

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

XII SIMPÓSIO
BRASILEIRO
DE

**Administração
da Educação**

A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
E A GESTÃO DEMOCRÁTICA
DA EDUCAÇÃO

3 a 7 de Novembro

Primeira parte

REVISTA
BRASILEIRA
DE ADMINISTRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO



EXPEDIENTE

Revista Brasileira de Administração da Educação é um periódico semestral da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), destinada a apresentar e discutir questões teóricas e práticas da administração da educação. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores. A citação parcial de matérias é livremente permitida, desde que seja mencionada a fonte. Para reprodução de artigos solicita-se a consulta prévia do editor.

Editor

Maria Beatriz Moreira Luce
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Av. Paulo Gama, s/n — Sala 700 E
90.049 — Porto Alegre, RS — Brasil
Fone: (0512) 27-5933

Conselho Editorial

Constituído por todos os membros do Conselho Deliberativo da ANPAE; é seu presidente, o presidente do Conselho Deliberativo. O Conselho Editorial é o órgão formulador da política editorial do periódico.

Consultores Editoriais

Neste número especial não houve avaliação dos trabalhos por consultores editoriais. Todos os trabalhos convidados e inscritos no XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação foram aqui transcritos.

Assinatura

Solicite a Revista diretamente ao Editor, enviando cheque nominal à RBAE no valor das aquisições pretendidas. Assinatura em 1987 a Cz\$ 80,00. Avulsos Cz\$ 50,00 cada.

Capa: Paulo Antonio da Silveira

Editoração: Editora da Universidade/UFRGS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada no dia 11 de fevereiro de 1961, em São Paulo com foro e sede em Brasília, DF, e congrega administradores, professores, especialistas e instituições dedicadas ao desenvolvimento da administração da educação e áreas afins.

A ANPAE tem por objetivos a união e a promoção de interesses profissionais; o incentivo à cultura científica, ao estudo e ao exercício da administração; a informação e consulta a organismos nacionais, estrangeiros e internacionais, o estímulo à cooperação e intercâmbio de estudos e experiências; e a colaboração com outras instituições de objetivos idênticos ou afins.

A sede atual da ANPAE é a Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, 90.049, Porto Alegre, RS.

Presidência: Maria Beatriz Moreira Luce, Presidente; Maria Luiza Barbosa Chaves, Vice-Presidente, Região Nordeste; Marlou Zanella Pellegrini, Vice-Presidente, Região Sul; Celestino Alves da Silva Júnior, Vice-Presidente, Região Sudeste; Clélia de Freitas Capanema, Vice-Presidente, Região Centro-Oeste; Aldenice Alves Bezerra, Vice-Presidente, Região Norte.

Conselho Deliberativo: Maria Beatriz Moreira Luce, Benno Sander, Maria Luiza Barbosa Chaves, Marlou Zanella Pellegrini, Celestino Alves da Silva Júnior, Aldenice Alves Bezerra, Clélia de Freitas Capanema, Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira, Stella dos Cherubins Guimarães Trois, Fátima Cunha Ferreira Pinto, Jacob Puterman, Renilda da Penha Faria Rodrigues, Zélia Maria de Moura.

Conselho Fiscal: José Soares, Arthur Cezário de Almeida Santa Rosa, Francisca Feitosa da Cunha.

Diretoria Executiva: Edrualdo de Mello.

Revista Brasileira de Administração da Educação. (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação) Porto Alegre, RS — Brasil, 1983 — ISSN 0101-8981 Semestral. Publicada pela Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação.

1986, 4(1)

1. Administração da Educação — Periódicos. I. Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação.

CDU 371(05)

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

XII

**SIMPÓSIO
BRASILEIRO
DE**

**Administração
da Educação**

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
E A GESTÃO DEMOCRÁTICA
DA EDUCAÇÃO**

3 a 7 de Novembro

Primeira parte

Informações Editoriais

A **Revista Brasileira de Administração da Educação** (RBAE) aceita para publicação trabalhos de autores nacionais e estrangeiros, em língua portuguesa, de acordo com os seguintes critérios:

Procedimentos editoriais

Todos os trabalhos devem ser submetidos ao editor da RBAE para seleção. Aqueles considerados adequados ao escopo do periódico são anonimamente avaliados por consultores editoriais. Ao editor cabe coordenar o processo de avaliação e publicação dos textos, notificando o autor da matéria do andamento e decisões de seu interesse. Os originais serão recebidos com o entendimento de que poderão sofrer alterações editoriais não substantivas e de que a RBAE detém o direito de publicá-los com exclusividade. Ao autor cabe notificar o editor de quaisquer outras formas de divulgação impressa dadas ao material.

Apresentação de trabalhos

Serão considerados para publicação matérias resultantes de estudos teóricos, relatos de pesquisas, resumos de teses e dissertações e resenhas de artigos e periódicos que possam interessar a professores e estudantes de administração da educação, a dirigentes de instituições educacionais e a profissionais de áreas correlatas preocupados com o desenvolvimento do conhecimento em administração e educação. Os originais deverão ser enviados ao editor, em quatro (04) vias, datilografados em papel branco, espaço duplo, com a seguinte distribuição:

a) Identificação (primeira folha, no alto)

- Título (e subtítulo, se necessário);
- nome do(s) autor(es);
- em nota de rodapé: local de atividade (exemplo: Faculdade de Educação da UFRGS); instituição em que foi elaborado o trabalho e/ou menção de auxílios ou quaisquer informações referentes ao mesmo.

b) Resumo e abstract (antecedendo o texto)

- Resumo informativo/indicativo, em português e em inglês, respectivamente, com um máximo de 250 palavras, redigido de acordo com a NB-88, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

c) Texto

O texto deve obedecer ao sistema de numeração progressiva da NB-69 e conter em todas as páginas, no canto superior direito, abaixo do número da página, o título abreviado do trabalho. Em se tratando de relato de pesquisa, deve apresentar introdução, metodologia, resultados e interpretações, discussão e conclusões.

d) Notas (não bibliográficas)

As notas devem ser resumidas ao máximo e colocadas de preferência ao pé das páginas, ordenadas por letras, que no texto deverão ser colocadas logo depois da frase a que dizem respeito e elevadas.

e) Citações

As citações no texto devem ser acompanhadas do sobrenome do(s) autor(es) em minúsculo e entre parênteses, acrescido do ano de publicação e da página, quando for o caso (exemplo: Silva, 1970, p.20).

f) Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética e segundo a NB-66.

g) Ilustrações

Ilustrações, tabelas, gráficos, etc. devem estar separados do texto, com as respectivas legendas e indicações da localização desejável.

