

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PEDAGOGIA : INSTÂNCIA E NUANÇAS NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO – PROFESSOR / GESTOR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CURITIBA

2001

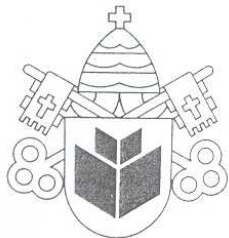
RITA DE CÁSSIA SANTOS VANIN

**PEDAGOGIA : INSTÂNCIA E NUANÇAS NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO - PROFESSOR / GESTOR**

Dissertação apresentada no Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

CURITIBA

2001



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 224

Aos vinte e sete dias do mês de março de dois mil e um, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **"PEDAGOGIA: INSTÂNCIA E NUANÇAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO - PROFESSOR / GESTOR"**, apresentada por **Rita de Cássia Santos Vanin**, ano de ingresso 1998, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	
Prof. ^a Dr. ^a Léa das Graças C. Anastasiou	
Prof. ^a Dr. ^a Lilian Anna Wachowicz	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Léa das Graças C. Anastasiou	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Lilian Anna Wachowicz	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

A banca recomenda publicação em artigos da dissertação.

Prof.^a Dr.^a Lilian Anna Wachowicz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

AGRADECIMENTOS

À Deus pela benção da vida.

À meus pais, pela maneira como me conduziram na “leitura de mundo”.

O meu coração será eternamente grato aos meus filhos Heloísa Cristina, Paulo Henrique, Pedro Augusto, e ao meu marido Dimas, pela compreensão de minhas ausências e de meu retiro voluntário, pelo constante incentivo, pelo grande apoio, pelo amor e pelo companheirismo.

Agradeço, sensibilizada, à professora Marilda Aparecida Behrens pela acolhida, incentivo e excelentes orientações recebidas, em especial pelo respeito à minha construção intelectual, na qual pude revelar minhas idéias, meus sonhos, minhas crenças e minhas esperanças.

O meu profundo agradecimento à professora Léa das Graças Camargos Anastasiou, amiga e grande mestra, que em momentos certos, encontrava-se no lugar certo, dando-me força e incentivo para realizar o que deveria ser realizado.

A professora Lílian Wachowicz pelo apoio, amizade e pelas excelentes contribuições obtidas durante a qualificação.

À Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, pela dispensa do ponto.

Às amigas “especiais” Leonir, Dilma, Ivana e Marina pela companhia, incentivo e a sempre *presença*.

À Maria Cristina e família pelo carinho, amizade e confiança.

Aos alunos do Curso de Pedagogia do Centro universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ, e aos diretores que gentilmente me receberam na escola.

Ao professor Ivaristo, Coordenador do Curso de Pedagogia, pela confiança, amizade e a *presença necessária*.

Aos professores e funcionários do Mestrado em Educação da PUC, pelo crescimento pessoal e profissional, amizade e atendimento.

Aos amigos da turma que compartilharam comigo nesta caminhada.

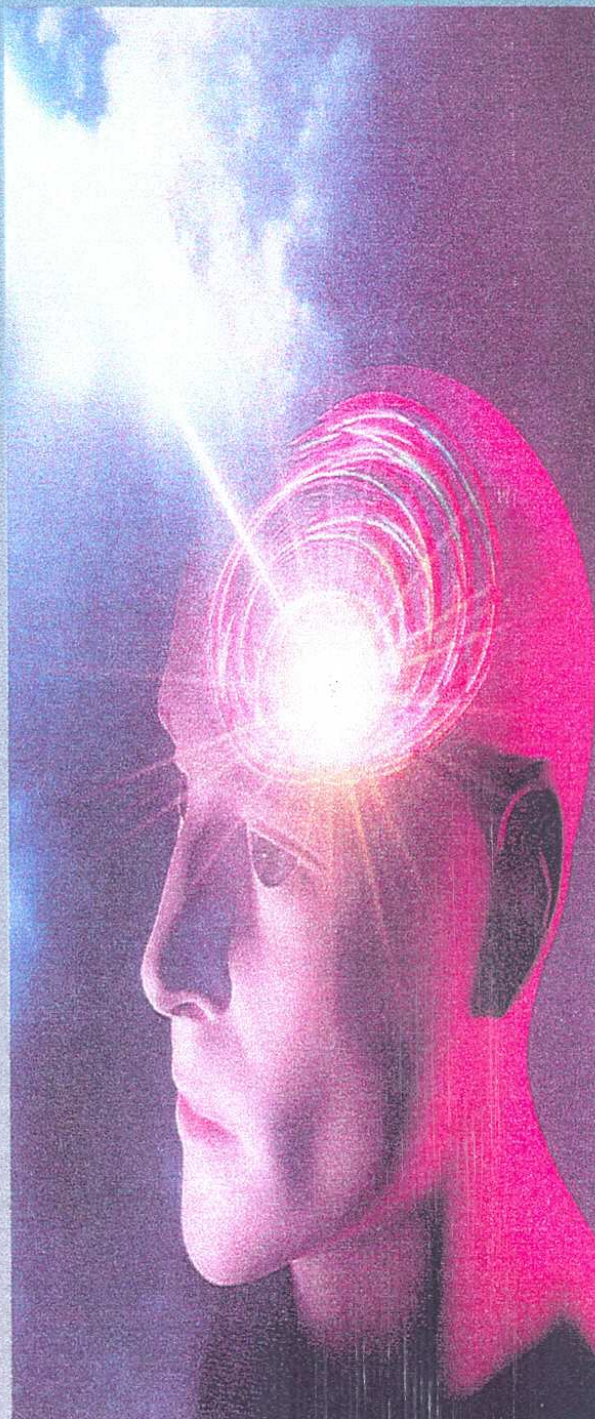
Aos que direta ou indiretamente me ajudaram tornar realidade este trabalho. Em especial, à professora Dr^a Onilza, meu muito obrigada!

Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo,...

Eu diria aos educadores e educadoras, ai daqueles e daquelas, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, se atropelam a um passado, de exploração e de rotina.

Paulo Freire



RESUMO

O desafio de pesquisar os elementos teórico – práticos que poderiam estar presentes numa disciplina ou curso seqüencial, na formação de educadores, visando a efetivação de gestão colegiada nas escolas foi o objeto de investigação dessa dissertação. Com esse tema, expresse a vivência pessoal e experiência profissional, no sentido de refletir a minha prática enquanto gestora de instituição pública, e identificar a forma de gestão assumida. A presente pesquisa teve como processo intencional a investigação de referenciais e experiências vivenciadas para subsidiar a reflexão, análise e projeção da gestão escolar. No sentido de tentar superar a dicotomia comandante/comandados, buscou-se apontar indicadores para o desenvolvimento da gestão democrática, participativa e colegiada no interior da instituição educacional. Para tanto, foi pertinente rebuscar nos traçados históricos e epistemológicos o viés condutor da formação, da postura e do pensar docente. E nesse remexer de legislações antigas e novas, deparamos com grandes transformações, de mudanças discutidas e mudanças impostas. Isso mostra o quanto os condicionantes da ação educativa precisam ser clarificados na ação pedagógica, uma vez que, são determinantes do fazer docente e administrativo. A metodologia dialética dá sustentação para este trabalho, numa abordagem crítico-reflexiva na perspectiva histórico-crítica. É uma pesquisa qualitativa, tendo como participantes envolvidos os diretores de escolas e alunos do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul. A análise dos dados levantados permitiu perceber que a gestão escolar começa a despontar com mais intensidade na educação, não como mera especulação literária, mas como teoria com possibilidades de aplicação. O processo de investigação apontou a necessidade de superar interesses individuais e particulares com vistas a construir processos coletivos, levando a uma melhor educação e relações democráticas na escola, construindo formas mais solidárias, cooperativas e produzir processos de aprendizagem que subsidiem o ser humano como cidadão ético, crítico e transformador.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Condicionante; Ideologia; Homem/Cidadão.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 A CAMINHADA... COMO SE CONFIGURA?.....	01
1.2 OS PRIMEIROS E DECISIVOS ANOS – INÍCIO DA CAMINHADA.....	03
1.3 ENTRE TROPEÇOS, SALTOS E PARADAS... CONTINUO A CAMINHADA..	08
PROBLEMA DA PESQUISA.....	22
OBJETIVOS DA PESQUISA.....	23
2 CAMINHADA METODOLÓGICA.....	28
2.1 A PESQUISA.....	28
2.1.1 Procedimentos de coleta de dados.....	34
2.1.2 Análise Crítica das Contribuições dos Sujeitos.....	37
2.1.2.1 Contribuição dos Diretores de Escolas.....	42
2.1.2.2 Contribuição dos alunos do Curso de Pedagogia da UNERJ.....	70

3	PEDAGOGIA : HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA.....	80
3.1	PEDAGOGIA : ALGUNS ELEMENTOS DE HISTORICIDADE.....	80
3.2	PEDAGOGIA E SEUS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	97
3.2.1	Pedagogia Diretiva e seus Pressupostos Epistemológicos.....	101
3.2.2	Pedagogia Não – Diretiva e seus Pressupostos Epistemológicos.....	106
3.2.3	Pedagogia Relacional e seus Pressupostos Epistemológicos.....	110
3.2.4	Comparativo dos Modelos Pedagógicos e Epistemológicos.....	116
4	A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A GESTÃO.....	121
4.1	GESTÃO : OS CONDICIONANTES DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	133
4.1.1	Dimensões Condicionadas	140
4.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	143
	CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS	149
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
	ANEXOS.....	171

INTRODUÇÃO

1.1 A caminhada... Como se configura ?

“Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser si próprio, quer dizer ser patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos substituir a nossa”.

(GRAMSCI, 1995, p. 37)

Eis o grande desafio. Organizar o pensamento, agrupar as palavras, sentenças, orações, num todo semântico, para que possa expressar de forma conexa e amálgama as idéias construídas ao longo da história de vida. Busco em Gramsci, um acalento para este momento de tamanha ansiedade. Pois ele mesmo, no cárcere, na carta para o seu filho Délio, incentiva-o a escrever, embora considere que “uma das coisas mais difíceis [...] é ter de ficar sentado diante de uma mesa para pôr em ordem os próprios pensamentos (ou mesmo para pensar) e para escrevê-los com uma certa elegância; esse é um aprendizado às vezes mais difícil que de um operário que deseja adquirir uma qualificação profissional...” (GRAMSCI, C. 389 de 16.06.36, in MANACORDA, 1990, p. 110).

Muitos foram os caminhos percorridos até aqui. Leituras múltiplas e variadas, um profundo adentrar na memória, em busca da razão primeira, para essa grande caminhada, onde o marco firmou-se, no primeiro plano, na vivência e na observação enquanto em formação numa determinada *práxis*¹. Neste momento, me vejo aluna, da entrada na escola até a formação para a vida profissional no Curso Normal sob um modelo pedagógico/administrativo, ou seja, numa *práxis* educativa. Essa *práxis* educativa, tendo por *locus* não apenas a escola, mas também as práticas produtiva e política, numa totalidade em atos. Aqui a *práxis* educativa é pensada tendo em vista as contradições sociais que delimitam as possibilidades e limites da produção, sistematização, apropriação e difusão do saber.

No segundo momento, enquanto construtora de uma *práxis*, então professora, administradora escolar e diretora de instituição pública. E no terceiro, enquanto pesquisadora em construção como aluna no Mestrado em Educação, atenta, de muitos olhares, com muitos percalços à frente, mas com a certeza de que, nem sempre os belos caminhos são os mais seguros, os de difíceis acesso guardam beleza que só os mais audaciosos conseguem vislumbrar. “Uma boa caminhada é, ao mesmo tempo, prisão e liberdade: há que se ir por ela para aumentar a rapidez e a segurança, mas é preciso estar atento à eficácia dos atalhos e à alegria e plenitude da paisagem” (GANDIN, 1995, p.75).

O horizonte aparece amplo, claro e carregado de possibilidades. Iniciando esta longa jornada, enquanto pesquisadora, busco relembrar momentos passados, sistematizar, examinar, analisar e fundamentar conceitos, abordagens pedagógicas e vivências, de modo objetivo e prático para um maior conhecimento acerca do *modus operandi* da administração da educação e, conseqüentemente, a formação deste profissional. É no breve histórico da minha vida, que traço o viés nascente de todo o meu desejo de fazer uma educação melhor, da ansiedade pela liberdade de pensamento, fala e ação e pelo arrojo, ousadia e *espírito cigano*.

Falar em trajetória é, necessariamente, falar de uma caminhada, processo que como tal, está em permanente construção. Nesta caminhada, nem sempre

¹ *Práxis*, entendida como “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VASQUEZ, 1977; In: VASCONCELLOS, 1995, p.88)

chegamos com sucesso nas primeiras tentativas, muitas vezes erramos o percurso. Noutras vezes, na ilusão de um atalho que reduza a distância, nos desviamos do curso e nos perdemos. Por isso é fundamental a construção de um mapa do trajeto a ser percorrido.

O mapa, enquanto orientador da caminhada, retrato de possíveis trajetos, não é algo acabado, imutável: modifica-se à medida em que as expectativas ou intenções se modificam, à medida em que surgem novas trilhas, novas indicações. É algo, portanto, passível de transformações, pois não existe um caminho e sim vários caminhos possíveis. E, mesmo diante de obstáculos, sempre é possível partir de novo. Mesmo diante de aparentes chegadas é sempre necessário retomar a caminhada.

Desta forma, traduzo o meu pensar no querer/fazer o novo. De maneira segura, atenta aos atalhos e saboreando a plenitude da viagem, pois “não se compreende todo o caminho num grande e único passo : novas estradas se abrem quando se persiste no caminhar” (GANDIN, 1995, p.9) .

1.2 Os Primeiros e Decisivos Anos - *INÍCIO DA CAMINHADA*

Advinda de família burguesa, meu pai era um próspero comerciante da cidade, onde reinava uma atmosfera religiosa e moral muito rígida e intransigente. E, tinha-se um verdadeiro culto pelo valor do respeito, dos estudos e do trabalho. Existiam regras, ordens, determinações para tudo: para dormir, comer, brincar, falar e calar. Na verdade, passávamos um tempo agradável reunidos em família, mas não convivíamos.

As brincadeiras de subir em árvores, soldado fugido, casinha, pega-pega, amarelinha, escolinha, capturar vagalumes, carochas, borboletas e outros insetos no verão, são etapas da vida, que de forma prazerosa nos vêm a mente como filme. Hoje, vejo o quanto todo este modo de brincar foi rico em possibilitar a criatividade, a imaginação, o coleguismo, o movimento e a intuição.

Nascida em 18 de outubro de 1958, em Ituporanga, no interior de Santa Catarina, não freqüentei a pré - escola, pois não havia esta modalidade de ensino,

no município. Então, minhas irmãs, Aracy e Lucinda, ensinaram-me os primeiros passos da linguagem acadêmica, devido eu estar sempre junto, quando elas faziam os seus deveres escolares.

Conforme CECCON et alii, “A educação não começa na escola. Ela começa muito antes e é influenciada por muitos fatores [...] o lugar onde mora, o ambiente familiar, o acesso a meios de informação, tem uma importância muito grande. [...] a fase decisiva é a que antecede a escola obrigatória”. (1986, p. 86/87)

Nesse contexto, cabe a proposição de GRAMSCI quando coloca que, “os jovens encontram na vida familiar, [...], uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita. [...] os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, absorveram já – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornaram mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar”. (1989, p.123)

Eis a chegada do tão desejado momento, com 7 (sete) anos completos, de ir para a escola. Mentalizada, fantasiada e esperada, representava o que de mais belo podia me acontecer.

Assim que amanheceu, coloquei o tão almejado uniforme : saia pregueada azul marinho (até o joelho), camisa manga longa branca, sapato preto e meia $\frac{3}{4}$ branca. Minha irmã “Nega”, levou-me por um enorme corredor. Entregou-me à professora e saiu. O primeiro impulso foi de chorar, de fugir. Todos eram estranhos. Mas, me calei. Fui educada a calar, obedecer e aceitar, embora nunca estivesse convencida que devesse ser mesmo assim. A robusta e imponente freira, Diretora Irmã Serena, que se postava a minha frente, colocou-nos em fila, um atrás do outro, em um grande pátio, onde o som da sua voz estridente, ressoava num eco ensurdecador. Dali, postada em um pedestal oculto, ditava ordens que nós, pequenos iniciantes, teríamos que cumprir.

Hoje, compreendo que tal procedimento era para garantir as condições necessárias para que a aprendizagem acontecesse numa escola tradicional e conservadora. E, que para tanto, afirma Durkheim “há que ser severo, rigoroso, objetivo, distante e exigente, preservando a disciplina escolar – via de acesso aos

valores essenciais [...] pois, a escola não é local de diversão ou qualquer tipo de entretenimento”. (In : SILVA, 1986, p.85-86)

Chegando na sala de aula, a professora disse-nos onde sentar e com quem, já que as carteiras eram de duplas. Todo cuidado era pouco, pois não se podia mudar de carteira, virar para trás, conversar com o colega e para levantar e falar: a professora precisava autorizar. Conseqüentemente, fazer amizade se restringia às horas de recreio, onde as brincadeiras de roda nos convidavam a alegria, parceria, união e descontração. Bem diferente do convite em sala de aula, que se resumia em concentração, seriedade e principalmente, individualidade. Tudo isso marcou muito os meus primeiros passos escolares.

O colégio que estudava era público estadual, coordenado e dirigido por irmãs. Com normas e estatutos regidos por elas. Tudo era muito rigoroso. Lembrome certa vez, que a Irmã Salete, uma espécie de auxiliar de direção, substituiu a professora. Neste dia a leitura era da letra “z”, o da “zabumba”. Eu, procurando satisfazer uma curiosidade, perguntei-lhe o que era zabumba. Naquele momento vivenciei uma atitude castradora. Pois, a professora ao responder falou alto, de forma repressora, como se eu não tivesse o direito de lhe dirigir tal questionamento. O importante não era saber o que significava ou que relação tinha a palavra em estudo, com que contexto, mas sim, e apenas lê-la e escrevê-la, sem entender seu significado. Aquele momento foi tão drástico, que o receio de fazer perguntas me acompanha até hoje. Inclusive as situações que levam as pessoas a curiosidade, inerente a todo indivíduo, para mim, apresentam-se como processo ameaçador.

Haja visto que, o ensino conservador pautado nesta premissa, não considerava o aluno um ser ativo em construção, pois, “praticava-se a didática marcada pelo mero ensino, e pela mera aprendizagem”. Onde há, de um lado o professor que ensina ou ministrador de aulas, do outro o aluno, “cuja função é ser cópia da cópia”. (DEMO, 1994, p.13-14).

Os oito primeiros anos escolares foram marcantes. Com a saída das irmãs da direção do Colégio, o início de uma Nova Era despontava para uma possível liberdade, até então sonhada, mas não vivida. Porém, o novo Diretor (formado em

Letras), ex-seminarista, com todos os resquícios de colégio de padre, novo diretor, apagou a chama da esperança de uma “escola diferente”.

Recordo-me que, na 5ª série, após uma aula de educação física, toda molhada de suor, fui ao banheiro para me lavar e secar. Demorando-me no retorno à sala, fui suspensa pelo diretor por três dias das aulas, que de forma extremamente arbitrária e autoritária, não me concedeu sequer defesa.

Neste mesmo ano, ganhamos carteiras novas, individuais, mais leves, dando-nos a sensação de independência. E nos mudamos de prédio. Saímos do Grupo Escolar “Mont’ Alverne” para o Colégio Normal “Roberto Moritz”, que ficava num local privilegiado da cidade. Parecia que as coisas iriam melhorar. Iniciava nesta época, também, o “Avanço Progressivo”, que não nos explicaram muito bem o que era. Não conseguia entender como o colega de classe que não estudava, cujas notas eram péssimas, passava de ano, na época denominado como promoção automática. O que se notou de forma expressiva foi o aparecimento de novos equipamentos e novas disciplinas. Foram incluídas no currículo: Educação para o Lar, que eu detestava, a Educação Agrícola, que era boa, porque podíamos sair da sala e as Técnicas Comerciais, com as quais eu me identificava.

É óbvio que com o passar dos anos a relação existente entre direção/professor/aluno/aprendizagem sofria modificações, pois o contexto social também estava se transformado, conforme LIBÂNEO,

a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global [...] a escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulado-se diretamente com o sistema produtivo” (1996, p.28-29).

Como a nomeação de Diretor de Escola, em Santa Catarina, era (e ainda é) por indicação política, aquele Diretor se manteve e acompanhou a minha trajetória estudantil da 4ª série do ensino fundamental ao 1º ano de curso normal. O seu período de Gestão foi marcante no município, devido a extrema severidade com

que tratava os educandos, como punia os indisciplinados, como zelava pelo prédio, como cobrava os conteúdos ensinados e principalmente, como conduzia o corpo docente. Todos obedeciam cegamente suas ordens e todos o temiam.

No final do 1º ano do curso normal, estreou o novo Diretor, pois o anterior passou a Inspetor Escolar. O novo diretor, filósofo, era o oposto. Embora, também tinha sido seminarista. Muito paciente, de pouca fala, mas de grande sabedoria. Sentava com os alunos na hora do recreio, tocava violão e cantava conosco. Os professores sentiam-se convidados a participar. Aos poucos ganhou simpatia e o carinho dos alunos. Porém, como diz o ditado popular: “todo cão que, sempre preso, quando solto desconfia”, ficávamos sem saber como nos portar frente ao novo diretor.

Agora, fazendo uma breve comparação entre essas duas formas de gestão, percebo com clareza as diferenças. Enquanto um, com pequenos atos, pouca fala, olhar compreensivo, bom ouvinte, conselheiro, dinâmico na condução do processo pedagógico, proporcionou momentos de interação, crescimento pessoal, *prazer* de estar na escola, respeito mútuo e cidadania, sem se impor, era autoridade. Não autoridade imposta pelo cargo, mas pela conquista, diálogo, confiança, participação e competência.

O outro, de forma coercitiva, sem diálogo, sem questionamento, sem interação, imponente, dirigia tudo e a todos a partir do seu próprio critério. Demonstrava preocupação excessiva com o bom estado do prédio, com a disciplina e a frequência dos professores. Estes requisitos eram mais importante que a competência pedagógica. Tudo isso levou-nos de forma demasiada à seriedade no trato com as coisas da escola, à individualidade, à competitividade, à ansiedade e ao receio de estar sempre fazendo algo errado.

O tempo em que a escola era administrada pelas irmãs, muito pouco ficou na memória. Apenas a fisionomia séria, as regras e castigos rígidos, o silêncio, a limpeza *impecável* de todo o prédio, a merenda obrigatória, os cantos religiosos matinais e as intermináveis aulas de religião. Tudo era realizado com muita seriedade e disciplina, com aprovação e autorização escrita pelos pais.

A descrição das três gestões vivenciadas, enquanto aluna, retratam elementos importantes para reflexão das conseqüências das mesmas na própria prática, enquanto futura gestora.

1.3 Entre Tropeços, Saltos e Paradas...Continuo a Caminhada...

Foi devido a crescente inquietação, *gestada* no início do curso normal, sobre a melhor maneira de conduzir o processo administrativo – pedagógico, que resolvi cursar Pedagogia.

Formada no curso de Pedagogia, nos idos 1981 na FURB em Blumenau, com especialidade em Administração Escolar, nos moldes tecnicista e nas teorias Taylorista e Fayolista, percebo, hoje, a lacuna que esta formação produziu, detendo-se na especificidade da ação, deixando a docência de lado. A visão nesta época histórica era assentada num modelo cartesiano, no qual fui formando meus conceitos, idéias e modelos acerca da Gestão da Educação. Nesse processo contínuo os referenciais propostos que aos poucos foram se chocando, se moldando, iluminando, amadurecendo, até formarem outro paradigma.

Durante o meu período docente observava, de forma peculiar, a condução da Gestão Escolar. Nesses 23 (vinte e três) anos de magistério, realizei inúmeras reflexões e análises sobre qual seria a melhor maneira de Administrar a Educação. Como deveria ser esse profissional para atuar na Gestão. Pois, a experiência vivenciada permitiu conviver com todo tido de Gestão. Diretores preocupados intensamente com merenda escolar, com aspectos financeiros, com as ações de reparos no prédio, com indisciplina dos alunos ou ainda, envolvidos com burocracias de preenchimento de formulários, sem fundamento. Raros eram os que conseguiam administrar com destreza e competência, não a escola, mas a educação que nela acontece. Muitos aprendiam e aprendem no fazer cotidiano, por meio do ensaio e erro, onde muitas vezes acontecem mais erros, que acertos. Não os condeno. Afinal, qual curso é capaz de oferecer subsídios teóricos e práticos para uma gestão com qualidade, com uma visão inovadora, que aceita que os processos curriculares estão em movimentos e constante mudança.

A clareza do desafio de buscar subsídios que alicerçassem uma atuação profissional relevante e significativa me estimulou a pesquisar e vivenciar a Gestão da Educação. A possibilidade de viver o novo, o desconhecido, em locais diferentes, sempre me atraíram. Penso ser uma espécie de cigana da educação. O convívio com frentes variegadas sempre me motivaram. O desafio é enriquecedor, gratificante e estimulante. Pois, fazemos leituras do real, do concreto e elaboramos referenciais para novas propostas e ações.

Iniciei, então, após concurso público, no ano de 1985, a função de administradora escolar, trazendo comigo os ensinamentos da graduação, a vivência da prática docente e observações silenciosas do *modus operandi* dos gestores das Unidades Educacionais nas quais trabalhei.

Nesses 15 (quinze) anos, como administradora escolar na Rede Pública Estadual, intercalei a função de especialista com a de gestora. Assumi cargos de confiança, como: assessoria de gabinete da Secretária Municipal de Educação, Direção de Colégio Estadual e Direção de Administração e Controle da CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Em todos os momentos, procurei ser fiel aos princípios que alicerçavam minha formação em cada época histórica. Princípios estes que foram construídos no caminhar da ação pedagógica, que relevam a participação, o diálogo, a confiança mútua, a seriedade, o comprometimento e o dinamismo na condução do processo pedagógico.

Era fevereiro de 1985 quando me dirigi à escola que havia escolhido no concurso, carregada de expectativa e satisfação. Afinal, iria trabalhar na função que havia sido “formada”. O início foi um tanto quanto difícil. A diretora da escola, há mais de 10 anos no cargo, parecia não se sentir motivada. E, com isso, os professores igualmente não motivados para o trabalho docente, pareciam taciturnos. O pessoal administrativo, convidando a acomodação, colocavam-me que “ela” não ia mudar, que o negócio era “acompanhar o cortejo”. Revoltei-me contra esta postura e comecei a movimentar a escola. A princípio, como era a primeira a chegar e a última a sair, inclusive almoçava na escola, pois morava em Jaraguá do Sul e a escola era em Guraramirim, fui me aproximando dos professores encorajando-os à prática docente mais ativa e prazerosa.

Nos intervalos do almoço, com ajuda do auxiliar de direção que tocava violão, procurava concentrar os alunos que chegavam para a aula, convidando-os a cantar junto. Com isso, aos poucos adquiri a confiança e simpatia dos alunos que me procuravam com frequência. Incentivei o professor de educação artística a formar um coral com acompanhamento do auxiliar de direção. E assim nasceu o Coral "Almirante Tamandaré".

Com as transformações acontecendo, a direção sentiu-se invadida e começou a reduzir meu espaço. Para criar um ambiente amistoso e prazeroso, acatei as ordens.

Resolvi então, com a devida permissão, orientar os seis serventes quanto a limpeza e conservação do prédio escolar, organizando dias e formas de limpeza. Começamos, juntamente com os alunos e professores, o ajardinamento no vasto terreno que cercava a escola. Plantamos árvores, flores, horta com legumes e temperos, construímos bancos com troncos de árvores em volta das árvores existentes e das recém plantadas. Em três meses a escola tomou um novo rumo. Os professores, mesmo sem autorização para tanto, me procuravam para planejarmos ações pedagógicas diferenciadas e inovadoras, como viagens de estudo, projetos de ensino e metodologias variadas.

A diretora ficou incomodada com a transformação que estava ocorrendo. Numa gestão autocrata e centralizadora, o primeiro impulso frente à mudança é de tentar freá-la ou calar quem a provoca. Desta maneira, colocou-me junto a secretária da escola a fim de reduzir-me a mera auxiliar de secretaria.

Não aceitando tal atribuição e sabedora da real função do administrador escolar reclamei junto ao órgão regional. A chefe da DIADE (Divisão de Administração do Ensino) da 19 UCRE (Unidade de Coordenação Regional de Educação) ouviu a minha colocação, sob o olhar "ausente" da diretora, que por sua vez, afirmava que a escola estava "muito boa" até eu chegar e que agora está incontrolável.

Na semana seguinte a Chefe da DIADE convidou-me para fazer parte do grupo. A sensação que tive foi um misto de tristeza/alegria e decepção/esperança. Tristeza e decepção porque ficou claro o quanto é mais fácil afastar quem provoca

mudanças do que incentivar e apoiar. A manutenção do *status quo* garante o controle de quem dirige. Alegria por estar mais próximo de casa, de estar em contato com um contingente maior de educadores, ter mais tempo disponível para leitura e esperança de poder fazer a diferença num grupo seletivo como era o da DIADE e avaliar até que ponto havia mesmo interferido no contexto da escola e provocado mudança.

No período em que fui administradora escolar na Divisão de Ensino (1985 a 1989) tinha como atribuição básica a coordenação administrativa dos cursos de aperfeiçoamento e posterior elaboração do relatório do curso, com a devida prestação de contas.

A partir de junho do mesmo ano participei, todas as últimas sextas-feiras de cada mês, do Curso para Administradores Escolares de Santa Catarina, em Itajaí. O principal objetivo desse evento era estruturar uma Associação, o que aconteceu no último encontro. Este foi um dos mais ricos momentos da minha carreira, principalmente, porque fiz parte da primeira equipe diretiva da AAESC - Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina. Foi editado um livro² contendo toda a trajetória histórica da fundação dessa Associação e os trabalhos produzidos no decorrer do curso.

Nesta ocasião muito me chamou a atenção as palavras do Professor Lauro Carlos Wittmann, sobre a nova sociedade, o novo homem e a nova mulher. Admito que tais palavras, contribuíram para que eu refletisse sobre a intensidade do significado das mesmas ao mesmo tempo em que relacionei com a educação transformadora. A partir de então, tenho um sonho, tenho uma utopia e busco construir “a superação da desqualificante separação entre quem pensa e quem faz a administração nossa de cada dia...” (WITTMANN, 1993, p. 13).

Com o passar do tempo a DIADE e a Escola de Guaramirim não eram as mesmas. Na DIADE, a “chefe” deixou de fazer das reuniões semanais um momento de repasse de informações, mas um rico momento estudos, debates das idéias e confraternização. E, a comunidade escolar de Guaramirim tomou para si o

² WITTMANN, Lauro Carlos. *GESTÃO COMPARTILHADA NA ESCOLA PÚBLICA : o especialista na construção do fazer saber fazer*. Florianópolis : AAESC: ANPAE/SUL, 1993 b.

propósito de não retroceder e pressionaram a direção na continuidade às mudanças. A visão desse panorama me deixou feliz. É muito importante fazermos a diferença no processo educacional.

A passagem pela direção geral de um estabelecimento de ensino público estadual, a convite da Coordenadora Regional da Educação no governo do PMDB, no ano de 1989, foi extremamente enriquecedor, pois possibilitou-me múltiplas aprendizagens, principalmente, por conter o curso de formação para professores (Magistério), e por fazer parte do grupo nuclear do CIP (Centro Interescolar de 1º grau). Ou seja, os alunos de 5ª a 8ª série, tinham aulas três dias na semana na escola e dois no CIP, com as disciplinas técnicas, tais como: educação para o lar, agrícola, técnicas comerciais e bancárias, e língua estrangeira moderna (inglês). O Colégio contava com 1200 (hum mil e duzentos) alunos, distribuídos em três turnos : Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. E, um contingente de 50 (cinquenta) docentes, dois especialistas (supervisor e administrador) e 06 funcionários.

Os professores, na sua grande maioria, admitidos em caráter temporário (ACT), selecionados através da Coordenação Regional, chegavam na escola meio que perdidos, porque a cada ano assumiam escolas e turmas diferentes. E nós, diretores e especialistas tínhamos (e ainda temos) que encaminhá-los na nova realidade. Esta, realmente, era (e ainda é) uma das grandes falhas do processo da admissão de professores em caráter temporário. Aliado a isto, a constante “troca de professores”, ou por desistência do mesmo, logo após o recebimento do primeiro contracheque, ou por incapacidade pedagógica, ou por questões pessoais.

A grande preocupação que tínhamos (diretor geral e adjunto) era com a questão pedagógica. Embora, a função administrativa fosse a mais exigida, a função pedagógica era a mais preocupante. Muitos foram os desafios, as conquistas e o aprendizado. Um dos grandes desafios era obter uma educação com qualidade³. Para tanto, era necessário que o professor fosse, pelo menos, habilitado. Então, numa missão de busca, coloquei-me a procurar estes raros

³ Qualidade no dizer de Paulo Freire “não importa em que enunciado se encontrem educação e qualidade são sempre uma questão política fora de cuja reflexão, de cuja compreensão, não nos é possível entender nem uma nem outra”. (FREIRE, Paulo. Educação e Política, São Paulo: Cortez, 1994)

profissionais. Ligava para as CLEs (Coordenadoria Local de Educação) do Estado, a fim de localizar algum professor (habilitado)⁴ que se dispusesse a vir trabalhar em Jaraguá do Sul. Assim, com esse processo, fui responsável pela mudança de vida de alguns professores que hoje, são cidadãos jaraguaenses. Desta forma o colégio que administrava era, dentre todos, o que apresentava um quadro funcional que possuía mais professores habilitados.

O professor que não possuía habilitação era encaminhado à cursos de aperfeiçoamento e orientações sistemáticas com a supervisora escolar. No mês de julho de 1989, por meio de auxílio financeiro da APP, encaminhamos três professores para participarem do Simpósio Sul Brasileiro no Ensino das Ciências, em Santa Cruz do Sul (RS). O resultado foi melhor que o esperado.

Neste processo de qualificação docente foi relevante o auxílio da APP, que possibilitou o pagamento das mensalidades do curso de Pedagogia à três professores que, sem condições financeiras para tanto, estavam por abandonar a faculdade. O salário foi e é um dos grandes fatores que determina a formação e o fluxo intermitente de alteração do corpo docente. No entanto, nesta época, com a ajuda de custo para manter-se estudando, o professor continuava na escola.

Outro grande desafio foi com relação ao trabalho com a comunidade. Precisávamos modificar a concepção de que a arrecadação financeira decorrentes das festas e promoções realizadas dentro da escola, junto com a comunidade, não se restringia a aplicação para os reparos da estrutura física, mas e principalmente, da área pedagógica. O despertar da consciência para a aplicação no aperfeiçoamento profissional foi lento e gradativo, porém obteve sucesso.

Desta forma, procurei exercer como gestora uma liderança democrática. O pessoal administrativo, composto pelos diretores, a secretária, a auxiliar de direção e as especialistas em educação, reuniam-se semanalmente para planejamento e avaliação das atividades. O que, no princípio, não era das tarefas as mais fáceis, pelo contrário, pois as pessoas não acostumadas a pensar e planejar seus próprios atos, apresentavam resistência para aceitar posturas diferentes das que

⁴ É considerado professor habilitado aquele que possui curso superior com formação específica na disciplina que atua.

acompanhavam nesta época, extremamente autoritárias e conservadoras. Onde o diretor ditava as ordens, os professores e funcionários cumpriam. Isso, com certeza, gerava comodismo e descompromisso, como o quadro que encontramos no início da carreira de especialista em educação na escola de Guaramirim. Conseqüentemente, menos trabalho e responsabilidades para os comandados. Com a visão mais crítica procurei, paulatinamente, modificar a postura dos professores envolvidos com a escola provocando atividades que promovessem uma práxis voltada ao diálogo, a participação e ao compromisso.

Esta conquista foi possível porque, logo no início do ano letivo (1989), assim que o quadro de professores estava completo, durante duas semanas, envolvemos os docentes para elaboramos coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, inclusive com a participação dos profissionais de serviços gerais. Lembro-me que este evento foi inédito e digno de louvor pela coordenação regional, principalmente, porque envolvia uma elaboração conjunta de duas Unidades Escolares. Este foi, sem dúvida um grande aprendizado, pois havia pouco tempo que ouvíamos os termos: Marco Referencial (Situacional, Doutrinal e Operacional), Diagnóstico e Programação.

Todo este processo inovador e ousado⁵, propiciou um crescimento significativo da qualidade educacional na região. A partir de então outras mudanças foram acontecendo. Dificuldades existiram. No entanto, o desejo de acertar nos lançava a frente. O olhar para trás, me fez crer, o quanto é importante apostar nas pessoas, no profissional em formação e na formação continuada, para a obtenção de um ensino relevante e qualificado.

Em 1991, quando mudou o governo, fui exonerada do cargo. A questão da competência não era (e ainda não é) o principal requisito para se obter ou permanecer no cargo, mas somente a sigla partidária.

⁵ Ousado porque iniciamos muitas mudanças a nível regional até então não utilizado na gestão, entre tantas : a inserção da mensalidade escolar, conselho de classe com alunos e com os professores das duas escolas (CIP e C.E. Prof. Heleodoro Borges), a eliminação das filas indianas nas entradas e saídas, o pagamento pela APP das mensalidades do curso superior para professores, bolsas de estudo para cursos de aperfeiçoamento para professores, planejamento financeiro colegiado-participativo, aquisição de material didático-pedagógico solicitado pelo professor, viagens de estudo subsidiados pela APP, cestas de natal para todos os funcionários e professores da unidade escolar.

Voltei a assumir, então, a função de administradora escolar, no mesmo colégio que era diretora. Foi preciso exercitar o auto-controle para superar a frustração e mágoa, não só por ter saído do cargo, mas pelo modo como fui tratada pelo diretor. Essa experiência proporcionou-me um repensar sobre a função do administrador escolar enquanto especialista. Percebi que o grande problema enfrentado pelos administradores escolares é a incompreensão das suas reais atribuições pela grande maioria dos diretores, que se sentem ameaçados, especialmente quando são profissionais inseguros, burocráticos e autoritários. Sem o “poder” que o cargo concedia, procurei auxiliar os diretores recém empossados no máximo que me era permitido.

Apreendi muito neste período. Pude observar o quanto é mais fácil destruir o que está feito, que construir algo inovador. Toda uma construção de ações participativa, de parceria, progressista por meio de um trabalho colaborativo e exaustivo, porém compensador, de conquistas coletivas ao longo de dois anos, foram aos poucos sendo substituídos por ações autoritárias, burocráticas, silenciosas e singulares.

No ano seguinte, em 1992, muitos professores (efetivos) solicitaram transferência de escola. Desta forma, o colégio que até então era referência do padrão de qualidade por conter professores habilitados, foi perdendo aos poucos esta característica. E eu, convidada pela secretária da educação municipal para assessoria de gabinete, também saí do colégio.

Na Secretaria Municipal da Educação de Jaraguá do Sul, assumi a elaboração do Projeto de Educação Básica para Jovens e Adultos. Na época, havia o Pró-Educar que atendia somente até a 4ª série do ensino fundamental e a intenção da administração pública era de atender até a 8ª série.

Este foi outro grande aprendizado. Tive que estudar muito sobre a educação para jovens e adultos, para subsidiar a composição do currículo apropriado, da legislação pertinente. Neste processo inicial, foi necessário contatar com os gerentes de relações humanas das principais empresas de Jaraguá do Sul para ajudar na implantação do curso com o uso das salas cedidas pelas próprias

empresas e sobre a possibilidade de captar recursos e autorização para o xerox e aquisição de material didático-pedagógico para os alunos.

Os componentes curriculares⁶ do departamento de ensino da Secretaria Municipal de Educação resistiram muito em colaborar na elaboração do Projeto para Educação de Jovens e Adultos, pois o ensino regular, na maioria das vezes, não credibiliza o ensino supletivo, o que me forçou a construir de forma solitária o currículo do curso. Quando elaborado, o conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação colocava à apreciação do professor de cada área do conhecimento (componente curricular) para considerações. Desta forma, vimos ser aprovado por unanimidade no Conselho Estadual de Educação, no mês de agosto de 1992, o Projeto de Educação Básica para Jovens e Adultos no município de Jaraguá do Sul. Após esta etapa, passamos à matrícula e aquisição de material para iniciarmos no ano seguinte.

Porém, no ano seguinte assumiu o novo prefeito, de outra sigla partidária, e novamente o critério competência não foi relevante. E, fui demitida. No entanto, o Projeto se fez valer até no início do ano 2000, quando a prefeitura passou a responsabilidade da formação desta camada da sociedade ao SESI. Sinto orgulho de ter participado diretamente deste trabalho de construção educacional, oportunizando a muitos o crescimento pessoal e profissional.

Novamente no colégio, na função de administradora escolar, decepcionada e meio descrente, devido ao jogo de interesse político partidário, que a educação é usada, reduzi a jornada de trabalho. Voltei-me aos livros e aos bancos escolares iniciando o curso de especialização em metodologia do ensino fundamental. Procurei produzir uma leitura crítica e reflexiva, sobre os assuntos que mais despertava interesse de investigação, além da leitura solicitada pelos docentes do curso. Gestão escolar, avaliação, políticas públicas, filosofia, sociologia e história da educação foram alguns dos muitos temas lidos, analisados e debatidos, com

⁶ “Componentes curriculares” era a nomeação dada ao grupo de professores, habilitados em áreas específicas do conhecimento (português, matemática, estudos sociais, ciências, educação religiosa, educação artística e educação física) do departamento de ensino da Secretaria de Educação, que tinham como função básica orientar, acompanhar e supervisionar na dimensão didático-pedagógica os professores das escolas municipais.

empenho, para melhor compreensão do mundo que nos cerca e o qual queremos transformar.

