only institutions to channel parental involvement. School councils were comprised of representatives of teachers, staff, parents, and students and headed by the school's principal. None of the public schools I visited had enacted any institution that would allow for community participation and none of the interviewed principals and community leaders knew how community participation in school management could work even in theory. During seven months of research, I was not able to find an example of effective community participation in Bahian public schools. The participation of a parent representative in very sporadic school council meetings (I was only able to witness two meetings during my seven-month stay) was the only form of parental participation I was able to observe.

The school council meetings I was able to visit all followed a similar pattern. Parents of very low educational levels (on average around 4 years for Bahian adults and probably even less in the underprivileged neighborhoods of my sample) almost never influenced decision-making during most of the time. Principals and teachers exercised very strong authority and used elaborated language codes, which clearly distanced them from the parents. The use of technical school language further widened this gap, as parents seemed unable to follow. Decision-making always followed the

⁴ Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

recommendation of the principals and parents acted not as active deliberators but had secondary extra roles. In some schools, the principals selected parents whom they judged most suited for participation.

My observations pointed me to the fact that effective parental participation requires access to information as its basis. In the cases I observed, asymmetric distribution and access to information translated into equally asymmetric distribution of power and authority. Parent representatives were perceived as outsiders to the system and had a difficult standing in a council that was dominated by paid school personnel (principal, staff representative, and teacher representative). The effective exercise of decision-making power was limited for both the parent representative and the student representative by the reluctance of the rest of the group to recognize their authority. They were perceived as being uninformed on account of their effective access to information (parent representative) or their youth (student representative).

By making democratic school management a legal requirement without providing for the necessary structural elements on which such management must rely, Bahian education administrators showed very little substantive commitment to democratic school management. Under such circumstances, it

came to no surprise that the one parent representative in public school councils functioned as little more than a token. The influence of communities, via local neighborhood associations was never even perceived as a possible reality by any of my interviewees and no institutions existed that could channel such an interaction.

Power and information was shared only very reluctantly with parents and communities - and even with principals and schools staff - and both of these crucial resources remained strongly concentrated in the hands of municipal and state administrators. Whenever some sharing had occurred, e.g. when school had earned the "privilege" of being autonomous, it was seen by most interviewees as a zero-sum game, as a loss of discretionary power and resources by administrators. These tendencies were stronger with state-administered schools, where as the municipal secretary of education seemed less reluctant to share its resources and less inclined to interpret this shift as a "loss."

The empirical data I collected all point to the conclusion that the Bahian state was reluctant and unwilling to effectively share power and authority with parents and local communities. The overall image that emerged from my regular visits to Bahian public schools was that democratic school management was very weak and that the one parent representative that was participating in the school council

influenced the decisions made in this council in very minor ways. School council meetings seemed to occur very irregularly, so that during my seven-month stay, I was only able to visit two. In most cases, it was remained unclear to me how parent representatives were chosen. In one case, I found that he was handpicked by the principal, because he was so "collaborative."

These findings are in accordance with the overall conclusions reached by Silva et.al. (2003), Genovez (2004), and Castoradias (1982), who found that democratic school management remained a fiction in most Brazilian public schools. Against the predominant argument that this failure can be attributed to parents' lack of time, interest, and their general conformism and laziness (GENOVEZ, 2004, p. 203), I found that parents did not find enough incentives to participate. As many analysts of school reform have argued, effective parental and community participation requires more than just a legal framework. Analyzing the Chicago school reform of 1988 clearly suggests that resources need to be shifted away from professional school administrators to parents and communities for any substantive participation to result. The Chicago experiment demonstrated that effective parent involvement depended on two variables: access to information and the real and perceived power to influence outcomes. Democratic school management only worked when parents actually felt that

their participation could make a difference and when they had received enough training to engage in informed arguments with professional administrators (Designs for Change, 1998; BRYK; SEBRING, 1991). Hoover-Dempsey and Sandler (1995) have demonstrated that parental involvement in school management depends crucially on their belief that they should be involved, their belief that their involvement is effective, and on the existence of opportunities for their participation. In the United States, federal funding for Comprehensive School Reform stipulates that all programs provide "for the meaningful involvement of parents and the local community in planning and implementing school improvement activities" (ELEVEN..., 2005).

Parents cannot be blamed for their reluctance to participate in school management, if there is nothing to decide and if their voice is not given full consideration. Blaming parents for not participating in school management and more specifically blaming their lack of time, readiness, or preparedness to participate must be understood as an ideological tool to justify their marginalization. Such argumentation reflects the highly racialized stereotypes that are common and in wide spread use in Bahian society and that serve to purpose to justify exclusion.

I also found that community involvement fared even worse than parent involvement in Bahian public schools. Community

participation was not a reality in any of the public schools of my sample. Despite the fact that all neighborhoods I visited had neighborhood associations, there were no clear and institutionalized ways how these associations could interact with the schools of their neighborhood. Instead, I found very consistent strategies, especially voiced by principals, to block surrounding communities out of "their" schools. The discursive strategy typically used to justify such distancing was one of projecting danger and threat onto the surrounding neighborhoods. To most interviewed community members, schools represented "the state" and were not perceived as a part or extension of the community. I did not detect any sense of ownership or coresponsibility of school governance among community members.

The limited scope of community and parent involvement I found in Bahian public schools point to the fact that effective community control was not a priority goal for the Bahian State and its municipal branch. It was rather a federal requirement and a condition for a significant World Bank loan. No real commitment seemed to motivate Bahian state elites to shift power and money to communities and to let them effectively participate in school management. This must be seen as the main impediment for the limited degree to which communities participate in Bahian schools and it was the main cause for the missing "state-society synergy" that could bring together independent and active neigh-

borhood associations and schools in order to improve Bahian public education

A SPECIAL CASE

A somewhat diverging scenario emerged in one municipal school that was located within the physical terrain of a very strong and active religious community. Ever since colonial times Afro-Brazilian religious communities (*Candomblés*) have played an important role of resistance and spiritual renewal for Africans and Afro-Brazilians facing slavery, racism, exclusion, poverty, and misrecognition (BRAGA, 1995; BUTLER, 1998). In this case, members of the religious community were much more present in every day school affairs. They worked in the school kitchen, helped cleaning, and were constantly present in the building. But this interference went beyond physical presence. Pedagogic contents and general manners inside the school also reflected its embeddedness in a Candomblé community. Candomblé communities are structured based on principles of seniority and are predominantly female. Yoruba serves as a sacred language. This municipal school had introduced the learning of some Yoruba words and of African history and culture into their daily routines. One member of the religious community served as a pedagogical advisor to the school and had created a Afro-centric curriculum that was adopted by the school and actively applied in classrooms.

The empirical richness of this case lays in the fact that this religious community was stronger, more homogeneous, and hierarchically more structured than any neighborhood community I have observed. This case clearly demonstrates that legal frameworks allowed for school-community interaction and community participation in public schools, but did nothing to enable or encourage such participation. But even though this community had very strong ties and was more structured than average neighborhoods, community control was limited in scope as several causes seemed to work together, limiting effective community involvement even in this special case. First, the principal of the school was ultimately invested with most decision-making power, especially in everyday school routine. Community participation in important decision-making was limited to monthly meetings at best. Parental participation was concentrated on one representative, who had personal connections to the principal. This representative was "handpicked" by the school administration in order to represent parents. In addition, most important decisions had to be approved by the municipal secretary of education, limiting the scope of the schools autonomy. Financially, just like

any other public school, this school was dependent on municipal, state, and federal transfers and programs, which further restricted their possibility of action, as school autonomy was only maintained as long as the school acted in accordance with the municipal administration⁵.

THE STRUCTURAL DIMENSION

The reluctance of Bahian education administrators and principals to effectively share power with parents and communities was further enforced by another phenomenon that stood in the way of democratic school management. Instead of integrating schools with the surrounding neighborhoods, I found principals and teachers of most public schools of my sample engaged in constant efforts to distance themselves from the school neighborhoods and the families of the students. Such distancing seemed part of a broader strategy that projected guilt for school failure onto students and their parents.

Poor, Afro-Brazilian students were typically blamed because they "don't want anything" (*não querem nada*) from their school, which meant that they were not motivated and engaged in

⁵School autonomy was granted by both the municipal and the state administration after a school had successfully passed the test of being judged "efficient" by the state or municipal administrations. Granting school autonomy therefore became an award for successfully acting according to the state's requirements. Councils have become the main mechanisms through which parents and the community should participate in school life. It is an open question if this is the most effective way to channel community participation. An ex-secretary of municipal education explained in an interview: "The project 'Direct Money to Schools' consisting of yearly federal transfers] required the creation of a new council. The municipality did not create a second council, but used the existing school councils as executors of this project. This ends up giving much more power to the council and the councilors tend to distance themselves from the community and loose their representativeness. It is very difficult to maintain a link to the sector you represent. The question is if a father, who is a member of the school council, represents all the parents or if he is just an active parent. The model of representation through a council can distance the community, as other parents delegate their powers to one representative and retreat from participating in the school." (Interview with Salete Silva, Ex-municipal secretary of education, conducted 09/06/01).

schooling. Further questioning about this "not wanting anything" added a socio-economic dimension to this blame. One visit to an urban state school was especially enlightening. The school, just like most other public schools I visited, was in very bad physical conditions, dirty and run-down, and extremely gated, resembling a prison. Walls were sprayed in several classrooms, and several chairs were broken. Water had penetrated and was creating puddles inside some classrooms. The school was without a library. While walking through the hallways, it became obvious that a lot of classes were not being taught and teachers were absent. Every second classroom seemed without a teacher and students were running around in the hallways, making noise and interrupting those classes that were actually taking place. Every window had iron gates, and the general entrance of the school was guarded, so that no one could enter or leave without permission. Students had revolted against the prison-like environment tearing down some of the iron bars and fences.

After showing us around, the principal explained that the main problem of the school was the poverty of the neighborhood in which it was located. Her speech was revealing:

"This is a very poor and dangerous neighborhood. [...] People are always breaking in to steal equipment and play soccer on our playground. [...] Last month someone broke in and took a bath

in our water reservoir" (Interview conducted in September, 2001).

Inquiring how the school interacted with the neighborhood, the principal explained that they were building higher walls. This school, paralleling most other public schools of the sample, sought no interaction with the neighborhood and demonstrated no comprehension of local issues or concerns. It is worth noting that this urban neighborhood had no leisure - or cultural facilities at all, no playgrounds and no parks. The only facilities belonged to the school and were fenced off.