SUMÁRIO

Editorial	7
 A ANPAE e a administração da educação no Brasil	
A ANPAE e o compromisso com a administração da educação no Brasil	12
Benno Sander	
A contribuição da ANPAE para o conhecimento da administração da educação	27
Fátima Cunha Ferreira Pinto	
Breve comentário sobre a contribuição da ANPAE para o conhecimento da administração da educação	33
José Newton Alves de Sousa	
 Escola e trabalho	
Educação e trabalho: questões teóricas	36
Acácia Zeneida Kuenzer	
A escola como ambiente de trabalho e de formação do trabalhador	50
Maria de Fátima Costa Félix	
 Organização do trabalho para a democratização da educação	
A estrutura administrativa de uma escola para o excepcional	70
Charles Richard Lyndaker	
Suely Felix Pereira	
Equipes de ensino na administração central e descentralizada da Secretaria de Educação do Paraná	73
Aparecida Cardozo Mesquita da Rosa	
Ineli de Oliveira Giovanetti	
Rosemary Pereira Gelbcke	
Integração entre universidade e secretaria de educação para atualização dos administradores de escolas de 1º e 2º graus em Boa Vista, Roraima	86
Magali de Castro	
Maria Auxiliadora C. A. Machado	

Atuação da universidade na melhoria do ensino de 1º grau na periferia: o caso de Morro Alto, Belo Horizonte, Minas Gerais	92
Magali de Castro	
Maria Auxiliadora C. A. Machado	
Neusa Maria de Oliveira Macedo	
A professora normalista: dados para uma possível prática pedagógica conseqüente	100
Creusa Fernandes Correia Lima	
 O profissional de administração da educação	
O profissional de administração da educação: seleção, formação e atuação	106
Carlos Roberto Jamil Cury	
O desvelamento e a contraposição de mitos na administração da educação brasileira	114
Maria Estela Dal Pai Franco	
A formação do educador na proposta curricular da Faculdade de Educação da UFMG	128
Magali de Castro	
Maria Auxiliadora C. A. Machado	
Neusa Maria de Oliveira Macedo	

EDITORIAL

Este volume 4 da REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO é especial, em seus dois números. Comemorativo aos 25 anos de fundação da ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, publica todos os trabalhos do XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO que puderam ser passados a formato compatível com as características da RBAE. Têm-se, então, neste volume os anais do XIII SBAE, que se beneficiam da circulação de um periódico corrente, mas abdicando-se do processo de avaliação editorial e da inclusão de resumos, como é usual. Espera-se que as vantagens de acesso ao conteúdo venham superar os problemas normativos eventualmente comprometidos. Outrossim, lamenta-se que algumas colocações feitas em mesa-redonda, grupos de trabalho ou cursos não tenham obtido condições técnicas de reprodução; neste particular, falta-nos, notoriamente, o texto referencial de Vicente de Paulo Carvalho Madeira que tanto enriqueceu a discussão sobre a contribuição da ANPAE ao conhecimento de administração da educação.

A ANPAE, através do XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, realizado de 3 a 7 de novembro de 1986, em João Pessoa, propôs aos educadores e profissionais de administração da educação e reflexão sobre

A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Quando a nação brasileira busca renovar-se como república repensando sua organização social, política e econômica;

Quando o povo brasileiro cresce na compreensão dos limites e possibilidades da educação e das instituições educacionais de que dispõe;

Quando os educadores tomam consciência de seu papel social e experienciam novos projetos e formas de se fazer educação e de ser magistério;

é tempo de

Revisar criticamente a situação educacional de nosso povo e as condições de sua democratização;

Conhecer a escola como organização, como ambiente de trabalho e de formação do trabalhador e do cidadão;

Repensar a administração da educação, avaliando seus pressupostos teóricos e compromissos políticos, discutindo a especificidade de sua prática.

Veja-se, pois, nos textos deste volume, como responderam os educadores e profissionais que puderam acorrer a este chamamento. Veja-se, logo a seguir, também alguns dados sobre os participantes do XIII SBAE e o significativo documento produzido pela Assembléia Geral da ANPAE, no dia 6 de novembro de 1986, em que se apresentam propostas à Assembléia Nacional Constituinte de 1987.

A Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação – ANPAE, com base em decisões tomadas durante a realização do XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, em João Pessoa, PB, de 03 a 07 de novembro de 1986, integrando-se ao esforço dos educadores brasileiros e dando continuidade às reflexões de debates já realizados, expressos publicamente em documentos tais como os da ANPED e da IV CBE, apresenta as seguintes propostas à Assembléia Nacional Constituinte:

1. Todos os brasileiros têm direito à educação gratuita, pública e laica em todos os níveis e modalidades de Ensino.

2. É dever do Estado prover ensino gratuito a todos os brasileiros, oferecendo as condições necessárias para o cumprimento deste preceito.

3. O direito à educação implica o dever do Estado em garantir o acesso, permanência e contínua melhoria da qualidade do ensino.

4. O direito à educação é assegurado, também, pela obrigação das empresas vinculadas à Previdência Social, de proporcionar ensino de 1.º grau gratuito e completo aos seus trabalhadores e aos filhos destes.