Retorno no ano de 1995 ao cargo diretora, não de escola, mas da divisão administrativa do órgão regional da educação pública estadual, que abrange escolas de cinco municípios : Jaraguá do Sul, Guaramirim, Massaranduba, Corupá e Schoroeder.

Como Diretora de Administração e Controle da 19ª CRE (Coordenadoria Regional da Educação), órgão público estadual, onde a responsabilidade na escolha dos “novos diretores” não competia somente a nós, mas ao partido político do governo. Senti novamente o calafrio da exoneração nos olhos dos que, como eu um dia, por mais dedicação e trabalho bem feito, tinha que deixar a função. A indicação do diretor de escola por vias políticas partidárias, foram e são o grande obstáculo da gestão nas unidades escolares públicas.

Logo no início, procurei de forma coletiva e participativa implantar o “programa do bem atender”. Ou seja, atender de forma simpática e eficiente todos que vierem em busca de informações e/ou orientações. Nosso lema era : “Estamos aqui pra ajudar, não complicar”. As reuniões semanais, sempre no período da manhã, com os responsáveis diretos e indiretos pelos serviços da divisão. Sob esta direção figuravam os serviços de informática, financeiro, construções, reforma, malote geral e o de admissão de professores (recursos humanos).

Foi na área de recursos humanos que mais me ative. Na oportunidade, pude colocar diretamente para o Secretário da Educação o quanto o processo de rotatividade atrapalhava o processo efetivo e eficiente da ação docente e sugeri que implantássemos um processo seletivo diferente do adotado. Sugestão acatada e melhorada junto ao departamento jurídico e o departamento de recursos humanos da SED (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto). No mesmo ano, o critério de escolha de professores ACT (Admitido em Caráter Temporário) sofria alterações. A escola tinha autonomia para continuar com o professor “habilitado” que ocupasse vaga vinculada⁷. Os diretores poderiam contatar com

⁷ Vaga vincula é aquela que para o qual já existe professor responsável :concursado. Ou seja, o professor efetivo (dono da vaga) assume outro cargo ou outra função, é contratado um outro professor para substituí-lo.

outras regiões em busca de profissional habilitado afim de ampliar o número na região, principalmente nas áreas carentes como as de ciências e matemática. Esta maneira serviu para, senão acabar com tal problemática, pelo menos amenizá-la.

No contato direto com os administradores da educação a nível central constatei o quanto a burocracia é criada de acordo com os interesses pessoais ou políticos, quase sempre pra dificultar o processo. Assim como o professor, que elabora provas que só ele sabe as respostas, e segundo sua própria concepção, quanto mais reprova, maior respeito impõem; assim o gestor, com postura similar, impõem o respeito pelas dificuldades que cria, para com isso sentir-se na posição de controlador.

O processo de humanização da diretoria de administração e controle se estendeu aos secretários e secretárias das escolas. Fazíamos reuniões mensais com data e local (sempre em uma escola) previamente planejado para todo o ano. Era um dia inteiro de muita leitura. Realizávamos estudos sistemáticos sobre temas como: reprovação, evasão, avaliação escolar, legislação da educação básica e psicologia. Era preciso que todos percebessem que essa função ia além de preencher formulários e digitar notas. Que acima de tudo, são educadores também e, como tal, precisam refletir e analisar sobre as notas digitadas e colocar sua opinião sobre as questões da reprovação demasiada em determinada disciplina ou turma. Que é preciso atender bem os que procuram a secretaria. Que é preciso ter os documentos dos professores em dia para propiciar o bem estar dos mesmos com relação aos direitos do plano de carreira.

Com os dirigentes escolares os contatos eram mais intensivos, quer na CRE ou na escola, sempre na intenção de orientá-los e sugerir melhores procedimentos administrativos para conseguir melhores resultados didático-pedagógicos. Percebia com facilidade a insegurança dos diretores novos e, conseqüentemente, a autocracia se manifestando. Era preciso possibilitar-lhes de conhecimentos múltiplos de gestão escolar. Planejamos, então, a coordenadora e eu, formar um grupo de estudos sistemáticos. A princípio conseguimos um pequeno grupo de interessados (diretores e secretárias), o que no decorrer do processo foi aumentando. Este grupo se reunia uma vez na semana em dias alternados, das 18

as 22 horas. Com isso, foi possível perceber de perto a falta que faz a teoria sobre gestão escolar na formação do professor. Não foi difícil constatar que, se conhecessem melhor sobre procedimentos administrativos, como políticas públicas, legislação básica de pessoal, planejamento de escola, técnicas motivacionais, formação de liderança, avaliação institucional e assim por diante, haveria menos erros e mais acertos, na gestão escolar. Cada vez mais me convencia que a gestão era (e é) a ação educativa que mais precisava ser trabalhada na formação do educador.

Pensando assim, e acreditando que o problema se encontrava na instância maior, no curso de formação do profissional da educação, iniciei outra carreira, a de professora do curso de Pedagogia na disciplina de Planejamento Educacional na FERJ (Fundação Educacional Regional Jaraguense).

Ainda inquieta, sentindo a sensação de muito me faltar para melhor compreender e trabalhar na educação, no ano de 1997, iniciei a maratona de estudos na Universidade TUIUTI/PR, com um grupo de educadoras que coadunavam dos meus propósitos. Com as idas à Curitiba todas as sextas – feiras ficou impossível continuar no cargo. Então, voltei à antiga função na escola. Mesmo que estivesse na mesma situação de 1991 e 1993, era diferente. Não tinha sido demitida, como nas outras duas vezes, mas dentro do mesmo governo, ocupando cargo de confiança no serviço público estadual, resolvi buscar outros espaços para ser ainda mais útil à sociedade educacional. Estava feliz com esta condição, principalmente, com o reconhecimento do Secretário da Educação em liberar-me 10 (dez) horas semanais para estudar.

Aceita no curso de Mestrado em Educação na PUC/PR, pois na TUIUTI⁸ estava demorando acontecer, iniciei no ano de 1998 com licença (remunerada) de dois anos do serviço público estadual, dando um novo impulso na caminhada. A instrumentalização teórica é fundamental na discussão e construção de uma nova prática. Com este intuito, busquei a formação continuada no Mestrado.

⁸ Durante o ano de 1997 participei de um grupo de estudos preparatório para o Mestrado em Educação, pois o mesmo não possuía autorização para funcionamento e a Universidade optou pela implantação do curso somente após a devida autorização.

Após erros e acertos, busco meu próprio caminho, minhas impressões e considerações, revendo os paradigmas tradicionais e tecnicistas adotados e propondo uma teoria/prática mais coerente com as exigências da sociedade do conhecimento na Formação de um Novo Gestor para a Educação. Para tanto, é mister que se tenha “muitos olhares”, como afirma Maria Malta Campos, pois “é somente a possibilidade de um olhar crítico, de muitos olhares, aliado ao esforço da construção de um novo conhecimento, que se pode sugerir caminhos e estratégias para o enfrentamento destes problemas [...] o debate e a difusão de novos aportes teóricos e metodológicos, farão a construção de um ideário básico e comum da educação”. (In : OLIVEIRA, 1996, p.8-9)

Novos aportes teóricos que comporão os paradigmas, ou *as nuances*, enquanto várias matizes teóricas e práticas de um currículo do Curso de Pedagogia, para responder aos ditames da realidade educacional, quanto a formação de um Novo Profissional da Educação. Acredito ser esse Curso a *instância*, enquanto espaço, para sistematizar e instigar a formação do Pedagogo, com novas competências, habilidades, capacidades e, especialmente com postura interdisciplinar.

Ao chegar na PUC/PR, no primeiro dia, após obter o aceite para cursar o Mestrado em Educação, me senti a vontade. O coordenador, muito simpático, colocou as normas da Instituição, a programação das disciplinas, apresentou ao professor conselheiro acadêmico e ao orientador da dissertação. Foi bem diferente do primeiro dia de aula, em frente à Diretora Irmã Iracema, nos anos 1964.

Muitos foram os aprendizados. A professora Marilda Aparecida Behrens, através de inúmeros autores, nos conduziu no caminho da reflexão sobre os paradigmas, que caracterizaram a educação nos diversos momentos históricos. Esse momento provocou a reflexão do quanto somos fruto de manipulações de projetos e/ou planejamentos políticos, que tiveram em mira, preferencialmente, os interesses corporativistas e do capital. Pude, também, refletir por que passamos das mãos repressoras da educação tradicional, para a educação tecnicista, em meio uma Lei não explicada e nem bem entendida, designada como Lei 5.692/71, onde as estratégias usadas tinham como objetivo permitirem que o maior número

de alunos atingissem altos níveis de desempenho seguindo pré-determinados modelos. Por conseguinte, hoje, com dificuldade conseguimos produzir algo por conta própria, com autonomia, pois a eficiência na condução do processo repressor foi de tal forma arraigado, que nos tornamos meio que amordaçados e desencorajados para ousar.

Neste período, ao cursar as disciplinas de Teorias da Educação; História da Educação Brasileira; Epistemologia e Metodologia da Pesquisa em Educação; Escola, Estado e Sociedade; Teoria da Administração e Organizações Educacionais; Avaliações de Instituições de Ensino, Organizações e Estruturações de Instituições de Ensino; Gestão de Pessoas; Gestão Acadêmica; Planejamento em Instituições Educacionais, entre outras, oportunizaram-me fazer a interrelacionamento e a interconexão entre o que me incomodava e o que me encantava, enquanto educadora.

Percebido o incomodo e o descontentamento sobre a forma de Administração da Educação, exercida pela grande maioria de educadores nas Instituições Educacionais, despertou-me a possibilidade de, por intermédio desta pesquisa, criar um espaço para investigar elementos teórico/prático que poderiam compor uma disciplina ou curso seqüencial na formação de educadores, considerando os desafios, hoje, enfrentados na gestão escolar.

Com esse desafio busco alicerçar uma formação de gestores qualificados para articularem processos em que os professores possam construir uma prática pedagógica que leve a produção do conhecimento, ética, competente e relevante para a formação da cidadania.

O desafio imposto pelas agências governamentais, nesse momento histórico, deixa claro no Parecer 970/99⁹, o aligeiramento e a minimização na formação dos professores e apresenta o questionamento do papel do pedagogo como docente, restringindo sua formação as habilitações.

⁹ Este Parecer está disponível na <http://www.lite.fae.unicamp.Br/grupos/formac/noticias/notpne.htm>.

Nesse contexto pretende-se pesquisar o seguinte **Problema: Quais elementos teórico-prático que compõem um paradigma inovador, poderiam estar presentes numa disciplina ou curso seqüencial, na formação de educadores, visando possibilitar-lhes a efetivação de gestão colegiada nas escolas onde atuam, sejam como dirigentes, sejam como dirigidos?**

Tendo como princípio basilar a “*interdisciplinaridade*”¹⁰, na perspectiva de JAPIASSU (1976), procurei a partir desses referenciais, construir uma proposta que conduza à uma aprendizagem relevante e significativa.

Busquei nas idéias de VEIGA¹¹, o norte para adentrar neste universo de informações, onde o caminho já trilhado, aliado a teoria já pesquisada, possibilitaria uma melhor visão do panorama existente. Mas, coube-me fazer o próprio caminho. Segundo VEIGA (1997, p.11)

Os estudos voltados para a investigação do profissional da pedagogia denotam um considerável número de críticas à especificidade de seu trabalho e às expectativas de sua trajetória institucional e acadêmica. [...] discutir a formação do pedagogo implica extrapolar os aspectos meramente curriculares, rumo a questões amplas que possibilitem análises mais contextualizadas, capazes de perceber relações sociais em sua totalidade e a vinculação com a organização do trabalho pedagógico. Compreender a teia de relações estabelecidas no âmbito da instituições formadoras.

Imbuída de tal preocupação, procurei captar e analisar os diversos aspectos do processo de formação do pedagogo, como especialista e como docente, procurando identificar, no confronto do discurso dos interlocutores, da minha vivência e no instrumental teórico, aspectos de avanço, conservadorismo e retrocesso.

¹⁰ Para JAPIASSU (1976) interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, tendo o seu horizonte epistemológico na construção de um campo unitário do conhecimento e, portanto, tal campo não pode ser constituído pela simples adição de todas as especialidades nem por uma síntese de saberes especializados. Segundo JAPIASSU (1976 p.78), “a interdisciplinaridade, pressupõe graus excessivos de cooperação e coordenação crescentes, que conduzem à intensa colaboração entre as diversas disciplinas provocando reciprocidade nos intercâmbios ou interações, de tal forma que ao final de um processo interativo cada disciplina saia enriquecida”. O termo interdisciplinaridade aparece no Brasil com a publicação dos trabalhos de Hilton Japiassu, Ivani Fazenda e Paulo Freire, na década de 70.

¹¹ Na obra por ela organizada : *Licenciatura em Pedagogia, realidades, incertezas, utopias*. São Paulo : Papirus, 1997.

Nesse processo crítico e reflexivo constitui-se **objetivo central** deste trabalho **Investigar elementos que compõem a Formação Profissional do Pedagogo, para exercer de forma autônoma, crítica e criativa, tanto a docência, quanto a e Gestão e Organização de Sistemas Educacionais.**

Os objetivos específicos, importantes e necessários, serviram como “mapa na caminhada” apontando o trajeto a ser percorrido e oferecendo a visão de totalidade da pesquisa a ser desenvolvida.

Os objetivos específicos foram alicerçados para:

- a) Analisar os pressupostos históricos que caracterizaram o Curso de Pedagogia e relacionar os pressupostos epistemológicos da ação pedagógica com a ação administrativa.
- b) Analisar os elementos teóricos que devem alicerçar uma formação dinâmica, dialógica e crítica para o Pedagogo e Gestor de Instituições Educacionais.
- c) Aprofundar aportes teóricos que possibilitem reflexões e análises sobre Educação, Estado e Sociedade, com relação a gestão escolar.
- d) Conceituar gestão democrática e investigar e analisar os condicionantes que favorecem a sua aplicação na ação educativa da escola.
- e) Apresentar sugestões teórico-prática e encaminhamentos para construir uma proposta de curso seqüencial e/ou a inserção de disciplina optativa que subsidiem a visão da gestão na escola.
- f) Constatar as contribuições e posicionamento dos antigos e atuais diretores de escolas sobre os desafios do Pedagogo nesse momento histórico, em relação a sua formação inicial. Bem como o posicionamento de alunos do curso de Pedagogia da UNERJ, quanto a inserção de conteúdos de gestão escolar no curso.

Considerando o problema investigado e os objetivos propostos, a presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos, considerações e propostas. É importante frisar que, além dos autores cujos referenciais serviram de aportes

relevantes, foram nas idéias e no pensamento de GRAMSCI (1989-1995) que busquei a base dessa investigação.

A princípio, no segundo capítulo, busquei analisar as contribuições levantadas junto aos diretores de escolas pública e particular de ensino, no município de Jaraguá do Sul e dos alunos da 4ª e 8ª fase do Curso de Pedagogia da UNERJ (Centro Universitário de Jaraguá do Sul) elaborando um contraponto de análise com os referenciais teóricos pesquisados. A presente reflexão analítica se expressa pela *perspectiva histórico-crítica de educação*, especificamente nas contribuições de GRAMSCI (1995) e Saviani (1991). Esta perspectiva permite utilizar categorias dialéticas de análise, buscando compreender a prática educativa escolar como prática social.

Na metodologia da pesquisa, numa abordagem crítico-dialética, privilegiou-se a concepção de pesquisa qualitativa, escolhendo a pesquisa participante como a metodologia mais apropriada para a realização deste trabalho.

Na abordagem teórica da Metodologia da Pesquisa, os estudos dos autores GAMBOA (1994) e TRIVIÑOS (1987), serviram de referencial para fundamentar os elementos norteadores da pesquisa. Foram envolvidos como sujeitos na pesquisa os alunos do quarto e do oitavo semestre do curso de Pedagogia da UNERJ (Centro Universitário de Jaraguá do Sul), onde busquei investigar as contribuições por meio das opiniões dos acadêmicos acerca do curso onde estão sendo formados, suas expectativas, decepções, ansiedades, possíveis lacunas deixadas, se a habilitação obtida fornecia subsídios teóricos e práticos para serem professores e também gestores de instituições educacionais.

Além dos alunos de Pedagogia optei por envolver como sujeitos, três diretores (das redes pública Estadual e Municipal e particular de ensino), com a finalidade de colher depoimentos sobre a formação acadêmica, o trabalho, forma de gestão, conhecimento sobre gestão democrática, colegiada e participativa e levantamento das opiniões de profissionais que vivenciam o papel de gestor, sobre a pertinência da inclusão da disciplina específica de gestão escolar no Curso de Pedagogia e sobre a importância do curso seqüencial em gestão escolar para ser oferecido como processo de formação continuada.

Alicerçada em depoimentos (questionário e entrevista), vivência (história de vida) e referencial teórico, realizou-se a triangulação dos dados. A triangulação tem por objetivo básico “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, 138).

A pesquisa representa uma possibilidade de analisar e avaliar os pressupostos teórico-práticos para a formação dos docentes e do administrador, numa visão filosófica, pedagógica, psicológica e epistemológica. Pretendo, inclusive, investigar a visão de homem na sua totalidade como sujeito histórico, que produz e interage socialmente, e conseqüentemente, se torna agente do processo de mudanças. A proposição da reflexão e da crítica tem como finalidade atingir uma análise dialética para investigar a criação das condições para a transformação de uma dada realidade.

Busquei compreender a formação do pedagogo com intuito de subsidiar a transformação do seu papel na Educação. Para tanto, se fez necessário identificar a *instância* em que ocorre essa formação e, principalmente, se inserir crítica e reflexivamente, na sua história e na sua epistemologia. No entanto, para que esta compreensão aconteça de forma relevante é necessário que se estabeleça relações entre a história por mim vivida, a análise das contribuições dos diretores escolares e alunos das 4ª e 8ª fase do Curso de Pedagogia da UNERJ (Centro Universitário de Jaraguá do Sul), bem como a inserção da teoria e da prática pesquisada.

Após análise das contribuições coletadas junto aos pesquisados e da minha história de vida, procurei investigar a Pedagogia - sua história, a epistemologia e a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, análise esta, contida no terceiro capítulo.

Contudo cabe ressaltar, que nesse momento histórico, há uma preocupante imprevisão epistemológica do campo da pedagogia, que necessita de uma investigação e posicionamento dos profissionais da área.

A história da Pedagogia foi criando e recriando muitos movimentos, dos quais destacam-se os Movimentos promovidos pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores), a partir dos anos de 1980, com o intuito de debater e

analisar, em encontros sistemáticos o presente e o futuro da formação de professores. Tema preocupante como este, se estendeu para outros grupos da educação (ANPAE, ANPED, ENDIPE) acontecendo anualmente encontros de professores/pesquisadores para estudar, analisar, debater e propor encaminhamentos sobre a formação do educador.

O Decreto Lei 3.276/99 causou um movimento de revolta significativo entre os pedagogos. Tal decreto retirava dos Cursos de Pedagogia a formação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. O processo restritivo provocou um protesto acadêmico orientado pelos órgãos de associação de classe. A pressão da comunidade acadêmica fez com que fosse retirado do referido Decreto-Lei a recomendação de que a formação dos professores para o ensino fundamental fosse ministrado exclusivamente pelos Cursos Normais Superiores e foi colocado preferencialmente. A mudança na determinação permitiu que os Cursos de Pedagogia ofereça a formação de docentes que venham atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Cabe enfatizar que remover o termo *exclusivamente* do Decreto - Lei 3.276/99 para *preferencialmente*, permitiu manter o Curso de Pedagogia como instância formadora do professor, bem como continuou permitir a formação de docentes no recém legalizado Curso Normal Superior.

Este desafio legal e político leva a indagar: Afinal, o que é Pedagogia ? A Ciência da, ou uma das Ciências da Educação ? Nessa trajetória questionadora se fez necessário analisar as conseqüências na formação do Pedagogo por meio de elementos presentes no estudo realizado pela professora ANASTASIOU (1998), a respeito das influências dos modelos Jesuítico, Francês, Alemão e Americano no sistema acadêmico brasileiro.

A fundamentação teórica para analisar esse processo teve como base os estudos realizados, dentre outros autores destacou-se: BRZEZINSKI (1996), PIMENTA (1996), LIBÂNEO (1996-8), ANASTASIOU(1998), MARQUES (1994), VEIGA (1997), SILVA (1999), MAZZOTTI (1996), FREIRE (1995), ANDREOLA (1993), BECKER (1992), GHIRALDELLI Jr (1991) e Leis e Pareceres propostos para a Educação no Brasil.

No quarto e último capítulo, busquei estudos sobre a formação do educador para a gestão. Procurei analisar aspectos relevantes da administração educacional, refletir sobre a ideologia predominante, e as conseqüências desta formação.

Para alicerçar um processo que reestruture a formação do Pedagogo foram considerados alguns componentes essenciais da sociedade do homem contemporâneo bem como os procedimentos administrativos baseados em ações coletivas e a busca de interação nos processos decisórios.

Nas últimas décadas do século XX, as exigências do mundo do trabalho para atuar na sociedade do conhecimento, desafiam os profissionais da educação a proporem o processo de transformação das instituições educacionais exigindo do gestor e do corpo docente maior responsabilidade, competência e versatilidade nas ações colegiadas e na comunicação. Ao mesmo tempo, a Instituição Educacional prevista para o futuro deverá ser capaz de superar os paradigmas conservadores em curto espaço de tempo em busca de maior unidade, qualidade de vida e proporcionar formas de pensar e atuar como cidadão responsável e ético.

Para tanto, o estudo dos condicionantes da ação educativa na escola ofereceram subsídios para identificar quais aspectos ideológicos e institucionais que favorecem a construção da gestão democrática. Busquei desta forma, conceituar, analisar e relacionar gestão democrática.

Para estudo dessa temática, busquei os referenciais teóricos, dentre outros, dos seguintes autores: NÓVOA (1992), BEHRENS (1996-1999), VASCONCELLOS (1996), PARO (1993-1995-1997), SANDER (1995) e MORAES (1997), WITTMANN (1981- 1993).

Por fim, cabe ressaltar que essa pesquisa *Pedagogia: Instância e Nuanças na Formação do Professor-Gestor* configura-se como um processo de investigação instigado pela inquietação, pela ansiedade, pelo sonho e pela esperança desta educadora / pesquisadora na possível contribuição de ajudar a construir uma proposta que alicerce uma formação do professor/gestor assentado na postura ética, na justiça e na cidadania responsável.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

“Era uma vez um grupo de cegos que decidiu ‘ver’ um elefante. Ao apalpar uma presa do animal, um deles concluiu que o elefante era como uma lança. O outro tocou a tromba e declarou que se tratava de uma serpente. ‘É uma árvore como as que temos em casa’, opinou um terceiro ao investigar o joelho. E assim por diante. O resultado foi um bate-boca cada um defendendo seus palpites enfaticamente. Todos tinham um pouco de razão, mas todos estavam errados no cômputo geral. Não se pode reconstruir um elefante por partes, pois ele é mais do que a soma delas. Para entender o todo, porém, é preciso conhecer cada uma das partes”.

*(MINTZBERG, Henry, in
MANAGEMENT, p.100, 1999)*

2.1 A PESQUISA

A “caminhada” teórica desta pesquisa, mostrou o quanto se faz necessário repensar a formação do educador. Tanto na sua construção, enquanto ser em formação, quanto na instância responsável pelo processo. O perigo reside, justamente, na concepção “desse elefante”. É mister que se conceba o “elefante” na sua totalidade para se ter a dimensão, a textura e o volume exato e compatível com a figura que objetivamos investigar. Portanto, o ser em formação para atuar nas escolas, sejam elas pública ou particular, na função de docente ou de gestor, necessita antever o processo no qual está inserido e refletir sobre a ação, postura, e os condicionantes ideológicos desta formação, caso contrário estará agindo como os “cegos”.

Esta visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações, de conexões, e não mais como uma coleção de coisas e fatos separados. Compreendendo que no universo tudo é composto de espaço e energia indissociáveis, o mundo concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processos de mudança e transformação, estabelece-se que nada é definitivo e que, a relação entre as partes é um todo indiviso. As partes só podem ser entendidas com a visão do todo e para entender cada parte é preciso entender seu relacionamento com o todo (CAPRA, 1996).

A pesquisa mostrou, inclusive, o quanto é grande e contraditório o interesse dos governantes na questão da instância formadora deste profissional, uma vez que, por vários momentos, o curso de Pedagogia esteve a beira de ser excluído do processo, como gerador de educadores a nível superior.

Tendo em vista o problema a ser investigado, busquei um arcabouço teórico suficientemente abrangente para dar conta da realidade empírica que se pretende estudar, com o intuito de melhor compreender¹² o espaço da formação do profissional da educação. Aliado ao referencial teórico procurei verificar na realidade concreta da ação pedagógica, se o conhecimento em gestão escolar irá melhorar a qualidade da educação. Ou seja, se a inclusão da disciplina *gestão escolar ou administração escolar*¹³ no curso de Pedagogia contribuiria para a práxis pedagógica-administrativa do futuro professor/gestor e, se há necessidade de oferecer para os docentes como formação continuada um curso seqüencial que possa subsidiar teórica e praticamente a gestão escolar.

A concretização deste propósito coloca como necessária a escolha de um referencial teórico-metodológico de análise que possibilite a explicitação satisfatória das características intrínsecas do fenômeno em estudo, a partir de seu contexto de realidade. Em função disso, optei pela *perspectiva histórico-crítica de educação*,

¹² SANTOS Filho (1997, p.43) coloca a 'compreensão' como um dos propósitos fundamentais da pesquisa qualitativa. Segundo o mesmo autor (p.27), compreender é "conhecer o que alguém está experienciando por meio de uma re-criação daquela experiência, ou do contexto daquela experiência em si mesmo". E, GAMBOA (apud FAZENDA, 1994, p.100) coloca que "conhecer a realidade significa compreendê-la, algo diferente de manipulá-la, ainda mais se tratando da realidade humana. Essa compreensão exige procedimentos ordenados e rigorosos que supõem um método de pesquisa e uma concepção de ciência diferente da ciência natural analítica" A, apud FAZENDA, 1994, p. 100)

¹³ Esta disciplina, segundo BRZEZINSKI (1996, p.44) "fazia parte do currículo [...] objetivava a inserção do pedagogo na organização e no funcionamento da escola ..."

especificamente nas contribuições de GRAMSCI (1995) e Saviani (1981). A opção deve-se ao fato de que esta perspectiva, ao utilizar categorias dialéticas de análise, permite compreender a prática educativa escolar como prática social crítica.

Por meio dessa perspectiva histórico-crítica, a educação e sociedade se relacionam de maneira constitutivamente dinâmica. SAVIANI (1980, p.120) entende a educação como “a atividade *mediadora* no seio da prática social”. Compreender a educação como ação mediadora implica em perceber o grau de desenvolvimento das forças produtivas como ponto de partida para a realização da mudança educacional. Assim, de acordo com esta abordagem, os fenômenos educativos se transformam em função da especificidade de cada momento histórico.

Desta feita, então, optei pela pesquisa qualitativa onde a fundamentação teórica e a história de vida, formaram o arcabouço para a elaboração da análise das contribuições coletadas. Conforme TRIVIÑUS, (1987,p,128-133) a pesquisa qualitativa é a aquela que toma o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave, é descritiva, objetivando ir além da aparência, explicitando seus determinantes, buscando em suas relações e aspectos evolutivos as possibilidades de um novo vir a ser.

E, acrescenta TRIVIÑUS (1997, p. 132)

não é preocupação da pesquisa qualitativa a quantificação da amostragem. [...] procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. [...] decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para a entrevista, etc.), o tamanho da amostra.

A metodologia qualitativa utilizada nesta parte da pesquisa fundamenta-se numa abordagem dialética¹⁴, que segundo GAMBOA, *apud* FAZENDA,(1994, p.98) “ se fundamenta na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre

¹⁴ O caminho metodológico dialético consiste “em ir do fato empírico (imediatos) para a visão conceitual (mediato) e vice – versa. A dialética constitui-se num circuito de relações que envolve duas metades, complementares e contraditórias”. (DAMASCENO, 1989, p.32)

homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria e prática (razão transformadora)”.

Para compreender a dialética é preciso pensar dialeticamente. Gramsci, concebe a dialética como uma “filosofia da práxis”, um novo modo de pensar e não uma velha técnica retórica que “só era útil para um conformismo cultural e uma linguagem de conversação entre literatos”. (GRAMSCI, 1995, p. 77)

A perspectiva de análise da prática educativa, alicerçada no pensamento gramsciano necessariamente terá que ser dialética, pois esta situa-se no campo de forças sociais em conflito. Portanto, a ação pedagógica deve ser estudada como instrumento político que tanto pode estar a serviço da reprodução social, quanto da sua transformação.

A pesquisa possui uma abordagem crítico-dialética, pois questiona a questão estática da realidade, a qual esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico dessa realidade. A postura desta abordagem é crítica e pretende, mais que o conflito das interpretações, desvelar o conflito dos interesses.

As pesquisas críticos-dialéticas (terceiro grupo) questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. (GAMBOA, In FAZENDA, 1994, p.97)

Partindo do pressuposto que “a leitura da realidade que faz sentido é interdisciplinar. Tomá-la em seu movimento¹⁵ demonstra que, mais que disciplinar, ela é dialética” (WACHOWICZ, 1998, p.24). Necessário se faz, ainda, para melhor compreensão, de um estudo sobre o método dialético.

Segundo GAMBOA, *apud* FAZENDA (1994, p.94)

¹⁵ ou na lógica dialética onde “o caminho do pensamento vai de uma totalidade na qual se buscam os nexos internos à outra totalidade pensada, e portanto, criada no pensamento e pelo pensamento”. (WACHOWICZ, 1991, p. 109)

desde sua elaboração como método de pesquisa (MARX), a dialética tem pretendido aproveitar os elementos gerados dentro das abordagens empíricas (empirismo inglês) e das abordagens fundadas nos postulados da fenomenologia (idealismo alemão), realizando sínteses entre estas duas grandes tendências filosóficas. Hoje a dialética aplicada à educação não escapa a essa pretensão. Surge como nova opção entre a pesquisa empírico-analítica e a fenomenológico-hermenêutica, apropriando-se, no nível de nova síntese, de algumas categorias desenvolvidas nessas duas abordagens.

Seguindo essa ótica, então, estamos voltados ao interesse transformador da situação ou do fenômeno estudado, resgatando sua dimensão histórica/social e desvendando possíveis mudanças. A formação da abordagem de um novo paradigma multidimensional de administração de educação, onde ela é concebida como um “fenômeno global com múltiplas orientações ou dimensões analíticas e praxiológicas [...] dialeticamente articuladas entre si” (SANDER, 1995, p. 55)

Pautando-se na fundamentação teórica que dá suporte a presente dissertação, a ser articulada com os dados da pesquisa e o traçado histórico da pesquisadora, verifica-se com GAMBOA (in FAZENDA, 1994) que é necessário explicitar os níveis técnico e teórico essenciais a um processo de pesquisa:

Quanto ao nível técnico, paralelamente aos estudos de revisão de literatura e levantamento do histórico de vida, aliou-se o levantamento de dados que adveio da aplicação de questionário (Anexo 1), composto por 5 questões, aos alunos das fases quarta e oitava do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), no ano de 1999. E, de entrevista (Anexo 2), composta de 5 questões a três diretores (das redes pública Estadual e Municipal e Particular de ensino) de Jaraguá do Sul.

Utilizei nos dois instrumentos de coletas de dados (entrevista e questionário), um número predominantemente de perguntas abertas, sobre as quais precede-se ao levantamento de categorias, para análise do material coletado. E, um número reduzido de questões fechadas, pois as mesmas, embora relevantes limitam-se aos dados objetivos. Desta forma, pretendeu-se assim realizar análises dos dados coletados considerando os elementos quantitativos e inferir elementos qualitativos, conforme o que se possa levantar da contribuição dos participantes.

A coleta de informações teve como objetivo a investigação sobre a questão formativa do Curso de Pedagogia, e se o mesmo contribui para a prática e a teoria do profissional da educação para atuar na gestão de escola. A opção por envolver os diretores de escolas teve como objetivo buscar dados sobre a sua vivência na gestão escolar, as facilidades e dificuldades encontradas no decorrer do processo, bem como, o levantamento das opiniões sobre a sua formação acadêmica, e se o currículo do curso forneceu embasamento teórico e/ou prático para atuar na gestão escolar.

Aliado a fundamentação teórica inclui as experiências, reflexões e práticas pedagógicas-administrativas dos diretores e das alunas enquanto sujeitos em formação no curso de Pedagogia da UNERJ (Centro Universitário de Jaraguá do Sul). Portanto a análise contextualizada, permitiu a consulta e a inserção dos referenciais teóricos pesquisados, possibilitando apontar a importância e necessidade que os conhecimentos sobre gestão escolar adquiriram no tempo atual. É bem amplo esse contexto interdisciplinar, porém a máxima reside na questão filosófica, histórica e epistemológica da Pedagogia enquanto curso formador do professor/gestor. Buscando nos “condicionantes da ação educativa” o norte para a estrutura da administração da educação.

O caminho teórico da pesquisa fundamentou a evolução histórica da Pedagogia, enquanto curso de formação do educador, destacando elementos da evolução da cultura e legislações pertinentes as transformações que passou enquanto *Instância* formadora deste profissional. A pesquisa apresentou uma possibilidade de trabalhar a questão da gestão escolar no curso de Pedagogia, numa visão filosófica/pedagógica de educação, no qual o homem deve ser visto, na sua totalidade¹⁶, que produz cultura e interage socialmente. Nesse contexto é preciso uma pedagogia diferenciada que processe esses conhecimentos de forma científica e articulada com a cultura e com momento social/econômico que vivemos.

É preciso destacar que a dimensão cultural está bem presente na administração da educação, uma vez que necessitamos de uma sociedade

¹⁶ que segundo WACHOWICZ (1991, p.109) “...deve acompanhar todo o processo, e a busca das relações essenciais que organizam essa realidade deve indicar os conceitos que organizam o seu conhecimento”.

brasileira mais justa, mais humana e mais solidária. Para tanto, a administração dialógica, abordada por SANDER em sua obra *Gestão da Educação na América Latina* (1995, p.100-1), tem como princípio básico o fundamento no critério da “totalidade, contradição e transformação do sistema educacional e de suas escolas e universidades, [...] tanto na subjetividade como na objetividade”, é dentre muitos estilos, o mais adequado para que se alcance o objetivo para uma efetiva práxis da administração educacional.

A questão da administração educacional, enquanto ação pedagógica não docente é abordada na formação específica do especialista em assuntos educacionais. Há necessidade que a práxis dessa ação pedagógica seja estendida à formação do pedagogo a fim de possibilitar maior compreensão da estrutura do sistema educacional como instância que produz e constrói o conhecimento das gerações presentes e futuras.

Nesta perspectiva GAMBOA (1994, p. 103-104) afirma ser o homem o “criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas ; faz parte da superestrutura e, junto com outras *instâncias* culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra visão, a educação é espaço da novas formações sociais”.

2.1.1 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

A construção das questões tanto dos instrumentos de pesquisa, tanto o questionário, como a entrevista, baseou-se no referencial teórico elaborado, e na análise da vivência dessa pesquisadora. Após discutir as mesmas com a orientadora, selecionando-as de acordo com as categorias levantadas no referencial teórico, foram levadas a efeito e aplicadas.

A princípio foi abordado o tema junto aos 36 (trinta e seis) alunos da quarta fase, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ, com intuito de situá-los no problema investigativo. Com cuidado e sem pretensão de interferir nas respostas, as questões do questionário foram lidas pela pesquisadora que acompanhou o preenchimento do mesmo, ficando a disposição para qualquer esclarecimento, evitando, assim, possível dubiedade de interpretação.

Já, na oitava fase do Curso de Pedagogia da UNERJ, a aplicação do questionário aconteceu por meio de uma professora da turma que abriu espaço na sua aula, possibilitando um tempo para que os alunos respondessem as questões. Na ocasião foram distribuídos questionários a 29 (vinte e nove) alunos e foi aberto a possibilidade de responderem ou não a pesquisa. Portanto, foram devolvidos 20 questionários. Ou seja, uma amostra correspondente a 69% do total da turma, enquanto que na quarta fase foi de 100%.

A escolha dos cinco diretores para participar desta pesquisa obedeceu alguns parâmetros, por exemplo: que abrangesse as três redes de ensino (Estadual, Municipal e Particular), que dois tivessem cursado Pedagogia, *um* com habilitação em administração escolar, *outro* com habilitação nas séries do ensino fundamental e educação infantil e, de preferência, que fosse ex-aluno do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul, e que os demais tivessem habilitações diferenciadas. Outro ponto relevante: tempos diferenciados na função de diretor de escola.

Foi encaminhado a cinco diretores de escolas o convite para participarem nesta pesquisa, conforme previa o projeto, porém, apenas três se pronunciaram dispostos a colaborar.

A entrevista estruturada com base no questionário específico para estes sujeitos de pesquisa foi construída com roteiro de perguntas, e aplicada individualmente, pela pesquisadora, em dias alternados, no ambiente de trabalho do diretor.

Essa metodologia de pesquisa permitiu um contato direto com os entrevistados. Além disso, segundo TRIVIÑUS (1987), esse procedimento diminui a

possibilidade de que as pessoas não respondam as perguntas ou que as deixem em branco, no caso de preenchimento de questionário. O contato direto também permite explicar melhor o objetivo da pesquisa e responder a eventuais dúvidas do entrevistado.

De posse dos questionários e das entrevistas, partiu-se para a transcrição das respostas, indicações coletadas e o agrupamento por questão do questionário, para levantamento e análise dos dados. “[...] a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados [...]” (TRIVIÑUS, 1987, p.137).

Os questionários respondidos pela 4ª fase e da 8ª fase receberam um senha alfabética acompanhada por numeração. Os da 4ª fase é de “A-1 à A-36” e os da 8ª fase é de “B-1 à B-20”. E os entrevistados uma senha colorida composta por verde, amarelo e azul. As interpretações das questões foram ocorrendo na ordem numérica. Para cada questão procurei relatar na íntegra em média de cinco a seis citações das pessoas pesquisadas. As interconexões de análises basearam-se na triangulação dos dados.

A técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, [...] Esta perspectiva acontece sob três aspectos : o primeiro aspecto, salienta-se os Processos e Produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito, através de entrevistas e questionários. [...]. No segundo ângulo de enfoque Elementos Produzidos pelo Meio do Sujeito , está representado : pelos Documentos [...]; Instrumentos Legais e Oficiais [...]. A terceira perspectiva de análise , Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito. (TRIVIÑOS, 1987, p.138-9)

A análise que resultou da triangulação dos dados, foi composto pelo “tripé” - reflexão da trajetória educacional-sócio cultural vivenciada por esta pesquisadora, a fundamentação teórica/prática da temática, a interpretação das respostas obtidas nos questionários pelos alunos pesquisados e nas entrevistas realizadas junto aos dos três diretores de escolas, numa ação e relação dialógica buscando

salvaguardar um processo reflexivo dialético. Assim objetivou-se um trabalho de síntese que interrelacionasse os dados obtidos, destacando análise determinantes que nos auxiliassem numa maior e melhor compreensão do objeto em estudo.

2.1.2 ANÁLISE CRÍTICA DAS CONTRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

“A organização acadêmica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo. [...] Na Universidade, deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar ‘fatos’ ou o método para estudar os ‘fatos’?”
(GRAMSCI, 1989, p. 126-148)

Os dados coletados permitiram construir as análises e conclusões registradas neste capítulo e nos seguintes. Tendo como preocupação base a leitura do real concreto situacional da gestão escolar, buscou-se, principalmente, no pensamento gramsciano o contraponto teórico para essa análise. Pois, a questão pedagógica ocupa uma posição central, no pensamento e na experiência vivida de Antônio Gramsci. As frases colocadas como epígrafe demonstram sua clara intenção provocativa e me convidam a buscar seus significados ocultos.

As primeiras questões, tanto aos alunos (36 da 4ª fase e 20 da oitava) quanto aos diretores de escolas (03), foram com referência à identificação pessoal e profissional. Aos diretores de escolas levantou-se, inclusive, a questão da formação profissional e os anos de exercício na função. Para maior clareza, procurou-se aglutinar alguns dados, conforme o disposto abaixo, e elaborar posteriormente a análise.

Optei, a priori, fazer o levantamento do perfil dos entrevistados e a respectiva análise. E, após esses levantamentos, abordar as contribuições colhidas

que fossem pertinentes à análise, sendo que, em primeiro plano, serão abordadas as contribuições dos diretores e em seguida dos alunos. O objetivo da escolha de abordagem nessa seqüência foi de verificar a situação da gestão educacional no contexto de Jaraguá do Sul, seja na rede pública como na particular, para depois analisar o contexto do curso formador do pedagogo. Com isso, pretendeu-se verificar contextos diferenciados de uma mesma realidade que se interconectam: gestão escolar e formação docente.