Teresa Caldeira (2000) shows how in Brazil the racialized discourse on violence and threat serves the purpose of justifying one's own privilege. She demonstrates how the very widespread middle-class discourse about security (and the lack thereof) provides the ideological grounding for the constitution of the exclusionary social and physical environments in Brazilian cities. In the absence of real difference between the people inside and outside the school fence, the discourse about danger and threat served the purpose of establishing prestige based on difference. Interviewed principals and staff all self-classified as being "middle-class," but classified their students as being poor. Students, in turn, when asked about their social position, also self-classified as belonging to the middle class.

Most principals clearly located the causes for school failure with the characteristics

of their students and the communities where they lived. "Bad socio-economic conditions" and "culture" where repeatedly mentioned as the main causes for school failure and although race was never mentioned, it became evident that the reference to "bad socio-economic background" was in fact a racialized concept, as almost all students and residents of the referred neighborhood were black. Most principals engaged in strong symbolical distancing from the reality of their students and their neighborhoods. Asking her if she lived in the neighborhood, one principal vehemently asserted that she lived "in a good neighborhood" far way from this one. Her dress code and hairstyle further contributed to this symbolic distancing and her new car, parked within the school ground, strongly symbolized the claustrophobic character of this school. It also constantly reminded students of her superior social position.

Instead of approximating schools with parents and communities, the school administrations of most public schools I visited made every effort to distance themselves from the "bad neighborhoods" that surrounded them. Doing so, an artificial distinction was created and sustained between "bad" neighborhoods" and "good" schools that needed to be protected against those neighborhoods. Fencing and higher investment in security were the common attitudes towards these communities.

Students, most of whom living in these neighborhoods, were transformed into suspicious and potentially dangerous individuals.

Although most interviewed administrators, principals, and staff blamed poor students and their neighborhoods for school failure, evidence supported another interpretation. Against the prevalent accusations, students seemed highly motivated to learn. The high repetition rates alone indicated high motivations to learn and go to school, as it takes high motivation to insist on coming back to schools that consistently fail to teach and promote students. One educator and ex-municipal secretary of education explained this phenomenon:

"The parents search the school a lot [...] Parents identify school as strategic for their children. It's strategic, they can't afford to not attend school, and this is so obvious because of the high rates children enter and leave school. If you have a kid that repeats first grade eight times, it's because it is very important to him or her. No one repeats anything for eight times without thinking that it is very important. [...] Parents put a lot of responsibility on schools, to the point where they go to schools and ask: "What do you think I should do with my kid? My son is taking drugs, what should I do with him?" The school is an important reference for parents"(Interview conducted 09/06/2001).

This motivation and expectancy of parents and students was not adequately addressed by any of the public schools I

researched. Instead, the prevailing poverty of students and parents was used as an excuse for failing schools. Parents saw schools as points of departure to a better life for their children, but most public schools distanced themselves from parents and their concerns and hopes. In such a way student expectations were not met and dreams were systematically frustrated. This frustration found very strong and clear expression and voice. I interpreted the very common spraying of walls, the destruction of chairs, and the damaging of iron fences as loud cries for help and attention. But most schools chose to ignore these voices.

The creation of distance from students, parents, and communities that I found so consistent in most Bahian public schools translated into a strategy of blaming students and their parents for school failure. This strategy had influenced Bahian school policies significantly. It provided the central rationale for not changing the educational system, but to rather increment it with special skill-training programs, aimed at improving the cognitive skills of supposedly "problematic" students with "difficult backgrounds." As a result, in 1999 Bahia became the first state in the world to adopt a program developed to address the special needs of children with learning disabilities, the so called "Instrumental Enrichment" Program, developed by Israeli psychologist Reuven Feuerstein, on a state-wide basis. A central part of the

Bahian school reform consists of applying this project in state high schools.

Feuerstein developed this program in the late 1940s through his work with children who were orphaned or separated from their parents as a result of the Holocaust. In Feuerstein's webpage, this approach is described as an "Intervention program", [...] based on the belief that intelligence is modifiable and not fixed, and [...] designed to enhance the cognitive skills necessary for independent thinking. IE aims to sharpen critical thinking with the concepts, skills, strategies, operations, and attitudes necessary for independent learning; to diagnose and correct deficiencies in thinking skills; and to help individuals "learn how to learn." Through the Bahian educational reform, Feuerstein's approach is applied by all state high schools, making Bahia the only place in the world where this has ever been done on such a large scale. In practice, this project consists of training high school teachers to apply special test-like drills that aim at improving the students' cognitive abilities. Two hours per week were dedicated to this class, requiring two teachers in each classroom - if there are more than 25 students (which is normally the case). In a PEI training session for teachers that I attended, the trainer emphasized that "a lot of money" is spent to train each teacher to be able to apply the technique. International consultants are brought in as specialists helping to execute and evaluate this project.

Bahian educational policy makers thought it adequate to address school failure by focusing on a program that was developed to raise the cognitive skills of traumatized and handicapped children. This policy indicates that Bahian policy makers agreed with most interviewed teachers and principals that students, their parents and their poor communities were the ones to blame for failing schools. The strong focus on cognition further suggests that public high school students were projected as having cognitive problems, and a project was offered that treated them as if they were handicapped or traumatized. This program, instead of diminishing the distances that separated schools from communities, ultimately contributed to their further separation, as the negative stigmatizing of poor students, their parents, and their communities was strengthened.

Democratic governance of schools must be embedded in and is indeed dependent on a democratic governance of the whole society. In other words, education and democracy are interdependent and democratic state-society relations provide a necessary, although not a sufficient, background in which democratically managed schools must be embedded. If state elites think of their constituencies as "cognitively impaired" (as indicated by the state-wide application of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program in Bahian High Schools), the parameters for

approaching democratic school governance are out of sink and democratic school management is bound for failure. Amy Gutmann has explained that for education reform to effectively address the needs of all the people in the same way, schools must be embedded in democratic institutions and processes. In the words of Amy Gutmann (1999, p.14)

[...]a democratic theory of education recognizes the importance of empowering citizens to make educational policy and also of constraining their choices among policies in accordance with those principles of nonrepression and nondiscrimination - that preserve the intellectual and social foundations of democratic deliberations[...]

The reluctance of the Bahian state to effectively share power with local communities and parents is connected points to an overall lack of quality of the democratic regime in the state of Bahia. The case of the PEI program demonstrates the predominant attitude of the Bahian state and its local representatives, including most interviewed principals

CONCLUSION

I have argued in this article that the Bahian state is reluctant to shift over power and authority to local communities. The example I have chosen to prove this claim was that of a "micro-site" of state-society interaction: public schools. As the school system I researched was under reform at the time of my data collection

and school reform demanded community involvement, I had the opportunity to test if the federal mandate to involve communities in school management had become a reality at the local level. I found that that was not the case. In addition to the reluctance of the Bahian state to share power with local communities, my research also pointed to structural racism as an additional factor to complicate state-society interaction in general, and community involvement public school management in particular. I found that most schools remained disconnected and even suspicious of the communities where they were located and instead of seeking to cooperate with local communities, most schools created and sustained distance. This distancing from communities was also reflected by the state's negative assessment of poor, black communities in general. In 1999 Bahia became the first place in the world to adopt a psychological training program for the cognitively handicapped in order to train its public high school students on a state-wide level. This policy is based on the judgment that Bahian poor, black communities, who are the primary clients of public education, are problematic and cognitively inapt, which is a highly problematic assessment that further stresses the already predominant view that students and their parents - and not schools - are the be blamed for school failure.

Artigo recebido em: 08/03/2005.

Aprovado para publicação em: 10/06/2005.

Os desafios da gerência democrática nas escolas da Bahia

Resumo: Este artigo analisa os limites da participação da comunidade na gestão de escolas públicas baianas. Apesar do mandato legal explícito, o envolvimento de pais e comunidades locais na gestão democrática de escolas públicas é muito limitado. Uma pesquisa exploratória executada em 2001, em seis escolas públicas na capital baiana, aponta duas razões principais para explicar esta limitação. Primeiro, demonstrou-se que ambas as administrações estaduais e municipais eram relutantes em transferir poder a pais e comunidades, e segundo, um racismo muito arraigado e “estrutural” é responsável por retratar comunidades locais pobres como lugares perigosos e seus habitantes como incapazes de participar na gerência de uma escola.

Palavras-chave: Política brasileira; Reforma escolar; Gestão escolar; Racismo; Exclusão; Sociedade civil; Participação da comunidade.

Los desafíos de la gerencia democrática de la escuela en Bahía.

Resumen: Este artículo analiza los límites de la participación de la comunidad en las escuelas públicas de Bahía. A pesar del mandato legal explícito, el compromiso del país y de las comunidades locales en la gestión democrática de las escuelas públicas es muy limitada en la mayoría de las escuelas públicas de Bahía. Una investigación exploratoria realizada en 2001 en seis escuelas públicas en la capital bahiana señala dos razones principales para explicar esta limitación. Primero, se demostró que ambas administraciones estatales y municipales fueron renuentes de transferir poder a la nación y a las comunidades, y segundo, un racismo muy arraigado y estructural es responsable por retratar a las comunidades pobres locales como lugares peligrosos y a sus habitantes como incapaces para participar en la gestión de una escuela.

Palabras-clave: Política brasileña; Reforma escolar; Gestión escolar; Racismo; Exclusión; Sociedad civil; Participación de la comunidad.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca. From clientelism to cooperation: local government, participatory policy, and civic organizing. *Politics and Society*, Los Altos, Calif., US, v.26, n.4, p.511-37, dez.1998.

_____. **Inventing local democracy:** grassroots politics in Brazil. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 2000.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas.** Brasília, DF: Unesco, 2002.

ALVAREZ, Sonia E; ESCOBAR, Arturo (Ed.). **Cultures of politics/ politics of culture:** re-visioning Latin American social movements. Boulder, Colo: Westview Press, 1998.

AVRITZER, Leonardo. **Democracy and the public space in Latin America.** Princeton: Princeton University Press, 2002.

_____. Democratization and changes in the pattern of association in Brazil. **Journal of Interamerican Studies and World Affairs**, Coral Gables, Fla., US, v. 42, n.3, p.59-79. 2000.

BRAGA, Julio. **Na gamela do feitiço:** repressão e resistência nos candomblés da Bahia. Salvador: Eudfba, 1995.

BIRDSALL, Nancy; SABOT, Richard H. (Ed.). **Opportunity foregone:** education in Brazil. Washington, DC: Johns Hopkins University Press, 1996.

BRYK, Anthony; SEBRING, Penny. **Achieving school reform:** what we need know. Chicago: Consortium on Chicago School Research, 1991. Disponível em: <http://www.consortium-chicago.org>.