5. O ensino de 1.º grau deverá ser obrigatório e completo para todos os brasileiros, independente da faixa de idade, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos.

6. O ensino de 1.º grau funcionará com um mínimo correspondente a 4 horas de aula diárias, em 180 dias letivos.

7. É obrigação do Estado estender a oferta de educação pré-escolar pública a todas as crianças de 4 a 6 anos.

8. O Estado deve garantir a oferta do ensino de 2.º grau de qualidade, compatível com a demanda efetiva.

9. É ainda dever do Estado prover os meios necessários ao atendimento da educação especial.

10. O ensino, em qualquer nível, será obrigatoriamente ministrado em língua portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa.

11. O Estado proverá a integração dos diversos orçamentos, conferindo-lhes transparência, desagregando-os adequadamente e criando condições para sua divulgação, de modo a permitir, por parte das entidades representativas do magistério e da sociedade, o rigoroso controle dos recursos aplicados no setor da Educação.

12. O cumprimento do direito à Educação, por parte do Poder público, será assegurado pelo dispêndio mínimo de 13% dos recursos orçamentários da União e 25% dos Estados e Municípios, incidentes na receita de impostos, incluindo os provenientes de transferências, e aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino nos estabelecimentos oficiais dos sistemas educacionais.

13. Os recursos orçamentários serão aplicados prioritariamente no ensino público de 1º grau.

14. A contribuição do salário-educação, na forma a ser estabelecido por lei, terá por base a alíquota incidente sobre o lucro líquido das empresas, e sua arrecadação deverá ser distribuída igualmente entre as três esferas administrativas do poder público, sendo a parcela dos Municípios redistribuída de acordo com critérios baseados na relação demanda e renda per capita.

15. A existência de estabelecimentos de ensino privado estará condicionada às exigências legais, não sendo permitido o provimento de recursos públicos para sua criação, manutenção e desenvolvimento.

16. O Estado garantirá às universidades públicas o provimento de recursos que assegurem sua autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira.

17. O Estado deverá partilhar com a sociedade brasileira o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal) por intermédio de organismos colegiados democraticamente constituídos.

18. O Poder Público deverá assegurar as condições para a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, em especial das instituições de ensino superior, com a participação dos diversos segmentos da comunidade universitária.

19. A comunidade científica, especialmente a das universidades, deve ser parte integrante no processo de elaboração da política de ciência e tecnologia do País.

20. A escola pública de 1º e 2º graus será gerida de forma democrática, de modo a garantir a participação efetiva de pais, alunos, funcionários e educadores nas decisões relativas a seus propósitos e funcionamento.

21. O Estado assegurará condições de participação dos pais na gestão das escolas, através de dispositivos legais que os dispensem do trabalho nas horas necessárias à sua presença em reuniões e eventos escolares.

22. Será definida uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o ingresso por concurso público para o

provimento de cargos, pisos salariais e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais e direito à sindicalização.

23. Aos educadores será garantida a liberdade no exercício de sua prática educativa, sem quaisquer restrições de caráter político-ideológico, econômico, religioso e racial.

João Pessoa, 7 de novembro de 1986.

PARTICIPANTES DO XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO
DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ESTADO	PROFISSIONAL SÓCIO	PROFISSIONAL NÃO SÓCIO	ESTUDANTES	TOTAL
Amazonas	18	01	02	21
Pará	01	11		12
Maranhão	01			01
Piauí	01			01
Ceará	54	02	01	57
Rio Grande do Norte	53	03	01	57
Pernambuco	07	01	01	09
Paraíba	28	73	79	180
Bahia	04	01		05
Mato Grosso	01	07		08
Distrito Federal	16	02		18
Espírito Santo	07			07
Rio de Janeiro	07	06	01	14
Minas Gerais	09			09
São Paulo	14	09		23
Paraná	02	07		09
Santa Catarina	06	07	01	14
Rio Grande do Sul	13	23	01	37
TOTAL	242	153	87	482

**A ANPAE
e a administração
da educação no Brasil**

A ANPAE E O COMPROMISSO COM A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL*

BENNO SANDER*

INTRODUÇÃO

Para comemorar o jubileu de prata da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), recebi o encargo de dissertar sobre "A ANPAE e o Compromisso com a Administração da Educação no Brasil". Por causa da própria natureza dos atos comemorativos, decidi fazer uma reflexão espontânea sobre o tema, baseada na minha vivência na ANPAE. No entanto, para dar algum ordenamento às minhas idéias, resolvi refletir sobre os compromissos da ANPAE com a administração da educação à luz da reconstrução histórica das perspectivas de administração educacional adotadas no Brasil durante as últimas décadas.

A adoção desta orientação parte da premissa de que existe uma estreita relação entre os compromissos da ANPAE e as diferentes fases do desenvolvimento histórico da administração educacional no Brasil. Em que se fundamenta essa premissa? Ou, dito de outra forma, por que existiria tal relação entre os compromissos da ANPAE e a história da administração da educação no Brasil?

Em primeiro lugar, porque os compromissos da ANPAE se situam historicamente em função da percepção e interpretação das aspirações e necessidades da educação nacional, da mesma forma que as perspectivas de administração educacional respondem, de maneira mais ou menos fiel, às demandas e necessidades maiores da educação brasileira nas diferentes fases da história do País. Em segundo lugar, porque a maioria dos intérpretes das perspectivas de administração da educação adotadas no Brasil nas últimas décadas são reconhecidos líderes anpaeanos ou participantes ativos das atividades da ANPAE. O fenômeno da relação entre fatos educacionais e seus intérpretes não é exclusivo da ANPAE. Na realidade, existem inúmeras evidências de que se bem é certo que exercemos um papel protagônico na orientação dos destinos da história da educação, também é certo que somos condicionados pelas forças sociais que caracterizam a evolução histórica da educação no contexto

*Professor da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Universidade de Brasília.

da sociedade. Ou seja, os limites da prática educacional, como da prática social em geral, resultam da relação dialética entre duas lógicas: (1) o poder determinante da ação humana intencional num conjunto de circunstâncias históricas, (2) circunstâncias históricas que, por sua vez, exercem um poder condicionador sobre a ação humana.