Identificação dos alunos

QUADRO 1 - Sexo - Idade e Atividade Profissional:

	4ª fase	8ª fase	%
Feminino	32	20	93 %
Masculino	04	-	7%
18 a 23 anos	16	06	40 %
23 a 30 nos	03	03	10%
Mais de 30 anos	16	11	50%
Professor	15	12	48%
Diretor de Escola	06	02	14%
Secretária	02	01	5%
Recreadora de Ed.Inf.	05	-	9%
Desempregada	04	-	8%
Outros	04	05	16%

No perfil dos alunos, quanto ao sexo e idade, há três pontos importantes a destacar : primeiro, pelo expressivo número de mulheres no curso de Pedagogia, o que seria muito natural, “se” na realidade esse campo de trabalho fosse dirigido

somente à ela. Outro ponto interessante é que os quatro homens não estão ligados ao magistério da educação infantil e do ensino fundamental, mas atuam em empresas, igreja e SENAI. E o terceiro importante ponto a ressaltar é que, cerca de 50% dos pesquisados possuem mais de 30 anos. O que retrata o aspecto cultural, social, econômico e político da questão educacional vigente no país, onde assegura o ingresso, enquanto concurso público, no quadro de carreira do magistério¹⁷ apenas os detentores de diploma de curso superior. No entanto, esta determinação não é aplicada, ainda, quanto a admissão de professor substituto, na rede pública de ensino devido a necessidade.

Desta feita, os que atuam no magistério, sem o curso superior, vêm-se obrigados a retornar aos bancos escolares, para garantirem a continuidade no cargo e, principalmente, para acompanharem as novas metodologias e concepções de ensino e de aprendizagem. Provocados pela necessidade de mudar, de se aperfeiçoar, se abrem com vontade de aprender para ensinar, pois “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. (GRAMSCI, 1989, p. 9)

É na universidade que Gramsci aposta a construção de uma humanidade mais criadora, pois, “entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual pode descobrir verdades novas [...] no princípio da autonomia do aluno e da necessidade de satisfazer, na medida do possível, suas necessidades intelectuais” (GRAMSCI, 1989, p.124-149).

Denota aí, o grande compromisso que a universidade possui quanto a formação de “novos” intelectuais. Desta maneira, Gramsci busca reforçar a idéia que a universidade, enquanto instância de produção do conhecimento, construa um ensino com pesquisa, onde o “aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador, são as habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador moderno, para além dos meros treinamentos, aulas, ensinamentos, instruções, etc”, (DEMO, 1996, p.9) . GRAMSCI (1989, p. 145) afirma que, “a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e

¹⁷ A LDB 9.394/96, em seu art. 62, estabelece como regra que a formação dos docentes para a educação fundamental e infantil far-se-á em nível superior.

pessoal, libertando-o das névoas e do caos de uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista...” (1989, p.145)

A Pedagogia, enquanto curso, propõe um saber – fazer aprendizagem / ensino, onde a reflexão da ação e na ação sejam o norte da construção da práxis pedagógica. Essa permuta reflexiva e crítica entre o acadêmico e os professores do Curso de Pedagogia é o caminho para a renovação da consciência profissional, pois “os sujeitos são pessoas que preconizam a ação educativa, numa relação de parceria, cuja base é o trabalho de conquista do conhecimento da realidade. Este, por sua vez, é o objeto que justifica a existência da instituição: o saber” (WACHOWICZ, 1998, p.119).

Conforme o dado acima, constatamos que 57% dos alunos exercem a função docente, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. Um aspecto relevante é que (14%)¹⁸ dos alunos exercem a função de diretor de escola e 5% de secretários de escola, o que nos forçam um repensar o currículo formador deste profissional da educação. A possibilidade de optar por disciplinas que o orientem e/ou subsidiem teoricamente a prática administrativa, além da formação docente, é uma alternativa promissora e que conduzirá a formação desse profissional no patamar abrangente da sua ação pedagógica.

É salutar, no entanto, constatar que pelo menos estes (19%) que estão na função administrativa da escola, buscam uma maior compreensão metodológica e docente da práxis pedagógica. No entanto, é preciso estar atento de que

a ampliação do campo educacional e, por conseqüência, a atividade pedagógica perpassa, hoje, toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal [...]. Não faz sentido, pois, o reducionismo da ação pedagógica somente à docência, [...]. É necessário rever o campo de atuação profissional, que deverá destinar-se à preparação de pesquisadores, planejadores, *gestores do sistema e da escola*”. (PIMENTA & LIBÂNIO, 1999, 155 – grifo nosso)

¹⁸ Isto denota a importância que possui a formação pedagógica, seja para atuar na ação docente como na de gestão de instituições educacionais. No entanto é preciso considerar que uma parcela significativa exerce função administrativa e para estes dever-se-ia oportunizar um aprofundamento maior nessa área do conhecimento.

A história mostra que a educação esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de visão de homem e de visão de mundo. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Concorda-se com FREITAG (1990, p. 15) quando afirma que “a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica a qual implícita ou explicitamente se baseia uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”.

O estudo do homem e suas relações, com a sociedade em geral e com a educação em particular, tem sido uma preocupação constante dos cientistas sociais. Sabe-se que o meio de condicionar e determina o homem em todas as suas manifestações. Afirma-se, portanto, que o homem é um ser historicamente construído e situado. “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”. (GRAMSCI, 1989, p.142).

Verifiquemos, agora, o perfil do diretor de escola, sujeitos dessa pesquisa, buscando evidenciar dados considerados importantes para análise, tais como : sexo, idade, tempo de serviço na função de diretor da escola e a formação acadêmica.

Identificação do Diretor de Escola

QUADRO 2 - Sexo - Idade - Tempo na Função – Formação :

DIRETOR DE ESCOLA	SEXO	IDADE	TEMPO NA FUNÇÃO	FORMAÇÃO
Verde (municipal)	Fem.	25	04 anos	Letras
Amarelo (estadual)	Fem.	46	15 anos	Pedagogia (séries iniciais)
Azul (particular)	Masc.	47	08 anos	Pedagogia – Administração esc. E filosofia

2.1.2.1 Contribuição dos Diretores de escola

Os três diretores de escola atenderam prontamente o convite para participarem da presente pesquisa, respondendo as questões com entusiasmo e interesse. A entrevistada mais jovem, com 25 anos, pertencente a rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul, procurou de início mostrar-me o prédio escolar e, principalmente, a biblioteca. Colocou que seu maior objetivo é ampliar a biblioteca de forma que possa, inclusive, servir a toda comunidade, independente de estar na escola. Planeja com os demais professores a realização de uma maratona cultural com a comunidade para incentivar a leitura. E, formar na escola grupos de estudo permanente com pais de alunos e demais pessoas da comunidade, uma vez que esta localiza-se na zona rural, interessados em ler e discutir assuntos pertinentes a educação, psicologia, política, economia, enfim, o que forem de seus interesses. Com isso, a diretora e demais professores pretendem fomentar o gosto pela leitura, ativar o senso crítico e oportunizar momentos de cultura científica.

É muito interessante perceber o quanto o curso de graduação interfere na forma de gestão e nas principais metas que se objetiva alcançar. A preocupação primeira da diretora da escola municipal (verde), licenciada em Letras (português/inglês) e com especialização em literatura brasileira e alemã, é estabelecer e intensificar o vínculo com a leitura, a valorização da biblioteca e a possibilidade de criar para a comunidade momentos de interação com o mundo da leitura.

Os relatórios anuais de atividades pedagógicas e culturais realizadas nos anos de 1997, 1998 e de 1999, na escola municipal, pelos professores e alunos do ensino fundamental, estão dispostos num velho armário de madeira envernizado na sala dos professores, onde são colocados igualmente os livros, revistas e periódicos. Segundo a diretora, os relatórios de trabalhos realizados em anos anteriores estimulam e desafiam a fazer o melhor.

Observa-se, empiricamente, que há lugar privilegiado para a língua portuguesa e para a língua alemã, que ocupam espaços no contexto escolar. Tanto a língua quanto a cultura alemã é trabalhada no contexto escolar por este fazer

parte de uma comunidade de origem alemã. A língua alemã é ministrada, nesta escola, da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, e a partir da 5ª série, além da língua alemã é oferecido a língua inglesa, e o aluno faz a opção pela língua estrangeira de seu interesse. A cultura alemã é vivenciada na música folclórica e nas danças típicas. A escola possui um grupo folclórico de dança típica alemã, composto de alunos do ensino fundamental. Este grupo, além de representar a escola, a comunidade, representa, também, o município de Jaraguá do Sul em festas típicas alemãs. Possui em seu acervo vários troféus e diplomas de participação em várias cidades e estados brasileiros.

Os outros dois diretores, um da rede estadual (amarelo) e outro da particular (azul), possuem a mesma faixa etária, no entanto com procedimentos diferenciados de gestão escolar. A diretora da rede estadual recebeu-me como se eu fosse da “casa”. Primeiro conduziu-me ao seu “gabinete” colocando a disposição os relatórios, projetos e fotos das atividades que desenvolveu na escola nos últimos anos, comentando cada um deles como fosse “obra só sua”. Após, apresentou-me aos demais funcionários e professores da escola. Foi possível observar o respeito que a mesma possui (ou impõe), só não foi possível definir a que se deve, pois senti no diálogo com os funcionários uma “pontada” de subserviência de alguns quando a ouviam ou a ela se dirigiam.

Esta, por sua vez, colocou que sua grande preocupação é ter o quadro de professores completo. A questão da qualidade do ensino está a cargo supervisora escolar, pois ela “já tem trabalho que chega”. No entanto, uma vez por mês recolhe o “caderno de exercício” dos alunos de 1ª a 4ª série e “dá visto”. Segundo a entrevistada “esta é uma forma de garantir que eles façam os exercícios com capricho”. Quanto aos demais, ensino fundamental e médio, fica a cargo da direção adjunta e do especialista em educação (supervisor escolar). Como a especialização que cursou era sobre metodologia do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, no ano de 1993 onde fomos companheiras de turma, procura fazer um trabalho de acompanhamento pedagógico próximo aos professores de 1ª a 4ª série, principalmente, na 1ª série, e da supervisora escolar no tocante a formas metodológicas diversificadas de ensino/aprendizagem.

O fato de estar há 15 anos na direção da escola parece fazê-la acreditar que se tornou quase “dona” da escola. E, é com essa postura, a de se achar “dona da escola”, que mostra o prédio escolar e as reformas que aconteceram no decorrer do tempo. Fala com muito carinho e predileção, como algo seu, como projeto de vida. Pode-se verificar que esse procedimento possui um lado positivo e outro negativo. O positivo é demonstrado pelo empenho no querer fazer melhor e bem feito e na dedicação que à escola é dispensado. O negativo é a tentação de fazer tudo conforme sua ótica sem o devido compartilhar com os demais componentes do complexo escolar. O resultado do trabalho individual, embora relevante pode ser catastrófico devido a antipatia e o descompromisso que esse comportamento pode provocar nos professores e funcionários que podem se sentir como “comandados”, que não fazem parte do processo.

É interessante verificar que na escola ainda persiste a idéia que exista quem “pensa” e quem “executa”. Gramsci não separa o trabalho intelectual do trabalho manual, o que parece ser decorrente da sua visão integrativa da totalidade da experiência humana. Por isso, não separa os homens em seres pensantes e seres que trabalham. Na verdade, para ele, todos os homens são seres pensantes, intelectuais, filósofos. Afirma ele que, “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...], é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais” (GRAMSCI, 1989, p. 7). Portanto, o professor, os funcionários e os alunos possuem igual direito de opinar, sugerir e apontar possíveis soluções para os problemas da escola juntamente com a direção, e não só obedecer decisões individuais da diretora que se apresenta como detentora do poder e agir por conta própria.

Indagado sobre o tempo de serviço e o que ele representou na construção da prática administrativa, correspondente a segunda questão da entrevista, o diretor de escola estadual (amarelo) colocou que

O tempo é o melhor ensino, pois só se aprende no processo. A princípio ‘apanhei’ muito, principalmente porque não tinha experiência no trato com a *burocracia* que a função de diretor exige. Nunca tinha saído da sala de aula pra assumir qualquer outra função. Porém, hoje, posso afirmar com fonte segura, que estou em condições de assumir a direção de qualquer escola, seja ela pequena, médio ou grande. No entanto, foram os **erros e acertos** que me proporcionaram este aprendizado. Pois, tanto na graduação (Pedagogia), como na pós-graduação (metodologia do ensino) não obtive qualquer indicação, numa visão maior, do saber-fazer gestão escolar e isso nos faz muita falta. **O currículo do curso no qual me formei estava todo voltado somente para a docência.** Isso é uma pena, pois quando estamos na escola, por questões de indicações políticas, por concursos ou até mesmo ter a sua própria escola é necessário conhecimentos a respeito de planejamento de escola, políticas públicas, como analisar e aplicar as legislações, montagem de processos de escola, etc. Confesso que aprendi apanhando muito. (grifos nosso - entrevistado amarelo)

A expressão “erros e acertos”¹⁹ merece uma reflexão mais profunda, por se tratar de avanços e retrocessos, ou ainda de perdas e ganhos. Tratando de educação, cada “erro, retrocesso, ou perda” significa um reaprender e, portanto, um tempo que muitas vezes, deixamos de avançar. Presumimos, então, que quanto melhor a orientação do procedimento a ser adotado, ou do conhecimento específico da ação a ser empregada, maior a probabilidade de acertos, logo, de avanços e sucesso.

O educador quando inicia na direção de uma escola, na maioria das vezes com formação docente, possui o olhar, igualmente, docente. É no cotidiano que vai moldando e modelando a sua própria postura administrativa, ou seja, cada qual, a sua maneira, na sua instância escolar, exerce a gestão conforme a *direção* que os “os acertos” apontarem, obviamente, após inúmeros “erros”. Com isso não se quer dizer que deva “perder o olhar docente”, mas aliado a ele, ou com base neste olhar, buscar meios de melhor administrar a educação. Toda ação pedagógica²⁰, se

¹⁹ WITTMANN, Lauro Carlos, no seu artigo : *A Administração da Educação e A Produção do Conhecimento: Dimensão Intelectual da Competência do Administrador*, in *Cadernos CEDAE/ANPAE*, 1993, p.49 se a refere questão do “erro e acerto”, ou como coloca o autor “ensaio e erro”, na direção escolar, como um dos motivos da má qualidade da educação neste país. Pois, segundo o autor se perde muito tempo querendo aprender “A prática” sem embasamento teórico e, conseqüentemente não conseguindo fazer a adequação teoria/prática do saber-fazer gestão escolar. A prática do administrador competente é “ter clareza do ‘para quê’, ‘o quê’ e ‘como’ administrar. [...] o ‘para que’ administrar constitui o sentido sócio – político do que se faz em educação. O ‘quê administrar é a efetividade e a eficácia do projeto pedagógico e o ‘como’ administrar é a eficiência da prática concreta de administrar” (p. 47)

²⁰ A ação pedagógica não se resume a ação docente, de forma que, “se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é docente.[...] As novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por conseqüência, da pedagogia”. LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.250-252.

embasada na ação docente é mais significativa e vinculada com a realidade educacional.

O diretor da escola particular devido à própria formação pessoal/acadêmica e o local de atuação possui visão, concepção e ação diferenciadas das outras duas diretoras entrevistadas.

Assim que marcamos o encontro para a entrevista, o diretor da escola particular, denominado pela cor azul, solicitou que encaminhasse antecipadamente as questões a fim de se preparar para tanto. O que nenhum dos demais entrevistados se preocupou, mesmo assim, encaminhei para todos antecipadamente as questões da entrevista.

O diretor da escola particular foi extremamente solícito, assim como os outros dois, em apresentar o prédio, os funcionários, os professores e os projetos de ensino e da escola em andamento. Respondeu as perguntas de forma clara e objetiva. Ao colocar a forma de gestão, enfatizou que a ação mais importante na administração escolar, para ele, é a elaboração do planejamento conjunto. “Tudo deve ser pensado e planejado com o grupo para que todos se tornem partícipe da mesma. Ao construir o Plano da Escola com todos os envolvidos no processo, alcança-se não só a participação, mas o comprometimento no fazer mais e melhor”.

No entender de TEIXEIRA (1990, p.80), a gestão que leve em conta o coletivo possibilitará

a integração de pessoas numa ordem, numa hierarquia na qual, por um mecanismo de atração e de repulsão, todos interferem, em diferentes níveis, no movimento global do todo. Todos participam de diferentes maneiras do poder. Isso significa que a diferença não limitada, mas promove-se o ajustamento dos diferentes elementos que não se anulam mutuamente, antes relativizam e neutralizam reciprocamente o poder.

A participação coletiva funciona, segundo aquilo que SANDER (1995) chama de, “harmonia conflitual”, onde o grupo não é movido pela lógica do dever-ser, mas pela lógica de estar-junto, na qual o que conta é a partilha de experiências comuns. “O grupo na comunidade se baseia no afeto, na paixão partilhada e na subjetividade comum dos seus membros”. (SANDER, 1995, p.27

O conhecimento da filosofia (primeira formação acadêmica) auxiliou na compreensão, na elaboração de leituras múltiplas do contexto escolar e na forma interativa de conduzir o processo participativo. No entanto, segundo ele mesmo, foi o conhecimento em administração escolar, sua segunda formação, que propiciou conhecimentos básicos da gestão escolar.

A opção de escolher para entrevistar este e não outro diretor de escola particular foi a referência significativa que trago da minha vivência pois, ele me faz lembrar do diretor que tocava violão, cantava com os alunos na hora do recreio e conduzia o processo pedagógico participativo. Aquele que me acompanhou desde o ginásio até a conclusão no curso normal, em Itaporanga. Com sabedoria travava diálogo com os alunos e demais da escola, tratando todos com respeito e simpatia. A semelhança no modo de conduzir o processo administrativo entre o diretor da escola particular e o meu “antigo diretor” é muito grande, resguardado a diferença do contexto e do tempo, por alguns momentos tive a sensação de me reportar “a ele” quando dialogava na entrevista com este diretor.

Ao colocar quanto os anos que está na direção da escola, afirma que

não são os anos na função, em qualquer cargo, que proporcionarão maior eficiência, mas sim, a questão da formação acadêmica, a busca constante da formação continuada, as leituras a cerca de temas sobre gestão escolar. Para mim, o que conta, não é o tempo, mas a qualidade desta caminhada. Pois, o bem-fazer administração é fundamental para qualquer instituição, seja ela educacional ou não. Os conteúdos do curso de pedagogia, que habilitou-me em administração escolar, nos tempos da ditadura militar, davam ênfase nas teorias de Taylor e Fayol, tentava-se adequar as teorias da administração de empresa, à administração escolar. Para mim foi muito bom, pois tive a oportunidade fazer o contraponto entre o conhecimento científico da administração e o já adquirido através da formação primeira, (Filosofia). Consegui, então, fazer a ‘ponte’ entre o pedagógico e o administrativo. Tinha experiência docente, com o embasamento teórico administrativo foi mais ‘leve’ assumir a direção. **(entrevistado azul)**

A administração Educacional, tanto a questão prática, quanto a teórica, sempre foi fortemente influenciada pelos conceitos e teorias de administração e organização, que ainda são desenvolvidas a partir de diferentes ambientes da escola brasileira.

Utilizar conhecimentos desenvolvidos em uma outra cultura ou transportar conceitos de uma realidade para outra não constitui absurdo algum ou heresia,

desde que se faça uma análise crítica e uma adequação desses conceitos e dessas teorias transplantadas. Mas isso, infelizmente, “não foi o que aconteceu nas teorizações e na prática da administração escolar brasileira. Simplesmente copiaram conceitos e teorias desenvolvidas em outras culturas para realidades não educacionais e tentou-se, a qualquer custo, aplicá-las nas instituições Educacionais” (PARO, 1993, p.78).

Foi o que aconteceu, por exemplo, com os conceitos e as teorias do americano Taylor e do francês Fayol, que tornaram-se por quase 30 anos, referência e fundamento da Formação e da Prática do Administrador da Educação. Atualmente esta teoria só é lembrada como “referência histórica do currículo”, pois tornou-se inadequada para aplicação no contexto educacional vigente.

A diretora da escola municipal (cor verde) ressalta a importância destes quatro anos na direção da escola, que eles foram e estão sendo de extrema riqueza de aprendizagens,

Cresci muito, nestes 4 anos de direção de escola. Sem nenhuma base sobre como fazer administração de uma escola, pois sou habilitada em Letras –português e alemão - *procurei seguir a risca tudo o que as técnicas da Secretaria da Educação orientaram*. Desta maneira não tive problemas com os meus superiores (a Secretária da Educação) e nem com os professores, pois fiz vê-los que tudo o que cobro deles é ordem da Secretaria. Este foi o jeito que encontrei pra fazer o trabalho de gestão escolar, uma vez na graduação nada é tratado sobre este assunto. Com o passar do tempo, a vivência na função me trará mais experiência, se é que permanecerei, pois haverá eleição pra prefeito e como diretora por indicação política partidária, poderei perder o cargo”. (entrevistado verde)

Estas colocações provocam um repensar sobre a perspectiva teórico-metodológica que norteia o desenvolvimento das atividades da gestão da educação. A educação como prática social, os sistemas de ensino, a escola e sua gestão são produtos históricos da ação humana. Entretanto, uma vez produzidos, eles se autonomizam, se auto fundem e têm uma lógica própria. No entanto, esta lógica objetiva não é independente da ação dos sujeitos humanos envolvidos na prática escolar, porque as pessoas são elementos constituintes desta prática. “Isto implica ultrapassar suas aparências para encontrar sua raiz, isto é, detectar ou desvelar as efetivas ‘múltiplas determinações’ que as fazem ser o que são e que acabam por determinar sua aparência, o jeito como as percebemos. O real é um

fenômeno complexo, dialeticamente composto de sua aparência e de sua essência. A aparência revela e esconde o real". (WITTMANN, 1993, p. 49)

É necessário, então, ultrapassar as armadilhas da aparência do fenômeno para adentrar na sua essência. A descoberta ou desvelamento dos determinantes da educação e de sua gestão, a descoberta das categorias do real concreto são a base e o fundamento para o conhecimento efetivo. A partir desta detecção dos determinantes do "real concreto" é que podemos construir o "concreto pensado". (WITTMANN, 1993)

A diretora da escola municipal (verde) ao colocar que "fiz vê-los que tudo que cobro deles é ordem da secretaria" é próprio de quem não possui autonomia e está sob um regime autoritário. Conversando mais sobre este procedimento, defendeu-se afirmando que

se a gente não cumpre de acordo como é solicitado pelo pessoal da secretaria eles chamam atenção, e para não acontecer isso comigo, vou logo dizendo para 'os meus professores' que são ordens superiores e sem discussão, cumpra-se. Isso se aplica as normas que tem que ser cumpridas, por exemplo : cumprimento dos dias letivos, participação nos cursos de férias, controle de entrada e saída dos professores, preenchimento do relatório bimestral com as anotações devida sobre os alunos e assim por diante, coisas que os professores tendem a reclamar quando solicitados (verde).

Esse modo de conduzir o processo administrativo faz com que se construa, na escola, uma lacuna muito grande entre o órgão central e a escola, dificultando o acesso destes no contexto escolar. O trabalho do gestor deve voltar-se a conscientização dos envolvidos no processo educativo da escola levando o conhecimento do motivo pelo qual se está exigindo tais procedimentos e colocar-se a disposição para auxiliar no cumprimento das normas e obrigações, não como coisa imposta só porque veio da "secretaria", mas porque é necessário para o bom andamento das atividades na escola.

No questionamento sobre: **Qual sua concepção de Educação, Escola e cidadania ?** Os diretores puderam manifestar suas concepções.

A diretora de escola estadual (cor amarela) sintetizou numa única frase a sua concepção de educação, escola e cidadão, afirmando que

É por meio da educação que se desenvolve o indivíduo *adaptando-o* no contexto em que vive, de forma que se torne um cidadão cumpridor de seus deveres e conhecedor de seus direitos e a escola é a instância que vai *moldá-los* nesta construção tornando-os capazes para uma profissão. E eu, enquanto diretora, devo organizar a escola de tal forma que tudo caminhe nesta visão, principalmente, “primando pelo bem estar e a continuidade do processo”. (entrevistada amarela- grifos meus)

É visível a preocupação em “manter” a continuidade do processo é uma forma de garantir a manutenção do *status quo*. Sendo diretora de uma escola pública estadual por tanto tempo, permanece no cargo independente da alternância de governo (partidário), realmente não há o que se surpreender com a afirmação de “primar pelo bem estar e a continuidade do processo”. É possível constatar nas palavras da entrevistada a visão de uma educação tradicional, onde a adaptação do aluno no meio em que vive é uma forma de levá-lo a compreensão do contexto, de forma passiva e ouvinte.

É preciso entender que a educação não pode ser confundida, seja como simples desenvolvimento ou crescimento, seja como mera adaptação do indivíduo ao meio. Ao contrário, é atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar todas as suas potencialidades. A educação também, não se reduz a preparação para fins exclusivamente utilitários como profissão, ou para o desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, sendo um processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a sua morte.

No entender de SAVIANI (1994, p. 76) “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. Esse processo, com certeza, produz uma alteração qualitativa na compreensão da prática social.

Já, o entrevistado azul, colocou que

a escola é a instância mais importante que a sociedade possui capaz de formar uma geração. A educação inicia na família, mas é na escola que se fortifica certos valores, entre eles o respeito, cultivo do saber científico e a busca da compreensão deste mundo histórico. E o procedimento para a construção do conhecimento do aluno deve levar em conta que só será significativo se for considerado sujeito da sua própria história. Que ele se veja *historicamente situado* no contexto só assim estaremos formando um cidadão. Ser cidadão,

para mim, é ter capacidade de expressar suas idéias e defendê-las. Ou seja, que conheça seus deveres e faça valer os seus direitos. A cidadania deve ser ensinada desde a mais tenra idade, na família. Porém, é na escola que deve não só ensiná-la, mas vivê-la em plenitude. (entrevistado azul)

Aliando as contribuições acima, é importante verificar a colocação da entrevistada verde quanto a sua concepção sobre educação, escola e cidadania.

A educação é um instrumental político permeado de uma ideologia. Todos sabemos disso. No entanto, muitas vezes nós, professores e diretores, sem termos muito claro a ideologia da classe trabalhadora, da qual fazemos parte e com a qual lidamos, propagamos a ideologia governante ou dominante, como se isso fosse o certo. Sinto-me revoltada, muitas vezes, por esta condição. No cargo de direção de escola, por indicação política, vejo-me quase que forçada a fazer isso, embora que busque envolver a comunidade no contexto da leitura para que eles tenham uma visão mais crítica da sociedade e da educação que esta 'impõe' a seus filhos. E quanto a cidadania, vejo-a em ascensão. Quando participamos e abrimos a participação da comunidade no contexto escolar estamos vivendo uma cidadania plena. Pois, no meu entender ser cidadão é poder participar e expressar sua opinião sugerindo e/ou criticando. Na sala de aula se está propiciando cada vez mais participação desde o planejar, executar ao avaliar. A escola é a propagadora das boas e más ações. Portanto somos responsáveis por todas e para isso é preciso que tenhamos claro: quem estamos formando. (entrevistada verde)

A partir das contribuições colhidas foi possível analisar os depoimentos a luz da teoria, procurando refletir e elaborar a temática em pauta.

Percebo por intermédio das suas colocações (entrevistado azul) uma visão ampla de educação onde ela não é determinante somente na escola, mas e principalmente, no convívio familiar. E, que o ensino deve conduzir à uma construção significativa onde o aluno seja o produtor da sua história. Observa-se que princípios propostos por Paulo Freire, o qual o diretor contempla no depoimento além de lida, entendida e apreendida é aplicada na escola. Este é o cidadão. Aquele que possa discernir o certo e o errado e optar pelo que deseja. Pois, ele é o construtor da sua história, ou parafraseando Gramsci (1989) "governante de si mesmo". O ideal é que a sociedade torne qualificado o cidadão para que possa ser "governante", "assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a fim de governar" (GRAMSCI, 1989, p. 137).

É importante a colocação da diretora (verde) quando se referiu na entrevista sobre a educação como “instrumental político ideológico”. Percebo a preocupação quanto a influência da sua ação e postura no contexto escolar. Percebo também, o conflito que vive na função de diretor de escola conduzindo o processo de acordo com a ideologia “do patrão”. Para garantir que isso seja realmente difundido, o governo instituído, possui o direito de escolher o dirigente que “comungar” com a sua ideologia política. Com isso, aquele que aceitar o cargo está automaticamente de acordo em apregoar àquela ideologia.

A diretora pesquisada (verde) passou, por alguns momentos, a impressão de estar confusa, o que pode ser detectado em suas colocações. Uma vez, extremamente incomodada pela situação, envolve a comunidade escolar em projetos de leitura e debates sobre temas polêmicos da sociedade. Em seguida, mais acomodada e conivente com a situação reproduz e manda cumprir as ordens que lhe são dadas na secretaria, sem que questione as mesmas, ou se deixe questionar. É pertinente lembrar que “o poder nunca é unidimensional; ele é exercido não apenas como um modo de dimensão, mas como um ato de resistência ou mesmo de expressão de um modo criativo de produção cultural e social de força imediata de dominação” (GIROUX, 1986, p.147) Afirma que o cidadão é “aquele sujeito que participa, expressa sua opinião sugerindo e/ou criticando”, também concordo. No entanto, numa situação onde “as ordens” não podem ser questionadas, não cabe a ação do conceito de cidadão acima descrito. Pois, educar para a cidadania é “educar para a participação ativa e inteligente” (GIROUX, 1986, p. 221).

Para efetuar uma análise mais produtiva do assunto, educação, escola e cidadania é necessário a abordagem ideológica que permeia a teoria e prática educacional, para tanto, busquei, no pensamento e nas idéias de Antônio Gramsci o referencial para essa explanação.

A princípio é necessário buscar uma compreensão geral sobre educação. Etimologicamente falando, educação deriva do latim “*educere*”, que significa extrair, tirar, desenvolver, sendo um processo vital para o qual concorrem fatores conjugados pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando.

A educação, particularmente a formal, isto é, a que ocorre em instituições, de forma sistematizada, exerce grande domínio sobre a estruturação da conduta humana. Assim, quando se pensa em estudar os sonhos (que em nossa sociedade traduzem-se por objetivos de vida) de um determinado grupo de pessoas, faz-se necessário conhecer que tipo de educação determinou esta conduta e qual o papel da ideologia na formação da identidade dos componentes desse grupo.

Considerando, portanto, que o processo educativo em sociedades constitui-se em uma poderosa força modeladora de todo comportamento, faz-se igualmente necessário, analisar a educação e sua função ideológica, quanto à formação de educadores. Constata-se, então, que a educação é política.

A esse respeito SAVIANI (1994, p. 85) afirma que “educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria. [...] em política o objetivo é vencer e não convencer. Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer”.

FREITAG²¹ (1990, p.35), por sua vez coloca que “a Educação é idealizada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Mas, percebe-se uma prática educativa que contradiz essa afirmação: não se prioriza a liberdade do indivíduo, a formação da sua consciência, nem fortalecimento dos verdadeiros valores sócio-culturais”. (FREITAG, 1990, p.35) No entanto, se entre o pensado e o vivido há diferenças, hoje as pessoas se organizam, protestam e exigem mudanças. As idéias opostas ou diferentes a respeito da educação, na sua essência e nos fins são sobrepujadas por interesses econômicos e políticos que se projetam sobre ela.

Não é raro encontrar nos depoimentos dos diretores, como em toda parte, que a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Do ponto de vista de quem controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela, implica justamente em ocultar a parcialidade destes interesses, ocultar a realidade de que elas servem a grupos, a classes sociais determinadas e não a todos, à nação e aos brasileiros.

²¹ FREITAG, Barabara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

A respeito das relações entre ideologia e educação sabe-se que o processo educacional pode ser também um discurso contra-ideológico, ou seja, pode fazer parte do processo de transformação social. Assim, a função reprodutiva da educação não esgota sua significação total: a educação, contraditoriamente, é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução

Gramsci, ao tratar da questão da ideologia, posiciona-se a partir do marxismo, fazendo distinção entre "*ideologias historicamente orgânicas*, isto é, que são necessárias à uma determinada estrutura, e *ideologias arbitrarias, racionalistas, 'desejadas'*" (GRAMSCI, 1995, p. 62) puramente imaginadas pela consciência.

Segundo GRAMSCI (1995) a *ideologia orgânica* constitui a base da coesão social e da atividade em que os homens desenvolvem no interior da sociedade. Seu conteúdo é o conjunto de idéias e valores que asseguram a regularidade e estabilidade da vida social. Reconhece o caráter positivo da função ideológica, preponderante sobre o caráter ilusório, que fica em segundo plano. No caso da ideologia orgânica, reconhece que é um instrumento de dominação e, enquanto tal, precisa ser denunciada e combatida.

Para GRAMSCI (1995) a *Ideologia arbitrária* aparece como concepção de mundo, decorrente de uma atividade da consciência dos homens que se manifesta implicitamente em todas as atividades de vida individuais e coletivas. Para se entender a função da educação em relação à ideologia, é preciso identificar a Sociedade Civil e a Sociedade Política. Assim "...sociedade civil é o conjunto de organismos chamados comumente de privados. Sociedade Política ou Estado corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade" (GRAMSC, 1989, p.10-11).

Gramsci entende que a educação tem papel importante na configuração, na disseminação e na reprodução da ideologia e, conseqüentemente, na consolidação do consenso social e preservação do bloco histórico²² dominante. No entanto, o

²² Gramsci define bloco histórico como uma determinada situação histórica constituída de uma estrutura social, ou seja, as classes em relação às forças de produção e de uma superestrutura ideológica e política. Neste caso, a

autor não vê na educação, assim como nos demais elementos da sociedade civil, apenas este papel de reprodução. Sua atuação pode ser a de afirmar concepções que não pertençam a um bloco hegemônico. Como na sociedade civil circulam livremente as ideologias (as concepções de mundo das classes subalternas), a ideologia pode, também, ter um potencial contra-ideológico.

A partir destas idéias centrais de Gramsci, vejo que a educação tem grande significado estratégico na luta contra a ideologia dominante na medida em que pode formar os intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo.

Se a classe dominante (hegemônica) elabora uma concepção de mundo capaz de articular o todo da sociedade em torno dos seus interesses, apresentando-os como universais, cujo interesse é a abolição de todas as classe, pode romper esta falsa universalidade por dentro, aproveitando seus elementos válidos para uma proposta de uma verdadeira universalidade.

Um novo Bloco Histórico (e cada um dos indivíduos com ele identificados) deve se colocar a si mesmo como capaz de assimilar toda a sociedade, deve se tornar dirigente, ou ao menos em condições teóricas de sê-lo. Daí a necessidade de assimilação da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Daí, também, a insuficiência das formas culturais puramente locais.

Se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma instituição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativistas ou economicistas, não universais". (GRAMSCI, 1995, p.13)

Neste contexto, as concepções e valorização podem ser retratados por GRAMSCI, (1989, p.9) quando afirma que "A escola é o instrumento para elaborar

sociedade civil e sociedade política acham-se articuladas, garantindo uma harmonia preponderante na vida social da nação. (GRAMSCI, 1995, p. 22)

os intelectuais de diversos níveis”. Mais adiante completa que “...a participação realmente ativa do aluno na escola, só pode existir se a escola for ligada à vida” (1989, p.133).

Segundo WACHOWICZ (1994, p,155) ao comentar as idéias de Gramsci coloca que “a escola é vista como uma força de produção, ainda que não esteja no âmago do processo produtivo. [...] , a via para a transformação democrática educativa e social é a escola unitária, sobre a qual Gramsci faz indicações gerais”.

GRAMSCI resume sua proposta de escola unitária afirmando que a mesma

... deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar.. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, *ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres” , atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções de Estado e de Sociedade, como elementos primordiais* de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderiam chamar folclóricas.(1989, p.122, grifos meus)

Gramsci vai tratar da organização da nova escola a partir da concepção de um novo iluminismo: o de levar o saber ao povo, dar-lhes as luzes da cultura. Nota-se, no entanto, que Gramsci não é iluminista. Trata-se da criação de uma nova cultura e de uma nova moral, adequada à sociedade regulada. Não é, de forma alguma, a difusão da cultura burguesa, nem a pura e simples valorização da cultura popular.

Gramsci propõe, portanto, dois níveis metodologicamente bem distintos na escola única: o primeiro, simplesmente ativo ou criativo e o segundo, de preparação para o ensino universitário. Acena, nesse aspecto, à orientação profissional, só que aí ele faz “uma nova ‘digressão’²³”, saindo dos temas da pedagogia escolar para os referentes à relação instrução-profissão e de todo o conjunto das estruturas formativas da sociedade. [...] os dois temas não é senão a

²³ É o mesmo que “desvio de rumo, do assunto ou tema, divagação...”. (DICIONÁRIO ENCICLOPÉDIA BARSA, 1989, p.604)

manifestação concretíssima, em sua reflexão, da ligação da escola com a vida”. (MANACORDA , 1990, p.163)

Gramsci aborda ainda que, tão importante quanto a alfabetização e as primeiras noções científicas que permitem conhecer a natureza de uma maneira não-mágica, não-religiosa, não-folclórica, são as noções sobre “direitos e deveres”, que constituem a cidadania, que permite aos indivíduos situarem-se “na sociedade” e diante do “Estado”. Diria ele que essa é a função educadora positiva da escola. Pois, é nesse sentido que a escola é constitutiva da cidadania.

No quarto questionamento, com referência à autonomia, descentralização e gestão democrática, preconizada na LDB 9.394/96, os diretores puderam se manifestar sobre: **o que tem a dizer sobre estes procedimentos? Isto tem a ver com “possíveis” novos mecanismos de escolha para direção de escola?**

Quanto a esse tema, é de grande riqueza o estudo realizado por PRAIS (1994), quando aborda a gestão democrática da escola pública, procura explicitar a relação existente entre a administração colegiada e a prática pedagógica progressista²⁴. A autora busca preferencialmente, neste estudo, verificar de que forma a gestão democrática pode contribuir para a construção dessa pedagogia progressista.

Antes, porém, de adentrar na análise das contribuições dos sujeitos da pesquisa é preciso conceituar e analisar o objeto em questão. Para efeito de precisão terminológica, explico o sentido a ser atribuído às expressões, tais como: gestão democrática e/ou gestão colegiada.

Segundo RODRIGUES (1986, p. 73), “O colegiado é *órgão coletivo de decisões e de análise* dos problemas da escola. [...] O colegiado representa, também, uma mudança tanto nos processos de tomadas-de-decisão,

²⁴Essa prática visa formar um tipo de homem, socialmente definido, para desempenhar um papel na luta pela transformação histórica, sendo, pois, uma pedagogia que nasce de uma necessidade histórico-social. LIBÂNEO (198, p. 67) denomina pedagogia progressista como “conjunto de conhecimentos e práticas direcionados por um interesse explícito de libertação e emancipação da humanidade das formas opressoras do sistema capitalista”. É progressista porque, fazendo crítica da realidade social presente, propõe sua transformação e direciona-se para o futuro.

administrativas e pedagógicas, como nas formas de relacionamento com a comunidade ou órgãos superiores da administração educacional”.

A administração escolar entendida e assumida como prática participativa é um dos elementos decisivos, senão o mais importante, para a efetivação de uma forma democrática de organizar o trabalho pedagógico e administrativo na escola. A administração colegiada pode ser entendida, então “como fenômeno educativo, na medida em que se firma como exercício participativo do processo decisório escolar, efetivando uma prática de democratização institucional. [...] propicia a vivência democrática necessária para a participação social e exercício da cidadania” (PRAIS, 1994, p. 82)

Nesse sentido, Neidson Rodrigues (1986, p.63) expressa o seu pensamento sobre a implementação e da consolidação da prática administrativa colegiada na escola pública mineira, colocando que,

o colegiado constitui-se em um projeto que devemos assumir para a construção de uma ‘nova escola’. Não devemos esperar, ingenuamente, que a sua simples instalação produza, de imediato, todos os efeitos práticos e políticos esperados. O caminho para a mudança será construído e reconstruído no dia a dia, à medida que vamos compreendendo os problemas educacionais.

Nessa perspectiva então, o processo de administração colegiada vincula-se intrinsecamente ao cumprimento da função social e política da educação escolar, que é “a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, através da transmissão e socialização da herança cultural acumulada [...] a administração colegiada, ao se firmar na decisão coletiva, constitui-se em efetivo espaço de comprometimento dos membros da comunidade escolar com o projeto político pedagógico a ser assumido” (PRAIS, 1994, p. 83).

Ao se constituir a administração colegiada como processo democrático de decisões, possibilitará uma conciliação efetivada através do equilíbrio dialético entre a decisão colegiada e o princípio de unidade de ação, considerando a escola como uma comunidade, com objetivos únicos e comuns.

Antes de ser um administrador, o diretor, deve ser um educador. Pois, “difícilmente pode surgir uma boa coletividade e uma situação criativa para o

trabalho dos educadores, se à frente da escola está um homem que só sabe ordenar e mandar. O diretor é o principal educador da coletividade, o educador mais experimentado, com maior autoridade". (MAKARENKO, in PRAIS, 1994, p. 85)

Acredito que a efetivação da administração colegiada, se caracteriza como prática transformadora na liderança de um diretor-educador. Naturalmente, "isto exige do diretor de escola a capacidade de saber ouvir, alinhar idéias, questionar, inferir, traduzir posições e sistematizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo". (PRAIS, 1994, p.86)

Após abordar a concepção de gestão democrática, sob a ótica da administração colegiada, prossegue-se a análise das contribuições dos entrevistados.

Quanto à forma de gestão empregada na instituição, todos foram unânimes em afirmar que a prática é democrática.