BUTLER, Kim. **Freedoms given freedoms won:** afro-brazilians in post-abolition, São Paulo and Salvador. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1998.

CAIXETA, Nely. Educação. In: LAMOUNIER, Bolívar; FIGUEIREDO, Rubens (Org.). **A era FHC: um balanço.** São Paulo: Cultura, 2002.

CALDEIRA, Teresa P.R. **City of walls:** crime, segregation, and citizenship in São Paulo. Berkeley: University of California Press, 2000.

CAMPOS, M.M.M. Escola e participação popular. In: MADEIRA, F.R.; MELLO, G.N. (Org.). **Educação na América Latina:** os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **A luta dos trabalhadores pela escola.** São Paulo: Loyola, 1982.

_____. As lutas sociais e a educação. In: SEVERINO, A. J. et al. **Sociedade civil e Educação.** Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992. (Coletâneas CBE).

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz Terra, 1982.

DESIGN FOR CHANGE. Report available. 1998. Disponível em: <www.designsforschange.org>

DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.** New York: MacMillan, 1997.

ELEVEN COMPREHENSIVE SCHOOL REFORM (CSR) COMPONENTS. North Central Regional Educational Laboratory, 2005. Disponível em: <www.ncrel.org/csri/ninecomp.htm>.

FANTINI, Mario; GITTELL, Marilyn; MAGAT, Richard. **Community control and the urban schools.** New York: Praeger Publishers, 1970.

GOHN, M. G. A. **Força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Movimentos sociais e luta pela moradia.** São Paulo: Loyola, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Educação, cidadania, etnia e raça. In: AZEVEDO, José Clovis de. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Editora da UFRG, 2000.

GENOVEZ, Maria Salete. A democratização da gestão da escola pública. **Gestão em Ação**, Salvador, v.7, n.2, p.197-210, maio/ago. 2004.

GUTMANN, Amy. **Democratic education.** Princeton. N.J.: Princeton University Press, 1999.

HABERMAS, 1998. **Between facts and norms.** Cambridge, MIT Press, 1998.

HANUSHEK, Eric A.; GOMES-NETO, João Batista; HARBISON, Ralph W. Efficiency-enhancing investment in school quality. In: BIRDSALL, Nancy; SABOT, Richard H. (Ed.). **Opportunity foregone:** education in Brazil. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank; Baltimore, Md.: Distributed by the Johns Hopkins University Press, 1996.

- HOOVER-DEMPSEY, K.V. and SANDLER, H.M. Parental involvement in children's education: why does it make a difference. **Teachers College Record**, New York, US., n.97, p.310-331, 1995.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papirus, 2000.
- LA BELLE, T.; VERHINE, Robert. **School-community interaction: a comparative and international perspective**. New York: Mc Graw-Hill, 1981.
- LAZAROTTO, V.M.M. **A educação popular em classes de 1ª à 4ª série do 1o grau em Novos Alagados**. 1990. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1990.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas: Papirus, 1996.
- PLANK, David N. **The means of our salvation: public education in Brazil, 1930-1995**. Boulder, Colo.: Westview Press, 1996.
- RANDALL, Laura and ANDERSON, Joan (Ed.). **Schooling for success: preventing repetition and dropout in Latin American primary schools**. Armonk, M.E: Sharpe, 1999.
- REITER, Bernt; DIAS, Rita de Cássia. Reforma educacional, exclusão e racismo na Bahia. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 8, n.1, p. 97-116, jan./abr. 2005.
- RODRIGUES, Maristela Marques; GIAGIO, Mônica (Ed.). **PRASEM III: guia de consulta**. Brasília: MEC, FUNDEF, 2001.
- ROSA, D.L. Escola Comunitária: desvelando um projeto político e pedagógico. In: REUNIÃO DA ANPED, 18., 1995, Caxambu: M.G. **Boletim...** Caxambu: ANPED, 1995.
- SHELDON, Stephen B.; FRANCES, Van Voorhis L. Partnership programs in U.S. schools: their development and relationship to family involvement. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 15, n.2, p.125-148. 2004.
- SILVA, Adejaira Leite da et al. Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 6, n. 1, p.43-62, jan./jun.2003.
- SOUZA, Ângela Gordilho. **Habitar contemporâneo: novas questões no Brasil dos anos 90**. Salvador, Edufba, 1997.
- SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1993.
- _____. Os movimentos populares e a luta pela expansão do ensino público. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.25-8, maio. 1983.
- _____. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.
- TENDLER, Judith. **Good government in the tropics**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
- VERHINE, Robert; PLANK, David. Schooling for some: local financial commitment to basic education in Bahia, Brazil. **Education Economics**, Oxfordshire,UK, v.3, n.1, p.43-61, Apr., 1995.
- VYGOTSKY, L.S. **Educational psychology**. Boca Raton: St. Lucie Press,1997.

Sobre o autor:

¹*Bernd Reiter*,
Ph.D. em Ciencias Politicas do Graduate Center da City University of New York (CUNY).Visiting Professor, Latin American and Caribbean Studies, University of South Florida, Tampa.
E-mail: berndreiter@hotmail.com

Endereço Postal: 1709, Kaye Drive, Tampa, FL.33613, U.S.A.

Projetos didáticos, autoformação e competências: algumas considerações

Christianne Medeiros Cavalcante¹

Resumo: No contexto de neoliberalismo e globalização a realidade tem imposto à escola uma responsabilidade maior que em outros tempos. À formação do indivíduo muitas exigências estão sendo postas, que contemplam o desenvolvimento de muitas competências, na intenção de atender as necessidades do mercado de trabalho. Sob o discurso da qualidade, políticas são direcionadas à educação e lentamente mudanças têm ocorrido no processo de formação dos alunos/as. Entre elas a compreensão dos professores quanto a métodos de ação no processo de ensino-aprendizagem. Uma realidade na qual insere-se este trabalho, buscando demonstrar a viabilidade do trabalho com projetos em sala e como elemento relevante no processo de autoformação do professor.

Palavras-chave: Autoformação; Método de projetos; Prática docente.

PROJETOS DIDÁTICOS, AUTOFORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O exercício da profissão de professor tem estado envolto em constantes discussões. Adentrar nessa discussão seria uma atitude audaciosa, sabendo-se que a profissão mantém vínculo com diferentes saberes e capacidades e necessita deles para se firmar. Por isso, na reflexão sobre a questão dos projetos didáticos, sua dinâmica e incentivo à aprendizagem, não

é certo ter como centro de análise apenas o sujeito-aluno e escamotear o outro sujeito, também importante, desse processo, o professor. Aquele que, ao fazer sua escolha pelo magistério, o fez também pela pedagogia, pela sala de aula, pelo ato de ensinar, pelo ato de aprender. Escolhas que implicam fazer referência à seleção e organização de informações para a construção e apropriação do conhecimento; compreendendo que o espaço da prática docente não é dotado de estabilidade ou uniformidade, que é um espaço de relações e circunstâncias dinâmicas.

Cada momento histórico, por suas peculiaridades, traça um perfil de ser humano que apresente condições de responder as necessidades e exigências da sociedade. Por essa via de pensamento, segue a organização da formação intelectual (e profissional) do ser humano, pela qual a escola é apontada como maior responsável. Os projetos enquanto proposta didática, surgem num contexto pautado pelos ideais liberais e ressurgem com força total dentro do atual modelo neoliberal, que impregnou e organizou o mundo e a soci-

idade brasileira e cujas ações políticas giram em torno de poderosos interesses econômicos. Tais interesses, nessa realidade, definem o perfil de indivíduo e de profissional que se deseja, para que deles dêem conta. Esse perfil delinea-se através das ações direcionadas pelas políticas sociais que influenciam as políticas educacionais, responsáveis pela formação dos espaços e das práticas de formação desse indivíduo, políticas que, mesmo contragosto, atingem diretamente a intimidade da sala de aula.

É necessário o cuidado, para não haver apropriação de um modelo metodológico que valorize as ações do sujeito numa perspectiva de formação que compactua e reproduz uma concepção de sociedade alheia às reais necessidades das camadas populares. Isto é, não incorrer em permanecer no enfoque dado aos projetos, dentro do movimento da Escola Nova, que idealizou uma concepção de educação centrada na utilidade do conhecimento, especialmente aquele advindo da experiência prática e dos interesses de seus alunos, desenvolvendo-se em ambientes estruturados e equipados com recursos materiais que funcionariam como estimulantes a aprendizagem e a organização do trabalho docente. Mas, de transformar esse modelo metodológico numa ação educativa que permita contribuir para a formação de um sujeito consciente de sua situação, com habilidades e capacidades para modificá-la positivamente, em função de interesses pessoais e coletivos; que podem ser desenvolvidos em qualquer re-

alidade e a partir dela, com os recursos disponíveis.

Nessa dimensão, é mister fazermos um recorte histórico para que possamos compreender de pronto tais afirmações.

OS PROJETOS NO CONTEXTO DE SUA GESTAÇÃO.

Os projetos enquanto método de trabalho didático tem suas raízes no contexto do movimento da Escola Nova e sua autoria dividida entre John Dewey e William Heard Kilpatrick (DI GIORGI, 1986, p. 37), que idealizaram uma forma concreta de ensinar a partir das concepções que tinham de educação. A Escola Nova foi um movimento de crítica a abordagem tradicional do ensino. Na sua forma de conceber, a educação precisava ser repensada, centrando-se

[...] nos ideais de democracia e integração harmoniosa e tolerante do indivíduo à sociedade, que defendiam o desenvolvimento das potencialidades individuais da criança - agora centro de toda a ação educativa - na intenção de formar um ser humano capaz de se integrar ao seu grupo social (CAVALCANTE, 2002, p. 28).

Nesta perspectiva, a escola deveria se organizar de forma a possibilitar o contato mais terno e cooperativo entre as crianças e os jovens, levando-os a aprenderem a resolver seus problemas por outros meios valorizando suas experiências e interesses e não mais utilizando práticas discursivas, verbalistas e mecânicas, presentes na escola tradicional.