Do ponto de vista analítico, gostaria de lembrar que a minha reconstrução histórica da administração da educação no Brasil tem paralelos elucidativos em diversas áreas da educação latino-americana. É o caso, por exemplo, da perspectiva lógica dos estilos educacionais de Germán Rama,¹ do Uruguai; da análise histórica dos modelos educacionais de Gregorio Weinberg,² da Argentina; e da indução analítica, feita por Dermeval Saviani,³ da experiência do desenvolvimento histórico da educação brasileira no contexto do processo de modernização da educação e da sociedade latino-americanas.

No entanto, este não é o momento para discutir essas e outras valiosas contribuições intelectuais. Achei oportuno apenas mencioná-las visando retomar consciência, para os objetivos desta reflexão, de que existe uma estreita relação entre perspectivas educacionais e situações sociais historicamente dadas e entre estas e os intérpretes das perspectivas educacionais elaboradas coletivamente na escola e na sociedade. No caso da ANPAE, o exame dessas relações permite induzir que a nossa Associação vem mantendo, desde 1961, um compromisso permanente com a transformação e a mudança. São 25 anos de participação na orientação dos destinos da história da administração da educação no Brasil, 25 anos de aprendizagem e ensino da democracia e da gestão democrática da educação. É nesse sentido que me permito parodiar o conhecido poema da resistência e da esperança de Geraldo Vandré,⁴ para concluir que, ao longo desses 25 anos, os anpaeanos, "de braços dados" e com "a história na mão", permanentemente vêm "aprendendo e ensinando uma nova lição". É sobre essas lições, aprendidas e ensinadas com erros e acertos, que eu gostaria de refletir hoje junto com vocês.

Tomando "a história na mão", dou início a minha leitura e interpretação da experiência da ANPAE à luz da evolução do pensamento administrativo na educação brasileira. Minha leitura não pretende ser uma leitura perfeita. Ao contrário, é o abecê de um longo processo de aprendizagem a que me venho submetendo há muitos anos. Publiquei a primeira aproximação dessa aprendizagem em *Administração da Educação no Brasil: Evolução do Conhecimento*,⁵ em que tentei reconstruir a história da administração educacional no Brasil sob quatro enfoques analíticos: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico. Publiquei a segunda aproximação de minha aprendizagem na revista *Educação Brasileira*, sob o título "Administração da Educação no Brasil: É Hora de Relevância,"⁶ tentando apresentar a evolução do pensamento administrativo na educação brasileira sob quatro perspectivas: administração para a eficiência, administração para a eficácia, administração para a efetividade, e administração para a relevân-

cia. É à luz dessas duas reconstruções históricas que passarei a analisar os compromissos da ANPAE com a administração da educação no Brasil.

COMPROMISSO COM A ORGANIZAÇÃO EFICIENTE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dou início a minha reflexão voltando a 1961. Foi em fevereiro daquele ano que um seletto grupo de professores de administração escolar, reunidos na Universidade de São Paulo, sob a liderança de Querino Ribeiro e Anísio Teixeira, resolveu fundar, por proposta de Antonio Pithon Pinto, a *Associação Nacional de Professores de Administração Escolar*, hoje *Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação*. Estava eu cursando, na época, o 3º ano do Curso de Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói. Estudava à noite, enquanto que de dia era professor e vice-diretor do conceituado Instituto Abel dos Irmãos Lassalistas. Em 1962, ao cursar o último ano do Curso de Filosofia, Ciências e Letras — naquela época reservado para as disciplinas pedagógicas das Licenciaturas — dá-se a conjugação de meus interesses e aspirações profissionais com a disciplina de Administração Escolar, então sob a competente direção do Professor Paulo de Almeida Campos. Como consequência, a minha experiência de administração educacional no Instituto Abel passa a ter novo significado. Comecei a me interessar pela disciplina que, mais tarde, nos estudos de pós-graduação, se tornaria minha área de especialização.

Lembro-me perfeitamente das aulas, da orientação intelectual e dos trabalhos semestrais e anuais, sob a atuação segura do Professor Paulo Campos, a quem nunca deixarei de prestar reconhecida homenagem por me ter iniciado academicamente no campo da administração da educação. Paulo Campos era um dos protagonistas — ao lado de Antonio Pithon Pinto, Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Irmão Faustino João, Carlos Corrêa Mascaro, Moisés Brejón, José Gomes de Campos, Lauro Esmanhoto e dezenas de outros — que fundaram a ANPAE em 1961. Na época, eu não conhecia nenhum deles. Quinze anos mais tarde vim a conhecer a maioria deles e tive o privilégio de me enriquecer com a sua convivência pessoal e intelectual. Só lamento não ter tido o privilégio de haver conhecido pessoalmente a Anísio Teixeira, com cuja orientação mais me identifiquei.