A todos são *dadas* condições de participação. Os professores é que se esquivam, as vezes, pra não ter mais trabalho. Ficam na dele, apenas concordam. Isso não é bom, pois é participando que poderemos crescer mais, coletivamente. Porém, cansei de insistir. Faço a minha parte. Coloco a todos os problemas e pergunto se tem alguma sugestão, quase sempre discutimos (na hora do recreio) sobre o assunto, anoto algumas proposições e pronto. (Entrevistado **amarelo- grifo nosso**)

Tudo na escola é decidido *coletivamente*. **Aproveito a hora do recreio (grifo nosso)** e coloco aos professores as questões que merecem discussões e eles tem oportunidade de expressarem suas opiniões a respeito. As questões mais administrativas, estas não, são resolvidas entre mim e APP ou até mesmo sozinha. Sabe como é, se perguntarmos tudo cada vez que ocorre algo novo, a escola pára. (entrevistado **verde**)

Penso que a gestão democrática permeia toda ação do processo de elaboração de um autêntico Projeto Político Pedagógico coletivo. Não há necessidade de perguntar aos professores cada vez que algo acontece na escola, sobre qual procedimento adequado a ser tomado, pois o PPP dará este norte. Grande parte dos "acontecimentos" da escola já estão previsto no PPP, portanto, se o diretor fizer bom uso deste instrumento, após ter envolvido todos os segmentos da escola na elaboração do mesmo, basta que tenha um colegiado, e estará exercendo plena democracia na instituição. É assim que penso e pratico a democratização nesta Unidade Escolar. (entrevistado **azul**)

É comum o diretor de escola utilizar a "hora do recreio" para socializar assuntos com os professores e até, tomar algumas decisões "coletivamente", neste

horário. Vale, no entanto, lembrar que não há o conjunto de professores da Unidade Escolar presentes naquele momento, mas uma parcela. Esse procedimento, que aparentemente demonstra ser democrático é, na realidade, extremamente arbitrário e antidemocrático, pois como gestão democrática compreende-se a participação de todos.

Confesso que utilizei, quando diretora de escola, também, deste expediente para “repassar” assuntos que julgava importantes e urgentes que os professores e funcionários tomassem conhecimento, mas não era uma prática rotineira. Esse procedimento é válido como um colóquio cotidiano, sem muitas conseqüências, pois nesse período (hora do recreio) é momento de descontração. Acredito que, é mais válido colocar os assuntos que deverão tornar-se socializado num livro de comunicação onde “todos” ficam cientes e a partir daí poderá se efetivar uma discussão sobre o assunto em questão.

A forma como é entendida a Gestão democrática pelos diretores das escolas públicas, envolvidos na pesquisa, que o processo democrático é meramente aparente. Não foi possível sentir na fala dos diretores das escolas públicas (estadual e municipal) os passos da construção do Projeto Político Pedagógico, embora tenha-se questionado a respeito. Apenas foi apresentado um documento, onde uma cópia estava guardada no armário da direção e outro no arquivo da secretaria da escola. Os professores tomam conhecimento do documento no início de cada ano, quando o mesmo é colocado para avaliação. Nesse momento, segundo as entrevistadas (verde e amarela), cada professor coloca quais os projetos que pretende desenvolver no decorrer do ano e este é anexado ao PPP.

Enquanto que, na Escola Particular a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) foi imensamente discutido e construído coletivamente, com a participação de toda a comunidade escolar. E, o mesmo serve como instrumental teórico básico para qualquer atividade da Escola.

Quando adequadamente construído, o Projeto Político-Pedagógico é o ponto norteador de todas as ações educativas da instituição. “A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola implica na participação efetiva de todos os atores internamente e supõe a autonomia da escola em relação aos órgãos

administrativos centrais e à estrutura de poder da sociedade, na qual se acha inserida. Está ligada, portanto, à conquista da autonomia e ao estabelecimento de relações democráticas em seu interior” (CASTRO, 1997, p. 66).

Quando questionado se a sua gestão poderia se assemelhar a uma administração colegiada, as respostas foram categóricas. “Não conheço o processo de gestão colegiada, embora já tenha ouvido falar a respeito, penso que deva ser uma espécie de trabalho em grupo” (**entrevistada verde**).

A contribuição do outro diretor tornou-se relevante, pois:

No curso para gestores que eu participei li sobre gestão democrática e conseqüentemente, penso, que a gestão colegiada deva ser um dos procedimentos da gestão democrática. Tento fazer uma gestão democrática, principalmente porque está na LDB e na proposta curricular, mas isso está se processa aos poucos, sabe como é, sempre decidi tudo sozinha, dividir isso tudo é um aprendizado que exige tempo e determinação. Não é nada fácil. Também acredito que este negócio onde todos metem o nariz, não dá certo”. (**entrevistada amarela**)

No entanto, o diretor entrevistado (azul), que possui formação em administração escolar demonstra maior entendimento sobre esta forma de gestão e, inclusive, afirma administrar a escola nessa linha. Segundo ele

não há possibilidades do diretor se achar o dono da escola e comandar tudo e a todos de acordo com seus critérios. É preciso que se compreenda a escola como um centro interativo, onde as pessoas envolvidas no processo educativo tenham a oportunidade de participar opinando, sugerindo e/ou criticando, para que se alcance o objetivo proposto por todos. (**entrevistado azul**)

Nota-se, a partir das colocações acima que, as diretoras das escolas públicas não possuem clareza quanto a forma de gestão colegiada, logo, não há uma ação efetiva voltada a essa forma de gestão, apenas alguns ensaios. É preciso que se intensifique um estudo junto a esses profissionais (diretores de escolas) sobre a questão da administração colegiada na escola pública para que se processe uma transformação na postura, visão e concepção de gestão escolar, onde o diretor não seja somente um administrador, mas um diretor-educador.

A indagação sobre os critérios de indicação ideal para o cargo de diretor de escola foram citados com maior frequência a competência pessoal, a experiência anterior bem sucedida e, principalmente, a formação e o preparo profissional para o exercício da função. O critério político-partidário como fator determinante na escolha de diretor de escola foi condenado pelos entrevistados, apontando este um dos motivos para a manutenção do *status quo*.

A diretora entrevistada (verde), colocada que a autonomia é uma “conquista que cada um deve buscar, constantemente, mostrando-se capaz de administrar o bem público, autonomia não se ganha de presente”. Logo, continua a diretora, “se a autonomia foi conquistada, através da competência, a descentralização é automática”.

A autonomia financeira e a descentralização “já é uma realidade nas escolas municipais. Nós recebemos o dinheiro da Secretaria da Educação e através de um planejamento ‘participativo’ - direção e APP -, decidimos onde aplicar a verba, que é mensal”. (entrevistada verde).

A escola particular, possui uma autonomia “democrática”, ou seja, desde que atenda aos interesses da mantenedora. Segundo o diretor entrevistado (azul): “Nós procuramos, dentro do campo da ética, nos remeter ao sujeito, individual e coletivo, para que possamos incrementar a capacidade de refletir sobre as normas, regras e valores que orientam nossa (inter) ação”.

A autonomia é um conceito muito importante na história da política de maneira geral e, na educação, em especial (GADOTTI, 1992). A autonomia escolar e democratização adquire, então, um outro significado, o de apropriar-se dos mecanismos instituídos para instituir uma “outra coisa”. Esta outra coisa é a gestão da escola pela comunidade escolar, efetivamente.

Para fazê-lo, no entanto, será necessário uma pedagogia que busque postura ético-política dos sujeitos da comunidade escolar, que exercendo poder na escola, constroem coletivamente, uma outra visão de mundo, eticamente compatível com a autonomia dos sujeitos. Para tanto é mister cultivar valores como igualdade, liberdade, justiça, entre outros.

Esses procedimentos, quando vividos, ou concebidos e praticados, são de certa forma voltados ao condicionante ideológico hegemônico. Pois, a escolha de diretores nas escolas públicas (Estadual e Municipal) tem sido selecionado por critérios político- partidários. Quem está no poder decide quem será o diretor da escola. Esse processo, extremamente autoritário, na maioria das vezes, não exige competência profissional dos educadores selecionados para a função. A liderança profissional é menos relevante que a adesão partidária. Práticas deste tipo emperram o processo democrático na educação. Esta é uma prática

bastante disseminada atualmente nos sistemas de ensino no Brasil, é também a mais criticada. [...] o produto final desse tipo de procedimento é a transformação da escola naquilo que a linguagem do cotidiano político pode ser designado como 'curral eleitoral'. [...] na maioria das vezes não há avaliação do trabalho do diretor e nem intenção de fazê-lo, pois o prestígio do diretor com o político que o indica é a medida de sua "competência" e a fidedignidade partidária o parâmetro de seu "compromisso". (PARO, 1996, p. 16)

No entanto, nos final do ano de 1990 a escolha de diretores para as escolas estaduais, em Santa Catarina, aconteceu via eleição direta. Alguns foram os requisitos para que a eleição acontecesse, principalmente, porque no mesmo ano aconteceria a eleição para governador do Estado. Um dos requisitos era que a Escola precisava ter no mínimo dois concorrentes, que tivessem curso superior, que fosse efetivo (no mínimo de dois anos), lotado e em exercício na escola. Ficava desprovido de qualquer obrigação de apresentar proposta administrativa-pedagógica à comunidade. Outro requisito importante era que, pelo menos um terço de cada segmento da comunidade escolar (pais, alunos, professores) precisaria votar, para que fosse eleito um diretor. Os requisitos, como se pode perceber, eram extremamente estruturais, não havia preocupação com a qualidade pedagógica, ou seja, o candidato não tinha qualquer obrigação de apresentar proposta administrativa-pedagógica à comunidade.

Estes, entre outros foram os "empecilhos" para que na maioria das unidades escolares estaduais houvessem eleições. Não acontecendo o pleito, ou não havendo foro, o diretor seria indicado pelo partido constituído. Em Jaraguá do Sul, foram eleitos diretores de três escolas, num total de oito instituições que poderiam estar em condições de eleger seus diretores.

Naturalmente, os professores eleitos, diretores de escola, pela comunidade escolar, empenhados na consolidação contra-hegemonia uma vez que não possuem “obrigações político partidárias” legalizam a administração democrática (colegiada), para que a mesma passe a se constituir no espaço de concretização da democratização dos processos decisórios. Assim, a administração passa a ser entendida como possibilidade de uma prática pedagógica progressista, que se legitima na condição imprescindível de transformação social

Numa perspectiva gramsciniana, deve-se manter presente que a classe dominante para realizar sua função hegemônica²⁵ deve recorrer a sociedade civil. Significa que, para se obter o consenso não basta que os valores da classe dominante se materializem a nível de legislação, mas é preciso que se concretizem a nível de sociedade civil, como por exemplo, a nível da escola. Por sua vez, isso implica numa contradição²⁶. Pois, se a sociedade civil é o espaço de circulação de ideologias contrárias, então a contradição pode vir a ser conscientemente explorada pela classe dominada, a favor de seus próprios interesses, exercendo através de seus intelectuais orgânicos uma contra-hegemonia.

A eleição é um dos mecanismos contra-hegemônicos, próprio da democracia. “À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública”.(PARO,1996, p.26)

A autonomia administrativa requer um novo padrão de gestão que seja capaz de dar conta das funções já existentes e das novas que decorrerão do

²⁵ A palavra “hegemonia” vem do grego que significa dirigir, guiar, conduzir. Gramsci no entanto, usa esse termo não só no sentido tradicional que salienta, principalmente, a dominação, mas no sentido original da etimologia grega. Hegemonia é o poder de orientação e de direção que um grupo social dominante exerce, com base no consenso, sobre toda a sociedade. No entanto, é importante notar que a noção de hegemonia pressupõe igualmente uma ação contra-hegemonia, num processo de desarticulação da hegemonia dominante e re-articulação dos elementos (materiais e intelectuais) por ela apropriados numa nova hegemonia..Gramsci se interessa, essencialmente, pelas possibilidades e pelas condições desta ação contra-hegemônica. (GRAMSCI, 1989, 10-23)

²⁶ No dizer de Cury, a contradição “é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”. (CURY, Carlos R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo : Cortez, 1985, p. 27).

próprio processo da autonomia. Um novo padrão implica numa ruptura com práticas administrativas autoritárias e antidemocráticas incapazes de conduzir o trabalho da escola em direção de um desempenho satisfatório onde o aluno, professor, demais atores educativos e a comunidade sejam bem sucedidos. Para que essa ruptura tenha início deverá começar pelo processo de escolha da direção. Mas como “todas as experiências visando descentralizar, flexibilizar controles burocráticos, aumentar a autonomia das atividades fins e valorizar resultados, têm revelado que esse não um programa técnico apenas, mas retêm poderosos componentes políticos”.(MELLO, 1994, p.185).

Quinto e último questionamento feito aos diretores foi com relação a formação do educador visando melhor qualidade na gestão escolar. Os diretores puderam opinar: **Qual seria sua sugestão para melhorar a qualidade da gestão escolar?** Os entrevistados foram uníssonos na afirmação de que a educação superior é uma das ou a principal responsável por fazer-acontecer esta melhoria almejada.

A universidade deverá se organizar através de cursos de especialização, cursos seqüenciais, ou até mesmo, o que seria o ideal, incluir no currículo dos cursos de licenciatura, não só de Pedagogia, disciplinas de administração escolar. Posso citar como exemplo alguns conteúdos que penso serem pertinentes para uma boa prática administrativa: Tipos ou modelos de gestão escolar, estrutura e funcionamento do sistema de ensino, planejamento estratégico, sobre políticas públicas, como trabalhar (e motivar) em grupos, como exercer uma administração colegiada participativa, como elaborar um PPP participativo, etc. (entrevistado azul)

A propósito desta contribuição acredito que as disciplinas de estrutura e funcionamento de ensino e planejamento educacional são ofertadas no currículo do Curso de Pedagogia. Estas, por sua vez, trazem nas ementas a ênfase na questão da legislação, estrutura e planejamento da educação, da escola e do ensino. É interessante ressaltar que a disciplina “administração escolar” fazia parte do currículo do curso de pedagogia, e “objetivava a inserção do pedagogo na organização e no funcionamento da escola, portanto era aquela que mais se

aproximava do objetivo do curso: a formação profissionalizante” (BRZEZINSKI, 1996, p.44). O Parecer nº 672/69, do Conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu a substituição da disciplina “administração escolar” pela de “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus”.

O problema, portanto, não é ausência de conteúdos sobre gestão escolar no curso de pedagogia, mas a forma como é abordado esses temas e a ênfase na questão administrativa. No caso da UNERJ, e em outras universidades, a disciplina de planejamento educacional, por exemplo, é trabalhado todo o processo de elaboração de um PPP com intuito de todos compreenderem a necessidade da participação de todos os envolvidos no processo do contexto escolar. No entanto, na realidade escolar nem sempre é o que acontece. Desta maneira, acredito ser necessário um curso de educação continuada para gestores voltado para uma visão progressista de saber-fazer gestão escolar.

Esta também é a opinião da diretora da rede estadual, quando afirma:

é preciso instrumentalizar teórica e metodologicamente o fazer administrativo para que todo o ensino vá bem. Tanto que o curso que ele dá mais ênfase é o que aconteceu conosco. Ele ainda afirma que terão mais. Seria pelo menos dois por semestres, só que na prática, não estão ocorrendo. Quem sabe, não seria a oportunidade de, através da FERJ, termos esta “formação continuada” em parceria com a Secretaria da Educação? (entrevistado amarelo)

Quanto ao curso, citado pela entrevistada acima, foi uma das ações prevista no PAGEPE (Programa da Autonomia e da Gestão da Escola Pública Estadual), Programa que visa a Melhoria da Qualidade das Escolas Públicas Estaduais. A Secretaria do Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina, por meio de um convênio com a UDESC (Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina) e esta, em parceria, com as demais Universidades, Fundações de Educação Superior e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), promoveu um Curso de formação continuada para Gestores de Escolas Públicas Estaduais. Continuado porque, o Programa PAGEPE prevê continuidade desse curso com carga horária reduzida, mas com elaboração de leitura, avaliação da prática e construção de textos que serão enviados à UDESC, que é coordenadora do Curso

de capacitação para Gestores Escolares da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, para acompanhamento e avaliação.

É pertinente que se coloque uma breve explanação sobre o referente curso, uma vez que fiz parte do corpo docente como tutora e acredito ser relevante nesse processo de formação continuada.

A Organização Central do Curso para Gestores Escolares - UDESC - formou 25 (vinte e cinco) grupos de tutores, compostos de 2 (dois) professores por Instituição de Educação Superior e 01 (um) técnico-pedagógico da CRE, para acompanharem e orientarem, os cursistas nas regiões. Elaboraram um "Caderno de Atividades" composto por uma seleção de literatura correspondente a cada eixo: 1. Projeto Político-Pedagógico; 2. Gestão Participativa, Descentralização e Autonomia; 3. e Políticas Públicas, para serem trabalhados no decorrer do curso, que teve a duração de 6 (seis) meses.

A metodologia aplicada "educação à distância" contou com elaboração de três textos produzidos, individualmente, a partir de leitura dirigida e encaminhados à organização central, para avaliação. E, ainda, três seminários regionais para apresentação. Em grupo, da síntese dos trabalhos elaborados, bem como a discussão dos mesmos. A coordenação dos seminários eram de responsabilidades dos tutores regionais.

Aos tutores regionais cabia a orientação na elaboração dos textos, organizar e coordenar os seminários regionais, bem como ler, avaliar e enviar os textos à UDESC. A convite da direção geral da UNERJ/FERJ participei do curso, como tutora regional, juntamente com outra professora da Instituição e o diretor de ensino da 19ª CRE. Na oportunidade pude observar e constatar o quanto esta clientela está carente de informações e orientações quanto a questão da Gestão Escolar. O resultado deste curso não surtiu o efeito desejado pelo pouco tempo em que transcorreu e, principalmente, devido ao período (outubro a abril) que mais exige a presença do diretor na escola. Porém, acredito, que foi um aceno urgente e emergente, do quanto se precisa investir nesta formação.

O outro entrevistado (verde) colocou que os cursos de formação para professores, de Pedagogia ou não, deveriam repensar a questão da formação

específica de sala de aula. É vital a competência técnica e política para o saber fazer docente e pedagógico. No entanto é importante que o professor “tenha um conhecimento mais generalista da educação. A ação docente está se modificando a cada dia, em decorrência de transformações globais e de uma nova concepção de escola e de novas formas da construção do saber. Diante disso, compreendo o cidadão enquanto homem político. (entrevistado **verde**)

Certamente, o homem é político, assim como a educação é política, porque transmite aos educandos idéias sobre sociedade, justiça, igualdade, liberdade, as quais impregnam de atitudes e competências com o intuito de transformar a realidade social.

Os novos tempos, requerem de nós, professores, novas exigências de atuação profissional e conseqüentemente, “novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação”. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.259)

Para Freitas²⁷, a maior parte dos problemas relativos à formação de educadores é de ordem prática, seja nas agências de formação, seja nas agências contratantes. Ele argumenta que “não é preciso nenhum esforço teórico excepcional, adicional ao que já foi feito, para encaminhar os problemas: é questão de ‘vontade política’ [...]”.(FREITAS, 1992, p.3)

A atuação do homem na história dependerá do maior ou menor grau de conscientização, autonomia e iniciativa que ele possa alcançar nas suas relações sociais. No entanto, “não é suficiente conhecer o conjunto das relações (de que o indivíduo faz parte) enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-las genericamente, em seu desenvolvimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também da história das relações, isto é, o resultado de todo o passado” (GRAMSCI, 1995, p.40)

Nesse contexto analiso a ideologia que, presente em todas as atividades da sociedade, também se reproduz a nível individual. Assim, o indivíduo relaciona-se socialmente, reproduzindo a ideologia dominante. A própria linguagem traz

²⁷ Um dos maiores defensores nos Encontros da ANFOPE, pela Escola Única para Professores, questão que já abordamos no capítulo II.

representações, significados e valores de um determinado grupo social e como veicula a ideologia desse grupo.

A estrutura das relações sociais é mantida pelas atividades dos indivíduos (homem), assim posso dizer que a identidade no seu conjunto, reflete a estrutura social e ao mesmo tempo influencia essa estrutura social, conservando-a ou transformando - a.

Por sua vez o movimento social representa a própria História do Homem já que este diferencia-se de outros animais, produzindo condições peculiares de sua existência. Não há história, portanto, sem humanidade.

É na universidade que Gramsci aposta a construção de uma humanidade mais criadora, pois, “entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual pode descobrir verdades novas [...] no princípio da autonomia do aluno e da necessidade de satisfazer, na medida do possível, suas necessidades intelectuais” (GRAMSCI, 1989, p.124-149).

A universidade deve preparar o futuro educador, aquele que deverá obter conhecimentos necessários para qualificá-lo, “formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1989, p.136). A universidade deve ainda,

modificar a preparação do pessoal técnico, integrando sua cultura de acordo com as novas necessidades, e de elaborar novos tipos de funcionários especializados, que integrem – *sob forma colegiada* - a atividade deliberativa. [...] o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política. (GRAMSCI, 1989, 119-20)

Gramsci sustenta que uma cultura histórico-científica deve contribuir para formar a consciência crítica da classe trabalhadora, preparando-a para desempenhar no futuro o papel de classe dirigente. Ele assim se manifesta: “A filosofia da práxis não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva de senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma *concepção de vida superior*”. (GRAMSCI, 1995, p. 20, grifos do autor)

Após transcrever as falas dos diretores entrevistados, no início desta análise, procurei elaborar um panorama refletindo sobre o que ouvi, o que tenho

presenciado, enquanto administradora escolar na prática hoje, e do referencial teórico pesquisado, no intuito de oferecer uma perspectiva de gestão inovadora. O objetivo de entrevistá-los foi de buscar dados das suas vivências na gestão escolar, as facilidades e dificuldades encontradas no decorrer do processo, as opiniões sobre as suas formações acadêmicas e se o currículo do curso forneceu embasamento teórico e/ou prático para atuar na gestão escolar.

Acredito que o objetivo foi alcançado. Foi possível apresentar por meio dessa investigação, embora realizada com três diretores, contribuições importantíssimas para análise, elaborada acima e, conseqüentemente, a partir dessa análise, elaborar uma leitura do “real concreto” da gestão escolar nestes três diferentes estabelecimentos de ensino.

2.1.2.2 Contribuições do Alunos envolvidos na pesquisa

O próximo passo a seguir, toma por base as contribuições dos alunos do Curso de Pedagogia, sendo que para estes aplicou-se um questionário (Anexo 1) composto de 5 questões, sendo a primeira questão referente a identificação dos alunos. O objetivo nesta parte da pesquisa é verificar o grau de satisfação do aluno com referência ao currículo do Curso de Pedagogia ofertado pela UNERJ.

Para a seleção do material a ser estudado foram estabelecidos os seguintes critérios : 1. Questionários cujas respostas tivessem maior clareza em relação ao assunto perguntado e, 2. Questionários devolvidos na data prevista

Os alunos ao serem questionados sobre o **conhecimento do currículo (grade curricular) do Curso de Pedagogia da UNERJ/FERJ**, 85% responderam que sim, 2% que não e apenas 13% em parte. Esse percentual demonstra que a maioria possui conhecimento das disciplinas que compõem o currículo e por conseguinte a possível formação ofertada no curso que freqüentam..

Quando indagados, **se a formação curricular (enquanto embasamento teórico) do Curso de Pedagogia da UNERJ/FERJ possibilita atuar na função de gestão escolar**, foram obtidos os seguintes percentuais: 30% (sim), 55% (não) e 15% (em parte). É compreensível que, 55% dos alunos não conheçam a função,

pois o currículo do curso de pedagogia da UNERJ/FERJ está voltado, essencialmente, para a formação docente.

Portanto, partindo dessa premissa o curso cumpre a sua função. É pertinente lembrar o objetivo do curso, construído com a participação de todo o colegiado do curso, quando da construção do projeto Político Pedagógico: “Promover a formação do Pedagogo, para exercer a *docência* na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, alicerçada nos valores humanos e éticos, com *competência teórico-prática para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e educacional*” (PPP, curso de Pedagogia, 1998, grifo nosso).

Acredito que, para promover a formação de qualquer profissional com competência teórico-prática para enfrentar as complexidades emergentes do contexto, principalmente, educacional é preciso que o currículo do curso seja trabalhado na sua totalidade²⁸ oportunizando o conhecimento sistemático dessa práxis. Não que concorde com a formação do generalista para torná-lo especialista, mas sim, a partir da formação especialista (docente) torná-lo generalista. Ou seja, ampliar a visão da ação docente para uma ação pedagógica-docente.

Discutindo essa temática, PIMENTA & LIBÂNEO (In Educação e Sociedade, 1999, p.252 -254) reforçam que a questão da

Pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência...os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais ... *ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente [...]* O docente e o pedagógico são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. [...] (grifo nosso).

É pertinente destacar a colocação de alguns alunos enfocando a qualidade do curso enquanto currículo formador na docência:

²⁸ Segundo Cury, entende-se por totalidade “a visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com os outros processos, e, enfim, coordená-los como uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, Carlos R. J. Educação e Contradição, 1985, p.27)

O curso de Pedagogia da FERJ é muito bom. Os professores são comprometidos com a qualidade crescente do curso e isso é facilmente notado através da dedicação que tratam a sua prática docente. Meu desejo de ser uma professora “munida” de várias competências pedagógicas estou realizando aqui, pois desde o 2º ano do curso já inicio com o estágio, ou com a vivência da prática e isto é extremamente enriquecedor. Não pretendo ser diretora de escola, portanto não tenho nenhum interesse em obter aulas de gestão de instituições educacionais. Estou super satisfeita com o curso em que me prepara para ser a melhor docente. (A- 5)

Outro aluno coloca que

a prática docente dos professores do Curso de Pedagogia é digna de se ‘espelhar’. Diria até que : ‘quando crescer quero ser como eles’. Conseguem ser exigentes sem ser rigorosas. Quando não escrevemos muito bem os textos eles nos orientam uma nova escrita e isto nos faz crescer. Essa é a verdadeira avaliação. Diria mais, aprendi uma nova visão e aplicação da avaliação. Estou super satisfeita com o curso. (A- 17)

Destaca-se, também, a colocação de uma aluna concluinte quando entra em defesa ferrenha do curso, enquanto formador docente, afirmando que

o mesmo possui um grupo de professores orientadores no estágio de muita competência, tanto técnica como humana e política. Os alunos formados por esta Instituição de Ensino, no Curso de Pedagogia, possui ótima aceitação no meio educacional devido ao excelente conceito deste curso. Sinto-me orgulhosa de ser formada neste curso e não vejo necessidade de qualquer outra habilitação, não pra mim, que almejo ser apenas uma boa professora do ensino fundamental. (B – 6)

É salutar para uma pesquisadora verificar que os sujeitos da pesquisa, pertencentes ao curso em que a mesma atua, possuem opiniões tão positiva quanto a equipe docente, ao programa do curso e a instituição. Percebe-se com facilidade que as colocações acima transcritas referem-se aos alunos que são professores e que estão realizados nesta função. E, que a composição curricular do curso corresponde às expectativas da sua formação. Portanto, não há espaço para acomodação. O compromisso de se fazer melhor é crescente e a responsabilidade com isso, aumenta. Para tanto, se faz necessário um repensar no currículo do Curso de Pedagogia na possibilidade de ofertar disciplinas optativas que contemplem conteúdos do interesse dos alunos, oportunizando, desta forma, a complementação e/ou ampliação da sua formação profissional, no Curso de

Pedagogia, com conteúdos vinculados diretamente à sua prática pedagógica ou do seu interesse.

A partir do questionamento anterior, buscou-se verificar a opinião dos alunos das 4ª e 8ª fases do curso de pedagogia quanto a **adequação curricular do curso de Pedagogia à uma nova concepção formadora de professores com vistas a um entendimento maior acerca da gestão escolar, com a inserção de uma disciplina específica.** As contribuições colhidas forneceram dados relevantes para análise, inclusive no sentido de avaliar o padrão de qualidade do curso na visão dessas duas turmas e, igualmente verificar, a aceitação ou não de disciplinas referente à gestão escolar. Dentre elas, destacam-se as seguintes colocações :

Tudo o que vem para melhorar a qualidade da educação é válido. Mas não acredito que somente a formação adequada resolverá o problema. É necessário a participação de todos nesse processo, para que a educação seja de qualidade. A agência contratante deste profissional deve estar voltada a oportunizar este á cursos continuados. Se formado em Pedagogia, onde a essência é habilitar para o magistério, e por “acidente de percurso” venha a ocupar o cargo de diretor de escola ou até mesmo secretário, é compromisso do sujeito buscar subsídios teóricos-metodológicos e práticos para fazer o melhor. Porém é de responsabilidade da empregadora oportunizar tal envergadura e é igualmente responsável a agência formadora, no caso a Universidade de oferecer cursos na área da gestão escolar, uma vez que o curso de Pedagogia não tem essa pretensão. (B 17)

A aluna ao se referir que o “curso de pedagogia não tem essa pretensão”, está se dirigindo ao curso que frequenta, na FERJ, que habilita para a docência, pois o curso de Pedagogia fornece, em geral, outras habilitações, inclusive de administrador escolar. É possível constatar nas primeiras palavras que a aluna possui abertura para conhecimentos novos e concebe a “participação de todos” para uma educação com qualidade. Diante disso, acredito que a concepção de fazer coletivo com participação ativa esteja inserida na formação dessa aluna, e esse é o ponto. A partir da visão de que é com a participação de todos os envolvidos no processo que se faz educação, não importa a função será um profissional competente.

Concordo que a agência contratante promova a capacitação de seus funcionários e, inclusive, junto com a universidade busque caminhos viáveis para essa formação, por meio de cursos de formação continuada que subsidiarão

teórico/prático e metodologicamente a gestão escolar, no caso. Essa capacitação poderá ser oferecida por meio de Cursos Seqüenciais, por exemplo.

Outros alunos, tanto da 4ª quanto da 8ª fase, não concordam com a inserção de disciplina relativo a gestão escolar, pois defendem que o curso deve continuar formando o docente. Vejamos então, algumas colocações:

Penso que não. O curso de Pedagogia da FERJ possui um excelente padrão de qualidade para a formação na habilitação que o curso se propõe. Deveria, sim, ser criado um *curso seqüencial*, já que a LDB está abrindo esta possibilidade, em Gestão Escolar, para os que estiverem interessados em obter maiores informações nesta área do conhecimento. Quanto a mim, sou uma professora de adoção, vocação e pretendo ser sempre assim, pois não saberia e nem quero fazer outra coisa na escola. (B 12)

Quando entrei no curso de Pedagogia minha expectativa era receber subsídios teóricos – metodológicos para exercer melhor a minha docência. E foi o que aconteceu. Portanto estou satisfeita. Se por ventura vier a ocupar um cargo de diretor de escola, cobrarei desta Universidade um curso que atenda, daí, àquela necessidade de conhecimento. Por enquanto não vejo necessidade de mais disciplinas, exceto quem sabe como disciplina optativa. (B 10-)

Não concordo. Para quem quer se especializar em administração escolar que faça o curso para tanto. Se o curso for voltado a formação docente, como é esse e faz muito bem, assim deve se ater – a formação docente. Quanto mais diversifica, pulveriza a formação, mais deficiente fica. Pelo menos é o que acredito. (A 30)

Estou satisfeita com a formação que estou tendo aqui. As professoras do estágio são extremamente competentes, compromissadas e exigentes, e isso é muito bom. Não penso que conteúdos sobre gestão escolar possa me fazer falta. Qualquer outro conhecimento daqui pra frente cabe a cada um buscar. (B 19)

Logo que iniciei o curso na FERJ, pensei em transferir-me para Joinville pois não queria a formação docente e sim de especialista. Com o passar do semestre os professores me cativaram e fez nascer o gosto pela docência. Até então nunca tinha trabalhado em escola. Hoje, no final do curso, professora de educação infantil, sinto-me extremamente satisfeita. Mas, se fosse oferecido outra habilitação, por exemplo, além da que estou por concluir, faria com muita satisfação. Incluir mais disciplinas no curso não penso ser uma boa, exceto se for como optativa. (B 14)

Não. Somente como uma disciplina optativa. Os que quisessem fazê-la teriam a oportunidade sem que estivesse com isso aumentando o número de disciplinas e conseqüentemente o número de anos. (A 2)

Os alunos que defendem a concepção docente no curso de pedagogia procuram fundamentar suas opiniões com depoimentos de satisfação quanto ao nível de qualidade do curso que freqüentam. A aluna B –12 sugere a criação de um curso seqüencial para abordar o assunto de gestão escolar. As alunas (B-10, B-14

e A-2) apontam a disciplina optativa como alternativa para os que tiverem interesse neste tema. É interessante frisar que mesmo apontando estas sugestões não se colocam a disposição para freqüentar: “oferecer para os interessados”.

Alguns alunos pesquisados demonstraram estar em dúvida e concordam em parte, como é o caso dos seguintes:

Os professores do curso de Pedagogia da FERJ são ótimos. Eles passam pra gente muito mais que conteúdo. Passam afetividade, amor pela profissão de mestre, competência técnica e política e muito conhecimento. Ou seja, aprendemos com eles como ensinar. Só isso já valeu o curso. Se tivéssemos mais que isso ainda, estaríamos prontos pra “dominar o mundo”. Por isso concordo em parte (B 16)

Tudo o que seremos em termos profissionais, depende muito mais de nós, de nossa busca, do que o tamanho da grade que nos formou. Os conteúdos estudados, as informações recebidas servirão de bússola no nosso destino. Mas, não o próprio destino. Logo, acho que a universidade deve ser um leque de “bússolas” para responder ao chamado dos desafios dos novos tempos, mas cada qual na sua necessidade fazer uso “delas” quando melhor lhe convier. (A - 7)

Não basta que tenhamos somente a teoria é preciso que a prática se faça presente nesta formação. A gestão escolar é de suma importância, pois somos gestores da nossa própria prática. Mas é preciso que a teoria e a prática estejam juntas, ou seja, não basta encher de conteúdos de gestão é preciso que o vivenciamos. (A -20)

O aluno A-20 demonstra preocupação com a inserção de teoria apenas, afirma ele que é “preciso que a teoria e a prática estejam juntas”, com isso pretende apontar a importância e a necessidade de um “estágio curricular” nessa do conhecimento, quando coloca que “é preciso que o vivenciamos”. Outra aluna (B-6) está muito satisfeita com a qualidade do curso e que o mesmo cumpriu o seu objetivo. No entanto, não vê empecilho na inserção da disciplina na área da gestão escolar.

Verifiquemos agora, os argumentos dos alunos, tanto da 4ª quanto da 8ª fase que concordam com a inserção de disciplina relativo a gestão escolar. Vejamos então, algumas colocações:

Será aceito de bom grado, desde que seja suprimida alguma outra, coisa que pensa ser difícil pois todas são importantes para a nossa formação como docentes. Para mim, no caso, iria aproveitar muito. Estou na direção de uma escola pequena, municipal, que tenho aprendido a fazer o meu trabalho com o próprio cotidiano. Os problemas surgem e vão sendo resolvidos. As técnicas da Secretaria dão algumas orientações, mas é só. Na realidade, o diretor de uma instituição de ensino, se não contar com seus professores estará

fadado ao fracasso, é preciso trabalhar no coletivo. Procuo ler alguma coisa a respeito, mas é pouco. Penso que se tivéssemos algumas informações mais "científicas" em administração escolar faríamos nosso trabalho com maior eficiência, sem muitos ensaios para acertar. Espero que em breve a FERJ disponha de uma Pós-Graduação em administração escolar, para que eu e muitos colegas diretores possamos buscar subsídios para uma prática mais competente e profissional (A -3)

Estou de pleno acordo, pois me faria muito bem. Sou secretária de uma escola e tenho que entender de tudo. O que recebo aqui na faculdade me habilita, e muito bem, pra ser professora. Gostaria muito de cursar disciplinas voltadas a questão administrativa. (A -27)

Sinto estar saindo do curso, em fase de conclusão, tendo a sensação de estar faltando algo. Estou na direção de um centro infantil, assumi este cargo a dois meses, mas estou com medo. Quando era professora dominava "o meu pedaço", agora pareço perdida. A direção de uma escola exige que você tenha muito mais que o conhecimento da docência e isso é complicado. Pretendo urgentemente fazer algum curso de gestão escolar, pois sinto que preciso. O que recebi neste curso não levou em "conta" esta formação, por isso cabe a mim buscar. Sou a favor da inserção de disciplina sobre administração escolar. (B-1)

Trabalho numa empresa, no setor pessoal. A docência não tem muito a ver comigo, mas como este curso possui bastante informações sobre psicologia, filosofia, e é essencialmente educar para o trato de relações humanas, optei por ele. Mas, com certeza seria "de bom tamanho" se tivéssemos maiores informações a respeito de administração. Se a FERJ oferecer um curso seqüencial ou uma especialização nesta linha, seria a primeira a me candidatar a uma vaga. (B - 8)

Nada contra, tudo a favor. Seria muito bom conteúdos referente a administração escolar, pois somos administradores da nossa ação docente e isso só iria acrescentar na nossa qualidade formativa. (B -3)

Seria muito bom. Quanto mais canais de informações receber, maior será a possibilidade de ser empregado, pois estou desempregada e está difícil ! (A - 22)

Penso que sim. É sempre muito bom ampliarmos a nossa formação. Gostaria muito. Se for oferecido, mesmo como disciplina optativa, seria o primeiro a me matricular. (A- 16)

Seria muito bom, pois é através de leituras múltiplas que haveremos de superar as nossas dificuldades práticas, compreender e até questionar as questões ideológicas. (B-13).

A análise das contribuições dos alunos tanto da quarta como da oitava fase, lembram do compromisso da universidade como instância produtora e difusora da melhoria da qualidade na educação. Há necessidade, ainda de refletir sobre alguns pontos levantados, principalmente quanto à "qualidade", "inovação", "mudança", "compromisso", "responsabilidade", "teoria e prática".

O que se acolhe como *qualidade* reflete, pois, “uma concepção de que a inovação se radica no sistema de valores dos que se identificam como seus agentes e de que ela deve responder a necessidades de mudança que emergem da relação sistema educacional e sociedade (estrutura e cultura), nutridas pela articulação entre o sistema educacional, o sistema político e o sistema econômico” (DEMO, 1993, p.35).

Uma prática pedagógica *inovadora* representa, portanto, um processo de *mudança*, uma ação que se orienta por objetivos educacionais de seus agentes, que têm como referencial a realidade, sua visão particular de educação e a proposição de uma efetiva transição do idealizado ao real como propulsora da ação. Para tanto é necessário que se tenha “instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola” (FERNANDES, 1986, p.30).

A ampliação do universo cultural, histórico, tecnológico e político é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é ainda mais importante. “No entanto, os cursos propostos ainda não se comprometem com essa exigência. [...] A formação inicial de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe [...] Dificilmente são levadas em conta outras dimensões do exercício profissional, mais propriamente ao sistema educacional”²⁹

Unir *teoria e prática* é um dos principais desafios na busca da competência do professor, torna-se necessário “ultrapassar a polarização entre o técnico e o político, a teoria e a prática, o saber e o fazer, [...], pois estas dicotomias se apresentam interligadas, e por isso não podem ser vistas como opostas e polarizadas (BEHRENS 1996, p.101)”. A discussão pedagógica atualmente abre caminhos para a consciência profissional em busca da reflexão da prática cotidiana, como elemento significativo para a transformação social e para a auto-superação.

²⁹ Idéia extraída do Documento do Ministério da Educação analisado no FÓRUM de Pró-Reitores da ACAFE sobre Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, maio/2000, p.28

Para ANASTASIOU (1998, p.204-205), a *teoria e a prática* fazem parte de um processo a ser construído, não acontece de “forma mágica”, pois, “o confronto da teoria pedagógica com a prática existente, levando à necessária transformação de ambas não se dará de modo mágico e /ou natural. Também não se dará por determinação legal. É um processo a ser construído e que exigirá de todos nós o coletivo da universidade, determinação, estudos, experimentação, pesquisa, e portanto, persistência e tempo”.

De acordo com BEHRENS (1996), o transcender, o novo caminhar, o novo trajeto, pede um novo perfil de educador. Espera-se de todos, contribuições que venham auxiliar a concretização desse novo projeto de educação, num despertar de uma nova realidade. Para tanto, espera-se da Universidade,

Que abandone sua visão conservadora, dogmática, cristalizada no tempo e no espaço, e retome um repensar de seus conceitos olhando o mundo em movimento dinâmico e contínuo. [...] Da sociedade, espera-se a iluminação de uma prática pedagógica que tenha como ponto de partida e de chegada a Prática Social. [...] *Da capacitação docente, espera-se que busquem espaços institucionais facilitadores de uma reflexão partilhada dos professores sobre seus saberes (NOVOA, 1995,p.37).* [...] Das políticas públicas, espera-se o reconhecimento de que o professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, para buscar caminhos alternativos de superação da reprodução, para produção do conhecimento. [...] Do professor, espera-se a busca para encontrar caminhos de auto-estima, de recuperação do seu papel como profissional relevante para a sociedade. [...] Do aluno, espera-se um sujeito histórico que analise o contexto social. E da prática pedagógica, espera-se um processo que contemple a superação da fragmentação e da desarticulação entre sua proposta e os valores e expectativas daqueles envolvidos diretamente no ensino de 3º grau”. (BEHRENS, 1996, p.223 a 237)

Espero que todos os envolvidos no processo de busca para a melhoria da qualidade na educação, se articulem num pensamento e ação global, numa postura interdisciplinar e num ideal comunitário.