Com esses propósitos, o movimento de Escola Nova iniciou suas primeiras experiências em escolas situadas no campo, funcionando em internatos, local considerado como ambiente propício ao desenvolvimento de seus ideais. Essas experiências forneceram elementos para algumas tentativas de sistematização de métodos de ensino, até então inexistentes. Várias propostas surgiram, como os Centros de Interesse (Decroly), Método Montessori, a Pedagogia Freinet e o Método de Projetos, de William H. Kilpatrick, este último relacionado aos aspectos práticos da educação, isto é, a construção de algo real, concreto (uma caixa, uma horta etc.). Sobre este último versa o interesse desse trabalho, cujos méritos de sistematização, se dividiram entre os ideais pedagógicos de Dewey e de outros estudiosos. Segundo Aguayo (1951, p.88),

A idéia de ensinar uma matéria por meio de projetos aplicados sistematicamente surgiu em Massachusetts (Estados Unidos) ali por 1908. Não obstante, a primeira menção do termo projeto, empregado em sentido didático, é encontrada em artigos escritos em 1900-1901 por C. R. RICHARD, diretor [...] da universidade de Columbia.

Aguayo (1951), lembrou que, entre os responsáveis pela divulgação dos projetos enquanto método de ensino figurou W. H. Kilpatrick, cujas idéias complementaram o pensamento deweyano. Kilpatrick (1967) analisou os fatos e fatores que originaram o processo de mudanças pela qual passou a humanidade na transição dos séculos

XIX para o XX, percebendo a necessidade de se modificar a estrutura escolar para atender às exigências deste momento. Levou em consideração e valorizou por isso mesmo, as contribuições da psicologia quanto a como se processava a aprendizagem e sua relação com a experiência. Demonstrou que, no desenvolvimento do ato educativo, conhecimentos e habilidades merecem tanta consideração quanto às atitudes emocionais. Era preciso praticar o que se aprendia.

Caberia, portanto, à escola, possibilitar ao aluno vivenciar situações revestidas de um caráter estimulador, condensando atividades que oferecessem propósitos, objetivos a serem alcançados, mediante um esforço para realizá-los em atitudes práticas, como é a vida. Esse esforço em realizar o propósito deveria acontecer de modo a envolver o indivíduo em ações coletivas. O conhecimento deveria ser buscado numa dimensão integradora, articulada, combatendo a especialização, empecilho à idéia e prática democrática posta pelo movimento escolanovista. Para esses pensadores, a vida na escola deveria refletir esta realidade, pois ela mesma seria uma das metas presentes no desenvolvimento do indivíduo. Desse modo:

O objetivo é um ensino ativo, que integre todas as informações buscadas em um objetivo prático; ao mesmo tempo, o mais importante não são essas informações em si, mas o desenvolvimento da capacidade de buscá-las [...], ou seja, aprender a aprender (DI GIORGI, 1986, p.37).

O eixo norteador e maior contribuição do pensamento escolanovista foi descentrar o ensino do professor para centrá-lo no aluno (ou mais de acordo com sua terminologia, no educando). Suas necessidades e interesses deveriam ser priorizados no processo de aprendizado. As atividades educativas teriam por base o desenho, teatro, excursões, jogos e brincadeiras, pois isso compunha a realidade infantil. Nessa dimensão,

- O ensino adquiriu um caráter global;
- A criança tornou-se sujeito da educação, pois decidia o que queria aprender;
- A escola deveria formar grupos de interesse entre as crianças;
- O professor funcionaria como estimulador, orientando a aprendizagem infantil, trabalhando com pequenos grupos;
- A aprendizagem era concebida como decorrência do processo de desenvolvimento infantil;
- O ambiente escolar deveria ser estimulante, dotado de diversos recursos;
- A psicologia tornou-se a ciência central do trabalho educacional.

ESCOLA NOVA: SUA DIMENSÃO HISTÓRICA

O Movimento de Escola Nova vinculou-se às mudanças sociais que se vinham pro-

cessando do final do século XIX para o início do século XX, em especial as que se referiam à forma de conceber a organização do Estado e suas responsabilidades perante a sociedade, em seus aspectos políticos e econômicos.

Ampliados a partir da Revolução Francesa, que marcou a ascensão da burguesia à condição de classe hegemônica na sociedade capitalista, os ideais liberais defendiam a liberdade e a igualdade para todos os homens perante essa mesma sociedade, alegando ser este o caminho à democracia, que legitimava perante a sociedade essa ascensão. Defendiam ainda a existência, a manutenção e a ampliação da propriedade privada, como meio para sua permanência no topo da escala social.

Todavia o crescimento produtivo que marcou o apogeu do liberalismo, desencadeou o processo de crises econômicas e sociais. Grande parte da população que apoiou a revolução burguesa e suas idéias estava insatisfeita com a própria situação, pois não sentiu suas condições de vida melhorarem. A burguesia, a partir de seu crescente desenvolvimento, passou a buscar novos mercados que absorvessem a superprodução, situação que contribuiu para a formação de grandes monopólios econômicos, que vieram a abalar as bases liberais e culminaram com os dois últimos conflitos mundiais.

Neste contexto, surgiram as propostas educacionais de John Dewey, centradas

nos ideais de democracia e integração harmoniosa e tolerante do indivíduo à sociedade, que defendiam o desenvolvimento das potencialidades individuais da criança na intenção de formar um ser humano capaz de se integrar ao seu grupo social.

Para Dewey (1978), a escola existente não conseguia dar conta da realidade que se apresentava. Fazia-se preciso modificar as estruturas educacionais porque a ciência avançava em suas descobertas e aumentava o ritmo de trabalho com o surgimento das indústrias. Com as diferentes formas de organização do trabalho, cresciam as exigências para formação profissional. Era o processo de mudança: na política, na economia, na sociedade. Nessa perspectiva, a educação, responsável pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem do educando, deveria também se modificar, mudando não apenas as técnicas, mas a forma de encarar toda a ação pedagógica.

Esse processo de mudança implicava pensar sobre as capacidades de aprender e ensinar do indivíduo e também do coletivo. Nessa relação entre ensinar e aprender, experiência e reflexão foi que Dewey (1978, p.19) alicerçou suas idéias sobre educação, compreendendo que “a influência educativa, recebida [...] diretamente da participação na vida social é [...] necessariamente acidental e imprecisa”, portanto não é sistematizada, o que dificultaria a educação infantil,

que precisava dessa sistematização, pela impossibilidade de inserção direta da criança na vida adulta (como ocorria nas primeiras organizações sociais, nas quais a criança permanecia junto aos adultos aprendendo os costumes de seu grupo através da experiência vivida).

A escola se tornaria, nesses termos, o local onde se processaria a educação. A atividade educativa deveria ser organizada de forma a contribuir para o desenvolvimento da criança, fornecendo condições para que as experiências adquiridas fossem reorganizadas, revistas, subsidiando outras e novas experiências. Assim, na concepção de Dewey, educação era vida. Em sua interpretação, o conhecimento deveria possuir um fim específico, pois a existência desse conhecimento não seria gratuita, o que dá o sentido e a denominação de pragmática à sua filosofia na qual o requisito para a verdade de uma idéia seria sua utilidade.

Esses pressupostos orientaram os estudos sobre os meios para efetivar a ação educativa. Assim, os métodos de trabalho se constituíram de atividades que reclussem propósitos definidos e produtos da atuação consciente da criança, resultando no aprimoramento do seu pensamento e de seu conhecimento. Para Dewey, a criança deveria aprender as matérias escolares através de situações que lhes dessem algo para fazer e não para estudar, como na escolástica. As atividades concretas proporcionariam a

aquisição de conhecimentos de forma natural, como “produto colateral de suas ações, e jamais como algo a ser aprendido diretamente pelo seu próprio valor” (EBY, 1962, p.537). Nessa dimensão, surgem os métodos, para concretização de tais ideais, e entre eles, o método de projetos.

A consciência natural é a de fazer-se o ensino mediante amplas unidades de trabalho com um fim em vista, ou, afinal, segundo Projetos como tais percebidos e compreendidos pelos educandos (LOURENÇO FILHO, 1967, p.205).

Com a preocupação de valorizar os interesses da criança, a Escola Nova pensou a organização da escola desde sua estrutura física e material até as metodologias empregadas, com base nas idéias de cooperação, tolerância, harmonia entre os seres humanos, mesmo em situações conflituosas e de mudanças. Sua prática voltou-se para um ativismo imediatista, fundado em conhecimentos úteis à vida real. Conforme colocou Di Giorgi (1986, p. 16),

Seus métodos seriam voltados a formar indivíduos ativos, capazes de julgamento próprios, preparados para enfrentar as mudanças que se sucederão durante o transcorrer de suas vidas. Para isso, teriam de ser indivíduos capazes de reciclar os seus conhecimentos, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos; ou seja, teriam que ser indivíduos que tivessem aprendido a aprender [grifos do autor].

OBSERVANDO AS INTENÇÕES E AÇÕES DO MOVIMENTO DE ESCOLA NOVA COM O OLHAR DO PRESENTE

A escola, ao ser organizada para esses fins e com a intenção de proporcionar um ambiente *simplificado*, purificado e fraterno, comportou uma predisposição a formar indivíduos (e não sujeitos!) acomodados frente às situações, por não serem capazes de perceber e analisar os conflitos, de posicionar-se de modo a argumentar sua realidade, buscando (ou não) a superação de tais conflitos. O enfoque nas capacidades, no que era possível fazer para resolver os problemas, esvaziou o trabalho pedagógico dos conteúdos (saberes acumulados e organizados ao longo da história do ser humano), o que conjugado à compreensão de que os problemas sociais não deveriam **fazer** parte da realidade da criança, concorreu para inviabilizar a formação das classes populares,

Onde é regra as crianças compartilhar as preocupações, alegrias, decepções e conquistas de seus pais. É essa regra (...) que muito contribui para a formação da consciência de classe, desde cedo, nas crianças do povo (DI GIORGI, 1986, p.46).

Conteúdos estes que precisam fazer parte da organização curricular e funcionar como elemento para a formação de sujeitos ativos, mas com a capacidade de se conectar e de interagir com a realidade do mundo atual, pois:

Numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada

vez mais decisivo. Uma escola **sem conteúdos** culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse, que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção. O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm conseqüências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no **status** que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.19-20).

A falta desses conteúdos na formação da classe popular, contida na proposta educacional da Escola Nova, agradava à burguesia, que, ao pretender manter sua posição na sociedade, tornou-se mais reacionária: procurou impossibilitar o progresso social, através de mecanismos que abalassem a estrutura educacional, pois estava consciente de que era a partir do trabalho escolar que o saber poderia ser difundido. Ou seja, a falta de cultura contribuiria para fortalecer a incapacidade de percepção da realidade e da própria organização popular. É nesse ponto que as palavras de Gimeno Sacristán (2000) podem contribuir, no sentido de se fazer entender que, embora utilizando um referencial metodológico proveniente dessa concepção de educação, é possível trabalhar com a mesma metodologia valorizando as descobertas e apropria-

do-se do conhecimento produzido pelo ser humano e registrado ao longo de sua existência. Esse conhecimento pode garantir ao sujeito o acesso a fontes que possibilitem sua subsistência material e intelectual num mundo este em que estamos vivendo agora.