Na época conheci alguns dos trabalhos pioneiros de administração educacional no Brasil, trabalhos que seguiram os impulsos acadêmicos da Europa e dos Estados Unidos, especialmente os de Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Lourenço Filho. Observei que Querino Ribeiro⁷ seguiu a orientação então dominante na Europa, particularmente a de Fayol. Anísio Teixeira⁸ reinterpreto o pragmatismo pedagógico protagonizado por William James e John Dewey nos Estados Unidos. Carneiro

Leão⁹ e Lourenço Filho¹⁰ adotaram uma orientação mais compreensiva. Todos eles foram influenciados e, em consequência, todos nós fomos influenciados, com diferentes ênfases e matizes, pelos clássicos da administração geral, científica e burocrática.¹¹ A orientação era normativa, técnica, reformista e pragmática. Veja-se, por exemplo, esta definição de Querino Ribeiro que aprendemos na época:

A Administração escolar é um complexo de processos técnicos, cientificamente determináveis que, servindo a certa filosofia e certa política de educação em geral, e de escolarização em particular, desenvolvem-se antes, durante e depois das atividades básicas da escola, com o objetivo de assegurar-lhe unidade, economia e aperfeiçoamento.¹²

Querino Ribeiro nos apresenta nessa definição uma síntese perfeita da administração clássica aplicada à educação. Ela revela o compromisso dos educadores da época com a administração da educação. Trata-se de um compromisso com a organização eficiente do trabalho na educação e na escola. Se eu tivesse que isolar a preocupação central dos administradores educacionais da época, escolheria a preocupação com a *eficiência* visando assegurar unidade, produtividade e economia à administração no cumprimento das políticas e normas estabelecidas. Naturalmente, essa não era uma postura monolítica e uniforme. O exame cuidadoso dos escritos de Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Lourenço Filho revelam preocupações filosóficas e políticas abrangentes, de diferentes orientações, sem, contudo, deixar de reconhecer que a eficiência é o critério técnico central da administração clássica aplicada à educação. De acordo com a lição que aprendemos dos clássicos, a eficiência revela a capacidade real de produzir o máximo com o mínimo de recursos, energia e tempo. Na história do pensamento administrativo, a eficiência está associada ao asceticismo e à racionalidade econômica da Revolução Industrial, preocupando-se por encontrar os meios e procedimentos técnicos mais adequados para alcançar os resultados perseguidos. Esse compromisso com a eficiência na organização do trabalho pedagógico é evidente em Querino Ribeiro quando ele diz que o objetivo da administração escolar é assegurar-lhe unidade, economia e aperfeiçoamento.

Esse compromisso com a eficiência na organização do trabalho pedagógico foi mantido pelos participantes do *I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar*, ao fundarem, em 11 de fevereiro de 1961, a *Associação Nacional de Professores de Administração Escolar*. Efetivamente, os membros fundadores da ANPAE conceituaram a administração escolar da seguinte maneira:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola

em divisão de trabalho; visa a unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas — planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) — e se aplica a todos os setores da empresa — pessoal, material, serviços e financiamento.¹³

Novamente, temos uma síntese perfeita da administração clássica aplicada à educação. Foi no estudo e na prática das normas e procedimentos da administração clássica que os anpaeanos e demais administradores escolares da época aprenderam a lição da eficiência como critério central da administração educacional. Portanto, o primeiro compromisso da ANPAE com a administração da educação é um compromisso com a organização eficiente do trabalho na escola e no sistema educacional. A eficiência, como critério técnico, de natureza econômica e pragmática, adotado pelos administradores escolares da época é precisamente o critério central do “enfoque organizacional” e da “administração para a eficiência” identificados na minha reconstrução lógica da história da administração educacional como campo profissional de estudo. Estabelece-se, nesse sentido, a relação entre o primeiro compromisso da ANPAE e a administração da educação — um compromisso com a eficiência organizacional e o pragmatismo pedagógico.

COMPROMISSO COM A EFICÁCIA COMPORTAMENTAL

Mas os administradores educacionais e a ANPAE não pararam por aí. Ao contrário, “de braços dados” e com “a história na mão”, continuaram a caminhada e, ao longo do caminho que a história lhes reservou, aprenderam e ensinaram uma “nova lição”, conceberam e assumiram um novo compromisso com a administração da educação. Vejamos que lição é essa e que compromisso é esse.

Na minha leitura histórica do desenvolvimento da administração educacional no Brasil observo que, no decorrer da década de 1960 e no início da década de 1970, se desenvolve uma crescente rejeição dos princípios e procedimentos da administração clássica na educação brasileira, fenômeno que já se observara muito antes nos Estados Unidos e na Europa. Acompanhei essa fase de longe, pois vivi no exterior entre 1965 e 1975, fato que depois me deu condições propícias para verificar como esse movimento no Brasil seguiu os impulsos acadêmicos dos países dominantes, especialmente dos Estados Unidos. Os intérpretes da rejeição da eficiência como critério central da administração educacional são os psicólogos e psicólogos sociais que enfatizam o lado humano da organização e o lado psicossociológico da escola como instituição social. Na educação esse fenômeno está extremamente defasado no tempo, pois

ele se insere teoricamente no movimento das relações humanas e no enfoque do comportamento administrativo da década de 1930 e 1940 nos Estados Unidos que, posteriormente, se reencarnam, sob nova forma e novos instrumentos, no movimento do desenvolvimento organizacional.¹⁴ Na educação americana, o maior intérprete do enfoque comportamental ou psicossociológico da administração educacional foi Jacob Getzels, cujo modelo inicial foi publicado com Egon Guba¹⁵ em 1957 e consolidado em livro com James Lipham e Roald Campbell¹⁶ em 1968. Essa obra foi amplamente divulgada no Brasil, como de resto, em todo o Ocidente. Entre nós, anpaeanos, a lição psicossociológica de administração educacional nos foi ensinada magistralmente, entre outros, por Myrtes Alonso em seu conhecido texto *O Papel do Diretor na Administração Escolar*.¹⁷

Na perspectiva comportamental de administração escolar, a ação dos administradores visa a consecução dos objetivos pedagógicos da escola. Sua principal preocupação administrativa se torna a *eficácia* para lograr objetivos educacionais, ao invés da *eficiência* para assegurar unidade, economia e aperfeiçoamento à administração da educação.