Na articulação e na construção epistemológica, a interdisciplinaridade vai se processar, também, pela tensão dialética, pois não se constrói o novo, sem interagir e modificar a partir do velho. No entanto, é preciso que esse movimento vá além das palavras e que provoque uma nova postura, o objeto ‘utópico’ da unidade do saber, como ressalta JAPIASSU, “interdisciplinaridade : interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração

mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa [...] Diríamos que o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber” (1992, p. 88).

É preciso o verdadeiro movimento da interação, do agir conjunto, aberto, do fazer coletivo, superando fragmentações e transpondo obstáculos. Ou seja, ir além do disciplinar, conforme Ivani Fazenda, é caminhar para a cooperação e a parceria” (FAZENDA, 1991, p. 87).

Almeja-se que as análises elaboradas com base nas contribuições dos diretores e alunos e o referencial teórico pesquisado, possibilitem a elaboração de pontos norteadores que auxiliem na concepção e alternativa inovadora para o curso de pedagogia da UNERJ/FERJ, pois é a partir do “real concreto que podemos construir o concreto pensado” (WACHOWICZ, 1984, p. 25).

Inovadora no sentido de conceber a gestão escolar como uma práxis necessária, na formação do pedagogo, para o real concreto da ação educativa.

Neste sentido, as abordagens históricas e epistemológicas da pedagogia, são fundamentais para a elaboração de um possível construto teórico para formação de gestores escolar.

3 PEDAGOGIA : História e Epistemologia

“Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo. O homem e somente o homem é capaz de transcender, de distinguir ‘ser’ do ‘não ser’ e de travar relações incorpóreas. Na sua capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando, atravessando o tempo, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Homem – um ser de relação, temporalizado e situado, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção”.

(FREIRE, 1994, p. 57)

3.1 PEDAGOGIA - Alguns Elementos de Historicidade

A história da educação e da pedagogia é pródiga em teorias e em práticas. Inúmeras são as obras nesta área que proporcionam a dimensão de um panorama de incontáveis vertentes do pensamento educacional.

Não se tem a intenção, aqui, de dissecar o percurso histórico do *Curso de Pedagogia*, pois este estudo já foi realizado por alguns educadores³⁰, em

³⁰ A esse respeito consultar : PIMENTA, Selma G. *O Pedagogo na escola Pública*. São Paulo : Loyola, 1988 ; e também da mesma autora, *Pedagogia, Ciência da Educação ?* São Paulo : Cortez, 1996 ; BRZEZINSKI, Íria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores – busca e movimento*. Campinas : Papyrus, 1996 ; MARQUES, Mario Osório. *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí (RS) : Unijuí, 1992. VEIGA, Ilma Passos Alencastro... [et alli] *Licenciatura em Pedagogia : Realidades, incertezas, utopias* . Campinas (SP) : Papyrus, 1997 – SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL : História e Identidade*. Campinas (SP) : Autores Associados, 1999. Nestas obras os educadores colocam na pauta de discussão a compreensão das concepções e dos princípios nos quais estão assentados os cursos de pedagogia.

publicações e teses produzidas, que irão servir como princípio basilar para a construção da trajetória histórica.

Busco nos estudos realizados por GHIRALDELLI Jr. (1991) a cerca da história da educação brasileira para melhor compreender o contexto social, político e econômico. Na década de 30, a sociedade brasileira sofreu profundas transformações, motivadas, basicamente, pela modificação do modelo sócio – econômico. A crise mundial da economia capitalista provoca no Brasil a crise cafeeira, instalando-se o modelo sócio - econômico de substituição de importações.

Paralelamente à crise cafeeira, desencadeia o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas o que resultou em um conflito: a “Revolução³¹” de 1930 , marco comumente empregado para indicar o início de uma nova fase na história da República no Brasil.

No âmbito educacional, durante o governo revolucionário de 1930, Vargas constitui o Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos assumiu o recém-criado Ministério. E, em 1932 é lançado o “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*”, documento educacional de alta relevância e que preconizava a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial. O Plano de Reconstrução Educacional, do Manifesto dos Pioneiros, traça em linhas gerais a intenção de “corrigir o erro capital que apresenta o actual systema (se é que se póde chamar de systema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino [...] communs a todos os grãos e instituições educativas”. (In: GHIRALDELLI Jr. 1991, p. 67 cf.fonte)

Entre os anos 1931 e 1932 efetivou-se a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.851 de 11.04.1931). Esta, em seu art. 5º, dispôs que, entre os institutos superiores a serem congregados para a formação de uma universidade, poderia constar a Faculdade de Filosofia , Ciências e Letras. Esta resultou da necessidade de conferir à estrutura da universidade, além da função de transmissora da cultura,

³¹ De acordo com GRAMSCI, “só é revolução aquela que se baseia em uma nova classe; o fascismo não se baseia em nenhuma classe que já não esteja no poder”. (Concepção Dialética da História, 1995, p.2). Seguindo esta linha de pensamento, seria interessante um estudo mais intenso sobre este grande acontecimento de 1930. No entanto, não é objetivo desta pesquisa realizar tal estudo.

um papel utilitário e prático: formar bacharéis e licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico.

Os primeiros seriam preparados em cursos de três anos e os últimos após mais um ano de Didática. Com esses dois cursos, bacharelato e licenciatura, criaram os Estudos Superiores de Educação no Brasil. O diploma de licenciado em educação conferia ao aluno o direito de lecionar as “ciências da educação” (Sociologia, Psicologia, Filosofia) nos estabelecimentos de ensino secundário.

A primeira escola de educação, em nível superior, foi criada no Rio de Janeiro pelo Decreto 3.810 de 1933, sob a iniciativa de Anísio Teixeira. Este decreto transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação do Rio de Janeiro, o qual continuou a ministrar o Curso Normal e introduziu o curso superior para formação de professores secundários, denominado “Escola de Professores”. Essa escola foi incorporada à Universidade do Distrito Federal em 1935, ao lado da Faculdade de Filosofia, de Letras e de Ciências, sob o nome de Escola de Educação.

No ano seguinte, em 1934, a Universidade de São Paulo é fundada. Foi com o objetivo de, através da hegemonia cultural, reconquistar a hegemonia política, que surgiu o Projeto Paulista de Universidade. Recuperar o prestígio político, afetado pelo determinante econômico, após o desastre da política da monocultura cafeeira afetada pelos Estados Unidos em 1929 (GHIRALDELLI Jr. 1991).

A transformação política de 1937³² alterou os rumos da Universidade. Pela Lei 452/37, a antiga Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil, com a absorção da Universidade do Distrito Federal.

³² Neste ano, um golpe militar de Estado instituiu no Brasil o regime político autoritário, unitário, antiliberal e antidemocrático, que se autodenominou Estado Novo. A intelectualidade brasileira, envolvida com a universidade e que pertencia a grupos defensores do liberalismo, comunismo, socialismo e outros que faziam oposição ao regime, veio a sofrer duros golpes. A prisão de Anísio Teixeira e o desaparecimento da Universidade do Distrito Federal foram uma das ações repressivas do governo autoritário. (GHIRALDELLI Jr. 1991)

A Universidade, enquanto *instância* de educação superior, não é fruto de pensamento genuíno. Não é criação brasileira³³. Os modelos vindo de Portugal, da França, da Alemanha e Estados Unidos tingiram a tela da Educação Superior no Brasil com múltiplas *matizes*.

O modelo Jesuítico advindo de Portugal foi o primeiro sistema de ensino implantado no Brasil, onde a questão de obediência às regras era inquestionável, a memorização como princípio pedagógico, a repetição usada como recurso de ensino/aprendizagem tendo a verificação deste pelo exame.

Da França, instituí-se o modelo napoleônico, que segundo ANASTASIOU (1998), não demonstrava preocupação “com a pesquisa científica, mas dedicava-se predominantemente à preparação dos quadros superiores do país”(122). Este modelo tem início no Brasil no tempo das faculdades isoladas, “atendendo prioritariamente à elite, que mantendo-se na defesa de seus valores de classe, dá continuidade e manutenção ao sistema, cooptando-se aos interesses do estado, desconhecendo ou desconsiderando os problemas nacionais” (126).

Da Alemanha, buscou-se o sistema universitário alemão, onde W. Homboldt (entre outros) “põe em pauta a questão da pesquisa científica (visando preparar o homem para a descoberta científica), para formular a ciência a ser ensinada, levando em conta as grandes transformações da época [...] não o ensino, mas a livre pesquisa que deve tornar-se a missão principal da universidade” (ANASTASIOU, 1998, p.123-4). Pela marcante dedicação à pesquisa da teoria pedagógica, destinava mais, então, à pedagogia, ou às Faculdades Pedagógicas. No entanto, quanto à questão pedagógica constatamos que esse modelo começou a crescer no Brasil somente no final dos anos 70, através da política de redemocratização.

Outro modelo que chega ao Brasil via importação é o sistema de educação norte-americana. A partir da década de 40, este modelo começou exercer maior influência na universidade brasileira, “quando são intensificados as bolsas e visitas

³³ ANASTASIOU, Léa das G.C. em sua obra *METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR : da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba : IBPEX Autores Associados, 1998, entre outros tópicos, faz uma análise histórica da universidade brasileira quanto aos modelos que influenciaram a instituição universitária no Brasil. Através da leitura desta obra, pode-se perceber que muitos dos problemas sentidos, verificados e vividos em nossas universidades nos dias atuais, foram constituídos historicamente.

de professores brasileiros a centros norte-americanos e muitas das práticas ali existentes são adotadas³⁴ ” (ANASTASIOU, 1998, p.127). Adoção esta que aconteceu a partir da Lei 5.540/68, através da Reforma Universitária.

Em 1939, a Universidade de São Paulo (USP) dá início ao curso de Pedagogia, que “...desde a sua criação tem trajetória marcada pela indefinição” (MARQUES, 1994, p.115). O Curso de Pedagogia foi instituído por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados. O bacharel em Pedagogia seria o indivíduo habilitado a exercer as funções de “técnicos da educação”, cuja função no mercado nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do curso de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo. (BRZEZINSKI, 1996, p. 183)

A identidade norteadora do Curso de Pedagogia encontra-se no projeto da Escola de Professores³⁵ de Anísio Teixeira. O principal objetivo desta escola era de formar professores para todos os graus de ensino e ao de preparar especialistas em educação.

Contudo, segundo³⁶ BRZEZINSKI, “a formação de ‘professores primários’ constitui a identidade do curso de pedagogia. Seus pressupostos encontram sustentação na especificidade do curso, que não pode ser confundido com curso de educação geral. [...] imprescindível ao professor, mas o curso de pedagogia tem o caráter profissionalizante, prático e técnico”. (1996, p. 36/37)

Essa era a intenção do curso criado em 1939, o de formar professores primários. No entanto, “a realidade brasileira evidenciava o despreparo dos professores secundários, exigindo prioritariamente, a formação destes. A dubiedade sobre a identidade do curso de pedagogia inaugura-se antes mesmo da sua criação, o que perdura até hoje”. (BRZEZINSKI, 1996, p.37).

³⁴ Como adoção, BOAVENTURA (1966, p.54) cita : o sistema de créditos, o pré-requisito, a nota por participação, o estágio supervisionado, a coordenação didática, e como adoção metodológica do seminário em sala de aula, em substituição à tradicional aula expositiva. (In: ANASTASIOU, 1998, p. 127)

³⁵ Dada sua destinação foi chamada por Mendonça (1993) de “Universidade de Educação”. Os graus universitários correspondiam ao bacharelado e à licenciatura em magistério, e também, à especialização profissional. Foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário.

³⁶ Informações obtidas pela autora no diálogo com o professor Valnir Chagas sobre o curso de pedagogia (em 1992)

O Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, determinou que a formação do magistério secundário seria o ponto integrante desta Faculdade, que seria constituída pelas seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e mais uma seção de Didática. Foi esse Decreto, também, que estabeleceu a obrigatoriedade do curso de licenciatura, a partir de 1943, para exercer a profissão de professor.

Os diplomas conferidos ao fim de três anos seriam de bacharéis. As respectivas licenciaturas seriam obtidas com o curso de Didática, com um ano de duração, cujo currículo compreenderia as seguintes disciplinas: "Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, 'Administração Escolar', Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação". (SILVA, 1999, p. 36)

Este esquema de "três mais um", que fazia licenciatura um acréscimo do bacharelado, durou até 1946, quando o Decreto Lei 9.092, de 26 de março³⁷, estabeleceu o bacharelado em quatro anos tornando a licenciatura em opção paralela ao mesmo.

Em 20 de dezembro de 1961, a Lei 4.024 dotou o sistema educacional de uma razoável capacidade de reformar-se, que lhe permitiu não só realizar correções já esperadas como antecipar e efetuar mudanças. A própria idéia de fixar um mínimo³⁸ nacional de disciplinas, proposto pelo Parecer 251/62³⁹, para cada curso rompeu a uniformidade, permitindo às instituições dar a seus projetos maior originalidade, embora um tanto quanto restrita, e exigindo um crescente ajustamento às necessidades e possibilidades locais. Porém, contrária à essa opinião, os educadores protestaram contra a fixação do currículo mínimo, admitindo que foi instituído como uma camisa-de-força. (BRZEZINSKI, 1996, p. 54-55)

Nos anos sessenta, o curso de Pedagogia mal conseguia escapar à crítica dos que propunham a sua extinção por faltar-lhe conteúdo próprio, e ficava

³⁷ BRASIL, Leis, decretos, etc. Lei 4.072 de 26.03.46. Amplia o regime didático das Faculdades e dá outras providências. *Lex*. São Paulo, 5: 288, 1946.

³⁸ Para o curso de pedagogia, que consistia em sete matérias para o bacharelado: Psicologia da educação (da educação e geral); história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas opcionais.

³⁹ Fixa o currículo mínimo e duração para o Curso de Pedagogia, Resolução essa aprovada sob vigência da antiga LDB 4.024/61 e homologada pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963. (SILVA, 1999, p. 36)

esvaziado, reduzido à licenciatura de professores das disciplinas pedagógicas e à preparação de profissionais para “tarefas não docentes da atividade educacional” – bacharelado. Tarefas estas que seriam melhor definidas a partir de 1968 através da Lei 5.540 (Reforma Universitária) e 5.692/71, no sentido de formação de especialistas, destinado ao trabalho nas instituições escolares: supervisão, *administração*, orientação, inspeção e planejamento.

Já como reflexo da reforma universitária, o Parecer 672/69, do Conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu a substituição da disciplina *Administração Escolar* pela de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau e enfatizou que a Prática de Ensino, mantendo a forma de estágio supervisionado, fosse desenvolvida em situação real. A par disso, essa Reforma (5.540/68) desdobrou a Faculdade de Filosofia em seções, setores ou departamentos, que passaram a pertencer a institutos correspondentes às áreas básicas de conhecimento.

No entanto, só com o Parecer 252/69⁴⁰ foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e instituída a idéia de formar o professor para o ensino normal e o especialista em *administração escolar*, supervisão pedagógica e orientação educacional. Quanto a este tema, abordaremos com maior abrangência no capítulo IV.

A pressão da sociedade para ampliar o ensino superior desencadeou um processo de criação de universidades públicas e particulares, como também, a proliferação de escolas superiores isoladas.

Devido as facilidades para se instalar uma Faculdade de Filosofia, esta se expandiu desordenadamente. Na década de 1960, haviam 113 Faculdades de Filosofia e somente 31 (trinta e uma) universidades.

Segundo fonte do IBGE, “uma década depois o quadro não mudara: das 61 universidades brasileiras, 57 mantinham Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que ofereciam 854 cursos, dos quais 138 eram Pedagogia. Em 1980, era ofertado um total de 206 cursos de Pedagogia...” (BRZEZINSKI, 1996, p. 50)

⁴⁰ Este Parecer, assim como o anterior, foi de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à Resolução CFE nº 2/69 que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Tais peças legais nortearam a organização do Curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da nova LDB- 9.394/96.

No final da década de 70, insere-se no contexto nacional um grande movimento para a reformulação do curso de Pedagogia. Novamente a identidade do curso estava sob júdice. O conselheiro Valmir Chagas (CFE), preparou uma série de indicações, 22/73, 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76 sobre a preparação de professores e especialistas em educação, em cujo bojo extinguiu-se o Curso de Pedagogia, ao menos na forma então vigente. A ameaça de extinção do curso de Pedagogia e as imposições do CFE, encontram resistências com a criação do Comitê Pró-Formação do Educador.

A partir da década de 1980, esse Comitê promove o debate nacional, que tematiza a reformulação do Curso de Pedagogia. No encontro de Belo Horizonte (1983), a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador conclui que a "licenciatura de Pedagogia à base comum a todo educador deve acrescentar seu próprio corpo de conhecimento, que contemple as teorias educacionais, a dinâmica e organização da educação brasileira e o processo de ensino aprendizagem em suas diferentes modalidades educativas" (MARQUES, 1994, p.116) O movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, surgido entre os educadores, começa a se desenvolver, então, no contexto da reorganização da sociedade civil.

Já no ano de 1986, no Encontro⁴¹ em Goiânia, a ênfase recai na busca de identidade do Curso de Pedagogia. Acentua-se a reflexão crítica no confronto entre teoria e prática, entre o corpo de conhecimento transmitido pela universidade e as práticas resultantes da articulação com as escolas de 1º e 2º graus (MARQUES, 1994). Ao curso cabe formar o professor. Quanto às habilitações em Administração escolar, Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, apontam três tendências: suspendê-las, mantê-las com redefinição de objetivos e a de transferi-las para os cursos de pós-graduação "lato sensu". Apareceram, no entanto, novas áreas de concentração: educação pré-escolar, alfabetização, educação rural, popular, especial e de adultos.

⁴¹ Estes encontros eram promovidos pela CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador). Participaram deste Encontro Nacional representantes de 11 estados e de quatro associações de especialistas da educação,

No III Encontro Nacional (CONARCFE) de 1988, o tema de identidade do curso de pedagogia foi retomado. É no IV Encontro que surgem posições divergentes. Para uns a Pedagogia se insere no campo amplo da educação, eminentemente *prática*, tendo como objetivo prioritário a educação formal em ambiente escolar. Para outros, a Pedagogia se entende como *teoria* geral da educação em qualquer ambiente social. Portanto, a integração teoria /prática começa a ser pensada a partir de várias ações⁴² “já que toda ação é o resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva, é evidente que a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos”. (GRAMSCI, 1995, p.51)

Denunciam, os educadores presentes neste encontro, a forma fragmentária dos estudos no interior das universidades, a docência como atividade controlada pelos departamentos, e o esvaziamento dos cursos subordinados inteiramente aos departamentos. Há posicionamento ferrenho contra a implantação de Centros de Formação de Professores, em unidades independentes, alheias à dinâmica da Universidade.

Em 1990, no dia 26 de julho, foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE⁴³, fruto do movimento dos professores – (CONARCFE).

Neste mesmo ano, no V Encontro Nacional (CONARCFE), a discussão dos educadores se ateve a duas vertentes de idéias e sugestões:

Na primeira vertente, coloca-se o desafio à reformulação do curso de Pedagogia, a superação de seu estado de degradação. Buscar-se-á a superação da dicotomia teoria/prática na construção da identidade do educador, através do trabalho coletivo interdisciplinar, articulado com o princípio de gestão democrática . Apontam-se, para tanto,

⁴² Entre elas : a) aceitação de que esta relação perpassa todas as disciplinas do curso e não é uma questão afeta somente às disciplinas de prática de ensino; b) a criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas) para a viabilização desta integração de forma interdisciplinar e ao longo do curso sem que esta ação seja confundida com o estágio supervisionado; c) ênfase na pesquisa da realidade educacional local envolvendo o aluno em programa de iniciação científica ou outras formas de pesquisa. (Documento Final do IV Encontro, In. MARQUES, 1994, p.117)

⁴³ ANFOPE é uma “entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso nem político- partidário e é independente em relação ao Estado. [...] ao ser criada incubiu-se de incentivar e fortalecer as Comissões estaduais e de manter as Coordenações Regionais, entidades criadas no percurso do movimento de educadores” . (BRZEZINSKI, 1996, p. 195)

cinco linhas básicas não hierarquizadas, mas inter-relacionadas em permanente movimento : 1). *Fundamentação teórica* – indica a necessidade de se construir um espaço para a análise da educação enquanto disciplina [...] 2). *A relação teoria/prática* – implica em como se dá a produção do conhecimento no interior do curso; [...] implica no trabalho docente como referência básica da identidade profissional do educador e como raiz da articulação buscada entre o fazer e o pensar educação. 3). *O princípio da gestão democrática* – exigir e participar. 4). *O compromisso social* – exige uma concepção sócio-histórica do educador [...] e 5). *O trabalho coletivo interdisciplinar* – tanto dos alunos como dos professores, deve converter-se num instrumento de luta contra a estrutura fragmentária das instâncias e tempos da formação”. (MARQUES, 1994, p.118)

Em outra vertente, procurou-se nomear os *eixos centrais* como *idéias – forças* comuns a todos os cursos de formação do educador.

O curso de Pedagogia tem por objetivo a reflexão/explicação da educação como prática social voltada à transformação da sociedade. Idéia–força principal do curso é a fundamentação teórica do conhecimento da realidade, a capacidade de tratar teórico-metodologicamente o conhecimento na perspectiva de totalidade, que permita organizar a interdisciplinaridade no pensamento do aluno”. (MARQUES, 1994, p. 119)

Para operacionalizar esta proposta seria necessário a existência, na base comum nacional, de matrizes-teóricas, que sistematizassem o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que se estabelecessem relação com a ciência pedagógica. Igualmente necessário se fazia a compreensão de currículo ampliado, que incorporasse as atividades de produção científica no ensino e na pesquisa, e que possibilitasse momentos de reflexão coletiva dos educadores.

Em 1992, foi lançado pelos educadores participantes do VI Encontro Nacional da ANFOPE, a idéia da Escola Única de Professores. Segundo BRZEZINSKI (1996, p. 204), “A proposta de Escola Única elege a Faculdade de Educação, ou similar, como local privilegiado de formação dos profissionais da educação para todos os níveis de ensino. Essa deve articular-se com os ‘institutos’ para garantia de oferta e conteúdos específicos aos licenciandos de todas as áreas do saber”.

De acordo com o documento final do VI Encontro Nacional, a Escola Única de Formação de Professores deve ser estruturada de modo que :

- . viabilize a concretização da base comum nacional para que todos os licenciados tenham na docência a base de sua formação;
- . una a formação do bacharel à do licenciado, no momento de estudo do conteúdo específico, mantendo o papel dos 'institutos' no processo de formação do educador;
- . possibilite a criação de espaços pedagógicos de produção coletiva de conhecimento como uma das expressões da base comum nacional. (ibid, p.204)

Na verdade, essa idéia de Escola Única de Formação de Professores não é nova⁴⁴. Com a idéia da Escola Única de formação, surgiu uma nova proposta entre os educadores :

“a extinção do curso de pedagogia em favor do redimensionamento da Faculdade de Educação como centro de referência de formação de profissionais da educação. Neste caso, os cursos de licenciatura seriam substituídos por programas de formação que constituiriam o núcleo responsável pelo ensino, a pesquisa e a extensão de cada área do saber. O curso de pedagogia desdobrar-se-ia em três programas, a saber: programa de formação para a educação básica – (educação infantil, ensino de 1ª a 4ª série, educação de jovens e adultos, educação especial e outros); programa de *supervisores e orientadores* educacionais ; e programa de formação de professores para o magistério de 2º grau, que seria oferecido transitoriamente”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 206)

O que se verifica, aqui, é a *não* inclusão da formação do *administrador* educacional na proposta levantada pelos educadores, neste Encontro.

No VII Encontro Nacional da Anfope realizado em 1994, houve profundas manifestações contrárias à proposta da Escola Única⁴⁵. Na opinião de BRZEZINSKI (1996, p. 206 -207), é uma questão polêmica que exige maior aprofundamento de estudos.

Perante aos estudos aqui levantados, pode-se afirmar que se nos anos 80 havia dúvidas em afirmar que a identidade da formação do pedagogo era a docência, nos anos 90, isso não se cogita mais. Já está incorporada esta afirmação dentro dos movimentos de educadores.

⁴⁴ Remonta à Escola de Professores de Anísio Teixeira (1935) . A mesma foi proposta, também por FÉTIZON em 1984 como solução radical para formar professores do ensino secundário na USP. Esta autora em “*Educar Professores ? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo*” . Série Estudos e Documentos. São Paulo, USP, 1984, v.2, chama o professor ao compromisso e ao comprometimento de saber a especialidade que leciona, ou seja ‘ser culto’ do dado ramo específico que escolheu para lecionar. Afirma ainda que, *a especialidade é ser professor* (p.200).

⁴⁵ Surgiu em 1992, uma nova proposta entre os educadores : “a extinção do curso de pedagogia em favor do redimensionamento da Faculdade de Educação como referência de formação de profissionais da educação”. (BRZEZINSKI, 1996, p. 206)

Contrário à proposta do Movimento de 1992 (ANFOPE), o curso de Pedagogia se firma em todo País, formando, prioritariamente, o pedagogo para atuar na escola como professor das séries iniciais, o que vem se concretizando a previsão de Valnir Chagas feita no Parecer 251/62, que defende a tese da elevação de níveis de formação do professor primário ao nível superior, podendo até chegar à pós-graduação.

Com isso, o curso retoma sua vocação inicial, proposta na antiga Escola Normal e na Escola de Professores de Anísio Teixeira. Inclusive, o Anteprojeto de Resolução, que Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95, ressuscita o termo *Curso Normal Superior* – para professores de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental.

Cabe ressaltar que neste processo histórico, no município de Jaraguá do Sul, no estado de Santa Catarina, a exemplo de outras cidades que, nos anos de 70, se serviram das facilidades de instalar uma Escola de Ensino Superior, foi instituída a Fundação Educacional Regional Jaraguense - FERJ. Seu início foi marcado com a autorização para funcionamento da Faculdade de Estudos Sociais, com o curso de licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais e habilitação em Educação Moral e Cívica em 2º grau, isso em 1974. Somente treze anos depois dá início o curso de pedagogia nesta Instituição de Ensino Superior. Em 1992 fica reconhecido o curso de Pedagogia do CESJS. (Centro de Ensino Superior de Jaraguá do Sul, hoje, UNERJ – Centro Universitário).

O tema do VIII Encontro Nacional da ANFOPE (1996) foi muito pertinente, pois o próximo milênio desponta para inúmeros e grandes desafios para a educação. "Formação dos Profissionais da Educação: desafios para o século XXI", as mudanças e transformações decorrentes da reorganização mundial direcionada pela lógica da internacionalização do capital e do trabalho, consolidada neste final de século, desafiam a sociedade brasileira e, em particular, os profissionais da educação, a buscarem alternativas para a formação humana. Essa formação se depara com novas exigências, sobretudo como buscar informações e,

principalmente, o que fazer com ela. Depara, inclusive, com a necessidade de se criar uma base comum nacional para a formação de todos educadores.

Manter a existência do curso de Pedagogia, Pedagogia esta, que na concepção de LIBÂNEO

é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa de saberes e modos de ação. (p.116) [...] Pedagogia é a teoria, a reflexão, sobre esse aspecto da realidade em suas relações com outros aspectos.(117) *Pedagogia é uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação.* (1996, p. 119- grifos do autor)

Mantê-la como *instância* formadora do Pedagogo – professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais –continua sendo um desafio para os seus defensores⁴⁶.

A busca incessante por melhores mecanismos para formação docente, perdura até nossos dias. No XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de graduação das Universidades Brasileiras, realizado em Ilhéus/BA, em maio de 1999, foi debatido a política de graduação e elaborado um *Plano Nacional de Graduação – Um projeto em construção*⁴⁷. Neste texto, com referência à Formação de professores para a Educação Básica, coloca, entre outros pontos, que :

A formação do educador buscará a síntese entre o conhecimento específico de uma área do saber e formação pedagógica que supera a visão reducionista tanto da ciência quanto da realidade. Neste sentido, entende-se o educador como mediador da cultura. O que se propõe é uma alteração substancial na formação dos educadores, que supõe uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida formação humana e cultural. (1999,p.13)

O debate sobre o curso de Pedagogia, a identidade do pedagogo, e educação enfim, continua sendo exaustivamente abordado nos Congressos e

⁴⁶ Defensores estes que, inclusive, enviaram uma Carta Denúncia ao Presidente da República e ao Ministro Paulo Renato : ANDES –SN, ANFOPE, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre outros, anônimos e silenciosos que estão indignados com tamanha arbitrariedade, no que tange ao Decreto do dia 06 de dezembro de 1999.

⁴⁷ Texto disponível na INTERNET : <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>

Encontros, promovidos pelas entidades de educadores constituídas após anos de luta, discussão, debates e de busca crescente para o aprimoramento da classe. Essas Associações de Classes, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação; ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, e inclusive o ForGrad – (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras) muito tem contribuído no redimensionamento do curso de Pedagogia no Brasil.

No dia 09 de novembro de 1999, a Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou o Parecer N.º CES 970/99 de responsabilidade dos Conselheiros: Eunice Ribeiro Durham, Yugo Okida e Abílio Afonso Baeta Neves que dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Parecer este, que *seria* apresentado e discutido com as entidades representativas da área da educação, em reunião prevista para o dia 07 de dezembro de 1999.

No entanto, estas mesmas Entidades, defensoras da Pedagogia, foram surpreendidas, assim como todos nós educadores e defensores “silenciosos”, na noite do dia 06 de dezembro de 1999, pelo Decreto Presidencial 3.276 (Anexo III), que dispõe sobre a formação de professores para a educação básica.

O presente Decreto, reafirmando o Parecer 970/99⁴⁸, desconsiderou de forma autoritária todo um processo intenso de discussão e consulta em âmbito nacional que vinha sendo desenvolvido desde janeiro de 1998 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, incumbida de elaborar as diretrizes

⁴⁸ o Parecer 970/99 indica o encaminhamento para duas situações, a saber: “Nos atuais cursos de Pedagogia que já possuem a referida habilitação autorizada ou reconhecida [...] deve ser concedida à instituição um prazo de 04 (quatro) anos para substituição dessa habilitação pelo Curso Normal Superior; Quanto aos “pedidos de criação dessa habilitação que são anteriores à Resolução, que já foram avaliados positivamente pelas Comissões de Especialistas e que se encontram na CES/CNE [...] a autorização deve ser concedida por (02) anos, devendo a instituição solicitante, neste período, criar o Curso Normal Superior, prevendo os mecanismos de transferência dos alunos matriculados na habilitação para magistério do curso de Pedagogia, para o novo curso”.

curriculares para esse curso. Esta comissão, coordenado pela educadora Leda Scheibe, se reuniu durante dois anos, na sede do Ministério da Educação e Cultura em Brasília.

O Decreto contraria a própria LDB-9394/96, ao colocar a formação de professores com exclusividade (Art.3º § 2º Decreto 3.276/99) em Cursos Normais Superiores. Atenta, também, contra a autonomia universitária tal como definida no artigo 207 da Constituição/88.

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), é explícita acerca da matéria em foco, com a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A legislação é muito clara ao definir que a formação de professores para a educação básica seja feita em nível superior, admitindo a modalidade Normal para o período de transição, definido pelos marcos da Década da Educação, durante a qual seria feito o esforço da ampla qualificação de todos os professores da Educação Básica, conforme definido no artigo 87, § 4º das Disposições Transitórias da mesma LDB.

Observa-se, entretanto, que o Decreto n.º 3.276 fere a flexibilidade presente no texto da LDB ao restringir que a qualificação de professores, da educação infantil e das primeiras séries, seja feita **exclusivamente** em cursos normais superiores.

O Parecer do CNE 970/99 e o Decreto 3.276/99 ignoram, portanto, que a maioria das universidades brasileiras (públicas ou privadas) já oferecem, no âmbito do Curso de Pedagogia, habilitações específicas para a formação de professores

especializados para aquelas duas áreas de atuação. Ao se reservar aos Cursos Normais Superiores esta função, é necessário que se analise a qualidade na formação dos docentes e se atente ao aparecimento de um novo perfil de mercado de atuação para a oferta, inescrupulosa, de cursinhos fáceis.

Devido a pressão do Movimento dos Pedagogos através das suas associações e suas representações, foi encaminhado pelo Deputado Pedro Wilson e por mais 19 (dezenove) deputados, ainda em 1999, à Câmara Federal o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) N.º 385⁴⁹. Este Decreto Legislativo determina que seja sustada a aplicação do Decreto n.º 3.276, com o seguinte Parecer : “Diante do quadro existente e pelas razões apresentadas somos de parecer favorável à aprovação do Decreto Legislativo N.º 385/99, proposto pelos nobres colegas para sustar a aplicação do disposto no Decreto n.º 3.276/99. Sala da Comissão, em 23 de março de 2000” .

Esse processo legislativo, juntamente com a força dos manifestos⁵⁰ de entidades e associações representativas dos educadores resultou na alteração do § 2º, art 3º do Decreto Presidencial nº 3.276/99, quando se refere a **exclusividade**, que passa a vigorar com a seguinte redação, sob o Decreto Presidencial nº 3.554 de 07 de agosto de 2000 (Anexo VI) :

“§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores”.

Esta foi uma grande vitória dos educadores. No entanto, é preciso estar atento. Exceto o § 2º do art. 3º, todos os demais artigos do Decreto nº 3.276/99, ainda se fazem valer, e com eles, aspectos processuais não muito bem esclarecidos. Entre eles, não menciona o tempo de duração do curso normal

⁴⁹ Este Projeto de Decreto Lei está disponível na internet: <http://www.unicamp.br/life/fae/grupos/decreto>.

⁵⁰ É possível verificar quantos foram e quais entidades por intermédio da internet: **Manifestos de Universidades e Entidades** : <http://www.unicamp.br/life/fae/grupos/manifesto-conselho.htm>

superior, se é de um ano, dois, três ou de quatro anos (art. 3º, §§ 2º e 3º). Não especifica o caráter dos cursos de licenciatura – curta ou plena – (art. 3º, § 4º), abre a possibilidade de reforçar a inadequada "licenciatura curta".

Há um consenso no colegiado do Curso de Pedagogia da UNERJ para mantê-lo como a instância na formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Fato, agora, possível de acordo com o novo Decreto 3.554/00.

No dia 14 de março de 2000, o Conselho Estadual de Educação aprova a Resolução nº 15/2000, fixando normas para o funcionamento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina. O Art. 6º, Parágrafo Único e seus respectivos incisos, normatiza os procedimentos para a implantação dos Institutos Superiores de Educação. Questão, esta, tratada na LDB 9.394/96 :

Art.63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão :

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis.

No entanto é preciso estar alerta e ter cuidado na questão da qualidade do ensino, pois de nada adiantará mudar o nome da *instância* formadora do educador, se não houver no bojo desta mudança a questão da melhoria da qualidade crescente do profissional que irá atuar no contexto escolar. E, “o resgate da qualidade no ensino passa hoje no Brasil, fundamentalmente, pela efetiva apropriação significativa, crítica, criativa e duradoura do conhecimento, como mediação para a formação do educador – educando como pessoas, como cidadão e como trabalhador”. (VASCONCELLOS, 1996, p. 68)

Neste contexto, utilizo síntese, oportuna, feita por BRZEZINSKI, (1994, p.24,5) de como seria a formação dos profissionais da escola : “[...] a preparação de profissionais da escola consubstancia-se fundamentalmente na *competência científica* (conteúdos transmitidos e produzidos), na *competência técnica* (procedimentos, técnicas, metodologias) e na *competência política* (relações do indivíduo consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com as associações de classe e outras)”. Concordo que tal tridimensionalidade na formação poderia garantir a qualidade dos cursos, principalmente embasadas em legislações tão recentes !

Busco, então, maior entendimento dessa teoria e prática, dos aspectos legais e ideológicos, nos referenciais epistemológicos da pedagogia. Segundo GRAMSCI (1995, p.73) “a epistemologia tem como objetivo básico e principal o exato conhecimento do objetivo cognoscitivo especial para o qual é dirigida cada investigação particular, a fim de poder determinar posteriormente os meios e o procedimento adequado à sua obtenção”

3.2 PEDAGOGIA - e seus Pressupostos Epistemológicos

Pedagogia é um conjunto de enunciados baseado em outras ciências ou em outra filosofia (p. 13) [...]. A Pedagogia é conceituada como uma rede de enunciados inferenciais sobre o fazer educativo ou rede de significações, não se confundindo com este, apresentando a possibilidade de seu exame por meio de análise da rede de enunciados, estabelecendo limites formais e empíricos da mesma. (p. 27) [...] a determinação das redes de inferências que foram e são estabelecidas para a prática educativa possibilitaria o desenvolvimento da Pedagogia como uma ciência cada vez mais rigorosa. Por certo o rigor possível para o que é necessário (30). [...] *Pedagogia é uma ciência da prática educativa* [...] não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular : a educação. (MAZOTTI, 1996, p.30)

A definição do curso de Pedagogia é proposta por educadores na tentativa de buscar a identidade do curso. É a partir desse mergulho conceitual, que se lançará a uma análise da Pedagogia como ciência da educação ou uma das ciências que estuda a educação.

Para MAZOTTI (1996), o saber pedagógico se elabora, na prática de cada professor, na “química” que se faz entre teoria e prática. É essa práxis que confere autoridade, generaliza e nutre a pedagogia, em sua especificidade. É necessário buscar-se a cientificidade da Pedagogia⁵¹ como condição reflexiva da prática educativa, que pode ser tomada ora como tecnologia (didática geral e psicopedagogia), como ciência (como uma das ciências sociais) e como filosofia aplicada, voltada para a ação educativa.

PIMENTA (1996), no entanto, propõe a posição da Pedagogia como ciência, que como outras ciências estuda a educação. Coloca a educadora que

para a construção de uma epistemologia de uma ciência específica da educação, se tome como pressuposto que a educação é, de todas as manifestações humanas, não só uma das mais importantes, como também uma das mais complexas” (p. 47). [...] a pedagogia *não se dilui* nas ciências da educação, afirma-se como ciência prática e normativa da educação, preocupada com a ação de educar, como *o ato educativo* e com a *intervenção* nesse ato, para o qual se dirige a um só tempo com a intenção de conhecê-lo e de transformá-lo, munida, portanto, de uma intencionalidade, de um projeto (p.50) [...] A pedagogia enquanto ciência, como qualquer ciência tem a tarefa de auto-encontrar-se (significar-se), mas enquanto *ciência prática* tem o seu significado na prática. [...] já que tem o papel de *orientar a práxis* (p.54 –grifos da autora) [...] a Pedagogia não muda, por si, a práxis. Ela é *instrumento para a ação*. São os homens, os educadores, que agem. Pedagogia (ciência) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior (p.55).

LIBÂNEO (1996) ao abordar a especificidade do conhecimento pedagógico, no texto “Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia ?”⁵² afirma ser a Pedagogia,

⁵¹ Mazzotti (1996), ao escrever o “*Estatuto de Cientificidade da Pedagogia*” no livro *Pedagogia, Ciência da Educação*. Organizado por Selma Garrido Pimenta, apresenta 10 premissas de um programa de investigação que possibilitaria o estabelecimento da cientificidade da Pedagogia. Entretanto, a implantação deste programa exigiria um número elevado de pesquisadores, no entanto por esse percurso seria possível estabelecer a interdisciplinaridade.

⁵² Na obra organizada por PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, Ciência da Educação?*. São Paulo:Cortez, 1996

uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação. [...] é a teoria, a reflexão sobre a prática educativa onde o fenômeno educativo⁵³ requer uma abordagem pluridisciplinar (117). [...] responsabiliza-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação. E é nesse ponto que a Pedagogia se faz necessária, pois ela institui-se como campo próprio de investigação para possibilitar um tratamento globalizante e intencionalmente dirigido dos problemas educativos (p. 119).

Coloca, ainda, sua preocupação quanto ao futuro do curso de Pedagogia e da necessidade da análise epistemológica das ciências da educação ou dos critérios de demarcação do conceito de ciência. Afirma ele que, “em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia” (LIBÂNEO, 1996,p.116).

Os pressupostos epistemológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar aos sujeitos do ato educativo não só o conhecimento da estrutura teórico/prática, mas o conhecimento desse ensino, enquanto processo dialético, de movimento, construído na essência histórica, produzindo transformações na ação didática.

VEIGA [et al] (1997), ao analisar a proposta metodológica, organização curricular e prática pedagógica de quatro universidades públicas federais, constata que é preocupante a imprecisão epistemológica no campo específico da pedagogia, “uma vez que o observado nas várias faculdades e nos departamentos de educação leva a pensar que não existe clareza quanto a essa questão” (p. 11).[...] “a utopia epistemológica é talvez a maior com que defronta o processo de formação profissional” (p.117).

O que é necessário, e com urgência, por meio de uma reflexão aprofundada sobre a pedagogia, sobre a formação do pedagogo é rever o fio condutor das faculdades e dos departamentos de educação. As questões pedagógicas estão relacionadas com as questões de princípios filosóficos, tanto no sentido político quanto epistemológico. Evidentemente isto se articula com as mudanças e transformações históricas do mundo, da civilização e da cultura.

⁵³ É um fato da vida individual e social possível de ser descrito, explicado, compreendido, em suas várias dimensões, mediante método de investigação e elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo de conceitos e proposições.

Na estrutura social vigente, a Instituição Escolar (fundamental, médio ou superior) é o *foro* privilegiado de transmissão, produção e construção do conhecimento. No entanto, a produção do conhecimento não tem permeado a sua prática. TENÓRIO (1991) valendo-se da contribuição de SERPA (1987) ao se referir à postura do professor observa que, “quando olhamos a prática de ensino, verificamos que, mesmo em um ensino, onde o professor não se considera autoritário, o processo é autoritário porque polariza na reprodução do conhecimento, e não na dialética processo/produto ou produção/produto” (p.79)

Entretanto, se o objetivo do ensino é formar crítica e politicamente as novas gerações, este terá que considerar o conhecimento como construção social. Para isto deve estar presente a dimensão epistemológica do processo.