O que nos leva a concluir que, os projetos, como prática educacional e postura pedagógica, apresentam-se dotados da capacidade de se adaptar a muitas das necessidades surgidas no seio da escola, abrangendo seus diferentes momentos e contextos. Ou seja, a partir de definições das funções e papéis atribuídos à escola, ao longo de sua existência, como instituição de formação do ser humano, a utilização de projetos desponta como uma prática cuja adaptação a tais necessidades ocorre, mesmo que em seu desenvolvimento constem objetivos e diferentes denominações. Essa adaptação ocorre por se manterem inalterados seus princípios básicos, descritos assim por Hernandez (1998 a, p. 55): “[...] interessar o aluno pelo trabalho escolar, ensinar-lhe questões substanciais para sua vida e conectá-lo com o mundo fora da escola”. Tais princípios norteiam o trabalho educativo na intenção de desenvolver a aprendizagem do aluno, principalmente num contexto que reclama mudanças tanto nas concepções a respeito dos elementos do processo quanto nas práticas, de tal forma que aos sujeitos que aprendem seja oportunizado um ensino voltado para a compreensão do ato educativo e da realidade.

No projeto, os sujeitos tornam-se pesquisadores com opiniões e modos de instrumentação diferentes. Para seu desenvolvimento, o projeto exige um aporte de conhecimentos que dê conta das **novidades** que surgem – e este termo o descreve bem - algo que é sempre **novidade**, que exige uma quantidade maior de conhecimentos e sua busca, isto é, a prática da pesquisa.

Refletindo sobre isso, há de se considerar que as necessidades do professor também merecem despontar como objetivo da atuação profissional e de realização pessoal. Dessa forma, analisar o trabalho com projetos implica ler o que evidencia a aprendizagem do sujeito-aluno, não apenas numa dimensão hierárquica, historicamente definida, mas numa outra posição, na qual o professor enquanto sujeito desse processo, veja-se como alguém que está aprendendo, estabelecendo relações e construindo conhecimento a partir da interação com as informações, o meio no qual se encontra e os demais agentes sociais da escola, principalmente os alunos.

Ao optar pelo trabalho com os projetos, normalmente os professores visam atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos, uma preocupação necessária, por ser a essência do ato de educar e instruir. A consciência desse objetivo corrobora na compreensão de que, tomar decisões quanto à forma de desenvolver o trabalho docente não precisa constituir uma ati-

tude direcionada exclusivamente para a aprendizagem dos alunos: que é preciso o professor modificar a ótica, para que dessa maneira possa perceber, identificar e seguir rumo ao atendimento de suas próprias necessidades enquanto sujeito que também aprende. Isto tomando por base a idéia de que a aprendizagem é uma via de mão dupla e que trafegar nela significa a oportunidade de ir-e-vir pelo mesmo caminho. Nesse ir-e-vir, os sujeitos são capazes de aprender e ensinar mutuamente, sem perder suas particularidades enquanto sujeitos sociais.

Optar pelo projeto, como prática e postura pedagógica, seria optar pela possibilidade e disponibilidade de aprender, pois se sabe que o saber do professor é plural formado de tantos outros saberes - o da experiência, o pedagógico, o disciplinar - e que, ao se agir com projetos, esses saberes se transformarão. Pensar em projetos, optar por eles quer dizer, estar disposto a incorporar novos saberes, a aprender, a estudar, a adquirir esses novos saberes. Trabalhar com projetos pressupõe, fundamentalmente, a construção de uma postura baseada em conhecimentos científicos, valores e atitudes perante a profissão e seus objetivos.

É importante destacar também que as escolhas do professor estão permeadas por influências externas à escola as quais muitas vezes, o faz não se dar conta de que a busca pelo conhecimento, a compreensão e a assimilação desse conheci-

mento integram o processo de formação por ele iniciado; que a prática desenvolvida e os resultados obtidos junto aos alunos são conseqüências das aprendizagens que edificou ao longo desse processo. Perceber-se aprendendo mediante o desenvolvimento de projetos precisa despontar como fator a ser considerado na prática exercida, como forma de avançar e otimizar essa prática em função do desenvolvimento de um ensino de melhor qualidade para as crianças da escola pública.

O PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DO DOCENTE A PARTIR DOS PROJETOS DIDÁTICOS

As transformações ocorridas no mundo – especialmente tecnológicas e científicas – têm influenciado sobremaneira a organização da sociedade; esta por sua vez faz recair sobre os diversos setores que a compõe tais influências. Isto tem demandado sobre si novos olhares e novos comportamentos do ser humano e tem causado forte impacto sobre a forma de conceber o desenvolvimento de cada profissão.

É nesta realidade que a escola, como o espaço por excelência para o desenvolvimento da prática docente, torna-se um ambiente que comporta influências advindas do meio social no qual está historicamente inserida. Por essa ótica, a prática docente, no âmbito de sua profissionalização, necessitaria ao ser

analisada, considerar essas transformações, que desafiam o tempo todo o processo de formação do professor. **Se certo é ser preciso rever a formação do professor, certo é também que este precisa rever sua formação**, considerar as circunstâncias, os atores, o contexto, as necessidades que o cercam, considerar-se e ver-se como elemento relevante para o processo de ensino e de aprendizagem, afinal “quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem [...] é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem” (RIOS, 2001, p.53). Por esta via de pensamento, precisa caminhar a formação do professor, ou melhor, sua autoformação. A partir da opção e do desenvolvimento de projetos em sala de aula, a prática docente pode ser revista e redirecionada, numa tentativa de encontrar elementos que subsidiem sua aprendizagem. Sua **auto-aprendizagem!**

Autoformação: palavra formada por termos que congregam em si sentidos próprios. **Auto**, do elemento grego *autòs* - com significado de si mesmo; do prefixo latino *actus*, que encerra **a idéia de próprio de si mesmo, independente. Formação**, do latim *formationem* – constituição de um objeto; o conjunto de elementos formadores de um corpo; maneira pela qual se constitui uma personalidade. A etimologia dos termos que compõem a palavra *autoformação* não exprime a compreensão exata de seu

significado, qual seja, a constituição de uma personalidade profissional acontecendo por decisão autônoma, organizando-se e aproveitando-se situações em que se possam encontrar respostas às dúvidas e confirmações às conclusões. Porém com a ressalva de partir de uma formação inicial e de utilizar-se de aportes externos nessa empreitada, compreendidos como um conjunto de ações e objetos facilitadores e auxiliares no processo de autoformação. Aprender autonomamente não significa aprender sozinho, isolado, mas aprender a aprender com os objetos, com as pessoas, com os contextos, por vontade própria, pela consciência de saber e valorizar a profissão, o conhecimento, a escola, o aluno, o ser humano que se é. A idéia de uma organização individual, intencional, voluntária, de situações de aprendizagem, objetivando a progressão dos próprios saberes que possibilitem a realização pessoal e profissional através do desenvolvimento daqueles que interagem próximos ao professor, os alunos.

O trabalho organizado a partir dos projetos absorve o mérito de conduzir o processo de reflexão, de ir-e-vir na prática, envolvendo a tomada de consciência, a conscientização, a práxis, que formam e que autoformam a pessoa do profissional e o lado pessoal do profissional e também o mérito de contribuir para esse processo de reflexão.

COMPETÊNCIA PARA REFLETIR AS AÇÕES E DECIDIR CONSCIENTEMENTE.

Perrenoud (1999, p.7) veio a sugerir competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Situação a qual, conta com diversos saberes direcionados a sua especificidade, dotada de singularidade e que se constrói no desenvolvimento e envolvimento diário. Rios (1995) ao questionar o termo **competência**, articulou-o ao que julgou ser par relevante na construção dessa idéia, a **qualidade**. Essa articulação dando-se na dualidade de compreensão e definição dos dois termos, que estão atrelados nos discursos sobre eficiência da educação, de seus profissionais, de seus programas, de seus conteúdos e métodos, de seu desenvolvimento enquanto socialização da cultura. A autora defendeu a idéia de que “falar em competência significa falar em ‘saber fazer bem’ [...] numa dupla dimensão: técnica e política” e discutiu o termo *bem* de forma a transcender o sentido metafísico. Utilizou-se das palavras de Guiomar N. Mello para expressar, de forma coerente, o significado do que seja competência profissional no sentido de *fazer bem*.

Por competência profissional estou entendendo várias características que são importantes indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente

com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, numa visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração (MELLO *apud* RIOS, 1995, p.46).

Pensar sobre qualidade significa considerar o contexto no qual tal idéia se esteja incorporando, ou seja, refletir sobre o que envolve a formação do ser humano no contexto do capitalismo neoliberal de tendências globalizadora e conservadora. A qualidade na educação, independente de sua conotação, tornou-se uma questão da qual ninguém se exclui, a questão passou a recair sobre o que vem a ser qualidade na educação, ou o que o profissional entende e classifica como qualidade(s) no seu trabalho.

Nos últimos anos, essa questão ganhou um diferencial e um referencial que se pautam nas idéias e propostas de qualidade total da retórica e da prática empresarial, cujas palavras de ordem se resumiram em **eficiência, controle e**

competitividade. Essa lógica transposta para o campo educacional, compromete o ensino das camadas populares, ao conceber-se que a educação, a escola e o ensino devem abarcar as exigências do mercado produtivo, provendo o indivíduo de meios para desenvolver um trabalho. Isso porque a ordem social capitalista e conservadora exige um aumento crescente na produção de bens e serviços, a partir de um padrão de qualidade conseguido a baixos custos.

A opção pelos projetos deve considerar tal realidade e levar ao entendimento de que estes disponibilizam a congregação dos saberes escolares com as situações de vida, do cotidiano. No processo de análise dos projetos e de seus desdobramentos é possível perceber que estes permitem desenvolver, além dos conteúdos conceituais, valores, atitudes e procedimentos, os quais concorrem para uma formação mais ampla dos sujeitos envolvidos e, desse modo, para uma independência ainda maior quanto à utilização dos meios que asseguram uma aprendizagem mais dinâmica, autônoma e significativa.

Sobre esse prisma de entendimento, os **projetos didáticos** como uma proposta pautada em problematizações, investigações, em busca de soluções, reivindicam atividades partilhadas, uma coleta e reflexão sobre os dados e a apresentação do conhecimento produzido. Tudo isso reclama capacidades

e saberes; reclama sentido aos conteúdos disciplinares, e nesse sentido, significados; reclama relação com a vida real, aquela que se vive em casa, na rua, nas filas, nos ônibus, em família, nas igrejas, com os amigos etc.