O conteúdo dos Simpósios e reuniões e a adoção generalizada dos textos que ensinavam a nova lição nos meios anpaeanos é um indicador do novo compromisso da ANPAE com a administração da educação. Se bem que o novo compromisso tenha surgido como resultado da crítica do compromisso anterior com a administração educacional para a eficiência, a sua forma consolidada não nega a importância da eficiência administrativa na educação; ao contrário, lhe atribui valor fundamental, desde que subordinada à eficácia como critério administrativo central da nova perspectiva de administração da educação, cujo compromisso fundamental é com a consecução dos objetivos educacionais. A eficácia é precisamente o critério central do "enfoque comportamental" e da "administração para a eficácia" identificados na minha reconstrução lógica da história da administração educacional no Brasil. Estabelece-se, assim, a relação entre o segundo compromisso da ANPAE e a administração da educação no Brasil — um compromisso com a eficácia comportamental para a consecução de objetivos educacionais. É importante insistir que, ao assumir esse novo compromisso com a eficácia comportamental, não negamos o compromisso com a eficiência organizacional, mas o superamos, incorporando-o num permanente esforço de crítica e construção, construção e transformação.

COMPROMISSO COM A EFETIVIDADE POLÍTICA E A RELEVÂNCIA CULTURAL

Em 1975, volto ao Brasil e me engajo ativamente na vida política associativa da ANPAE, exercendo a presidência da entidade de 1976 a 1984.

Engrosso as fileiras dos administradores educacionais que, "de braços dados" e com "a história na mão", continuam a caminhada para, ao longo do caminho que a história lhes reservou, aprender a ensinar mais uma "nova lição". É nessa fase que começa o caminho da abertura política no Brasil. Governo e educadores coincidem a respeito da necessidade de dar à educação um "forte conteúdo social".¹⁸ No mundo acadêmico, as ciências sociais, especialmente a sociologia e a política, começam a recuperar seu espaço perdido.

No campo da administração educacional, a nova lição, se bem que preparada muito antes por pensadores de vanguarda no campo da administração escolar no Brasil, como Lourenço Filho,¹⁹ Anísio Teixeira²⁰ e Carlos Correa Mascaró,²¹ se consolida no seio da ANPAE no IX *Simpósio Brasileiro de Administração da Educação*, realizado em Curitiba, em 1978. Esse Simpósio foi convocado especificamente para estudar "a administração da educação no contexto das ciências sociais".²² Nesse Simpósio, cientistas sociais e administradores educacionais de todo o País analisaram amplamente a contribuição das disciplinas sociais para o estudo e o exercício da administração da educação. No ano seguinte, a ANPAE patrocina, em Brasília, o I *Congresso Interamericano de Administração da Educação* que se dedicou a estudar a relação entre política e administração da educação no contexto mais amplo da ciência social contemporânea. No final do Congresso, os seus 650 participantes provenientes de 25 países do Continente, fundam a *Sociedade Interamericana de Administração da Educação*,²³ à qual a ANPAE imediatamente se filia. No ano seguinte, a ANPAE realiza no Rio de Janeiro, o X *Simpósio Brasileiro de Administração da Educação* que se dedica à pesquisa científica no campo da administração da educação nos contextos mais amplos da pesquisa educacional empreendidos nos meios acadêmicos do País.²⁴

Essas iniciativas vêm acompanhadas de uma fecunda produção intelectual, refletindo a "nova lição" e o novo compromisso da ANPAE e dos dirigentes do ensino com a administração da educação no Brasil. Permite-me mencionar apenas alguns intérpretes dos novos rumos que contribuíram para que todos juntos pudéssemos ensinar e aprender uma "nova lição" e assumir um novo compromisso com a administração da educação: Miguel Gonzalez Arroyo²⁵ com seus estudos de orientação política; Antonio Muniz de Rezende²⁶ com sua orientação fenomenológica; Maurício Tragtenberg²⁷ com sua análise estrutural da teoria administrativa como ideologia, Fernando Prestes Motta²⁸ com sua proposta autogestionária de administração, Lauro Carlos Wittmann,²⁹ com suas respectivas concepções político-pedagógicas de administração da educação; Maria de Fátima Costa Felix³⁰ com seu questionamento da visão empresarial em educação; Acácia Zeneida Kuenzer³¹ com a discussão das bases teóricas da administração da educação; Carlos Roberto Jamil Cury³² com sua teoria crítica de educação e sua concepção concreta de administração educacional, Neidson Rodrigues³³ com seu conceito de ação colegiada, Vitor Henrique Paro³⁴ com

sua perspectiva crítica de administração escolar, e, finalmente, meu paradigma multidimensional de administração da educação³⁵ e, posteriormente, minha perspectiva de administração da educação como processo de participação coletiva.³⁶

Esses são apenas alguns intérpretes de uma longa lista que refletem uma nova efervescência intelectual nos meios acadêmicos, um novo esforço coletivo de construção do conhecimento. Todos esses intérpretes debateram suas contribuições no seio da ANPAE, onde juntos estamos aprendendo uma "nova lição". Embora as contribuições individuais desses autores sejam diferentes, todos são unânimes na crítica da teoria tradicional de administração da educação. Além disso, todos estão comprometidos em aprender e ensinar novas lições de administração educacional visando a liberação humana e a transformação social na escola e na sociedade. Outra característica comum dos novos esforços teóricos na administração educacional é a explicitação de sua orientação epistemológica. No entanto, indo além da avaliação dos limites dos fundamentos das teorias administrativas do passado e do presente, o aspecto mais criativo da maioria dos novos estudos é a busca de perspectivas teóricas separadoras para guiar a pesquisa e a prática na administração educacional. Nesse esforço superador, a preocupação da maioria dos trabalhos é a concepção de perspectivas de administração educacional que sejam politicamente efetivas e culturalmente relevantes para a sociedade brasileira.