A educação é a *instância* de formação científica básica. Neste momento histórico em que vivemos, se faz necessário reconsiderar a relação entre totalidade e parte, a qual aparece com novos significados na produção científica contemporânea e, portanto, deve ser levada em conta no processo de formação na sua totalidade. Isso não significa conhecer tudo de tudo, “o desafio que se coloca é conhecer de forma adequada, ou seja, na essência, determinados objetos de conhecimento que são mais relevantes”. (VASCONCELLOS, 1995, p. 110)

O resgate da totalidade será possível, não só na unicidade da produção e da organização do saber, mas também na unidade do conteúdo, método e forma das disciplinas que formam o currículo.

Temos, assim, a Pedagogia “como a ciência do entendimento compartilhado, da organização e da condução dos processos da educação,[...] Inserir novas gerações nesse processo de mudanças é o objetivo da educação nas ciências” (MARQUES, 1994, p.166)

O que significa, então, dizer o que é algo pedagógico? Segundo LIBÂNEO, “é a teoria e a prática da educação” (1998, p.56). Ele utiliza o termo *educação* numa acepção ampla, onde a escola e o ensino não traduzem a prática educativa em todo o seu contexto. A intervenção educativa ocorre em muitos lugares, mediante várias formas, por meio de diversas instituições. A escola, portanto, não detém o monopólio do saber, mas é o objeto do seu estudo.

Octavi Fullat, ainda complementa, dizendo que a Educação está na *linha da existência* e a Pedagogia situa-se na *linha do sistema*. Afirma ele que, “o sistema – Pedagogia – jamais esgota a riqueza da existência – a Educação. [...] O pedagogo, não educador, nada sabe da existência educacional; só sabe saberes” (FULLAT, 1994, p.20).

Existem diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar ou, mais especificamente a sala de aula. É interessante uma análise comparativa entre esta práxis (sala de aula) com a práxis administrativa, uma vez que uma é conseqüência da outra. Nessa escrita, propõe-se, então, a análise e reflexão de três modelos pedagógicos na Educação: *Pedagogia Diretiva*, *Pedagogia Não – Diretiva* e *Pedagogia Relacional*. Tais modelos são, por sua vez, sustentados, cada um deles, por determinada epistemologia. Epistemologia que se mostrou refratária a toda exuberante crítica da sociologia da educação que se desenvolveu dos anos 70, até agora. Para realizar a análise destes três modelos pedagógicos, tomar-se-à como base a pesquisa que o professor Fernando BECKER⁵⁴ realizou sobre os modelos pedagógicos, associado a outros enfoques e aportes teóricos⁵⁵.

3.2.1 - Pedagogia Diretiva e seus Pressupostos Epistemológicos

“A profissão é a constituição da soma do professor. Nós somos a formação.[...] Não é o local de trabalho que me determina, mas eu mesmo.[...] É preciso observar a beleza da existência humana para captar a sua essência. [...] e com isso possibilita-lo à uma leitura de mundo...”

(CAVALLET, 2001)⁵⁶

⁵⁴ obras do autor: *Modelos Pedagógicos e Epistemológicos* (1995) ; *A Epistemologia do Professor : o cotidiano da Escola* . (1993) entre outras.

⁵⁵ Entre eles MORAES, Maria Cândida . *O Paradigma Educacional Emergente* : São Paulo: Papirus, 1997. SNYDERS, Georges. *Para onde vão as Pedagogias Não Diretivas ?* Lisboa : Moraes, 1974. TENÓRIO, Robison M.. *Computadores de Papel : máquinas abstrata para um caminho concreto*. São Paulo :Cortez. 1991 PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia, Ciência da educação ?* : São Paulo, Cortez, 1996. SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina.- Construção e Reconstrução do Conhecimento*. Campinas (SP) : Autores Associados, 1995.

⁵⁶ Falas do Professor Dr. Valdo CAVALLET, no dia 20 de fevereiro de 2001, na palestra para professores do curso de capacitação da UNERJ.

O primeiro modelo é de fácil configuração, é só entrar numa sala de aula. Encontraremos o professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que se sentem, que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras devidamente enfileiradas e afastadas uma das outras, para evitar que os alunos troquem conversas. Caso o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para o aluno, xingará outra aluna, até que a palavra seja monopólio seu. Quando isso acontecer ele começará a “*dar aula*”.

Mas, como será esta aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende. “... o educador aparece como indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. (FREIRE, (1999, p.65)

Poderíamos perguntar, como Paulo Freire o fez, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1999): porque o professor age assim?

Na verdade, age assim, por inúmeras razões. Entre elas, porque aprendeu que é assim que se ensina. Porque acredita que o conhecimento se transmite. O professor acredita, portanto, numa determinada epistemologia. Isto é, numa explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, “explicação” da qual ele não tomou consciência e que, nem por isso, é menos eficaz.

Quanto ao conhecimento, o professor BECKER (1993, p.46) coloca que o mesmo “se dá à medida que as coisas vão aparecendo e sendo introduzidas por nós nas crianças...”. O professor ANDREOLA, (apud BECKER, 1993, p.58), por sua vez, afirma que o conhecimento “é transmitido, sim; através do meio ambiente, da família, percepções, tudo”. Neste contexto, INHELDER (apud BECKER, 1993, p.79) coloca que o conhecimento “se dá na medida em que a pessoa é estimulada, ela é perguntada, ela é incitada, ela é questionada, ela é, até, obrigada a dar resposta...”. Ou, ainda como propõe GRAMSCI (1989, p.122) que através do conhecimento se desenvolve “uma nova concepção do mundo que entra contra as concepções folclóricas”.

Questionado o educador Paulo Freire sobre as críticas que recebeu, por afirmar que a educação não era diretiva, sua resposta foi taxativa e direta. Ele não nega a diretividade da educação, pois ela faz parte da natureza mesma do ser da educação. Não existe, portanto, educação sem objetivos, sem finalidades. É isto, segundo o educador, que faz a educação ser diretiva. No entanto, *nega a forma* diretiva com que se trata o conhecimento. Afirma ele:

O que eu nego não é a diretividade da educação. O que eu nego é que conhecimento se transfira ou se transmita de um sujeito a outro que, no caso receberia passivamente o 'presente' que lhe foi feito. Conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, aprendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, aprende. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo. (FREIRE, 1995, 120)

Como construção heurística e praxiológica de gestão, numa acepção diretiva, há que se constatar que a administração escolar possui perfil burocrático e conservador. O administrador burocrático tradicional se preocupa com o cumprimento das leis e das normas que regem o funcionamento da instituição educacional e com a defesa de seus interesses como sistema, desconsiderando a importância de seus participantes como pessoas. (SANDER, 1995, p. 84-86)

A organização escolar é concebida, estruturalmente, como um sistema fechado de funções ou papéis aos quais correspondem direitos e deveres e são hierarquicamente obedecidos. A eficácia⁵⁷ converte-se, assim, no critério dominante de desempenho administrativo da administração burocrática. Daí então, a postura fria e distante do gestor que não questiona e não se deixa questionar. Igualmente o professor que se faz ouvir sozinho.

O referido modelo pedagógico possui na sua diretividade não só a ação docente, mas todo trabalho pedagógico⁵⁸. O todo da organização escolar possui a mesma postura, releva o individualismo e relega a participação, salvo se este for o objetivo a alcançar. Em consequência, os referidos modelos de organização e

⁵⁷ No 4º capítulo este tema é amplamente estudado : 4.1 – Dimensões Condicionadas

⁵⁸ Convém esclarecer que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é docente. O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos”. (PIMENTA 1999, p.252)

administração são rejeitados na vida real, ainda que formalmente aceitos. Um dos resultados dessa situação é a emergência do formalismo, da ineficiência, da ambigüidade e de outras características funcionais que dificultam a promoção efetiva do desenvolvimento humano e da qualidade de educação. (SANDER, 1995, p.130)

O modelo pedagógico e administrativo em confronto com a história de vida dessa pesquisadora, leva-me aos anos em que era aluna no ensino fundamental. E, curiosamente, pode-se observar até nossos dias, práticas desta natureza.

Como se configura, então, esta epistemologia?

Bem, colocamos como na linguagem epistemológica adotada por BECKER (1995), em *sujeito e objeto*. O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O Objeto é tudo o que o Sujeito não é. Esse não-sujeito é o mundo onde está inserido, isto é, o meio físico ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor (o descrito acima), o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é uma tábula rasa. É assim o Sujeito na visão epistemológica daquele professor: *uma folha em branco*.

POPPER (1991, p.160) coloca quanto a frase “tábula rasa”, que ela “não é simplesmente errada, mas grosseiramente errada [...] pois, não há nada no nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos”. Para BACHELAR (apud SILVA, 1986, p 26) com efeito, “as idéias e conhecimentos herdados acabam por formar uma espécie inconsciente científico, que produz a impressão de que este ou aquele axioma, este ou aquele conceito são evidentes. Toda verdade nasce apesar da evidência, toda nova evidência apesar da evidência imediata”.

Questiona-se, então: De onde vem o seu conhecimento (conteúdo) e a sua capacidade de conhecer (estrutura)? Acredita-se que venha do meio físico e/ou social. Diríamos que o empirismo é o nome dessa explicação da gênese, do desenvolvimento e do conhecimento.

O professor, da sala de aula citada, considera que o aluno é tábula rasa não somente quando ele nasceu como humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina. O alfabetizador

considera que o seu aluno nada sabe em termos de leitura ou escrita, e que ele tem que ensinar tudo. Mais adiante, frente a matemática, o professor, novamente, vê seu aluno como alguém que nada sabe sobre somas e subtrações.

No ensino médio, numa aula de física, o professor vai “trabalhar” seu aluno, como alguém sem nenhum saber sobre espaço, tempo, relação causal. Já, na universidade, o professor das áreas “ditas” científicas olha para seus alunos, no primeiro dia de aula e “pensa” : “50% já está reprovado !”. Isso porque ele os concebe, não apenas como “folha em branco” no conteúdo que ele vai ensinar, mas devido a sua concepção epistemológica, considera-os estruturalmente incapazes de assimilar.

Portanto a ação deste professor não é gratuita. Ela é legitimada, ou fundamentada teoricamente, por uma epistemologia. Segundo esta, o *sujeito* é totalmente determinado pelo mundo do *objeto* ou meio físico e social. Quem representa esse mundo na sala de aula, é, por excelência, o professor. No seu imaginário, ele, e “somente ele”, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, “somente se”, o professor ensina. O professor acredita no mito da transparência do conhecimento : “o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido ao aluno (BECKER, 1995 p. 87). Para tanto, tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor : ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto, e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo e lendo até “decorar” em sua mente o que o professor *deu*.

De acordo com BECKER (1995, p. 90), epistemologicamente esta relação pode ser assim representada: $S \longleftarrow O$. (S= Sujeito - O = Objeto)

Como se vê, essa Pedagogia, legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da reprodução da ideologia. Reprodução esta, do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, a morte da crítica, da criatividade, da curiosidade. Nessa sala de aula, nada de novo deve acontecer. Velhas perguntas são respondidas com velhas respostas . A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado.

A disciplina escolar, que tantas vítimas já produziu, é exercida com todo o rigor, sem nenhum sentimento de culpa, pois há uma epistemologia, uma psicologia e uma Pedagogia que a legitimam. Até pouco tempo atrás, o aluno, egresso dessa escola, era bem recebido no mercado de trabalho, pois aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor sem reivindicar coisa alguma, submetendo-se e a fazer um mundo de coisas sem sentido e sem a possibilidade de reclamar. O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que foi condicionado a renunciar o direito de pensar e a desistir de sua cidadania e de seu direito ao exercício da política no seu pleno significado. Esse aluno fica sem estímulos, pois não crê que sua ação seja capaz de promover mudanças, não cogita sequer uma transformação social. Na verdade, o cinismo é o seu jargão.

Traduzindo o modelo epistemológico em modelo pedagógico, temos a seguinte relação, segundo o professor BECKER (1995, p.90) : $A \leftarrow P$. O mesmo modelo poderá ser considerado para traduzir a relação da gestão escolar.

O professor (P) representante do meio social, busca determinar o aluno (A), que é visto como tábula rasa, frente a cada novo conteúdo. Nesta relação, o ensino e a aprendizagem são pólos dicotômicos : o professor pensa que jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará. Para o professor, segundo esta concepção do modelo pedagógico, não há dúvida de que “ele ensina e o aluno aprende”. Ensino e aprendizagem não são pólos complementares. A própria relação é impossível. É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode, ou deve, acontecer aqui.

3.2.2 Pedagogia Não-Diretiva e seus Pressupostos Epistemológicos

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo : os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

(FREIRE, in VASCONCELLOS, 1995, p 107)

Não é nada fácil detectar a presença deste segundo modelo. Ele está mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula, porque nesta é difícil de se viabilizar. De acordo com esse modelo, o professor na sala de aula é um auxiliador do aluno, um *facilitador* (Carl Rogers). O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar ou, ainda, recheiar de conteúdo. Neste caso, o professor deve “policar-se” para interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, *a priori*, boa, instrutiva.

O professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele. Ensinar? Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno. Como disse um professor, quando questionado pelo professor BECKER (1995): “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende [...] você não transmite o conhecimento. Você oportuniza, propicia, leva a pessoa a conhecer (o aluno deverá ser capaz de) (p.94). E complementa que, “... ninguém pode ensinar ninguém, pode tentar transmitir, pode tentar mostrar... a pessoa aprende praticamente por si” (p.95).

A epistemologia que sustenta essa postura pedagógica é a *apriorista* e pode ser assim representada, a nível de modelo, segundo o professor BECKER (1995, p.91):

S \longrightarrow O (S= Sujeito O= Objeto)

“*Apriorismo*” vem de “*a priori*”, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. O que é posto antes é a bagagem hereditária. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta de um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos e nervos e assim a criança passe a postar-se ereta, engatinha, caminha, corre, anda de bicicleta...assim também com o conhecimento. Tudo está previsto. É suficiente proceder a ações quaisquer para que tudo aconteça em termos de conhecimento. A interferência no meio – físico ou social – deve ser reduzido ao mínimo. As ações espontâneas farão a criança transitar por fases de desenvolvimento, cronologicamente pré-estabelecidas, que são chamadas de *estágios* e que são, freqüentemente, confundidas com o estágio

da Epistemologia Genética Piagetiana. Nesta, os estágios são, ao contrário, cronologicamente variáveis.

O professor e/ou gestor, imbuído de uma epistemologia apriorista, renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente, “a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 1993, p.146). O poder é exercido sem reservas, com legitimidade epistemológica, no modelo anterior e é aqui, escamoteado. Ora a trama do poder, em qualquer ambiente humano, pode ser disfarçada, mas não eliminada. Acontece que, na escola, há limites disciplinares intransponíveis.

Cabe ao pedagogo e/ou gestor não – diretivo, arranjar uma forma mais “sublimar” de exercer o poder ou ele sucumbe. Frequentemente, o poder exercido deste modo, assume formas mais perversas que na forma explícita do modelo anterior. Assim como no modelo da livre iniciativa, ou de liberdade de mercado, o estado aumenta seu poder para garantir a continuidade e, até, o aumento dos privilégios da minoria rica utilizando, não a perseguição política, mas a expropriação dos salários e a desmoralização das instituições representativas dos trabalhadores. Assim também, por mecanismos indiretos exerce-se, por vezes, um poder tão predatório como o da sala de aula diretiva.

Uma pedagogia desse tipo não é gratuita. Ela tem legitimidade teórica, extrai sua fundamentação da epistemologia apriorista. O professor parece, no entanto, não tomar consciência disso. Esta mesma epistemologia que concebe o ser humano como dotado de um saber “de nascença”, conceberá, também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade, deficitário. Este “déficit”, porém, não tem causa externa, sua origem é hereditária.

Detecta-se maior incidência de dificuldades ou retardos de aprendizagem, entre os miseráveis, os mal - nutridos, os pobres, os marginalizados . Está aí, a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que a marginalização econômico – social e “déficit” cognitivo são sinônimos. A criança marginalizada, entregue a si mesma, numa sala de aula não- diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento, que uma criança de classe

média ou alta. Trata-se aqui, de acordo com o apriorismo, de “déficit” herdado. Portanto, epistemologicamente legitimado.

Traduzindo em relação pedagógica, o modelo epistemológico apriorista, temos, de acordo com BECKER (1995, p.93) : $A \longrightarrow P$.

O aluno (A), pelas condições prévias, determina a ação ou inanição do professor (P). Nesta relação, o pólo do ensino é desautorizado e o da aprendizagem é tornado absoluto. A relação vai perdendo sua fecundidade na exata medida em que se absolutiza um dos pólos. Em outras palavras, a relação torna-se impossível na medida em que pretende avançar. Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente. Aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido interferir. O resultado é um processo que caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízo imposto a ambos os pólos. O professor é despojado de sua função, é sucateado. O aluno guiado a um status que ele não tem e sua não aprendizagem explicada como “déficit” herdado, impossível, portanto, de ser superado.

No caso da administração escolar o modelo epistemológico leva a uma adoção do enfoque liberador. O educador Paulo Freire, nessa época, é o principal protagonista desse enfoque com seus conceitos de conscientização e educação libertadora e sua metodologia dialética. No entanto, a aplicação na gestão escolar de uma pedagogia não-diretiva, fez surgir a administração *laissez-faire*, oposta a tradicional/burocrática e conseqüentemente da democrática/progressista. Pois, o administrador *laissez-faire* age aprioristicamente, se esquivando da responsabilidade de conduzir o processo administrativo e levando de acordo como o grupo assim sugerir, mudando de “rumo” de acordo com cada situação. Este modelo de gestão não é de fácil identificação, pois a princípio passa a impressão de gestão democrática, no entanto, não possui a característica essencial desse modelo de gestão. Também não é diretiva por abster -se da ação autoritária e ditadora.

3.2.3 Pedagogia Relacional e seus pressupostos epistemológicos

“A verdade é que, depois de séculos de modernidade, o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente. O vazio do futuro é tão só um futuro vazio. Penso, pois, que, perante isso, só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser.”

(SANTOS, 1996, p. 322)

Para melhor compreender como se processa esse modelo, retorna-se à dramatização mental da sala de aula. Após a entrada, o professor apresenta algum material que tem significado para os alunos. Propõe que ele explorem este material. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode, inclusive, solicitar que os alunos representem desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, dramatizando, o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da próxima aula.

O professor age assim, porque acredita que o aluno só aprenderá ou construirá algum conhecimento novo se ele agir e problematizar a sua ação. Ou seja, ele sabe que há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído. A primeira condição é a que o aluno atue (assimilação) sobre o material que o professor pressupõe que tenha algo cognitivamente interessante, ou melhor, que seja *significativo* para o aluno. E a segunda é a que o aluno responda para si as perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação desse material. Ou que o aluno se aproprie, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre o material.

O professor não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não crê que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia

de conhecimento (estrutura) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno é uma *tabula rasa*, isto é, que o aluno, frente ao conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender da estaca zero, não importando o estágio de desenvolvimento que ele esteja. Ele acredita, sim, que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida, serve de patamar para construir e que alguma porta abrir-se-á para um novo conhecimento, isto ele descobre por construção. Segundo INHELDER (apud BECKER, 1993, P.45), “aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre continuidade e a novidade”.

Portanto, aprendizagem é por excelência “construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações” (BECKER, 1995, 37). Professor e aluno determinam-se mutuamente. A epistemologia deste professor mostra diferenças fundamentais com relação às anteriores. Configuração, a nível de modelo, segundo o professor BECKER (1995, p.92):



O professor tem todo um saber construído, sobretudo numa determinada direção do saber formalizado. O professor, que age segundo o modelo pedagógico racional, professa uma epistemologia também racional. Ele concebe o aluno como tendo uma história de conhecimento já percorrida.

KENSKI (1996), apresenta esse tema de uma forma muito pertinente:

Os alunos aprendem em múltiplas variadas situações. Já chegam à escola muitas coisas ouvidas no rádio, visitas na televisão e informes de mercado e shopping centers que visitam desde pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, vídeo games, disco laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana. Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas ou em movimento, nos filmes e programas televisivos, [...] o mundo deles é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito diferente do espaço quase que, exclusivamente, monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhe oferecer” (In: LIBÂNEO, 1998, 40).

Ou seja, uma criança que fala uma língua tem condições de aprender qualquer coisa. Aliás, o ser humano, ao nascer não é uma tábula rasa. Ao

contrário, ele traz consigo toda uma herança biológica, que é o oposto da “folha de papel em branco”. POPPER (1991, p. 160) coloca a afirmação de que “nada há no intelecto, que não tenha passado primeiramente pelos sentidos – é gosseiramente errada – basta que nos lembremos dos 10 bilhões de neurônios do nosso córtex cerebral, alguns deles (as células piramidais do córtex) cada um com um total, estimado, em 10 mil sinapses”.

Para Piaget (1988), mentor, por excelência de uma pedagogia relacional, não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária nem a do meio social. O que ele rejeita, na verdade, é a crença de que a bagagem hereditária já traz, em si, programados os instrumentos (estruturas) do conhecimento e segundo a qual bastaria o processo de maturação para estes instrumentos manifestarem-se em idades previstas, segundo estágios cronologicamente fixos (apriorismo).

Da mesma forma, não aceita a idéia de que a simples pressão do meio social sobre o sujeito determinaria nele, mecanicamente, as estruturas do conhecer (empirismo). Piaget (1988) coloca que, o conhecimento tem início quando o recém-nascido age, assimilando alguma coisa do meio físico e social. Esse conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca aí, perturbações, pois traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Este refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação.

É este movimento, esta ação, que refaz o equilíbrio perdido. Porém, o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. Este “algo novo” fará com as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores, aconteça uma equilibração majorante, isto é, o novo equilíbrio, mais eficiente que o anterior. O sujeito constrói – daí o *construtivismo* – seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura. Como conteúdo ou condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo.

Segundo Piaget (1988), um estímulo só atua se o organismo estiver preparado para a ele “responder”. Um estímulo só provoca estimulação se o organismo possui dispositivo para captá-lo. As informações dos sensores (órgãos dos sentidos) só são interpretados segundo a linha de interesse geral dos

organismos. Pois, tudo aquilo que a mente humana não considera importante e fundamental para a sobrevivência, ela tende a eliminar, a voltar a funcionar segundo suas condições normais de sobrevivência. O que de certa forma explica porque se esquece facilmente parte das coisas “aprendidas” na escola.

No construtivismo, aprender é interiorizar as ações com que se age sobre o objeto e não imitar este ou aquele modelo, memorizar fatos e idéias, absorver conteúdos, pois deste modo, concretizam um ensino figurativo, que não permite às crianças construir seu próprio material.

No ensino, como no fazer científico, o construtivismo inclusive, é um processo ativo de ação e reação a certos problemas e situações. Por sua vez, FREIRE (1996, p.95) afirma que, “a educação não consiste num ato de transmissão, pelo contrário, em lugar de ser esta transparência do saber – que o torna quase morto – é a situação gnoseológica em seu sentido mais amplo”

Piaget, propõe um modelo de *equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio* para que ocorra o desenvolvimento individual. Busca-se na análise de MORAES (1997, p.142-143), uma maior clareza, quanto ao que PIAGET (1988) propõe.

Os imprevistos e as mudanças provocam situações de desequilíbrio que exigem adaptações. E, quanto maior o desafio, maior a necessidade que o organismo tem de assimilação, acomodação e auto-organização. Toda situação de aprendizagem inclui, pelo menos a atividade assimilatória a esquemas prévios como condição de aprendizagem e na medida em que a nova aprendizagem envolve novas estruturas de coordenação. Portanto, aquilo que o organismo não reorganiza, não é incorporado na mente. Para que ocorra a evolução é preciso que o desequilíbrio seja importante, significativo, caso contrário, ele não cumpre a sua finalidade, ou seja, não desequilibra. É a perturbação (o desequilíbrio) que gera a força propulsora do desenvolvimento.

A função principal do professor é, então, *criar perturbações, provocar desequilíbrio* e, ao mesmo tempo, colocar limite neste desequilíbrio, propondo situações –problemas, desafios a serem vencidos pelos alunos, para que possam construir conhecimento e, portanto, aprender. Pressupõe, a necessidade de planejar do futuro para o presente, ser capaz de perceber onde, quando e como adotar esta ou aquela estratégia. Implica incorporar a mudança em seu próprio plano, ser flexível, realizar mudanças internas e externas.

Bárbara FREITAG (1990), parte do pressuposto que o pensamento, na prática educacional construtivista, “não tem fronteiras, que ele se constrói, se desconstrói e se reconstrói”. Pensar é o resultado dessa construção, da ação sobre o objeto, de sua transformação.

É, inclusive, a incorporação do novo em suas próprias visões e concepções, o que é difícil para a maioria das pessoas, pois estamos acostumados e fomos educados para agir assim, a *não inovar, não ousar, não discordar, manter o status quo*, repetindo o velho e o conhecido, para, se possível, não transformar, não incomodar. Aquele que inova, incomoda. Aquele que incomoda tende a ser eliminado do contexto⁵⁹. Portanto, para se romperem velhos paradigmas e velhos valores, depende do surgimento de novas lideranças, com um novo perfil de liderança. Liderança esta, que fará uma nova leitura e conduzirá à uma nova aprendizagem do que está escrito, ensinado, aprendido.

Este processo não tem fim e nem começo absoluto. Neste contexto, o professor acredita que o seu aluno é capaz de aprender sempre. Nesta ação precisa, no entanto, estar atento quanto à estrutura, ou condição prévia de todo aprender, que indica a capacidade já existente e latente do aluno e quanto ao conteúdo.

Para Piaget (1988), a estrutura é orgânica, antes de ser formal. A dinamização ou dialetização do processo de aprendizagem, exige no entanto, dupla atenção do professor que, além de ensinar, precisa aprender o que o seu aluno já construiu até o momento. O aluno, por sua vez, precisa aprender o que o professor tem a ensinar, isto desafiará a “intencionalidade de sua consciência” (FREIRE, 1996) ou provocará um *desiquilíbrio* (Piaget 1988), que exigirá do aluno respostas em duas dimensões complementares, em conteúdo e em forma.

Para Freire, o professor além de ensinar, passa a aprender e o aluno além de aprender, passa também a ensinar. É o que ele chama de relação cognoscente. Nesta relação professor e aluno avançam no tempo. O saudoso educador ao comentar sua prática docente, lembra “... não era fácil distinguir o professor do

⁵⁹ A exemplo dessa situação vale lembrar a passagem que comentei na história de vida a passagem pela escola de Guaramirim, quando atuava como administradora escolar.

imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava” (FREIRE, 1996, p. 53). Nesta concepção, então, o professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas.

Mas, o que avança nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos. Traduzindo pedagogicamente o modelo epistemológico, de acordo com o professor BECKER (1995, p.93), pode-se apresenta: $A \rightleftarrows P$

A tendência nesta sala de aula é a de superar, por um lado, a disciplina policalesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro lado, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo. Não se trata de instalar um regime de anomia⁶⁰ ou laissez-faire, nem de esvaziar o conteúdo curricular.

Segundo a psicologia genética piagetiana – só se aprende o que é (re) criado para si e, sobretudo, criando conhecimentos novos. Ou seja, novas respostas para antigas perguntas e novas perguntas refazendo antigas respostas e não, apenas em última análise, respostas novas para perguntas novas. Trata-se, numa palavra, de construir o mundo que se quer e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados.

Um dos princípios matéticos⁶¹, proposto por Papert que ilumina e facilita a aprendizagem, reforça a importância de “relacionar a atividade a ser aprendida com algo que já sabe, que é familiar. [...] e o outro princípio seria : torne a coisa nova e torne-a sua, ou seja, faça alguma coisa com ela, brinque com ela, construa, conquiste-a, torne-a sua” (In : MORAES, 1997, p.141).

⁶⁰ É o mesmo que : ausência de regras ou leis de convivência, anarquia

⁶¹ PAPER (1986) chamou de *Matética* a área de estudo sobre a arte de aprender. “Significa um conjunto de princípios norteadores que regem a aprendizagem”. (MORAES, 1997, p. 141). Para PAPER, a *matética* está para aprendizagem, assim como a *heurística* para a arte de resolver problemas.

A convicção que a epistemologia genética nos traz é a de que este é o caminho para jogar-se no futuro, para adiantar-se aos acontecimentos. Para não andar a reboque na história, mas para fazer história e ser o Sujeito dela. “Tornar-se um sujeito histórico. Faz cultura. Colabora com a evolução da humanidade” (MORAES, 1997, p. 95)

Para superar as limitações tradicionais da administração tecnocrática foram construídas novas perspectivas conceituais e analíticas de gestão da educação. Entre elas, pode-se destacar a auto-gestão⁶² e co-gestão⁶³ como formas de administração participativa. Nesse sentido, cresce a necessidade de definir o papel político do administrador da educação, onde a “dimensão política soma-se a dimensão pedagógica, de tal a maneira que a razão de ser da gestão educacional é a própria educação como prática político-pedagógica. [...] ou como ato pedagógico” (SANDER, 1995, p. 142). Neste sentido, observa-se uma crescente adoção de práticas descentralizadoras e democráticas de organização e gestão da educação.

3.2.4 Comparativo dos Modelos Pedagógicos e Epistemológicos

Procura-se esquematizar num todo os modelos epistemológicos e pedagógicos, aqui estudados, para uma visão, ainda, mais clara. Tendo por base os estudos do professor BECKER (1995, p. 94), vimos que :

⁶² A **auto-gestão** é entendida como gestão direta das escolas pela sociedade, que além do aspecto administrativo geral da escola, envolve o próprio processo pedagógico de ensino/aprendizagem, como “movimento intencional de construção coletiva da liberdade” (GALLO, 1995, p.172). Na auto-gestão, a própria comunidade gerencia a escola. A auto gestão devolve ao trabalhador aquilo que ele produz, tornando o trabalho mais criativo e prazeroso.

⁶³ A **co-gestão** não é auto-gestão. Co-gestão é uma forma de gestão na qual a comunidade participa junto às autoridades no gerenciamento da escola através de conselhos ou colegiados. Co-gestão está ligada ao princípio da co-decisão. Ou seja, uma decisão só pode ser tomada por concordância das partes. Esta é uma forma da gestão colegiada.

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA	
TEORIA	MODELO	MODELO	TEORIA
EMPIRISMO	S ← O	A ← P	DIRETIVISMO
APRIORISMO	S → O	A → P	NÃO DIRETIVISMO
CONSTRUTIVISMO	S ↔ O	A ↔ P	PED. RELACIONAL

FONTE : BECKER, Fernando (1995). *Modelos Pedagógicos & Modelos Epistemológicos*.

Sobrepondo as duas colunas “modelos”, pode-se estar mais próximos da representação desejada. Isto é, a mesma relação existente entre “S” (Sujeito) e “O” (Objeto) a nível epistemológico está presente na relação “A” (Aluno) e “P” (Professor) ao estabelecer-se, em sala de aula, uma relação cognitiva. Encontra-se aqui o motivo, mesmo, da análise: desvendar as relações epistemológicas que ocorrem no âmago das relações pedagógicas.

Não se supera um modelo pedagógico arcaico, somente pela crítica sociológica, por mais importante que seja. A superação de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica. Em outras palavras, a crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivas e conservadoras. Para a formação docente precisa-se incluir, cada vez mais, a crítica epistemológica.

Uma proposta pedagógica, dimensionada pelo tamanho futuro que vislumbramos, deve ser construída sobre o poder construtivo e criador da ação humana. Quanto a isso, ANDREOLA (apud BECKER, 1993, p. 187-188), comenta que

é a ação que dá significado as coisas! Mas não a ação aprisionada : aprisionada pelo treinamento, pela monotonia mortífera da repetição, pela predatória imposição autoritária. Mas sim, a ação que num primeiro momento realiza os desejos humanos, suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento. Não a assimilação, mas assimilação e acomodação. Não só reflexionamento, mas reflexionamento e reflexão. Não só ação de primeiro grau, mas ação de primeiro, segundo e enésimo graus. Numa palavra: não só a prática, mas a teoria e a prática.

A partir dessa prática, poder-se-á, assim, enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, recuperando o sentido do processo pedagógico, isto é, recuperado e (re) constituindo o próprio sentido do mundo do educando, e do educador.

Uma proposta pedagógica relacional visa a sugar o mundo do educando para dentro do mundo conceitual do educador. Esse mundo conceitual do professor sofre perturbações, mais ou menos profundas, como a assimilação deste conteúdo novo. A alternativa é, responder ou sucumbir. A resposta sofre um novo mundo de criações. A não – resposta condena o professor às velhas fórmulas, à perda de significado de sua existência. A condição para que o professor responda está numa crítica radical não só do modelo pedagógico, mas da sua concepção epistemológica.

Para entender este desafio é necessário que o professor se pergunte, que cidadão ele quer que o aluno seja: um indivíduo subserviente, dócil, cumpridor de ordens, sem perguntar o por quê das mesmas. Ou um sujeito pensante, crítico, que perante cada nova encruzilhada, dificuldade teórica ou prática, pára e reflete, perguntando-se pelo significado de suas ações. Esta parece ser a pergunta fundamental, que permitirá o início do processo de restauração do significado e da construção de um mundo de significações futuras, que justificarão a vida individual e coletiva. Uma pedagogia pautada na ética, no respeito à dignidade é a própria autonomia do educando. Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente.

Uma pedagogia que verse a autonomia, tanto do aluno, quanto do professor e da instituição escolar será sempre um grande desafio, pois não “se sabe” como lidar com o respeito à individualidade, pois não se aprende, ainda, como trabalhar as relações, na maioria das vivências escolares.

Relações como uma Nova Era (MORAES, 1997), não na relação unilateral, mas na relação de um com o outro e ambos com a natureza, numa rica visão de totalidade indivisa. FREIRE (1987) reconhece a hominização baseada na ação-reflexão, solidárias entre si, que não se faz no silêncio, mas no puro fazer, no quê fazer, no diálogo do homem com o mundo, um mundo de relações, em “redes”.

Educar para uma cidadania global, de relações, significa possibilitar seres capazes de conviver, comunicar, dialogar e crescer. Significa ainda, prepara o cidadão para ser contemporâneo de si mesmo, membro de uma cultura planetária e, ao mesmo tempo comunitária. Cidadão consciente e crítico, ou seja, um “ser político participante da ‘polis’, da vida social e cultural [...] participante do processo de construção da sociedade [...] para tanto, é necessário articular todos os papéis que se desenrolam no interior da escola” (RODRIGUES, 1986, p.84). Portanto, ensinar para uma cidadania global é ensinar a viver na mudança e não querer controlá-la. Ou ainda, no dizer de GRAMSCI “... que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo...” (1989, p.137).

Na busca de novos aportes teóricos para avançar numa visão curricular mais consistente, inovadora, interdisciplinar, real e que atenda aos ditames dessa Nova Era, alguns são os desafios, o escopo. E, o maior deles, é o de lidar com a totalidade, superando a fragmentação e, especialmente, de ensinar às novas gerações como fazê-lo.

Tais perspectivas, para uma formação acadêmica competente, sob o ponto de vista técnico-político, deve estar eivada pela compreensão de que “não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha. E nesse sentido, é causa de ação e determina – como futuro – nossos atos presentes” (WITTMANN, 1993, p. 85). É o que Valdo Cavallet, professor da Universidade Federal do Paraná, colocava na sua fala no encontro de capacitação para professores da UNERJ, no dia 20/02/01: “...somos nós que determinamos o ambiente, nós professores “somos a formação”. Sendo assim, é qualitativo um trabalho pedagógico que se fundamenta na pesquisa e compreende que o mais importante no processo é o questionamento, a participação e o buscar coletivo. Pois, “o saber perguntar, próprio de uma atitude interdisciplinar, envolve uma arte cuja qualidade extrapola o nível racional do conhecimento”⁶⁴.

⁶⁴ Frase de Ivani Fazenda, durante a apresentação do trabalho sobre “O sentido da Ambigüidade numa Didática Interdisciplinar” no VIII INDIPE /1996 – em Florianópolis/SC

É nessa perspectiva que devem mirar-se os caminhos, os atalhos, 'os mapas', os marcos de uma contundente reformulação curricular nos cursos de Pedagogia.

No entanto, é preciso ficar atento pois como afirma POPKEWITZ ,

o desafio da reforma é o de identificar os meio mais apropriados para alcançar os fins estabelecidos, assim como as estratégias para aumentar a eficiência e a coordenação dos programas. Podemos chamar este enfoque de preocupação instrumental com a reforma. [...] a reforma deve criar procedimentos que promovam a auto-afirmação do indivíduo. [...] o discurso da reforma tem pouco a ver com relacionar os meios com os fins, mas tem, ao contrário, se tornado um domínio moral no qual os 'meios' tornaram-se 'os fins' (1997, p.166)

Nesta mesma linha de pensamento, MORAN (1998, p.3) contribui ao afirmar que a Educação do Futuro é aquela que "prepara um cidadão competente para todo o ambiente em que vive, não apenas para o trabalho em si. É uma educação que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimento. Prepara para agir e não apenas reagir, planejar e não apenas executar. Para ter competência no trabalho e diante da vida como um todo". Neste sentido, a formação do profissional para atuar na gestão de escola, não poderá estar desvinculado do contexto da formação docente, mas inerente a ela, possibilitando assim, agir e interagir no contexto, elaborando a "leitura de mundo".

Para ampliar a compreensão, elaborar uma análise e uma síntese qualitativa sobre a questão formadora do profissional da educação para a gestão é necessário buscar referenciais teóricos que possibilitem essa ação. Não como "política reformuladora que separa os atores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores" (NÓVOA, 1992, p. 22). Mas, numa perspectiva emancipatória, global, interdisciplinar, "histórico-crítica, que visam superar a dicotomização entre a teoria e a prática, o conteúdo e o método, o planejamento e a execução, buscando criar as condições necessárias para a realização de uma prática educativa comprometida com os contingentes do sistema educacional" (FELIX, 1994, p. 121).

4 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A GESTÃO

“É preciso partir da atual maneira em que está o trabalho organizado na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas, mas também mais eficazes na busca dos objetivos educacionais. Se a responsabilidade última pelo funcionamento da escola acha-se concentrada, hoje, nas mãos do diretor escolar, em vez de ignorar esse fato, cumpre envolver esse diretor cada vez mais com o compromisso de transformação”.

(PARO, 1988, p.165)

Pensar na formação do educador para gestão⁶⁵ de Instituições Educacionais, pressupõe uma busca multidimensional de conhecimentos. Pois, esta ação, requer do profissional da educação uma nova visão, baseada nos princípios da descentralização, da participação, da democracia e da totalidade.

Que tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se quer formar nas novas gerações, levando em conta necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício de uma cidadania plena? Esta é uma questão a ser tratada não apenas pelos educadores, mas deve refletir algum grau de consenso na sociedade sobre quais são as demandas a serem feitas à instituição educacional.

Concordo com SANDER (1995, p.98) quando coloca que “a base de toda essência de gestão futura, será a participativa. Só ela permite a Instituição romper

⁶⁵ O termo “Gestão ou Gestor” a partir desta escrita possuem significado maior no tocante a administração ou seja, a função de Dirigente da Instituição Escolar

com a ótica setorial e corporativa e abrir-se à perspectiva de uma interação produtiva e madura com seu entorno social". Só ela, com certeza, leva à construção de um projeto administrativo-pedagógico em que todos se reconheçam e com o qual todos estejam verdadeiramente comprometidos.

Nas últimas três décadas, os mais diversos segmentos tem mostrado quase que um consenso ao falar sobre os problemas que afligem a Educação Brasileira. Quase todos apontam para as importâncias das políticas públicas e sua ligação com os aspectos do cotidiano da administração das Instituições.

Um dos desafios, certamente, é buscar novos paradigmas, novos aportes teóricos e novas formas de gestão. Talvez não o distante, mas o próximo. As soluções mais imediatas construídas nas parcerias e na compartilhada com o grupo que vive numa comunidade. Mas, não deixa de ser paradoxal que, juntamente na década da consolidação dos movimentos mais globais, em âmbito nacional, a educação seja compelida para a busca de soluções mais próxima de sua realidade, construídas nas especificidades, nas especialidades e nas diferenças.

O século XXI desponta inexorável, sobre a humanidade, cheio de surpresas e minado de questionamentos múltiplos. Como deverá ser a educação e o que dela se espera? Como deverá ser a formação do docente, gestor do seu próprio trabalho pedagógico e administrativo? Como deverão ser conduzidos os rumos da 'nova' educação formadora do educador? Como conduzir a mudança?

O homem é um ser em constante mudança, pois está em relação dialógica com a natureza, logo, não é uma realidade acabada. Por esse motivo não pode arvorar-se no direito de reproduzir modelos e, muito menos, colocar freios às possibilidades criativas do ser humano, original por natureza. Sendo a mudança uma constatação natural da cultura e da história, "não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta" (FREIRE, 2000, p.30).

A formação acadêmica do profissional para a gestão da educação, deverá ser fundada em um currículo de abrangência filosófica, sociológica, psicológica, corpórea, com aportes teóricos significativos da formação docente. Com finalidade

de criar o futuro gestor (líder) como animador do processo pedagógico, como criador e sustentador da cultura.