Os projetos sugerem, em sua proposta, a possibilidade de desenvolvimento das competências dos sujeitos que o integram, mediadas pela reflexão, oferecendo um significado concreto aos conhecimentos produzidos e existentes, tornando-os relevantes à vida real desses sujeitos. A reflexão não é apenas um elemento mediador, mas se desenvolve também a partir do trabalho coletivo dos projetos, **que abarcam também uma dimensão técnica e uma dimensão política e que oferecem ao sujeito, seja aluno ou professor, possibilidades de saber, de fazer e de ser.**

Os projetos, envolvendo a problematização e a investigação, resguardam em si a essência da **pesquisa**, compreendida como uma atitude cotidiana, que valoriza e desenvolve a capacidade de reconstruir o conhecimento, isto é, uma atitude e um procedimento que

[...] não significa apenas descobertas que abalem os fundamentos do universo, mas todo processo que se coloca como objetivo reconstruir o conhecimento disponível, refazendo-o em outro nível, para outro momento (DEMO, 1995, p. 55).

Tudo isso vem demonstrar que, mesmo tendo consciência e objetivos definidos, a prática do professor pode ser influenciada por diferentes propósitos; entre os quais aqueles advindos das instituições governamentais e de suas políticas, que, devido ao poder de mobilização e pressão, conseguem fazer com que tais propósitos sejam absorvidos e defendidos como se fizesse parte da própria maneira de pensar e agir de toda a população. A idéia de qualidade precisa ser compreendida e transformada, para que de alguma maneira possa servir aos interesses de uma maioria. A qualidade no ensino deve visar a integração do sujeito ao meio, através de uma formação que lhe propicie condições igualitárias e dignas de vida nessa sociedade.

Essa reflexão contribui no sentido de fazer ver que a discussão sobre **qualidade** foi aparentemente relevada, em detrimento a que abarcou a atenção de toda a comunidade educacional, **a competência**. Tais palavras não congregam sinônimos mas em educação caminham nesse sentido. Uma educação de qualidade seria formada de ações competentes, e estas, por diferentes atributos qualitativos, o que remete novamente ao termo **competência** e a seu significado.

Demo (1995, p.16) afirmou que a **competência** está no refazer, baseado na idéia de “recriar, conjugando a dupla virtude de inovar pelo conhecimento e de superar/aprimorar as práticas”. Colocou como

desafio propedêutico à renovação constante da prática pedagógica, que implica a renovação, também constante, da competência. Esta “supõe espírito crítico e criativo, postura de sujeito capaz, interesse em conquistar espaço próprio e, sobretudo, em manejar o instrumento mais importante da cidadania moderna, que é o conhecimento”. Apontou que a competência é um processo de formação de capacidades, que envolve as dimensões técnica e política da profissão de professor, e que é marcada pela

[...] habilidade de encontrar para novos problemas novas soluções [...] interesse habitual em atualizar-se diante dos desafios do conhecimento, [...] recorrendo à pesquisa como atitude cotidiana (DEMO, 1995, p.51).

Admitiu ainda Demo (1995) que tal realidade ainda não faz parte da tradição escolar brasileira, mas advertiu que competência não se faz em lugares especiais, por pessoas especiais; ela se desenvolve, é factível a quem a desejar.

Apesar de partirem de diferentes teóricos, as idéias apresentam entre si pontos de convergência. Baseando-se em realidades diversas, congregam aspectos comuns à educação, de tal maneira a se aproximarem da nossa própria realidade. Na discussão sobre o exercício de ensinar, traz Perrenoud (2000) de seu contexto o referencial genebrino de competências, organizando e sugerindo, a partir dele, dez blocos denominados de **famílias**. Privilegiou *aquelas que emergem atual-*

mente e que estão na linha de frente dos discursos educativos. Não propôs um referencial – embora se baseie em um – de competências a ser seguido consensualmente, mas sobre o qual refletir, para que possa, assim auxiliar o professor na construção de seu próprio referencial. As competências abordadas sugerem uma coerência entre as idéias e necessidades (im)postas à escola e congregam, para seu desenvolvimento, outras tantas competências, mais específicas, que as organizam e complementam. Dentre elas, destaque-se a que se refere a como *administrar sua própria formação contínua*. Idealizar e organizar situações de ensino com objetivos que extrapolem a aprendizagem do aluno, pensando em si mesmo nas dimensões do **eu** pessoal e do **eu** profissional, valorizando e realizando por meio de ações seus anseios, seus próprios projetos, torna-se uma capacidade que abriga em si outras, passíveis de construções. Essas capacidades vêm alicerçar a evolução da prática profissional e causam uma satisfação íntima, de auto-realização bidimensional.

Ainda conforme Perrenoud (2000, p.160), “saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional” que leva ao processo de reflexão, possibilitando constatar deficiências bem como progressos das intenções e ações. A reflexão, nessa perspectiva, se constitui numa capacidade, numa competência do professor e precisa ser compreendida como necessária à transformação consciente e voluntária da

prática. A reflexão encontra espaço para expandir-se a partir de um interesse próprio de desenvolver-se e de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, pautado no conhecimento que se vai adquirindo e nos desafios que se interpõem no caminho da vida e da prática do professor. A transformação enquanto processo de tomada de consciência e de reflexão interioriza-se como um desejo íntimo baseado no conhecimento que se tem ou do qual quer apropriar-se e exterioriza-se em ações, em realizações.

Segundo Garcia (1992, p.60)

os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de acção) sobre o que é o ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e actuam na aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articuladas internamente.

A falta do exercício de reflexão consciente impede a elaboração de novos saberes. A tomada de consciência da atitude de projetar e seu exercício constante requererem disponibilidade e disposição, pois apenas o domínio de saberes e técnicas não leva a uma posição reflexiva. Torna-se imprescindível uma abertura do professor no sentido de escutar e respeitar perspectivas diferentes da sua, na intenção de encontrar a melhor forma de agir, de assumir a responsabilidade pelas conseqüências das ações e ter uma predisposição para enfrentar situações adversas.

A valorização da reflexão como base para ações mais eficientes e estruturadas transcende o tempo e o espaço, num movimento que fez reportar diferentes contextos e que se faz necessário aportar para que se compreenda que tal atitude é tão antiga quanto projetar e esteve presente no contexto educacional em todos os tempos. John Dewey (1959, p.13), também se dedicou à discussão e ao pensamento da reflexão enquanto exercício do pensamento organizado. Ele denominou tal pensamento de reflexivo, o qual definiu dizendo ser “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Como pensador e educador, Dewey transportou sua preocupação para a educação. Afirmou que o treino do pensamento reflexivo deveria constituir uma das finalidades da educação, para que a criança não corresse o risco de trilhar um *caminho errado*, pois a reflexão também poderia levar a uma compreensão errônea. Para isso, deveria ser acompanhada de um exercício constante. Acrescentou ainda que, para haver o desenvolvimento do pensamento reflexivo, algumas condições básicas eram colocadas aos sujeitos, tais como: estar aberto as diferentes opiniões e posições, considerando alternativas possíveis para superação de sua própria crença; adquirir uma atitude de disposição, que faz com que a atenção se concentre nos objetivos; ter responsabilidade intelectual, que, vinculada às duas outras condições anteriores, era representada

pela valorização do conteúdo (matéria), como necessária a sua vida e não como tarefa escolar alheia, numa relação de fazer por entender a relevância de finalizar um trabalho. Tais condições seriam qualidades pessoais (caráter), necessárias à prontidão de refletir, as quais sem oposição, se complementam com processos lógicos, formando uma unidade e servindo de referência para o desenvolvimento de um trabalho educativo de formação do aluno. Desse modo, a reflexão seria uma consequência de situações problemáticas incômodas, e sua realização, vinculada a um conjunto de idéias e ações coordenadas, planejadas, projetadas para um fim qualquer. Seria ainda um ato que pode ser exercitado, desenvolvendo-se outras capacidades, que lhe são necessárias: consciência crítica, interesse, disposição, aportadas em conhecimentos correlacionados e constituindo base do processo autoformativo, numa dimensão que abrangeria outras tantas capacidades e que nele se abrigariam.

Em síntese, a competência seria uma qualidade revestida de diversas e diferentes outras qualidades, passando pela idéia de ação(ões) realizada(s) por integração de técnicas e instrumentos utilizados apropriadamente, em sua execução, utilização que se pauta na capacidade de escolha, manuseio e aplicação conveniente, compondo a dimensão técnica da competência docente. Compõem a dimensão política os objetivos traçados, nos quais

se utilizam os meios. Estas são as duas dimensões que segundo Rios (2001), estão tuteladas pela ética e que, juntas, configuram a **competência** do professor, que compreenderia um plural de competências, não subordinadas, mas interativas e complementares, que formariam a prática docente.

Os comentários acima permitem estabelecer algumas conexões com os projetos, que, como já foi dito, despontam como uma alternativa no trabalho pedagógico coletivo; que, voltando-se à investigação, demandam um processo de problematização e resolução, condensando-se em um conjunto de soluções possíveis ou atingíveis. Em seu desenvolvimento, os **projetos didáticos** permitem a livre negociação entre os sujeitos e sua avaliação constante, que permite o mapeamento do conhecimento produzido e sua forma de produção. Eles se desenvolvem na escola, local que historicamente deve garantir o acesso dos indivíduos ao conhecimento. Nesse contexto de globalização e neoliberalismo, no qual tudo e todos têm um valor estimado, útil, o saber reveste-se dessa amálgama, restando ao indivíduo detê-lo, apropriar-se dele e utilizá-lo, no meio social de que participa.

Em meio às tentativas desenvolvidas pela escola para dar conta da realidade posta atualmente, destaca-se o desenvolvimento de **projetos didáticos**, para cuja prática requere-se o uso de conhecimentos, de habilidades, de técnicas, de instrumentos e

de posições (comportamentos) pelo professor. Através deles, pode-se verificar o surgimento de capacidades, não apenas no sujeito-aluno, mas, no próprio professor. Tais capacidades podem ser condensadas em um único termo denominado, competência e que se ousa renomeá-lo de **competência de auto-formação**, aquela que busca, que se complementa, que se integra a tantas outras e, todas juntas sem dicotomia, formam a prática/postura do professor. Essa competência cogita necessitar do professor para sua personificação, **interesse, disposição, disponibilidade, conscientização, conhecimento e reflexão**, isto é, para estar aberto ao novo e ponderar sobre o **velho**, numa intenção integradora.