É por aí que, na minha percepção, se orienta o novo compromisso da ANPAE com a administração da educação. É um compromisso com a efetividade política e a relevância cultural. O conceito de efetividade supõe um compromisso real e verdadeiro da administração educacional com os objetivos sociais e as demandas políticas da sociedade brasileira. O conceito de relevância supõe um compromisso significativo com a vida e a cultura dos participantes do sistema educacional e da sociedade em que está inserido. Portanto, o novo compromisso da ANPAE é um compromisso com as aspirações sociais e os valores culturais de nossa gente. Novamente, esse novo compromisso só foi possível porque fomos capazes de avaliar construtivamente os compromissos anteriores, incorporando-os num permanente esforço de crítica e construção, construção e transformação.

Até aqui chegamos. São 25 anos de compromisso com a administração da educação, 25 anos de compromisso com a transformação educacional e a mudança social. São 25 anos de compromisso com a democracia no seio da ANPAE, 25 anos de compromisso com a gestão democrática na escola e na sociedade.

Porque temos compromisso, temos identidade, temos tradição, temos história. História que juntos protagonizamos ao longo de 25 anos. É uma história de construção e de distribuição do conhecimento. Efetivamente, a história da ANPAE revela uma produção intelectual permanente. Desde 1962, o *Informativo ANPAE*, com orientações e formas diferentes, vem

circulando até o presente. Em 1964, a ANPAE começou a publicar sua série de *Cadernos de Administração Escolar*. Sete volumes foram publicados desde então, servindo de textos para alunos e docentes universitários. Em 1981, nas comemorações do vigésimo aniversário da ANPAE, tomamos a decisão histórica de editar a *Revista Brasileira de Administração da Educação*, cujo primeiro número saiu no primeiro semestre de 1983, sob a competente orientação editorial de Maria Beatriz Moreira Luce e a colaboração da Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Hoje a Revista está consolidada.

Além das publicações regulares da ANPAE, nunca interrompemos a realização, a cada dois anos, do *Simpósio Brasileiro de Administração da Educação* e de inúmeras reuniões regionais, promovidas, nos últimos anos, pelas Secções Estaduais da ANPAE que iniciamos em 1981 com a criação da Secção Estadual do Ceará, seguindo-se depois as Secções do Piauí, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Norte, Amazonas e Distrito Federal. Por outro lado, a ANPAE sempre tem procurado trabalhar "de braços dados" com as demais associações profissionais de educação do Brasil, independente das suas orientações e identidades específicas, com o objetivo de somar esforços na busca de soluções para os graves problemas da educação brasileira. Finalmente, a ANPAE vem desempenhando um papel importante no movimento associativo internacional, como se pode verificar em inúmeras iniciativas, especialmente na realização dos Congressos Interamericanos de Administração da Educação de 1968, 1979 e 1984 e na sua participação, desde 1978, no *Programa de Intercâmbio Internacional em Administração Educacional (IIP)* e, desde 1979, na *Sociedade Interamericana de Administração da Educação*.

CONCLUSÃO: O COMPROMISSO PERMANENTE COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A história da ANPAE, como a das nossas associações profissionais em geral, nos mostra que as entidades de educadores desenvolvem lealdades, identidades e compromissos específicos já sejam locais ou nacionais. É normal e necessário que assim seja. Mas também é necessário que as lealdades e os compromissos específicos se subordinem à lealdade e ao compromisso maior com o desenvolvimento da educação nacional e com o bem-estar global da sociedade brasileira. Só assim evitaremos o corporativismo e o espírito de classe que inibem o desenvolvimento de um projeto democrático de educação. Esse compromisso maior com a educação e a sociedade, no contexto da pluralidade de identidades das associações de educadores, recupera novo significado quando verificamos, hoje mais do que nunca, que os grupos humanos e os cidadãos de todos os países vivem em um mundo crescentemente interdependente. Em resumo, é legítima a especificidade de compromissos e lealdades

com a administração da educação como campo profissional de estudo sempre que essas lealdades e compromissos se inspirem no compromisso maior com a educação e o bem-estar da sociedade como um todo.

Com o objetivo de participar efetivamente na construção de um projeto democrático de educação, as portas da ANPAE sempre têm estado escancaradamente abertas a todas as orientações intelectuais e políticas, todas as posições ideológicas e filosóficas e todas as especialidades e níveis de formação. Essa abertura é evidente na leitura do Estatuto, na lista dos sócios, na relação dos conferencistas e painelistas de nossas reuniões e dos autores de nossas publicações. Essa composição do quadro social, aliada a uma gestão democrática no seio da ANPAE, tem enriquecido o livre debate dos problemas educacionais. Por causa dessa orientação, a história da ANPAE revela como, através da gestão democrática exercida nas associações profissionais de educação, é possível delinear pistas e explicações valiosas e conciliadoras do intercâmbio de diferentes orientações filosóficas e ideológicas e da transfecundação de diferentes tradições conceituais e analíticas. Essa gestão democrática nas associações profissionais de educação permite revelar as potencialidades e limitações das diferentes orientações existentes entre os educadores brasileiros. No caso da ANPAE, o debate democrático propiciado pela gestão participativa foi e vem sendo um instrumento valioso de superação do conhecimento no campo da administração educacional à luz das ideologias e das práticas sociais historicamente situadas.

Esta orientação permanente da ANPAE ao longo de seus 25 anos de existência pode parecer eclética, indefinida e flutuante à mercê dos ventos dos interesses criados. Aliás, a ANPAE às vezes tem sido acusada disso por aqueles que talvez nos conhecem pouco e nos julgam mais pelas aparências do que pelo conteúdo, mais pelo extrínseco do que pelo substantivo, mais pelo aspecto tático do que pela estratégia política. No entanto, esta orientação da ANPAE obedece a uma postura intelectual definida e comprometida com a democracia na educação e na sociedade. Essa postura implica um compromisso concreto com a erradicação da injustiça e do privilégio e com o desarraigamento da reprodução das estruturas de poder e dos interesses criados que fecham entropicamente os grupos humanos e, entre eles, as associações de educadores.