Portanto, estes e outros questionamentos vem aumentando à medida que o tema vai “tomando corpo “ e, as referências bibliográficas provocam, mais e mais, sede de continuar buscas esclarecedoras e de novas pistas. Pois, é através da educação, de forma mais sistematizada que se constrói conhecimento científico. Conforme APPLE (1995, P.109) “o sistema educacional constitui um conjunto de instituições que são igualmente fundamentais para a produção de conhecimento. As escolas estão organizadas não somente para ensinar o conhecimento referente ‘o quê, como e para quê ‘, mas estão organizadas também , de uma forma tal que elas, ao final das contas, auxiliam na produção do conhecimento científico, técnico e administrativo “.

A administração está no núcleo de toda atividade humana, assim como na vida pessoal. Embora seu entendimento global ainda seja limitado, seu campo de conhecimento e um maior aprofundamento continuam progredindo na busca de melhor compreensão de como pode a administração contribuir para o bem-estar e crescimento futuro da sociedade.

Neste sentido, também, poder-se-ia apontar alguns questionamentos à formação do profissional que atua na área da Educação no que diz respeito à capacidade de administrar sentimentos, emoções, necessidades, frustrações e conflitos, interesses e motivações, políticas e ideologias. Esta formação parece estar voltada para os aspectos mais técnicos e adjetivos em detrimento de uma atitude crítico-reflexiva em condições de responder às estratégias politico-educacionais vigentes.

À vista disso, CASTRO (1997, p.8) faz uma denúncia ao afirmar que a “atual crise educacional é de gerenciamento, o que gera a crise de eficiência, eficácia e produtividade ou efetividade”. Entendemos que, com a crescente crise na condução do processo pedagógico, é mister e urgente um estudo mais incisivo, pois o currículo, “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social..., transmite visões sociais e necessidades locais... e opera transformações” (MOREIRA, 1995, p.8)

Logo, sendo o currículo o meio norteador para a formação é preciso, então, dotá-lo de novos conceitos, novos paradigmas, novas concepções epistemológicas e filosóficas, objetivando operar mudanças na formação docente. No entanto, é preciso observar que, “a formação não se faz antes da mudança, mas durante o processo” (BEHRENS 1996, p. 115). E nesse processo, enquanto caminhada em construção, requer múltiplos olhares e muito cuidado.

Cuidado porque, frente ao assoalho molhado da goteira da chuva, é necessário, primeiro, trocar a telha quebrada e depois secar o chão. O ímpeto é sempre secar primeiro o chão. Nossa visão e ação está preparada para reação do imediato. Entretanto é preciso estancar o mal pela raiz. Não com remédios paliativos, mas com intervenção cirúrgica, se necessário, de extração e transplante.

É necessário, portanto, investigar a concepção do gestor sobre o significado que tem, para ele, a administração da educação. A administração Educacional, tanto a questão prática, quanto a teórica, sempre foi fortemente influenciada pelos conceitos e teorias de administração e organização, que ainda são desenvolvidas a partir de diferentes ambientes da escola brasileira.

Utilizar conhecimentos desenvolvidos em uma outra cultura ou transportar conceitos de uma realidade para outra não constitui absurdo algum ou heresia, desde que se faça uma análise crítica e uma adequação desses conceitos e dessas teorias transplantadas. Mas isso, infelizmente, “não foi o que aconteceu nas teorizações e na prática da administração escolar brasileira. Simplesmente copiaram conceitos e teorias desenvolvidas em outras culturas para realidades não educacionais e tentou-se, a qualquer custo, aplicá-las nas instituições Educacionais”. (PARO, 1993, p.78)

Foi o que aconteceu, por exemplo com os conceitos e as teorias do americano Taylor e do francês Fayol, que tornaram-se por quase 30 anos, referência e fundamento da Formação e da Prática do Administrador da Educação.

Num estudo sobre a evolução do conhecimento na administração escolar, Benno Sander (1995) inclui o taylorismo e o fayolismo no que ele chama de enfoque organizacional. Segundo este autor, na fase organizacional dos estudos da administração escolar instala-se na administração pública brasileira e,

conseqüentemente, na administração escolar, o “reinado da tecnocracia” como sistema de organização, no qual predominavam os técnicos e as soluções racionais. “Na administração da educação este enfoque se manifesta na combinação do pragmatismo com a pedagogia. Esta oferece as soluções técnicas (ou pedagógicas) para resolver racionalmente os problemas reais (ou pragmáticos) da administração da educação”.(SANDER, 1995, p.15)

A evolução dos estudos de administração escolar teve por objetivo aperfeiçoar as formas de controle sobre o trabalhador, com vistas a maior racionalização do processo de trabalho. O autoritarismo inicial foi substituído pela diplomacia e pelo paternalismo, por meio das quais se pretendia preservar a harmonia administrativa pela integração dos indivíduos à organização.

Enquanto Taylor observou os operários e teorizou sobre eles, Fayol teorizou e olhou para os dirigentes (gestores), na forma como os via. A ênfase da chefia foi a característica mais importante do pensamento de Fayol e deve ser analisada a partir dos princípios com os quais ele pretendia justificar tal tese. “cinco são estes princípios: Comando, Direção, Centralização, Hierarquia e Autoridade/Responsabilidade - *direito de mandar e no poder de se fazer obedecer*”. (FAYOL, 1968, p. 45 – grifos do autor)

Esses princípios, fundamentam o aspecto básico do pensamento Fayolista a certeza de que os resultados de uma organização dependem das qualidades do chefe superior, do dirigente máximo. Essa circunstância de se estar ocupando o posto máximo da organização significa, na visão de Fayol, estar altamente capacitado a tudo decidir e a tudo resolver. Tal pensamento, se hoje em qualquer organização é questionável, nas Instituições Educacionais, principalmente, é altamente prejudicial ao seu Projeto Pedagógico. Porque o Projeto Pedagógico, para atingir os seus objetivos, deve ser coletivo. E o administrador/Gestor, por mais capaz que seja, não pode prescindir na intensa participação do demais profissionais da educação no processo decisório.

A adoção, pela administração escolar nos cursos de graduação, da concepção Fayolista de administração calcada na infalibilidade do chefe, levou a uma hipertrofia da direção/gestão, onde se implantou uma estrutura verticalizada,

em que as relações entre profissionais da educação, muitas vezes, assemelham-se às existentes nas fábricas.

Desta forma, as relações entre dirigentes de Organizações Educacionais e os professores, por exemplo, não podem ser colocados segundo a perspectiva preconizada por Fayol no que diz respeito à unidade de comando, de direção, de disciplina, de autoridade e de hierarquia. “Em organizações educacionais as pessoas envolvidas no processo educativo, são agentes e pacientes do processo”.(PARO, 1993, p. 94)

Fayol afirma que para um bom funcionamento de qualquer organização é necessário, por exemplo, “Um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que visam ao mesmo objetivo” (FAYOL, 1968, apud PARO, 1993, p.101), princípio este que, muitos dirigentes, devido a má formação da práxis da administração educacional, acreditam ser o mais viável para gerir uma Instituição de Ensino: são os administradores “autocratas”.

Neste sentido, TOFFLER (1990, p. 334) coloca que

Mesmo nos dias de hoje, o sistema educacional, retém em si mesmo elementos retardatários e retrógrados vindo da sociedade pré-industrial. Todavia, a idéia integral de reunir massas de estudantes (matéria prima) para serem trabalhados por professores (operários) numa escola centralmente localizada (fábrica) foi um golpe genialmente industrial. A hierarquia administrativa inteira da educação, à medida que crescia, seguiu o modelo da burocracia industrial. A própria organização do conhecimento em departamentos permanentes de disciplinas era baseada em pressupostos industriais. [...]A vida interior da escola, desta forma, tornou-se um espelho antecipatório, uma introdução perfeita à sociedade industrial. As características mais criticadas da educação hoje em dia – a regimentação, a falta de individualização, [...] agrupamento, graduação, o papel autoritário do professor – são precisamente aqueles que fizeram da educação em massa um instrumento tão eficiente da adaptação para o seu lugar e seu tempo. Os jovens que passam através da máquina educacional emergem numa sociedade adulta cujas estruturas de empregos, tarefas e de instituições se parecem com a própria escola.

Estas concepções teóricas permearam, referenciais teóricos, o contexto da formação do Administrador Educacional enquanto graduação e inclusive pós – graduação, por muitos anos. Como pode-se exigir, então, uma transformação repentina na prática da condução administrativa das organizações educacionais? A grande conquista será, sem dúvida, uma formação acadêmica, com um currículo que verse uma nova postura do administrador da educação. Uma teoria

administrativa crítica-reflexiva sobre e na ação, que envolva a participação, o diálogo, a parceria e o coletivo.

Na busca de novos aportes teóricos para avançar numa prática administrativa mais consistente, inovadora, real e que atenda aos ditames do próximo século, alguns são os desafios, o escopo, e o maior é o de lidar com o moderno e, especialmente, de ensinar as novas gerações como saber fazê-lo.

É possível a partir destes, apontar outros que são determinantes nesta nova investida educacional. O primeiro, “é saber diagnosticar os dias de hoje identificando as forças que incidem sobre a universidade e buscando as vias adequadas para com elas lidar” FRANCO (1995, p. 78). Tal desafio tem como suposto a noção de que a organização é uma construção social que transcende a aparência. Isto porque além de ser o local onde são estabelecidas as relações sociais produtoras da concretização de intenções e interesses declarados, é nela que ocorrem aprendizagens e processos associativos que instrumentalizam melhor o homem para problematizar sua situação e lutar por modifica-la.

O segundo desafio, implica em fazer com que os “novos modos organizacionais burocráticos e tecnocracias sejam usados não como vias de opressão do homem, mas como vias de emancipação” (FRANCO, 1995, 79). Tem subjacente, portanto, o suposto de que a organização é um processo relacional em permanente construção. Cada organização com suas peculiaridades e características é resultado sempre inacabado de uma realidade histórico social concreta, entendida a partir de modelos interpretativos que não deixam de ser alimentados pela própria realidade circundante. “Dessa ótica, a organização não é estática, assim como não é só reprodutiva, mas produz. Os indivíduos que nela estão presentes produzem”. (FRANCO, 1995, 79).

E o terceiro desafio, (FRANCO, 1995, 82) é a construção “do entendimento como condição necessária para que à organização concretize finalidades. A organização educacional é um campo de tensões e conflitos. É um microcosmo do mundo, pois nela se fazem presente forças de vontade opostas e também contraditórias” (FRANCO, 1995, 82).

Tais diferenças se expressam nos contornos da identidade e da cultura da organização, sendo as culturas construídas nas relações sociais e nas relações de força e de poder presentes na vida institucional.

Neste meio, o entendimento torna-se uma exigência e implica problematizar situações, no bojo de um processo argumentativo, entrando, pois no plano do discurso. É bom lembrar que, para Habermas (apud FRANCO, 1995 p. 78), a inserção no mundo do discurso pela problematização, implica “contestar a ação comunicativa de modo fundamentado”, ou seja, pela companhia do argumento, saindo, portanto, da esfera do mundo da vida (espontâneo).

Parar e olhar para as coisas que estão acontecendo, avaliar a própria prática, já está se tornando crucial para a sobrevivência das instituições. Neste contexto emerge a crise da identidade, a crise da participação e a crise da legitimação na Universidade, tão presentes nos anos 90.

A crise da identidade exige respostas para as questões de objetivos e de justificações institucionais que, tende passar por um processo social que envolva a construção de parcerias para se chegar a ações ancoradas nas necessidades da comunidade.

A crise da legitimação se refere a desvalorização dos profissionais da educação. Implica conquista do campo, alterando a ordem estabelecida, no sentido da valorização destes profissionais. Significa valorizar o que a categoria sabe fazer, envidar esforços para que a sociedade entenda a crucialidade da ação Universitária – Ensino, Pesquisa e Extensão – e de seus profissionais. Não se pode omitir que competência e legitimação caminham *pari passu*.

A desvalorização dos profissionais da educação não é recente. Caminha lado a lado com a desqualificação docente. E a história do capitalismo nos mostra que, não é só a história da desqualificação do operário. É, Também, a história da desqualificação do professor.

Dentro do modelo behaviorista da educação, que fundou a pedagogia tecnicista, segundo Giroux (1996, p.14), “os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a

ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação” .

A burocratização da escola, resultante desse modelo, tirou da influência coletiva dos professores as decisões e questões sobre o que é importante ensinar, os objetivos e a natureza do ensino, qual o papel da escola na sociedade e etc. Os professores foram reduzidos a função de executores e evitou-se promover uma “educação dos educadores” para que estes assumissem a sua posição de intelectuais⁶⁶.

Dentro dessa corrente crescente de desvalorização estão, também, as condições de admissão, remuneração e carreira do profissional da educação. As condições salariais agravaram-se, a partir de 1964, como aconteceu com a classe trabalhadora como um todo, pela diminuição do poder de negociação realizada sob pressão policial. O docente, desta forma, viu-se coagido a um aumento da jornada de trabalho e à rotatividade por escolas.

A crise da participação se verifica quando se amplia o âmbito dos indivíduos e grupo que intentam e exigem participar de opções da esfera política e que, de um modo geral acompanham marcantes mudanças econômicas e sociais que geram novas necessidades.

Tais perspectivas, para uma administração da educação competente sob o ponto de vista técnico-político-humano, deve estar eivada pela compreensão de que “não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha. E, nesse sentido, é causa de ação e determina – como futuro – nossos atos presentes”. (WITTMANN, 1993, p.85)

O perfil do administrador, seu papel e o desempenho da sua função são determinados pelo movimento teórico que os embasa e pelo movimento concreto da educação, que é objeto histórico sobre a qual a administração busca intervir, num contexto econômico-político-social determinado. Pois, segundo WITTMANN (1995, p. 47), “o perfil do administrador, sua função e papel se definem pela base última da prática do administrador competente, que é a clareza do *para quê, o quê*

⁶⁶ CURY, Jamil Educação e Contradição.1986, p.113 assim se expressa sobre a função intelectual : “os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função do projeto hegemônico existente”.

e como administrar. Esta clareza resulta do conhecimento. O conhecimento como teoria é o pólo dialético da prática como ação”.

Entendemos que o “para quê” administrar constitui a relevância – o sentido sócio-político do que se faz em educação. O “o quê” administrar é a efetividade e eficácia do projeto pedagógico. O “como” administrar é a eficiência da prática concreta da gestão.

Paulo Freire, ao escrever a “Carta Pedagógica” datada de 26 de abril de 1996, lembra-nos que “*mudar é difícil, mas é possível*” (FREIRE, 2000, p. 87-102). O possível acontece quando me proponho a trabalhar a *formação* de educadores e não o puro treinamento técnico-profissional. É necessário que se atente no “exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar *o quê* das coisas, *o para quê*, *o como*, *o em favor de quê*, *de quem*, *o contra quê* são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p.102)

Neste contexto destacamos a questão da *administração dialógica*, abordada por SANDER (1995, p.100-1) onde os princípios da totalidade, contradição, democracia, práxis e transformação do sistema educacional, são partes integrantes numa perspectiva analítica e praxiológica, tanto sobre a subjetividade como sobre a objetividade.

Portanto, a relação entre este movimento teórico e o movimento do objeto-educação, historicamente determinado, revela a ingenuidade da modernização administrativa, exige-se, portanto, uma ruptura radical do velho paradigma, para que possa emergir o novo e que dê uma efetiva contribuição no processo de emancipação sócio-antropológica na administração da educação.

A educação no paradigma⁶⁷ histórico-crítico caracteriza o homem como

⁶⁷ Paradigma, em grego significa exemplo, modelo ou padrão. No contexto pedagógico, paradigma da educação está relacionado ao próprio conceito etimológico do termo: *educare*, significando orientar, guiar, conduzir e nortear e, *educere*, significando extrair as potencialidades do educando no seu processo educacional. (JAPIASSU, p.4, s/d-mimeo)

um ser natural e peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto os animais, em geral, adaptam-se à natureza, e portanto já têm garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a segundo suas necessidades. [...] O que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades". (SAVIANI, 1991, p. 96)

O novo paradigma tem como pressuposto balizar a visão do todo, de rede, de teia. Busca superar a fragmentação e alerta para um mundo onde todos os elementos estão interconectados.

O paradigma emergente propõe a totalidade indivisa, teoria da relatividade e da teoria quântica (CAPRA, 1996), que implicam a necessidade de olhar para o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade. A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge dessas idéias.

A teoria da relatividade realizou grande síntese - a do espaço, do tempo, da gravidade e da inércia ou da matéria - o que alterou a visão de mundo que prevalecia até então. Isso significa que o mundo é dinâmico e nele os objetos estão interconectados, constituindo uma teia, uma estrutura única de elos indivisíveis, de modo que o universo deve ser pensado como um todo (CAPRA, 1996). A totalidade é aquilo que é real, e a fragmentação seria apenas a resposta desse todo à ação do homem, guiado pela percepção ilusória que é moldada pelo pensamento fragmentado.

Desta maneira, passa-se, então, de uma base sólida do conhecimento, constituída de leis fundamentais, para a metáfora do conhecimento em rede, significando - uma teia onde tudo está interligado - diferente da era da revolução industrial. Segundo essa teoria não há "o maior e menor" o "mais e o menos" - o universo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados e nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental.

No novo paradigma a pesquisa científica está assentada sob a forma de teorias, o que significa, uma forma de insight, ou seja, um modo de olhar para o mundo e não uma forma de conhecimento de como ele é na realidade. Sendo assim, o ser humano passa a ter clareza até certo ponto, pois não existe um insight

final de verdade absoluta. O que ocorre é desenvolvimento de uma forma interminável de novos insights, gerando novas teorias que traduzem a maneira de olharmos o mundo como um todo e não o conhecimento absoluto de como as coisas são. O importante é reconhecer que a ciência está sempre em processo de revisão.

Neste caso é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. “A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. [...] O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da produção docente” (NÓVOA, 1992, p. 26).

No entanto, assistimos continuamente, que a “política reformuladora tem aprofundado o fosso que separa os atores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 22).

Nesse sentido as licenciaturas não constroem seu próprio saber, mas permanecem em dependência de saberes alhures cultivados. A pesquisa e a extensão, destinados a articular universidade e meio ambiente, necessitam vincular-se organicamente ao ensino. O ensino só se qualifica como universitário no imbricamento com a pesquisa e a extensão. Portanto, sem o enfrentamento da concretude dos problemas no contexto da atuação da universidade das questões políticas amplas e estruturais não haverá como ultrapassar o nível da constatação e da crítica, para sustentar uma ação transformadora dos cursos de Formação de Educadores.

Por fim, é auspicioso que se pense a formação dos profissionais da educação em uma visão de totalidade. A formação de profissionais como pessoas e cidadãos é uma das tarefas mais complexas a serem desenvolvidas pela Universidade. Mas, que não deva ser encarada como obstáculo intransponível, e sim como um desafio. Por isso, o “*de repente aprender*” de Guimarães Rosa,

poderá se constituir, na Educação Superior, em um momento de coragem para o despojar de velhas práticas, teorias e teses ultrapassadas e de visões antigas.

4.1 GESTÃO : Os Condicionantes da Ação Educativa na Escola

A formulação de políticas e ações que visem à democratização da gestão e à melhoria da qualidade da escola exige clareza quanto aos condicionantes da ação educativa no interior da escola, pressupondo que, quanto mais claro e explícitos são estes condicionantes para os educadores, usuários e proponentes de políticas educacionais, mais adequadas, efetivas e eficientes podem ser as políticas e ações educativas, tendo-se em conta a dimensão política das práticas escolares. Pois, de acordo com PARO (1995, p.14) "...esse assunto, em geral, ou não é sequer mencionado nos cursos de Pedagogia, onde se prepara o futuro educador e diretor escolar, ...".

Na busca da construção destes condicionantes, apóia-se nas idéias de PARO (1997) que, discutindo a importância da participação na gestão da escola pública, enquanto prática do controle democrático do Estado, afirma que

Se o compromisso é comum com as classes subalternas, trata-se de cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com os interesses, o que exige a participação dos usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam. Sem essa participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, alijadas do poder político. Trata-se, portanto, de viabilizar o controle democrático do Estado, no sentido de levá-lo a atender aos interesses das camadas majoritárias da população. (PARO, 1997, p.53)

Procurando indicar os problemas da administração Escolar e o papel do autoritarismo presente no interior da escola (analisando, especialmente, a figura do diretor de escola e sua relação com a comunidade escolar) o autor desenvolve o que denomina de *condicionantes*, identificando-os como determinantes internos da

unidade escolar e que dizem respeito ao impedimento da participação da comunidade na gestão escolar.

Como afirma JAPIASSU (1992, p.4), “um dos defeitos fundamentais do educador, além do dogmatismo e do autoritarismo, é o fato de ele não duvidar de si mesmo, de não questionar seu saber e de ancorar-se exclusivamente na segurança de sua especialidade, protegido que está pelo hermetismo de sua linguagem e pelos exercícios rituais de suas práticas pedagógicas.”

PARO (1997) identifica dentro da própria instituição escolar, quatro condicionantes imediatos da dimensão política das práticas escolares: os condicionantes materiais ou condições de trabalho, os institucionais, os ideológicos e os político-sociais.

Os condicionantes materiais dizem respeito às condições de trabalho e de desenvolvimento das atividades escolares de modo geral. Segundo o autor, são muitos conhecidos e se consubstanciam nas péssimas condições de trabalho; classes abarrotadas; múltiplos períodos de funcionamento; falta de recursos didáticos; baixo salário do pessoal; falta de professores e funcionários; ausência de recursos financeiros; ausência de manutenção dos equipamentos, entre outros. Ressalta ainda a necessidade de superação desses condicionantes para a gestão democrática, providenciando as condições mínimas de ensino e trabalho no interior das escolas, pois

Na medida em que as condições de trabalho são inadequadas, o esforço despendido para superar os problemas decorrentes compete com esforços que professores, direção e pessoal da escola em geral, poderiam estar empregando no planejamento e implementação de práticas cooperativas e de participação na escola. Por sua vez, a falta de horários e a não disponibilidade de locais para reuniões e outros eventos inerentes a atividades coletivas também inibem as práticas de participação. (PARO, 1997, p.44)

Os *condicionantes institucionais* referem-se tanto à maneira como se estrutura, na unidade escolar, a distribuição de poder e autoridade, quanto aos mecanismos formais que regulam a participação dos indivíduos nas tomadas de decisão na escola, entendida como uma organização que, tal como nas relações

capitalistas de produção, privilegia “relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas”. (PARO, 1997, p.45)

É preciso estar consciente de que mecanismos formais com vistas à participação dos vários segmentos da escola “precisam ser previstos em sua articulação com uma estrutura (administrativa e política) de escola que não labore na direção da negação desses mecanismos” (PARO, 1997, p.46). Portanto, o autor atribui aos *condicionantes institucionais* as mesmas características que há nas organizações de uma sociedade autoritária, isto é, com relações verticais de mando e submissão, com caráter burocratizante, formalista e centralizante da organização do poder e da autoridade.

Buscando ampliar o conceito e o entendimento de *condicionante institucional*, tomamos como exemplo a figura do diretor de escola pública, delineado por PARO(1997). Ao ser considerado como autoridade máxima da escola, o mesmo passa a ser “culpado primeiro” e não o “responsável último”. Por isso centraliza as decisões, atendendo um excesso de exigências burocráticas (sendo levado a considerar quase tudo o que ocorre na escola, aparentemente, como uma questão técnica e não política). Por esse procedimento, é ele um dos que mais dificultam o estabelecimento de relações democráticas e a participação da comunidade na escola, fazendo com que as pessoas se voltem contra a *pessoa* do diretor e não contra a *natureza* de seu cargo.

Os problemas reais da escola não se encontram nos manuais de administração escolar e, com a intenção de promover ‘gestão democrática’ da escola, corre-se ainda o risco de estabelecer relações ‘democráticas’ do ponto de vista, exclusivamente, de quem tem formação acadêmica e, não do ponto de vista da comunidade. O autor nos lembra de outros fatores institucionais impeditivos à democratização da escola, por exemplo o “excesso de órgãos centrais e o pletórico elenco de suas atribuições”. Embora o mesmo autor acredite que “o alcance de um tipo de organização escolar democratizada não significa que no âmbito da escola todas as decisões tenham que ser coletivas” (PARO, 1996, p.28-29).

Na busca da superação dos *condicionantes institucionais*, Paro revela que devem ser criados novos mecanismos institucionais visando à ampliação da participação, co-responsabilidade e controle do Estado pela sociedade civil.

Os *condicionantes ideológicos* referem-se a todas as crenças e concepções sedimentadas na personalidade de cada pessoa e que movem seus atos e comportamentos em sua relação com os outros, pois, se há preocupação com a participação da comunidade na escola, é imprescindível

Levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e de agir das pessoas que aí atuam facilita ou impede a ação autônoma dos usuários. [...] de um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica ou cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Este comportamento se reproduz também no processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize" (PARO, 1997, p.53).

Pondera o autor que, os *condicionantes ideológicos* derivam de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos. Esclarece, pautando-se em Marx e Gramsci, que os grupos dominantes tendem a ver tudo de acordo com sua visão do mundo, proclamando a todos e determinando, a seu modo, quais os objetivos da educação escolar que atendem os interesses da sociedade.

A educação é ao mesmo tempo um processo cultural, individual e um fenômeno social. A Pedagogia, teoria da educação, evidencia o primeiro aspecto e oculta o segundo. Desempenha, portanto, um papel ideológico.

Se a classe dominante (hegemônica) elabora uma concepção de mundo capaz de articular o todo da sociedade em torno dos seus interesses, apresentando-os como universais, cujo interesse é a abolição de todas as classes, pode romper esta falsa universalidade por dentro, aproveitando seus elementos válidos para uma proposta de uma verdadeira universalidade.

Um novo Bloco Histórico (e cada um dos indivíduos com ele identificados) deve se colocar a si mesmo como capaz de assimilar toda a sociedade, deve se tornar dirigente, ou ao menos em condições teóricas de sê-lo. Daí a necessidade

de assimilação da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Daí, também, a insuficiência das formas culturais puramente locais.

Se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma instituição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativistas ou economicistas, não universais". (GRAMSCI, 1995, p.13)

Na intenção de tornar hegemônica a sua visão, as camadas dirigentes procuram geralmente transformar questões políticas em questões técnicas, como uma das estratégias de impor seu interesse maior, que consiste em fazer com que todos aceitem, como únicos, os seus argumentos e ações. Desta maneira, encobrem e minimizam os verdadeiros interesses das idéias das classes populares, ao atender, exclusivamente, a grupos e parcelas privilegiadas da população.

A superação dos *condicionantes ideológicos* requer a construção de elementos de análise mais elaborados para a reflexão do que a simples constatação dos problemas da escola. É necessário buscar compreender os determinantes mais imediatos do autoritarismo no interior da escola como manifestações dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade.

E, finalmente, os *condicionantes políticos – sociais* dizem respeito à diversidade de interesses imediatos dos grupos e pessoas em relação no interior da escola. Em geral, são gerados conflitos quando todos estão em busca da conquista de seus interesses particulares mais imediatos. Tais interesses e conflitos precisam ser conhecidos e vivenciados pelos vários segmentos para que possam juntar forças na luta por objetivos comuns. Portanto, "precisam ser conhecidos, reconhecidos e levados às últimas conseqüências por uma prática política transparente, de reconhecimento das diferenças e de respeito às individualidades". (PARO, 1997, p.56)

É importante ter em vista os interesses sociais comuns (ou de classe), uma vez que tanto os profissionais da escola, quanto os usuários (ou seus responsáveis) são trabalhadores e por isso têm que vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso às condições objetivas de produção de sua existência material. Entretanto, esses interesses mais amplos não se manifestam imediatamente na consciência das pessoas.

A consciência de seus interesses varia de acordo com o caráter da pessoa. Os interesses pessoais são mais imediatamente conhecidos e, por essa razão, os homens se movem, sobretudo por tais interesses. É importante frisar que não são 'moralistas' ou 'pecaminosos' estes condicionantes que remetem a interesses pessoais ou individuais. Apoiado em Sanchez Vasques, PARO (1993, p.154) afirma que na verdade, eles

refletem a atitude dos indivíduos em relação às suas condicionantes concretas de existência. Mas à medida que ocupam mesmas posições em relação aos meios de produção, ou seja, se percebem enquanto membros de uma mesma classe social, têm interesses comuns, de classe [...] que não são a soma de seus interesses pessoais, mas exprimem a atitude de um grupo social.

Portanto, os interesses de grupos são reais, mas há interesses sociais comuns, uma vez que todos são trabalhadores. Estes últimos, porém não são percebidos pelos grupos de forma imediata e sempre se faz necessária uma análise mais rigorosa.

De acordo com o autor, torna-se necessário superar os interesses particularistas com vistas a objetivos e interesses coletivos, levando a uma melhor educação e relações democráticas na escola, construindo formas mais solidárias e cooperativas em seu interior.

Enfatiza ainda, que "a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes deve compor um só processo, de modo que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependentes". (PARO, 1993, p.47)

Tais condicionantes se configuram, pela abrangência com que foram definidos, como instrumentos de análise tanto no âmbito escolar quanto no âmbito das políticas educacionais implementadas em sistemas e redes públicas de ensino.

É importante ressaltar que ao se utilizar, enquanto instrumentos de análise, os *quatro condicionantes* apresentados por PARO (1993/1997), isso não quer dizer que não existam intersecções entre eles. Por exemplo, há muito de ideológico (*condicionante ideológico*) quando se define uma legislação educacional (*condicionante institucional*), pois diferentes interesses, concepções e modelos estão em jogo. Outro exemplo seria admitir que existem diferentes interesses políticos-sociais nas diferentes esferas do poder quando da providência (ou da negativa) de equipamentos, salários e recursos (*condicionante material*) para a escola. Não nos parece possível classificar a execução de determinada política educacional num só condicionante, pois a sua implantação necessita que sejam definidas as condições administrativas, financeiras e políticas.

Neste trabalho, os *condicionantes* serão utilizados como instrumentos teóricos, em âmbito mais amplo, para analisar, no capítulo seguinte, a questão do currículo, que prepara o futuro educador, aquele que deverá obter conhecimentos necessários para qualificar-lo, “formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1989, p.136) E mais, coloca a necessidade de

modificar a preparação do pessoal técnico, integrando sua cultura de acordo com as novas necessidades, e de elaborar novos tipos de funcionários especializados, que integrem – *sob forma colegiada* - a atividade deliberativa. [...] o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política. (GRAMSCI, 1989, 119-20)

4.1.1 Dimensões Condicionadas

Na história do pensamento administrativo, o conceito de *eficiência* estava associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material. Nesse sentido, era “eficiente aquele que produz o máximo com o mínimo de desperdício, de custo e de esforço, ou seja, aquele que, na sua atuação, apresentava elevada relação produto/insumo” (SANDER, 1995, p.44). Neste sentido, a eficiência dos indivíduos somente deve ser estimulada em função do alcance eficaz dos objetivos institucionais. É preciso que a gestão da educação resgate o valor da eficiência, como critério de desempenho administrativo, à luz das definições éticas e exigências pedagógicas do sistema educacional. No entanto, sem se deixar

cair na tentação do racionalismo agressivo em que, mitificada, a razão “sabe” e “pode” tudo, insisto na importância fundamental da apreensão crítica da ou das razões de ser de fato em que nos envolvemos. Quando mais me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais *eficazmente funciono* como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal (FREIRE, 2000, p. 31).

SANDER (1995, p.46) se refere à eficácia no sentido da capacidade de pessoas e de instituições alcançarem os objetivos e as metas, ou seja, os resultados com os quais se comprometeram ou a que elas foram propostos ou confiados. No caso da educação, a eficácia da administração preocupa-se, essencialmente, com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, “estando desta forma estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas [...], e, como tal, é um critério de desempenho pedagógico, de natureza intrínseca e instrumental, medido em termos de capacidades administrativas [...] para o alcance dos fins e objetivos da prática educacional” (ibid, p.46-47).

Analisando, individualmente, os dois conceitos tratados e aplicando-os na realidade escolar, é possível se chegar as seguintes conclusões:

Primeiro, o professor *exclusivamente eficiente* seria aquele apenas preocupado com os métodos e técnicas de ensino e despreocupado ou

membros da comunidade, maior será sua efetividade e sua capacidade política para responder às necessidades e aspirações sociais.

WITTMANN (1991, pp. 7-9) adota o conceito de *relevância* ao invés de efetividade quando se refere ao grau do compromisso político. Ou seja, a mediação entre efetividade e relevância implica uma perspectiva política de gestão da educação que seja culturalmente pertinente e eticamente significativa para os participantes do sistema educacional e de sua comunidade.

É importante destacar que a relevância se refere aos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo. WITTMANN (1991, p.8) concebe a organização como “ um sistema global e multicultural, no qual a mediação administrativa enfatiza os princípios de conscientização, significação, ação humana coletiva e totalidade”. Nessa obra⁶⁸, o autor destaca o compromisso da administração da educação com a cultura brasileira e com a “construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária” (WITTMANN, 1991, p. 9).

Para SANDER (1995, p. 51), relevância é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significado, pertinência e valor. Valor e relevância são sinônimos que constituem os critérios utilizados para selecionar os objetivos do comportamento e para definir a natureza do desenvolvimento humano e da qualidade de vida”.

Nesse sentido, uma administração educacional *relevante* avalia-se em termos de significados e das conseqüências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento⁶⁹ humano e da educação serão de qualidade⁷⁰ de vida na escola e na sociedade, através de uma participação cidadã. Quanto mais participativo e democrático o processo administrativo, “maiores suas possibilidades para explicar e fomentar a qualidade de vida humana coletiva na escola e na sociedade. É

⁶⁸ WITTMANN, Lauro. Habilitação em Administração da Educação : pressupostos e perspectivas. Informativo ANPAE, n°3, julho/setembro, 1991.

⁶⁹ “Desenvolvimento” humano, entendido no sentido de crescer na sua totalidade físico, social, político, mental e espiritual, “pertencentes a uma determinada classe social, construtor da sociedade e da história, cidadão do país e do mundo”. (SILVA, Sonia Ignácio. Valores em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986, p.36.

⁷⁰ Qualidade que demande um política educacional compromissada com a formação de seus alunos, dando-lhes capacidade de auto-realização. Uma educação de qualidade no sentido de enxergar a profissionalização e a sua competência, não como fim em si mesmo, mas como instrumento de realização da cidadania. Uma educação de qualidade é aquela que possui um projeto pedagógico compromissado com sua realidade. (

importante destacar que a relevância se refere aos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo. [...] um critério orientador para a política dos profissionais da educação na escola e na escola.” (SANDER, 1995, p.50-1).

Ambos (Wittmann e Sander) consideram que efetividade é um conceito que identifica a capacidade de seus profissionais de atenderem às demandas da sociedade. A diferença entre ambos está na medida em que Wittmann inclui, no conceito de efetividade, o de relevância.

4.2 Gestão Democrática na Educação

”A cultura democrática cria-se com prática democrática. Os princípios e as regras dessa prática, embora ligados à natureza universal dos valores democráticos, têm uma especificidade intrínseca à natureza da escola e ao projeto social de cada escola ou sistema escolar. A escola não é democrática por sua prática administrativa. Ela toma-se democrática por toda a sua ação pedagógica e essencialmente educativa”

(Fonseca. 1994, p.88)

O período de transição política, caracterizado pelo avanço do processo de democratização do país, favoreceu o desenvolvimento de políticas que fortaleceram a sociedade civil para a construção da democracia. Neste contexto, as instituições educacionais puderam rediscutir sua prática, o significado de seu trabalho pedagógico e as formas de gestão desenvolvidas pelas escolas, destacando-se a necessidade de se pensar a gestão do público a partir de uma concepção democrática. Tais discussões repercutiram nas formas de gestão das escolas, levando a acertos e equívocos.

“Os conceitos de democracia e prática democrática precisam ser compreendidos e interpretados no interior da escola para, a partir daí, estabelecer

um processo de gestão que, fundamentalmente, esteja vinculado ao objetivo pedagógico, político e cultural da escola” (FONSECA, 1994, p.82) .

Desta forma, o modelo de gestão democrática de uma escola deve estar intimamente ligada aos valores da sociedade, da cultura da escola e, principalmente, à concepção de cidadania e de saber que buscam a transformação da escola e da sociedade. Assim sendo, não se pode desvincular a “gestão democrática do processo pedagógico educativo mais amplo. A escola educada e informa o cidadão por suas relações pedagógicas” (FONSECA, 1994, p.83).

Em muitos casos, a idéia de gestão fundamentada nos princípios e valores democráticos tem sido interpretada de forma parcial, ou seja, tomando fatos isolados do processo de gestão como determinantes do processo democrático, como por exemplo, eleição para escolha de dirigentes escolares (fato ocorrido em 1990, nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina). Sem dúvida são conquistas que visam a descentralização do poder e a construção da cidadania. No entanto, não se pode tomar esta prática como a única determinante, capaz de garantir a gestão democrática. Por si só, a forma de escolha do diretor não garante democracia nem o alcance dos objetivos escolares.

Com efeito, o processo de gestão democrática precisa ser construído no interior e no cotidiano da escola, num quadro de correlação de forças entre o instituído politicamente e o construído democraticamente.

A cultura democrática cria-se com cultura democrática. Pode-se dizer assim, que uma escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por toda sua ação pedagógica. Além disso, ao se construir um processo democrático de decisões, é preciso que o sistema de gestão assegure a instalação de uma forma de organização de trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza as instâncias de decisão.

Acredito que um dos grandes desafios da escola voltada à democratização de sua prática é tornar os professores, especialistas em educação e diretores comprometidos com a competência técnica e seu próprio compromisso político, num contexto onde a sociedade busca um momento social, mais justo, mais humano e participativo. É preciso que estejamos atentos para a construção do homem que nós ajudamos a formar, e o maior desafio é integrar todos os “saberes”, numa visão de totalidade.

Qual é o papel da educação, então, que ao fazer a sua história tem um compromisso com o futuro? Quem é o homem, sujeito e objeto, com sua história de vida, desta sociedade? Resignado? Crítico? Politizado? Conhecedor do seu contexto sócio-político?

Paulo Freire, saudoso educador, escreveu nas “Cartas Pedagógicas” que a educação “é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza” (FREIRE, 2000, p.89)

Quanto a visão de homem que se deseja formar, Makarenko (*apud* SILVA, 1986, p.113), assim se posicionava: “nossos filhos são os futuros cidadãos do país e do mundo. Eles serão os forjadores da história. Desejamos formar um verdadeiro cidadão do país soviético, um homem preparado, energético, honesto, fiel à seu povo e à sua causa revolucionária, trabalhador, corajoso, educado”.

Com estes indicativos expresso as qualidades do sujeito em formação. Deve ser mais que ativo, dinâmico, co-participante do processo educativo, deve ser protagonista da sua história e ser visto por um projeto político de sociedade. Qualidade significa, na verdade, uma educação séria, rigorosa, democrática, popular, não discriminadora. Isso não significa uma “prática neutra, mas desveladora dos conflitos, iluminadoras das tramas sociais” (FREIRE, 1993, p.42). Nestes termos, qualidade e educação são sempre uma questão política.

Mas, quem é esse homem, esse cidadão? Paulo Freire nos últimos escritos, convida a assumir riscos, mesmo sem que se tenha a dimensão dos mesmos. Pois, “o risco é o ingrediente necessário a mobilidade, sem a qual não há cultura nem história” (FREIRE, 2000, p.30). A educação não deve negar o risco, mas estimular

“mulheres e homens assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir *este* risco que me desafia agora e a que devo responder” (FREIRE, 2000, p.30). Continua ele

Daí então, que nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercendo nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível minha politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. [...] E é na condição de seres transformadores que percebemos que nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos *transformar* o mundo, que estamos *com* ele e *com* os outros. (FREIRE, 2000, p.33)

Mas o que é homem? Ao fazer essa pergunta pretende-se dizer o que o homem pode se tornar, se fazer, se ele pode controlar seu próprio destino, se ele pode criar sua própria vida. Gramsci entende que o homem é

o conjunto das relações sociais, [...] é também conjunto das suas condições de vida, pode-se medir quantitativamente a diferença entre passado e presente, [...] deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. [...] Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente político... (1995, p.47-8)

O homem é político, assim como a educação é política porque transmite aos educandos idéias sobre sociedade, justiça, igualdade, liberdade, as quais impregnam os modelos de comportamento com o intuito que a transformação ocorra.

A atuação do homem na história dependerá do maior ou menor grau de conscientização, autonomia e iniciativa que ele possa alcançar nas suas relações sociais. Porém, “não é suficiente conhecer o conjunto das relações (de que o indivíduo faz parte) enquanto existem em um dado momento como um dado

sistema, mas importa conhecê-las genericamente, em seu desenvolvimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também da história das relações, isto é, o resultado de todo o passado” (GRAMSCI, 1995, p.40)

Nesse contexto analisa-se a ideologia que, presente em todas as atividades da sociedade, também se reproduz a nível individual. Assim, o indivíduo relaciona-se socialmente, reproduzindo a ideologia dominante. A própria linguagem traz representações, significados e valores de um determinado grupo social e veicula a ideologia desse grupo.

A estrutura das relações sociais é mantida pelas atividades dos indivíduos (homem), assim pode-se dizer que a identidade no seu conjunto, reflete a estrutura social e ao mesmo tempo influencia essa estrutura social, conservando-a ou transformando - a.

A partir destas inquietações, e buscando respostas às dúvidas, procuro possíveis caminhos na formulações de algumas perspectivas na gestão da educação, apontando a democrática, a participativa, a colegiada, as que mais se aproximam da condução ideal do processo administrativo.