À GUIZA DE CONCLUSÕES

É possível afirmar que apenas a opção pelos projetos e a estruturação destes não garantem tais percepções e compreensões; torna-se necessário algo mais. Algo que não está no campo profissional, mas que se encontra no campo do pessoal, que envolve os projetos particulares do profissional, que se prolonga do eu para o nós/eles; do individual para o coletivo; do meu para o teu/nosso; da casa-família para a escola-trabalho, e se configura no jeito de ser, de fazer e de saber do professor.

A organização metódica do processo de ensino e aprendizagem não significa uma volta à edificação de uma postura tecnicista, mas a organização de situações

pedagógicas, nas quais o professor tenha a possibilidade de interagir com seu aluno a partir de necessidades reais. Essa posição do professor permite acompanhar o desenvolvimento dessas situações e difere pela existência de uma reflexão que permeia essa postura. Um elemento que classifiquei como diferencial em relação ao tecnicismo é a reflexão, a tomada de consciência da necessidade de compreensão do processo e de seus elementos. Tal situação só tem condições de existir se o professor apropriar-se da idéia, internalizando-a e exteriorizando-a no seu dia-a-dia, com a consciência de que essa não é uma tarefa fácil, pois reclama um ponto de partida.

Compreender e conhecer a realidade e, a partir das referências teóricas e dos saberes da experiência, a ela retornar com intenções e ações pautadas em conhecimentos aplicáveis, vieram somar-se à diáde - formação educacional e vida pessoal - condições que identifiquei como necessárias para o surgimento da intenção e a efetivação de qualquer ação.

O trabalho organizado a partir dos projetos pode absorver como mérito, o fato de conduzir o processo de reflexão, de ir-e-vir na prática, envolver a tomada de consciência, a conscientização, a práxis, que formam e que autoformam a pessoa do profissional e o lado pessoal do profissional.

Daí, pode-se extrair ainda, que as opções metodológicas que faz o professor podem

definir sua prática e que esta pode também ser sistematizada de forma a organizar os conhecimentos existentes e a produzir outros que venham colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e também para possíveis mudanças na escola. As opções podem ainda tornar-se caminhos escolhidos para seguir com os outros aspectos que formam essa prática, que a definem por se tornarem à expressão concreta das idéias e intenções que tenha o professor. Por meio dessas opções, há possibilidades de se elucidarem as teorias que permeiam a prática, o conhecimento e as necessidades do professor. Pode-se seguir o caminho no qual, as opções acontecem por simples questão de acompanhar as tendências de forma ativista ou o caminho da prática analisada de maneira crítica.

Os projetos podem se converter numa forma de pensar e agir o ensino, trazendo mudanças significativas ao trabalho, tornando-o mais coerente com a realidade tanto do bairro quanto do mundo. O trabalho com projetos pode ajudar na compreensão de que o processo de formação de um sujeito envolve tanto o conhecimento produzido pelo ser humano, necessário à realização de muitas ações, quanto às formas de adquiri-lo, de produzi-lo, de reconstruí-lo e de aplicá-lo, transpassado pelos valores e pelas atitudes frente ao seu contexto.

As opções metodológicas do professor também podem se transformar em fontes

de conhecimentos para sua autoformação, não apenas quando lhe oportunizarem o contato com as técnicas, mas quando incidirem sobre sua capacidade de julgar, de escolher, de perceber, de compreender, de argumentar, de refletir e redirecionar seu próprio quadro de referências sobre sua profissão.

Artigo recebido em: 30/05/2005.

Aprovado para publicação em: 08/07/2005.

Academic projects, self-formation and competence: some considerations

Abstract: Nowadays the teaching practice is the focus of many researches, that its aims information that helps the comprehension of its impact about the educational process of the human being, mainly of the student. In the neoliberalism context and on the globalization of economy, the reality has given to school the responsibility even bigger than in old times. Because the formation of the citizen and there are lots of demanding in this process. This demand is related to development of many abilities and capacities, with the work market. Under the discussion of **quality** methods are focused to education in a certain way that changes had happened, in the formation process of the students. Including that comprehension of teachers to these methods of action in the teaching-learning process. From this existing reality, this work has been done, in a search to relate the viability of this work with projects in the classroom and with relevant issue in the self-formation process of the teacher.

Keywords: Self-formation; Methods of projects; Practicing of teacher.

Proyectos didácticos, autoformación y competencias: algunas consideraciones

Resumen: En el contexto del neoliberalismo y la globalización la realidad tiene impuesto a la escuela una responsabilidad mayor que en otros tiempos. A la formación del individuo muchas exigencias están siendo agregadas, que consideran el desarrollo de muchas competencias,

en la intención de atender a las necesidades del mercado de trabajo. Bajo el discurso de la calidad, las políticas son dirigidas a la educación y lentamente cambios son realizados en el proceso de formación de los alumnos y alumnas. Entre ellos, la comprensión de los profesores en cuanto a los métodos de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una realidad en la que se inserta este trabajo, buscando demostrar la viabilidad del trabajo con proyectos en el aula y como elemento relevante en el proceso de autoformación del profesor.

Palabras-clave: Autoformación; Método por proyectos; Práctica docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 2.ed. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- AGUAYO, A. M. Métodos de projetos. In: AGUAYO, A. M. **Didática da escola Nova**. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. p. 88-103.
- BOGDAN, Rober; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BUENO, Francisco Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1968. v.3
- CAVALCANTE, Christianne Medeiros. A prática de projetos na formação e na atuação dos professores na cidade de Natal. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 7., 2001, Natal. **Anais...** Natal: [s.n.], 2001. CD ROM.
- _____. **Ensinando - pensando - aprendendo:** prática de projetos e autoformação. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2002.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 2000. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- DEMO, Pedro. **Iniciação a competência re-constructiva do professor básico**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1986.
- EBY, Frederick. **História da Educação moderna:** teoria, organização e prática educacional. (séc.XVI - séc. XX). Porto Alegre: Globo, 1962.
- GARCIA, M. Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- GENTILLI, Pablo A. O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional. In:_____; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neo-liberalismo**. Brasília, DF: CNTE ,1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998a.
- _____. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola I. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4. n. 20, mar./abr. 1998b
- _____. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola II. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4. n. 21, maio/jun. 1998c
- _____; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- KILPATRICK, Willian. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. (Trad. Noemy S. Rudolfer).
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997

PEREZ GÓMEZ, A. A função e a formação do/a professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PERÉZ GÓMEZ A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais e mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.12, p.5-21, set./dez. 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

RIOS, T. Azerêdo. **Ética e competência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Sobre a autora:

¹*Christianne Medeiros Cavalcante*, Mestre em Educação, UFRN. Supervisora pedagógica do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries na Escola Municipal Prof. Waldson Pinheiro-SME. Professora da Universidade Potiguar no curso de História e coordenadora do curso de Especialização em Educação, no município de Touros-RN. E-mail: christiannemed@bol.com.br

Endereço Postal: Rua Resende, n°.2325 - Conjunto Santa Catarina, Natal/RN, Brasil.CEP:59112-230.

Instruções editoriais para autores

Publishing instructions for authors

A GESTÃO EM AÇÃO (GA) é uma publicação quadrimestral e irá considerar para fins de publicação trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

GESTÃO EM AÇÃO (GA) is published quarterly and considers for publication original works that are classified in one of the following areas:

- Resultados de pesquisas sob a forma de artigos/Results of research;
- Ensaaios/Essays;
- Resumos de teses/Summaries of MA or Ph.D;
- Dissertações/Theses or dissertations;
- Monografias/Monographs;
- Estudos de caso/Case Studies.

A aceitação para publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da GA e ao atendimento das condições especificadas.

The acceptance for publication of any work is subject to the approval of the Editorial Committee of the Gestao em Acao and to meeting any specified conditions. In order to be considered, submissions should be:

- Os trabalhos deverão ser entregues em três vias impressas e em disquete WinWord 7.0 ou superior (contendo o texto completo, tabelas etc.).
- Delivered in one of three ways printed and floppy or compact disc in 7,0 WinWord or superior (containing the complete text, tables etc.).
- Devem estar de acordo com a NBR6022/2003, norma referente a artigo em publicação periódica científica impressa.
- To be in accordance with NBR 6022/2003, the norm specified for articles published in scientific journals.
- Devem ter entre 8 e 20 páginas e obedecer o seguinte formato: papel tamanho A4; espaçamento de 1,5 linhas; margens 2,5cm; fonte Times New Roman 12 e parágrafo justificado. Na etiqueta do disquete deverá constar o título do trabalho, o nome do autor, a instituição a que está vinculado, e-mail e telefone de contato.
- Between 8 and 20 pages in the following format: paper sized A4; spacing of 1,5 lines; edges 2,5cm; font Times New Roman 12 with justified paragraphs.
- Indicate, on the label of the floppy or compact disc, the title of the work, the name of the author, the institution the author is affiliated with, email and telephone number.
- Os dados **sobre o autor** (nome completo, endereço postal, telefone, e-mail, titulação acadêmica, cargo, função e vinculação institucional) e o título completo do artigo, devem ser colocados em página de rosto. Mestrandos e doutorandos devem indicar o nome dos seus orientadores. Na primeira página do texto deve constar o título completo do artigo, omitindo-se o nome do autor.
- Indicate on the initial page, the author's full name, postal address, telephone, email, academic title, position, function and institutional connection) and the complete title of the article.
- The first page of the text should contain the complete title of the article, omitting the name of the author.
- MA and Ph.D. theses must indicate the name of the principal advisors or committee members.

-
- As **citações e notas** devem ser apresentadas de acordo com a NBR 10520/2002.
 - To present **citations and notes** in accordance with NBR 10520/2002.

 - Citações curtas: integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com o sobrenome do autor, ano da publicação e indicação da página. Citações longas: serão separadas do texto (parágrafo único), corpo menor que o do texto, espaço simples, com indicação do autor, ano e página.
 - Short citations will be integrated to the text, between quotations marks, followed of parentheses with the last name of the author, year of the publication and the page number.
 - Long citations will be separated within the text as a paragraph, a smaller size font than the text, single space, indicating the author, year and page.

 - As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir o sistema de citação Autor/Data (Ver NBR 10520/2003).
 - Citations of authors must follow the system Author/Data (see NBR 10520/2003).

 - **Figuras, gráficos, tabelas, mapas** etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (com a devida indicação dos locais onde serão inseridos); devem ser numerados, titulados e apresentar indicações sobre as suas fontes.
 - **Figures, graphs, tables, maps** etc. should be on separate pages of the text (with indication of the places where they are to be inserted); all should be numbered, titled and with sources specified.