A Gestão Democrática invoca a questão da autonomia administrativa, financeira e pedagógica dos sistemas e das unidades escolares. Embora seja comum estabelecer-se o binômio gestão democrática/autonomia, é preciso explicitar que esse pressuposto não deve implicar o não atendimento dos interesses definidos nos contratos que as leis educacionais representam.

Nesse sentido, o conteúdo sobre Educação da Constituição Federal/88 (Cap.III, Seção I, Artigos 205 a 214 e Artigos 60 a 62 das disposições Transitórias) é o referencial maior, seguido dos Constituições Estaduais e demais textos legais que lhe correspondem em sintonia. O respeito ético a esse acervo impõe tanto a relatividade dessa autonomia, como o cuidado de não confundi-la com soberania dos sistemas e unidades de ensino, o que poderia favorecer interesses particulares em detrimento da autonomia escolar, o que no final reforçaria a privatização do espaço público.

sistema, mas importa conhecê-las genericamente, em seu desenvolvimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também da história das relações, isto é, o resultado de todo o passado” (GRAMSCI, 1995, p.40)

Nesse contexto analisa-se a ideologia que, presente em todas as atividades da sociedade, também se reproduz a nível individual. Assim, o indivíduo relaciona-se socialmente, reproduzindo a ideologia dominante. A própria linguagem traz representações, significados e valores de um determinado grupo social e veicula a ideologia desse grupo.

A estrutura das relações sociais é mantida pelas atividades dos indivíduos (homem), assim pode-se dizer que a identidade no seu conjunto, reflete a estrutura social e ao mesmo tempo influencia essa estrutura social, conservando-a ou transformando - a.

A partir destas inquietações, e buscando respostas às dúvidas, procuro possíveis caminhos na formulações de algumas perspectivas na gestão da educação, apontando a democrática, a participativa, a colegiada, as que mais se aproximam da condução ideal do processo administrativo.

A Gestão Democrática invoca a questão da autonomia administrativa, financeira e pedagógica dos sistemas e das unidades escolares. Embora seja comum estabelecer-se o binômio gestão democrática/autonomia, é preciso explicitar que esse pressuposto não deve implicar o não atendimento dos interesses definidos nos contratos que as leis educacionais representam.

Nesse sentido, o conteúdo sobre Educação da Constituição Federal/88 (Cap.III, Seção I, Artigos 205 a 214 e Artigos 60 a 62 das disposições Transitórias) é o referencial maior, seguido dos Constituições Estaduais e demais textos legais que lhe correspondem em sintonia. O respeito ético a esse acervo impõe tanto a relatividade dessa autonomia, como o cuidado de não confundi-la com soberania dos sistemas e unidades de ensino, o que poderia favorecer interesses particulares em detrimento da autonomia escolar, o que no final reforçaria a privatização do espaço público.

A participação de pais, alunos e outros membros da comunidade é componente inseparável da autonomia, da gestão democrática, preconizada no Art. 3º da LDB, como sendo um dos princípios básicos da organização do ensino no país.

Finalizando, não poderia deixar de lembrar de um dos maiores educadores brasileiros, Anísio Teixeira : “Só existirá uma democracia no Brasil, no dia em que se montar, neste país, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a Escola Pública”. (In : FONSECA, 1994, p.164)

Este é um dos grandes desafios. Fazer acontecer no seio da instituição educacional a democracia plena, entendida numa totalidade em atos, intenções e projeções, todos voltados aos objetivos educacionais amplos que envolvam o querer da coletividade. E isso não é tarefa fácil. Necessita um despojar de velhas práticas e uma busca de referenciais participativos e dinâmicos da ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS

“Muitos pedagogos se perguntam hoje: onde estão os especialistas de planejamento da educação, de administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica, etc.? Os atuais cursos estão formando profissionais competentes nessas áreas? É viável formar num mesmo curso, com duração de quatro anos, o professor profissionalmente competente de 1ª a 4ª série e, ao mesmo tempo, o pedagogo strito sensu, também profissionalmente competente naqueles campos profissionais mencionados?”

(PIMENTA & LIBÂNEO, 1999, p.248-249)

Referente a indagação que Pimenta e Libâneo (1999) fazem, num primeiro momento, sem pestanejar, a resposta seria *não*. Pois, acredito que não há condições de formar um generalista e querê-lo especialista. No entanto, a proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, define o pedagogo como “Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização, *na gestão* de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a *docência como base obrigatória* de sua formação e identidade profissionais”⁷¹. O Documento da Proposta de diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia não utiliza o termo “habilitações”, e sim

⁷¹ Definição contida no Documento da Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, elaborada por uma comissão de especialistas entre eles, a professora Zélia Milléo Pavão e Leda Scheibe, no MEC em Brasília. Fonte <http://www.unicamp@life.fae.com>

profissional habilitado. Abre, então, o “leque” para diversificação na formação do pedagogo com opções oferecidas aos alunos.

Á vista disso, LIBÂNEO E PIMENTA (1999) tecem severas críticas⁷² à ANFOPE, por esta entidade defender a tese da docência como base da formação de todo educador. Para os autores esta questão é antiga e histórica, “os legisladores, em todos esses anos desde 1939, tentaram equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação de professores num curso só, o de pedagogia”(ibid,1999, p.250) . Concordo com os autores, no sentido de que o curso de pedagogia deva oferecer

formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, pedagogo escolar...).[...]É claro que objeto final a ser conhecido pelo pedagogo escolar é o ensino, mas isso não exclui o entendimento que um diretor de escola, [...] possui também seu objeto imediato, no caso a administração e a gestão da escola”. (p.256-273

Por esta razão, quem sabe, os profissionais envolvidos no MEC, estão querendo “fazer diferente” com a implantação do Decreto 3.276/99, elegendo os Cursos Normais Superiores como os formadores do profissional da educação das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, deixando a “carga” da Pedagogia a formação do educador para atuar nas outras áreas citadas pelos especialistas na Proposta de Diretrizes Curriculares. Esta questão ainda não tem um desfecho. Cabe reforçar que os defensores da permanência do curso de Pedagogia, como instância formadora do professor das séries iniciais e da educação infantil, obtiveram um grande avanço na alteração do Decreto nº 3.276/99 ar retirarem o termo

Exclusivamente por preferencialmente. Com isso, abre-se a possibilidade de, até, permanecer como está.

⁷² Vide o texto: Por que discordamos das posições defendidas hoje pela Anfope e da proposta de diretrizes curriculares da Comissão de Especialistas, in Educação & Sociedade, 1999, p.249-254.

O curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul busca, por meio de seu colegiado consciente e comprometido das suas responsabilidades, construir o profissional da educação, voltado ao objetivo e perfil delineado no Projeto Político-Pedagógico, elaborado coletivamente com todo os professores do colegiado do curso:

Perfil : Pedagogo, docente da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, como profissional historicamente situado, é consciente de seu papel e, dialógica e dialeticamente, é capaz de propor e gerar formas de intervenção e transformação da realidade educacional.

Objetivo : Promover a formação do Pedagogo, para exercer a docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, alicerçada nos valores humanos e éticos, com competência teórico-prática **para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e educacional**

(Guia Acadêmico Do Centro Universitário de Jaraguá do Sul, 2000,p.81)

Os envolvidos no processo administrativo-pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul, desde os estagiários, os alunos, os professores e coordenador, possuem um alto grau de comprometimento com a qualidade do curso. O PPP⁷³ foi construído e elaborado, paulatinamente e coletivamente, para que o mesmo estabelecesse o “Marco” comungado por todos. Não foi tarefa fácil, porém valeu o esforço.

Agora, é hora de condensar o lido, o observado, o ouvido, o olhado, o vivido, o analisado e o refletido num todo semântico, para que com isso se possa expressar, com clareza, as idéias construídas nesse momento histórico. Conforme SCHÖN (in NÓVOA,1997, p. 83), o processo de reflexão-da-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos, “Primeiramente, num momento de surpresa... num segundo momento, reflete sobre este fato... depois reformula o problema o problema suscitado pela situação... num quarto momento, efetua uma experiência para testar a nova hipótese...”. Portanto, refletir sobre a reflexão-da-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso das palavras.

⁷³ Vide essa análise in PESSATE, Leonir. Projeto político Pedagógico e a Transformação do Profissional Docente na educação Superior. Curitiba/PUC/PR, 2000 – dissertação de mestrado, onde elabora toda uma análise sobre a construção do PPP nos Cursos do Centro Universitário de Jaraguá do Sul

As considerações aludidas, são frutos de toda essa caminhada em que se tenta condensar. É pertinente que se retome a questão central do problema investigado :

Quais elementos teórico-prático que compõe um paradigma inovador poderiam estar presentes numa disciplina ou curso seqüencial, na formação de educadores, visando possibilitar-lhes a efetivação de gestão colegiada nas escolas onde atuam, sejam como dirigentes, sejam como dirigidos, considerando os desafios hoje enfrentados?

Refletir e analisar o problema, significa adentrar por um “novo” campo do saber-fazer administrativo, que dê margem à consciência profissional de um trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento do cidadão na sua totalidade, enquanto gestor de sua própria ação pedagógica e docente.

Não há, aqui, a pretensão de criar um “novo” intelectual. Considerando que, “todos os homens são intelectuais...” (GRAMSCI, 1995, p.7), pretende-se, sim, um intelectual “novo”, com múltiplos olhares, que estabeleça uma relação de caráter dialético e orgânico entre o fazer docente-pedagógico e fazer administrativo. Pois, “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica” (GRAMSCI, 1989, p.21). O Próprio conceito gramsciano de intelectual exclui qualquer interpretação que não leve em conta a organicidade de seu vínculo com a classe fundamental que ele representa. Por isso, o modo de ser do novo intelectual deve consistir “num imiscuir-se ativamente na prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’” (GRAMSCI, 1995,p.8), que “encontra neste contato, a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos” (GRAMSCI, 1989, p. 18).

Qual o referencial teórico capaz de nortear a busca de um novo paradigma para a educação, que seja capaz de conciliar o que está acontecendo no mundo da ciência, da tecnologia e da política, e que atenda a necessidade premente da

construção e da reconstrução da Formação do Educador, com vista a gestão educacional, além da docência?

Alvin Toffler, (1990) alertava, já naquela época, para a necessidade e o compromisso de se construir uma educação transformadora, onde os indivíduos fossem capazes de enfrentar os problemas decorrentes da industrialização e da super escolha na diversidade contemporânea, entre elas a fundamental seria a predisposição para as mudanças, pois, coloca o autor, “[...] o indivíduo do futuro terá de enfrentar uma mudança ainda mais febril do que a que estamos enfrentando presentemente. Para a educação a lição é clara: seu objetivo primordial deverá ser o de aumentar a ‘capacidade de confrontações’ do indivíduo – a velocidade e a economia com as quais poderá ele adaptar-se à mutação contínua”. (TOFFLER, 1990, p.336)

E nessa mutação contínua que a educação não poderá ser co-adjuvante, mas o ator principal, para uma transformação dessa sociedade política (Estado) que permeia o seio da sociedade civil com a função coerciva, punitiva e não-servil.

É impossível discordar de GRAMSCI (1989), quando aponta a necessidade de se caminhar no sentido da superação da sociedade de classe, pois o Estado na forma como está constituído “o seu próprio fim, o seu desaparecimento, a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil” (ibid, 1989 ,p.102), será uma conquista, que só através de uma “nova camada de intelectuais [...] em que cada um, em determinado grau de desenvolvimento [...] no sentido de um novo equilíbrio, [...] que inova continuamente o mundo físico e social, *torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo*” (GRAMSCI , 1989, p. 7-8, grifos nosso)

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI destaca quatro pilares básicos essenciais a um novo conceito de aprendizagem : “*Aprender a Conhecer, Aprender a Viver juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser*”. (UNESCO, 1996, p.90)

Sugiro acrescentar, no terceiro pilar “Aprender a Fazer” : “Aprender a Fazer *Acontecer*” o que exigirá novas posturas. É um “arregaçar as mangas” que só pode ser feito com ajuda da outra mão, de duas ou mais. Esse procedimento envolve a

participação, a comunhão de ideais e a dialética das idéias, para que provoquem mudanças internas e revolucionárias nas condições de aprendizagem, no sentido de gerar uma força renovadora que coloque em prática as novas idéias, os novos ideais e novas alternativas de ensino.

A formação docente deverá estar articulado com a escola e os seus projetos, ou seja, “não basta mudar o profissional é preciso mudar também os contextos que ele intervém” (NÓVOA, 1992, p.29). Por conseguinte, “a formação não se faz antes da mudança, mas durante o processo” (BEHRENS, 1996, p.115).

O que se pretende sugerir, não é a generalidade de conteúdos com referência a Gestão Escolar no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul, com a inclusão de uma disciplina optativa. Mas, sugerir alternativas para compor um programa encarregado de investigar os problemas administrativos, refletir sobre eles e sistematizar conhecimentos, técnicas, procedimentos já alcançados e avançar de modo mais acelerado. E, nesse programa investigativo, buscar a efetivação da gestão colegiada da escola. Programa que poderia desencadear num curso seqüencial. Em última instância propor uma formação diferenciada e abrangente do contexto educacional para o pedagogo.

Baseada na realidade que atuo, ou seja, o Curso de Pedagogia da UNERJ e pautando-me nas premissas arroladas nesta pesquisa sugiro duas propostas:

A primeira é a inserção da **Gestão Escolar** como **disciplina optativa**. Segundo a Nova Grade Curricular, implantada no 1º semestre desse ano, prevê 300 h. (trezentas horas), com 30 horas para cada disciplina optativa, que é oferecida ao aluno a partir da 2ª fase. Neste caso, só abrangerá os alunos do curso. Para tanto, propõe-se que a disciplina seja oferecida em dois semestres, com conteúdos seqüenciais, em abordagens diferenciadas.

A segunda proposta é a de um **Curso Seqüencial**⁷⁴ em **Gestão Escolar**, para a clientela que possui curso superior e busca uma maior formação e

⁷⁴ A proposta é de um Curso Seqüencial segundo o Art.5º inciso I, da Resolução nº 001/99 –CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) que Regulamenta os Cursos Seqüenciais de Educação Superior no Centro Universitário de Jaraguá do Sul. Em concordância com o Art. 27, inciso II da Resolução nº 15/2000/CEE/SC,

conhecimentos a cerca da sua práxis administrativa. Ou seja, um “curso superior de complementação de estudos, com destinação individual ou coletiva, conduzindo a certificado”. (Resolução 001/99/CEPE/FERJ, p.2)

A sugestão dos aspectos teóricos que poderiam ser desenvolvidos nas disciplinas (optativas) **GESTÃO ESCOLAR I e II**, teriam por base os elementos teóricos pesquisados, as análises das contribuições dos diretores e dos alunos, com objetivo de aprofundar esses conhecimentos nos princípios e fundamentos teóricos e metodológicos da Administração Escolar.

A metodologia de ensino pautar-se-ia, principalmente, na organização dos conhecimentos através de Projetos de Trabalho⁷⁵ onde o aluno desenvolveria em contato com sua unidade escolar o tema em estudo, buscando, desta forma, tornar a aprendizagem mais vivificadora, prazerosa e compreensível .

Para tanto, buscou-se reunir em 2 (dois) eixos temáticos basilares, essenciais, para a compreensão, análise e um saber-fazer-acontecer a Gestão Escolar de forma democrática, participativa e colegiada. Ao se buscar propostas de gestão democrática, voltada para a integração social, está-se mirando num projeto de educação para a pós-modernidade, onde é necessário uma administração articulada com a transformação.

Tenciono com isso alertar para “que a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincida com a busca de uma nova Administração Escolar que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este, determinado por estes mesmos objetivos” (PARO, 1993, p.152). O que de acordo com GRAMSCI (1989, p.136-137), é de responsabilidade desta escola, conduzir o jovem, “formando-o, entrementes, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. [...] a

que fixa normas para o funcionamento dos referidos cursos em Santa Catarina, através da Resolução nº 15/2000/CEE/SC.

⁷⁵ Para tanto, a obra de HERNÁNDEZ, Fernando. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. 5ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998 será uma das “cartilhas” norteadoras para esta nova metodologia de ensino.

tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo".

A proposição para o primeiro eixo temático da disciplina optativa GESTÃO ESCOLAR I (30 horas), envolveria dos seguintes aspectos teóricos: Concepção de Educação, Administração e Sociedade; Princípios e concepções de Organização, da Gestão Democrática e Participativa

No segundo eixo temático, sugere-se: Paradigma Emergente para a Gestão Escolar: Novos Enfoques no Planejamento Político Pedagógico – saber- fazer- *acontecer* o processo, e Administração por Projetos de trabalho

Pensar, planejar e construir uma proposta de **Curso Seqüencial** significa a certeza, através de constatação "in loco" e teórica, de carências no tocante ao tema proposto : **GESTÃO EDUCACIONAL : O Paradigma Escolar Emergente.**

Pensar em planejamento curricular implica, inicialmente, em estabelecer pontos básicos de referência, a partir da consideração dos elementos da realidade e das contribuições teóricas. Organizados e interrelacionados, esses pontos constituem a estrutura conceitual que orienta o processo de tomada de decisões quanto ao currículo desejado. São eles: objetivos, conteúdos, atividades e experiências de aprendizagem e sistema de avaliação.

Entretanto, não podemos confundir a reforma de um "currículo com a aprovação de uma nova resolução curricular, a mudança das ementas, do elenco das disciplinas, de suas respectivas cargas horárias e distribuição ao longo do curso", (COELHO, 1994, p.60).

A reforma do currículo do curso de Pedagogia da UNERJ, iniciou pela construção de um Projeto Político Pedagógico coletivo, buscando a concepção de mundo, do contexto onde está inserida a agência formadora, a quem serve, para que e para onde levará o produto por esta agência formado, que corresponderá ao perfil, detectado pelas concepções buscadas, que a universidade e a sociedade civil desejam para a sua comunidade escolar.

Pensar o ensino de graduação é compreendê-lo enquanto “processo histórico – social, totalidade que se constitui e é constituído em suas relações com outras realidades mais amplas.[...] significa apreendê-lo como algo que se constrói e é construído, se supera e se recompõe ao longo do processo, em seus aspectos gerais e específicos” (COÊLHO, 1994, p.44). Compreendê-lo e apreendê-lo a partir da ação determinada, num contexto social – histórico, igualmente determinado e que responda aos interesses de grupos sociais também determinados. “A universidade não existe na sociedade, na história, no espaço e no tempo, [...]mas ela própria se constitui história”. (COÊLHO, 1994, p. 48 – grifos do autor)

As reformas, como um todo, sempre partem do existente, do velho ou do atual. Essa ação (reforma) acontece após reflexão e análise, no querer superar ou destruir o que está posto. Para daí, então, acontecer a construção do novo, a produção de outra lógica de organização do ensino e dos currículos, enfim, aponta para o futuro, o sonho, a utopia como dimensão do real, da possibilidade, do presente

Para se conceber um paradigma da Gestão Educacional, como o proposto nas obras pesquisadas, é importante a criação de redes de (auto) formação continuada e participativa, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, onde “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” (NÓVOA, 1992, p. 26).

GRAMSCI (1989, p.139) ao referir-se sobre a criação de uma nova camada de intelectuais, afirma que “é preciso desenvolver aptidões adequadas para superar dificuldades inauditas”. Entende-se que, para atuar na direção ou num órgão de coordenação de uma Instituição Escolar é necessário que o dirigente tenha “aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política” (GRAMSCI, 1989, P.120).

O Gestor Escolar, neste caso o diretor, não pode ser quem emperra o processo pedagógico. Mas, quem coletivamente alavanca, promove, dinamiza,

otimiza e possibilita o avançar crescente da qualidade do ensino e da aprendizagem. A gestão atual deve dissipar velhas imagens e instituir novas roupagens no fazer administrativo escolar, para que não permeiem mais nas obras dos teóricos da didática, colocações como estas:

Se ao menos a política administrativa educacional não atrapalhasse o trabalho do professor, sobrecarregando-o na sua burocracia autoprotetora, que serve somente aos interesses de reprodução de um aparelho de poder... Se ao menos permitisse que o professor trabalhasse... Isso já seria um grande progresso. O professor conhece as condições concretas nas quais deve trabalhar. Por força das circunstâncias, seu conhecimento é muito superior ao conhecimento que têm as autoridades da administração educacional. [...] a administração da escola não deve ser do governo, mas da sociedade civil. (WACHOWICZ, 1991, p.17)

No entanto, assistimos continuamente, que a “política reformuladora tem aprofundado o fosso que separa os atores dos decisores,” (NÓVOA, 1992, p. 22). Neste sentido, CASTRO (1997, p. 98), defende que é preciso mudar os critérios da escolha dos dirigentes escolares. Terá que ser enfatizado na formação docente e administrativo a “importância do diretor da escola como um líder responsável pelo rendimento e melhoria da qualidade da educação. No contexto brasileiro, o diretor não tem sido valorizado e reconhecido como tal. [...] tem sido caracterizado como um líder selecionado mais por critérios políticos-partidários, que de competência”.

Nesta perspectiva, “a essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer.[...] a formação contínua aponta para a busca do equilíbrio entre as necessidades educativas das pessoas (professores e alunos), do grupo e das exigências do sistema” (BEHRENS, 1996,p.135-6).

É auspicioso que se pense a formação dos profissionais da educação em uma visão de totalidade. A formação de profissionais como pessoas e cidadãos é uma das tarefas mais complexas a serem desenvolvidas pela Universidade. “O futuro é possibilidade. [...]. Ele não pode ser previsto, mas pode ser inventado” (FREIRE, apud GADOTTI, 2000, p.45). No entanto “é a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos

isolados num povo. [...] Da Educação pode nascer um povo” (ALVES, 1999, p. 26/27).

O novo tempo impõe uma nova cara na sociedade do conhecimento, a valorização da informação e dos profissionais, incluindo as instituições a que pertencem. “Já houve um tempo *sem* escolas, e não sabemos se este tempo regressará. Uma coisa é certa : tempos virão em que a sociedade necessitará de *outras* escolas”. (NÓVOA, 1992, *apud* GADOTTI, 2000, p.44)

Frente ao proposto, projeta-se⁷⁶ para a realização do **Curso Seqüencial – de complementação de estudos com destinação coletiva** – vinculado ao Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), os seguintes elementos, como sugestão:

O tema versaria sobre a Gestão de Instituições Educacionais e o Paradigma Emergente, com objetivo geral de proporcionar aos educadores que atuam em Instituições Educacionais, a oportunidade de aprimoramento, contínua atualização e qualificação pessoal, atendendo aos que, por força de suas atividades ou por motivação que a questão desperta, desejam adquirir e/ou acrescer conhecimentos múltiplos sobre a Gestão de Instituições Educacionais.

Os objetivos específicos trazem os passos de cada ação proposta para que possa-se obter uma abordagem qualitativa da Gestão Escolar, são eles: Identificar a Instituição escolar como uma Organização; Analisar as concepções de Educação, Estado e Sociedade e relacionar o aspecto ideológico de cada segmento; Definir e especificar a função social da escola relacionando com o papel que esta possui na comunidade; Investigar os aspectos de Gestão do Paradigma Vigente (tradicional) e do Paradigma Emergente, elaborando um comparativo entre ambos, quanto aos enfoques e as atitudes; Reconhecer a importância das Políticas Públicas e Educacionais como instrumentos que interferem na mudança: tendências pedagógicas e Organismos Internacionais; Identificar e analisar as propostas do Banco Mundial (BIRD ou BID) para a educação : sentido oculto ou problemas de

⁷⁶ Segue-se as normas para elaboração de um Projeto dos Cursos Seqüenciais de Complementação de Estudos com destinação Coletiva, de acordo com o Art. 8º incisos I a XI da Resolução 001/99/CEPE/UNERJ. Lembramos, no entanto, que este curso pretende seguir o Art. 5º inciso I : “cursos superiores de complementação de estudos, com destinação individual ou coletiva, conduzindo a certificado. Cursos, estes que não dependem de prévia autorização nem estão sujeitos a reconhecimentos”.

concepção?; Verificar as perspectivas de Gestão Escolar, descrevendo-as e relacionando-as com práticas exercidas no cotidiano escolar ; Discutir em grande grupo, após análise de textos, sobre concepção de *Gestão Democrática*, Participação e Autonomia e apontar possíveis ações para a implantação destas concepções no seio da Instituição Educacional; Conhecer os diversos mecanismos de motivação de grupos e como identificar e promover liderança; Identificar e descrever o Perfil de Gestor e Contrato de Gestão; Identificar e analisar e dramatizar modelos de Gestão Escolar : novos enfoques; Relatar o procedimento adotado pela Instituição Educacional quanto a elaboração do Projeto Político Pedagógico; Pesquisar, acompanhar e participar da elaboração de um PPP, (na sala de aula deste curso) para compreender e dinamizar o processo da construção do mesmo no ambiente escolar; Identificar, analisar, compreender e aplicar a “Administração por Projetos” como uma forma dinâmica de saber-fazer-acontecer a Gestão Escolar; Elaborar um Projeto de Trabalho – administrativo - na Unidade Escolar, colhendo no final da execução deste, resultados que servirão para análise, avaliação, posterior relatório e apresentação.

Pretende-se envolver como público alvo, os Profissionais da Educação que estejam na função de Diretor de Escola; Pessoas que exerçam função burocrática em Instituições Educacionais e que possuam curso superior (em qualquer área do conhecimento) e qualquer interessado em adquirir conhecimentos múltiplos da administração escolar, desde que tenha curso superior completo.

Com um número de vagas proposto para 50 participantes. A carga horária prevista seria de 240 horas/aula, com cronograma a ser proposto e discutido com o Departamento de Educação da UNERJ.

A proposta de ementa do curso pode envolver no primeiro eixo a Gestão Escolar: Concepções, Princípios e Perspectivas. Instituição Educacional : Organização, Gestão Democrática e Participação. Papel Social da Escola na Comunidade. No segundo eixo as Relações Humanas : Motivação, liderança e trabalho em grupo. No terceiro o Paradigma Emergente da Administração da Educação e do Gestor Escolar. Administração por Projetos – nova “mania de se administrar”. Perfil do Gestor e Contrato de Gestão . Os condicionantes da Ação

educativa. No quarto eixo : Políticas Públicas e Educacionais (Banco Mundial – BIRD – e a Educação). E, no quinto eixo : Acompanhamento e participação na elaboração do Projeto Político - Pedagógico .

Os docentes para atuarem no curso devem ser indicados pelo Departamento de Educação da UNERJ.

É importante frisar que, a metodologia por meio de Projetos de Trabalho será a tônica, acompanhada por exposição oral dialogada, seminários, exposição de trabalhos elaborados e, principalmente, debates críticos e construtivos para a conscientização sobre um novo saber-fazer-acontecer-Gestão Escolar. É possível que, no decorrer do curso, se busque auxílio noutros profissionais de áreas específicas para ilustrar e acrescentar a aprendizagem dos cursistas, outras vivências e experiências.

A avaliação, que acontece no processo, será proposta em sete grandes momentos, seguindo os eixos temáticos norteadores do Curso :

1. Elaboração escrita, individual, sobre a temática do eixo 1, enfocando procedimentos e relatando a ação exercida na U.E (Unidade Escolar) quanto ao emprego de condicionantes ideológicos da Gestão Participativa – colegiada e Democrática, possíveis de se colocar em prática na Unidade Escolar .
2. Cada equipe apresentará, utilizando multimídia ou retroprojektor, uma técnica de como trabalhar em grupo, uma de motivação e outra como identificar e formar liderança.
3. Abordar, através de um Projeto de trabalho as questões do eixo 3, apresentando em exposição nos biombos disponíveis na UNERJ, para o conhecimento de todos os acadêmicos sobre as questões dos Paradigmas Emergentes da Gestão Escolar. Cada equipe escolherá o tema mais lhe convier.
4. Elaboração individual de uma pesquisa sobre o tema das Políticas Públicas e educacionais, através de cartazes e / ou convidar uma pessoa conhecedora da área para falar sobre o tema.
5. Apresentar, por equipe, os momentos teóricos da construção de um PPP.

6. Apresentar e demonstrar o processo de planejamento, execução e avaliação de uma ação desenvolvida na escola utilizando a metodologia da : “Administração por Projetos” .
7. Auto-avaliação, avaliação do conteúdo pelo aluno, avaliação do desempenho do professor pelo aluno, avaliação do desempenho do aluno pelo professor.

“Na era do conhecimento, a pedagogia tornou-se a ciência mais importante porque ela objetiva justamente promover a aprendizagem. A era do conhecimento é também a era da sociedade ‘aprendente’: todos tornaram-se aprendizes” (GADOTTI, 2000, p. 45). Esta idéia encerra toda a essência da formação continuada. Não estamos prontos e acabados teórico-metodologicamente, quando concluímos um curso, ao contrário, “diante de aparentes chegadas é sempre necessário retomar a caminhada”.

A pretensão deste estudo em desenvolver nas 240 horas/aula proposta, não é de oferecer modelos, ser modelo, apresentar ou viver um modelo para fazer possível o novo, algo que não existia, mas de analisar as questões atuais da administração educacional e, juntos, propor alguns encaminhamentos paradigmáticos de Gestão Escolar, possíveis de sucesso.

Quando se chega num ponto da caminhada é que se percebe o quanto se andou, quanto cresceu, quanto elaborou...

De tudo ficaram três coisas :

a certeza de que estava sempre começando,

a certeza de que era preciso continuar e

a certeza de que seria interrompido antes de terminar.

Fazer da interrupção um caminho novo,

fazer da queda, um passo de dança,

do medo, uma escada,

do sonho, uma ponte,

da procura, um encontro.

(Fernando Pessoa, IN: GADOTTI, 2000, p.169)

O poema de Fernando Pessoa traduz a trajetória da “*caminhada*” vivenciada por esta pesquisadora. Os aportes teóricos buscados, sejam em investigações solitárias ou compartilhada nas aulas do curso de mestrado, junto aos colegas e professores, sejam nas “facilidades” da tecnologia via internet, sejam nas contribuições dos alunos e diretores, sejam nas conversas “ao pé do ouvido” com os orientadores, oportunizaram o crescimento, agora com “*múltiplos olhares*”.

Estes olhares múltiplos possibilitaram que a reflexão histórica, de vida, de formação, de sociedade, de educação, ultrapassasse a análise, transcendessem a consciência e atingissem o momento do “*encontro*”. Encontro no sentido da totalidade, da comunhão, da ‘metamorfose’ no instante em que a borboleta ensaia o primeiro vôo. Com essa idéia, busco expressar a transformação interior sentida, a confiança na construção de um projeto educacional de formação com mais qualidade, mais rigorosidade metódica da aprendizagem, curiosidade, da pesquisa e que resulte na maior exatidão de seus achados. E como dizia o “andarilho da utopia” Paulo Freire, “devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mas substantivamente democrático” (FREIRE, 2000, p.34)

Para tanto é preciso romper com velhos paradigmas e ousar mais, pois vivemos momentos de mudanças profundas, num ritmo muito acelerado. É preciso estar atento a esses novos tempos, abrindo novas ‘janelas’. É preciso, então, romper velhas práticas, atualizar teorias, gostar de desafios e vencer. Porém, não vencedor solitário, mas em comunidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência : o dilema da educação*. São Paulo : Loyola, 1999.

ANASTASIOU, Léa das G. C. *Metodologia do ensino Superior : da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba : IBPEX Autores Associados, 1998.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo : Brasiliense, 1995

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Epistemológicos . IN: SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clóvis de (Org.) *Paixão de Aprender*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995 .

_____. *A Epistemologia do Professor : o cotidiano da Escola* . São Paulo : Cortez, 1993 .

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e formação de Professores*. São Paulo : Papyrus, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica*. Curitiba : Champagnat, 1996.

_____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba (PR): Champagnat, 1999.

CASTRO, Magali de. As Instituições Escolares Rumo ao Terceiro Milênio: Implicações no atual contexto de globalização na construção do Projeto Político-Pedagógico. IN : PINTO, Fátima C. F. et al. *Administração Escolar e Política da Educação*. Piracicaba, SP : UNIMEP, 1997.

CECCON, Claudius (Org.). *A vida na Escola e a Escola da Vida*. 14.ed. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1986.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. e outros. *O educador: Vida e Morte*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *ENSINO DE GRADUAÇÃO: A Lógica de Organização do Currículo*. Brasília (DF): EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 16 (33): 45-75, 2º sem. 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4 ed. São Paulo, 1989.

DAMASCENO, Maria Nobre. *Questões Teóricas e Práticas da Pesquisa Social e educacional*. In. Revista Educação em Debate, Brasília, ano 5, nº 31, jul/set., 1986

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 4 ed. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1996

_____. *Pesquisa – princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1994

EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2 ed. Brasília, 1999.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade – um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FELIX, Maria de Fátima Costa. Das Propostas à Ação: a questão da reformulação dos cursos de formação de administradores educacionais. In: FONSECA, Dirce Mendes (Org.) *ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: Um compromisso democrático*. Campinas, SP : Papirus, 1994.

FERNANDES. Florestan. *Universidade brasileira : Reforma ou Revolução?* 2 ed. São Paulo : Alfa-Omega, 1986.

FONSECA, Dirce Mendes. Gestão e Educação. In: _____. (Org.) *ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: Um compromisso democrático*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Competência e Compromisso Político : entrelaçamento básico na administração da educação*. In: Cadernos CEDAE- Porto Alegre, ano 2, nº2, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia : Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 26.ed. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999.

_____. *Educação e Política*. São Paulo : Cortez, 1993

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994.

_____. *PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. *A teoria Crítica ontem e hoje*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREITAS, Luiz Carlos. *Em direção a uma política para a formação dos professores*. Em Aberto 12 . Brasília, MEC-Inep, abr./jun. 1992.

FULAT, Octavi. *Filosofia da educação*. Petrópolis (RJ) : Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. *PEDAGOGIA DA TERRA*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *Escola Cidadã*. São Paulo :: Cortez, 1992.

GAMBOA, Silvio A. Sanchez. *A Dialética na Pesquisa em Educação : elementos de contexto*. – cap. 7. IN : FAZENDA, Ivani C. Arantes. (Org.) *METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL*. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1994.

GANDIN, Danilo. *A Prática do Planejamento Participativo : na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 2.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

GIROUX, Henry. *Escola Crítica e Política Cultural*. Trad. Dagmar M.L.Zibas. -3.ed.- São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *TEORIA CRÍTICA E RESISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO : para além das teorias de reprodução*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1986

GHIRALDELLI jr. Paulo. *História da Educação*. São Paulo : Cortez, 1991.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. – 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Concepção Dialética da História*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. – 10. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.

HELOANI, Roberto. *Organização do trabalho e Administração : uma visão multidisciplinar*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. 5. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998

JAPIASSÚ, Hilton. *A atitude interdisciplinar no sistema de ensino*. In: Tempo Brasileiro : Interdisciplinaridade. Rio de Janeiro, vol. 108, jan/mar., 1992.

KINCHELOE, Joel L. *A Formação do Professor como Compromisso Político : mapeando o Pós-Moderno*. Trad. Nize Maria C. Pellanda. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma G. *Formação de Profissionais da Educação : Visão crítica e perspectiva de mudança*. IN : Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. *Formação de Profissionais da Educação : Políticas e Tendências*. Campinas, SP : Cedes, 1999 .

_____. *Adeus Professor, Adeus Professora? : Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo : Cortez, 1998. (Coleção Questões da nossa época nº 67).

_____. *Que Destino os Educadores Darão à Pedagogia ?* In : PIMENTA, Selma G. *Pedagogia, Ciência da Educação ?* São Paulo: Cortez, 1996

MANACORDA, Mario A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Trad. William Lagos. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

MAZZOTTI, tarso Bonilha. *Estatuto de cientificidade da Pedagogia*, pp 13-37. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996

MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí : UNIJUÍ, 1994

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau : da competência técnica ao compromisso político*. 10. ed. São Paulo : Cortez, 1994.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *GRAMSCI E A ESCOLA* . São Paulo: Ática, 1988.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Emergente*. Campinas, SP : Papyrus, 1997

MORAN, José Manoel. *A Educação do Futuro*. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 abr., 1998. Caderno, p.3.

MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 3.ed. Campinas, SP : Papyrus, 1997.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. IN : _____. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de (Org.). *EDUCAÇÃO INFANTIL: muitos olhares*. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar : Introdução Crítica*. 6. ed. – São Paulo : Cortez, 1993.

_____. *Eleição de Diretores : a escola pública experimenta a democracia*. Campinas, SP : Papyrus, 1996

_____. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo : Xamã, 1995.

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez, 1997

_____. *Qualidade do Ensino : contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PIMENTA, Selma G. (Org.) *Pedagogia, Ciência da Educação ?-* São Paulo : Cortez, 1996.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: Hans G. Furth (org.) *Piaget e o conhecimento: Fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1988

POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica*. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo : Cultrix, 1991

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: Uma Política Sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração Colegiada na escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma Nova Escola: O transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1986.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 11. ed. – São Paulo: Afrontamento, 1999.

SANTOS Filho, José Camilo dos. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: O desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvio S. (Org.) *PESQUISA EDUCACIONAL: Quantidade – Qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões de Nossa Época).

SAVIANI, *Pedagogia: histórico, crítica – primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas (SP) : Mercado de Letras, 1994.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em Educação : O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1986.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil : História e Identidade*. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

TACHIZAWA, Takeshy et al. *Gestão de Instituições de Ensino*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, Cotidiano e Educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TENÓRIO, Robinson Moreira. *Computadores de papel : máquinas abstratas para um ensino concreto*. São Paulo : Cortez, 1991.

THIOLLENT, Michel J.M. *Metodologia da Pesquisa – Ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TOFFLER, Alvin. *As mudanças do poder*. Rio de Janeiro: Record, 1990

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais : a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. São Paulo : Libertad, 1993

_____. *Planejamento – Plano de ensino e Projeto Educativo*. São Paulo : Libertad , 1995.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Licenciatura em Pedagogia, realidades, incertezas, utopias* São Paulo : Papirus, 1997.

WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na didática*. 2.ed. Campinas, SP : Papirus, 1991.

_____. *Ensino: do conhecimento ao pensamento. E deste, para projetos*. In: *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba (PR): Champangnat, 1996

_____. (Org.) *Interdisciplinaridade na Universidade*. Curitiba : Champagnat, 1998

WITTMANN, Lauro Carlos. *Identidade Profissional e gestão da Educação*. IN : Cadernos CEDAE/ANPAE : Porto Alegre – ano 1 nº 1, 1993 a .

_____. *GESTÃO COMPARTILHADA NA ESCOLA PÚBLICA : o especialista na construção do fazer saber fazer*. Florianópolis : AAESC: ANPAE/SUL, 1993 b.

ANEXO I –

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DA 4ª E 8ª FASE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL – UNERJ

Caro (a) Aluno (a),

Data : _____ / _____ / _____

Com o intuito de coletar dados para a pesquisa sobre *o currículo do curso de Pedagogia – com ênfase na - formação do educador para a gestão*, solicitamos sua atenção e sua colaboração, respondendo as questões aqui arroladas, com clareza e fidedignidade, não deixando respostas em branco. Esta pesquisa servirá como um dos elementos basilares para elaboração da dissertação do Mestrado em Educação PUC/PR, desta pesquisadora.

Atenção : Não precisa se identificar.

Pela preciosa colaboração, agradeço antecipadamente.

Rita de Cássia S. Vanin

1ª - IDENTIFICAÇÃO :

SEXO: () Fem. () Masc.

IDADE : () 18 a 23 anos () 23 a 30 anos () mais de 30 anos

2ª ATIVIDADE PROFISSIONAL :

() Professor () Secretário de Escola () Recreadora de Ed. Infantil

() Diretor de Escola () Desempregado () Outros : _____

3ª - Conhece o currículo (grade curricular) do curso que está frequentando ?

() Sim () Não () Em parte

Comente: _____

4º Com base no currículo formador do curso de Pedagogia sentir-se-ia preparado para assumir, inclusive, a função de direção de escola ?

- Sim Não Em parte

Comente:

5ª O perfil comum do pedagogo egresso, de acordo com a *Proposta de Diretrizes Curriculares – MEC* , para o Curso de Pedagogia é de “*profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais*”. A inserção de disciplinas formativas de administração escolar possibilitaria uma formação capaz de atender o perfil exposto ?

- Sim Não Em parte

Comente:

ANEXO II

ENTREVISTA A TRÊS DIRETORES DE ESCOLAS DAS RESES – ESTADUAL MUNICIPAL E PARTICULAR DE JARAGUÁ DO SUL

1ª IDENTIFICAÇÃO :

SEXO: () Fem. () Masc.

IDADE : () 18 a 23 anos () 23 a 30 anos () mais de 30

TEMPO DE SERVIÇO NA FUNÇÃO: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA : _____

2ª O que o tempo de serviço representou na construção da prática administrativa ?

Comente : _____

3ª Qual a sua concepção de Educação, Escola e Cidadania ?

Comente : _____

4ª Autonomia, Descentralização e Gestão Democrática, preconizada na LDB 9.394/96, o que tem a dizer sobre estes procedimentos ? Isso tem a ver com “possíveis” novos mecanismos de escolha de dirigentes ?

Comente _____

5ª Qual é a sua sugestão para melhorar a qualidade da gestão escolar ?

Presidência da República
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 3.554, DE 7 DE AGOSTO DE 2000.

Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º O § 2º do art. 3º do [Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

"§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores." (NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 7 de agosto de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato de Souza

[VEJA O PDL 385](#)