 - **Siglas e abreviações**, quando mencionadas pela primeira vez no texto deverão estar escritas por extenso.
 - **Acronyms and abbreviations** should be spelled out when first mentioned in the text.

 - Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês e devem ser acompanhados de um **resumo** informativo no idioma original e em inglês (*Abstract*), de até 10 linhas e de no máximo três palavras-chave (ver NBR 6028/1990, da ABNT).
 - The articles can be submitted in Portuguese, Spanish, French or English and must include an abstract or summary in the original language and in English of up to 10 lines and with a maximum of three key words (see NBR 6028/1990, of the ABNT).

 - As **referências** bibliográficas devem ser completas, apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT (NBR 6023/2002), por exemplo:
 - **Bibliographical references** must be complete, located at the end of the article, in alphabetical order (see - ABNT NBR 6023/2002). For example:

Monografias - autor; título; edição; imprensa (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.

Monographs - author; title; edition; publisher (place, publisher and year of publication); number of pages/volume, series or collection.

Artigos em periódicos – autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; número do volume e do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

Periodical articles - author; title; name of the periodical; place where published; number of the volume; initial and final page numbers of the article; month; year of publication.

ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.2, n.6, p.9-20, jul./dez.2000a.

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Ministro dá posse ao Conselho do FUNDEF**. 27 de maio de 1998. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/noticias/news>> Acesso em: 12 fev.2003

- Serão fornecidos, gratuitamente, ao autor principal de cada artigo cinco exemplares do número da revista em que seu trabalho foi publicado. A Gestão em Ação não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.
- Each main author of each article will receive five copies of the volume of the journal. Gestão em Ação will not return the originals of any submissions. The authors are responsible for the accuracy of all texts.
- As colaborações deverão ser encaminhadas para:
- Submissions should be sent to:

Revista Gestão em Ação
A/c Dra. Katia Siqueira de Freitas,
Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pavilhão.IV –
Salvador, BA, Brasil CEP. 40.170-110,
ou para o e-mail: liderisp@ufba.br.
website: <http://www.gestaoemacao.ufba.br>

Política Editorial Gestão em Ação (GA)

TÍTULO I - DO OBJETIVO

Art. 1º A Gestão em Ação (GA), editada sob a parceria e responsabilidade da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA)- tem por objetivo a difusão de estudos, pesquisas e documentos relativos à educação superior, à pós-graduação e aos processos da gestão, da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento.

TÍTULO II - DO PÚBLICO ALVO

Art. 2º A Gestão em Ação (GA) tem como público-alvo docentes e alunos de pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino superior e de pesquisa, gestores de associações científicas e profissionais, dirigentes e técnicos da área da Educação e demais órgãos envolvidos na formação de pessoal e produção científica.

TÍTULO III - DAS RESPONSABILIDADES

Art. 3º As responsabilidades da Gestão em Ação (GA) serão exercidas por um Editor, um Conselho Editorial e um Comitê Científico.

§1º Exercerá a função de Editor um Professor Doutor vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FAGED), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação (LPGE) e ao Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), voluntariamente.

§2º Compete ao Editor:

- I. convocar e coordenar as reuniões do Conselho Editorial e do Comitê Científico;
- II. distribuir os artigos recebidos para publicação ao Comitê Científico e/ou aos consultores ad hoc;
- III. coordenar os trabalhos de editoração, produção e distribuição da revista.

Art. 4º Compete ao Conselho Editorial elaborar a política editorial do periódico.

§1º Integram o Conselho Editorial da revista 17 membros com mandato temporário:

- I - um representante do ISP;
- II - um representante da LPGE;

III - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo ISP;

IV - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pela LPGE;

V - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo PGP/LIDERE;

VI - um representante da comunidade científica nacional e um representante da comunidade científica internacional, indicados pelo Comitê Científico.

§2º Os membros do Conselho Editorial serão designados, com número igual de suplentes, para um mandato de dois anos, sendo possível a prorrogação de mandato.

§3º Não há limite de prorrogação do mandato de suplentes.

Art. 5º O Comitê Científico tem por competência emitir pareceres sobre as contribuições encaminhadas à GA e opinar sobre sua qualidade e relevância.

§1º O Comitê Científico será constituído por membros, escolhidos por sua competência acadêmica e científica em áreas relacionadas à pós-graduação, podendo ser substituídos a critério do Conselho Editorial.

Art. 6º Compete ao PGP/LIDERE, a LPGE e ao ISP manter a Secretaria-Executiva da GA sob a coordenação do Editor.

Art. 7º Compete à Líder de Publicações e Coleta de Dados do PGP/LIDERE a divulgação, editoração, produção gráfica, controle de assinantes e distribuição das versões eletrônicas e impressas da GA.

TÍTULO IV - DA PERIODICIDADE E DAS SEÇÕES DA REVISTA

Art. 8º A Gestão em Ação terá periodicidade quadrimestral e contará com as seguintes seções:

- Editorial;
- Estudos - divulga trabalhos de caráter acadêmico-científico (conforme especificado no Art.10º).

Art. 9º A revista terá divulgação impressa e eletrônica.

§1º A revista impressa será distribuída gratuitamente, a título de permuta, para programas de pós-graduação, pró-reitorias de pós-graduação e bibliotecas de instituições de ensino superior, órgãos públicos, mantendo possibilidade de subscrição para assinaturas.

§2º A publicação eletrônica da revista terá acesso gratuito.

TÍTULO V - DA ORIENTAÇÃO EDITORIAL

Art. 10º Serão aceitos trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades: resultados de pesquisas sob a forma de artigos: ensaios; resumos de teses; dissertações; monografias; estudos de caso.

Art. 11º O autor será comunicado do resultado da avaliação do seu trabalho em até 90 (noventa) dias.

Art. 12º Serão remetidos a cada autor 05(cinco) exemplares do número em que for publicada a sua colaboração.

Art. 13º A publicação de artigos não é remunerada, sendo permitida a reprodução total ou parcial dos mesmos, desde que citada a fonte.

Art. 14º Os artigos assinados serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da GA/PGP/LIDERE/ISP/FACED.

Art. 15º A critério do Conselho Editorial da GA, poderão ser aceitas e publicadas colaborações em língua estrangeira.

Art. 16º Os originais podem ser adaptados para fins de editoração, em adequação às normas da GA.

Art. 17º As colaborações para a GA devem ser enviadas à redação, de acordo com as normas editoriais.

Art. 18º Toda autoria dos pareceres e dos artigos, durante o processo de avaliação, será mantida em sigilo.

TÍTULO VI - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 19º Os casos omissos e as dúvidas suscitadas na aplicação do presente Regimento serão dirimidos pelo Conselho Editorial da GA.

Publicações Permutadas

AE AMBIENTE E EDUCAÇÃO
FURG

AMAZONIA
UFAM

CADERNO CRH
EDUFBA

CADERNOS CAMILLIANI
Revista da São Camilo/ES

CADERNOS DE DIREITO FESO
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

CADERNOS DE PESQUISA EM
ADMINISTRAÇÃO
USP

CADERNOS PPG-AU
UFBA

CADERNOS UFS
UFS

CIÊNCIA HOJE
Instituto CIÊNCIA HOJE

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
UNEB

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CEDES

EDUCAÇÃO EM FOCO: REVISTA DE
EDUCAÇÃO
UFJF

EDUCATIVA
UCG

ENSAIO- Avaliação e Políticas Públicas
em educação
Fundação CESGRANRIO

FÊNIX
NUPEP/UFPE

FORMADORES: VIVÊNCIA E ESTUDOS
Faculdade Adventista da Bahia

FORUM CRÍTICO DA EDUCAÇÃO
ISEP

FÓRUM DE COORDENADORES
UMESP

GESTÃO EM REDE
CONSED

LINGUAGENS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
UFPI

O&S- ORGANIZAÇÃO E SOCIEDADE
UFBA

QUAESTIO - REVISTA DE ESTUDOS DE
EDUCAÇÃO
UNISO

REVISTA AVALIAÇÃO
RAIES/UNICAMP

REVISTA BRASILEIRA DE INOVAÇÃO
FINEP/RJ

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
ANPAE

REVISTA CANADART
UNEB/ABECAN

REVISTA CIÊNCIA & EDUCAÇÃO
UNESP

REVISTA CIENTÍFICA ECCOS
UNINOVE

REVISTA DA AATR
**Associação de Advogados de Trabalhadores
Rurais no Estado da Bahia - AATR**

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNEMAT

REVISTA DA FAEEB
UNEB

REVISTA DE CIÊNCIAS MÉDICAS E
BIOLÓGICAS
ICS/UFBA

REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS
UNISO

REVISTA DE EDUCAÇÃO
CEAP

REVISTA DE MEDICINA DE TERESÓPOLIS
Fundação Educacional Serra dos Orgãos/RJ

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UFS

REVISTA EDUCAÇÃO
PUC/RS

REVISTA EDUCAÇÃO
UNISINOS

REVISTA EDUCAÇÃO
UFSM/RS

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFSM/RS

REVISTA EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UMESP

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
CCSA/UFRN

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UFSM/RS

REVISTA EM ABERTO
INEP

REVISTA ESTUDO E DEBATE
UNIVATES/RS

REVISTA IDEIAÇÃO
Unioeste

REVISTA INTER-AÇÃO
UFG

REVISTA INTERFACE
UFRN

REVISTA LINHAS CRÍTICAS
UnB

REVISTA LINHAS DO PROGRAMA DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
UDESC/SC

REVISTA PROPOSIÇÕES
UNICAMP

REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO
UNISC/RS

REVISTA SÉRIE-ESTUDOS
UCDB/MS

TEIAS - REVISTA DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UERJ
UERJ

TEMAS EM EDUCAÇÃO
UFPB

VER A EDUCAÇÃO
UFPA

REVISTA DE EDUCACIÓN - PAIDEIA
Universidad de Concepción - Chile

REVISTA DIÁLOGO IBEROAMERICANO
Universidad de Granada - Espanha

REVISTA DO FÓRUM PORTUGUÊS
DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
**Universidade de Lisboa/Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação-
Portugal**

REVISTA DE FILOSOFIA Y TEOLOGIA
ALPHA OMEGA
**Ateneo Pontificio Regina Apostolorum-
Roma-Itália**

REVISTA FUENTES
Universidad de Sevilla - Espanha

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO
Universidade do Minho - Portugal

REVISTA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E
CULTURA
Colégio Internato dos Carvalhos-Portugal

REVISTA TAREA
**Asociación de Publicaciones Educativas-
Perú**