Ao invés de uma associação corporativista e reprodutora de tradições filosóficas e posições ideológicas, preferimos um compromisso concreto com a construção de uma associação transformadora alicerçada nos princípios de liberdade e equidade adotados no contexto político e cultural brasileiro historicamente situado. Esse é o compromisso histórico da ANPAE que eu conheço e coerente com esse compromisso me permito fazer aqui esta reflexão. É a adoção e adequada conjugação dos princípios de liberdade e equidade no seio da ANPAE, como nas associações profissionais em geral, que torna a sua ação significativa e a sua gestão relevante para seus participantes. Concebo os princípios de liberdade e equidade

intrinsecamente associados. Por quê? Porque a liberdade não pode reproduzir privilégios para alguns. Se reproduzir privilégios, incluindo privilégios intelectuais, a liberdade conduz à hegemonia e à desigualdade. A equidade não pode reproduzir uma perspectiva uniforme e monolítica para muitos. Se o fizer, a equidade inibe as potencialidades da diversidade e da ação e interação transformadora do ser humano. Portanto, a equidade é um pré-requisito da liberdade, da mesma forma que a liberdade é um pré-requisito da equidade. Vejo essa estratégia, que na realidade se operacionaliza pela participação como prática política coletiva, como um desafio que deve continuar a merecer nossa atenção prioritária se quisermos que a ANPAE continue a ser uma associação significativa para os anpaeanos e relevante para a educação brasileira.

Como dizia antes, até aqui chegamos. E, como aqueles que nos antecederam, não podemos parar. Caminhar é preciso, com "a história na mão", como o fizeram nossos mestres Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, Antonio Pithon Pinto, Paulo de Almeida Campos e Carlos Correa Mascaro. Sejam os dignos da História nós também, como o foram eles, aprendendo e ensinando novas lições, sempre de braços dados com as novas gerações. E é urgente que comecemos aqui e agora, aceitando o chamamento do poeta: "Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer".

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. RAMA, Germán W. "Estilos Educacionais", in Dermeval Saviani et al., *Desenvolvimento e Educação na América Latina*, São Paulo, Cortez Editora, 1983, pp.46-83.
2. WEINBERG, Gregório. "Modelos Educacionais no Desenvolvimento Histórico da América Latina", in Dermeval Saviani et al., *Desenvolvimento e Educação na América Latina*, São Paulo, Cortez Editora, 1983, pp.17-45.
3. SAVIANI, Dermeval. "O Lógico e o Histórico nas Análises de Educação e Desenvolvimento na América Latina", in *Desenvolvimento e Educação na América Latina*, São Paulo, Cortez Editora, 1983, pp.5-16.
4. VANDRÉ, Geraldo, "Para não Dizer que não Falei de Flores", São Paulo, Editora Música Brasileira Moderna, 1968.
5. SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: Evolução do Conhecimento*, Fortaleza e Brasília, Edições Universidade Federal do Ceará/ANPAE, 1982.
6. SANDER, Benno. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância", *Educação Brasileira*, Ano IV, nº 9, segundo semestre, 1982, pp.8-27, Benno Sander, "Administración de la Educación en América Latina y el Concepto de Relevancia Cultural", *La Educación*,

Washington, DC, Organización de los Estados Americanos, nº 96, Dezembro, 1984, pp.49-69; Benno Sander e Thomas Wiggins, "The Cultural Context of Administrative Theory: In Consideration of a Multi-dimensional Paradigm", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 21, nº 1, 1985, pp.95-117.

7. RIBEIRO, José Querino. *Fayolismo na Administração das Escolas Públicas*, São Paulo, 1938. A este primeiro esforço conceitual de organização e administração educacional brasileira, Querino Ribeiro juntou o *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Boletim nº 158, 1952, re-editado em 1978, sob o mesmo título, com a colaboração de João Gualberto de Carvalho Menezes, pela Editora Saraiva. De acordo com José Querino Ribeiro, o introdutor das idéias de Fayol nos estudos de administração escolar no Brasil foi Roldão Lopes de Barros, primeiro professor da disciplina em São Paulo.
8. TEIXEIRA, Anísio S. *Educação Pública, Sua Organização e Administração*, 1935. Ver também seu artigo sobre "A Administração Pública Brasileira e a Educação", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. XXV, nº 61, janeiro-março de 1956. A vasta obra pedagógica de Anísio Teixeira revela um deslocamento crescente do pragmatismo que marcou seus trabalhos iniciais para uma orientação sociopolítica.
9. LEÃO, Antonio Carneiro. *Introdução à Administração Escolar*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939. Nessa época, destaca-se também a obra educacional de Lafaette Cortes no Rio de Janeiro, cuja experiência prática, segundo seus discípulos, deveria ser objeto de estudo e divulgação.
10. LOURENÇO FILHO, M.B. *Administração dos Serviços de Ensino no País*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Boletim nº 12, 1941.
11. Os principais protagonistas da escola clássica de administração são Henri Fayol na França, Frederick Taylor nos Estados Unidos e Max Weber na Alemanha. Ver Henri Fayol, *Administration Industrielle et Générale*, Paris, Dunod, 1916; Frederick W. Taylor, *Principles of Scientific Management*, New York, Harper and Row, 1911; Max Weber, *The Theory of Social and economic Organization*, New York, The Free Press, 1947.
12. RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim nº 158, 1952.
13. *I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar*, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fevereiro de 1961.
14. Para o estudo desses movimentos do comportamentalismo na administração, ver Elton Mayo, *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Boston, Harvard University, Graduate School of Business Admi-

- nistration, 1945; Chester I. Barnard, *As Funções do Executivo*, São Paulo, Atlas, 1971; Herbert A. Simon, *Comportamento Administrativo*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1970; Eurico Carvalho da Cunha, "Desenvolvimento Organizacional no Contexto Brasileiro", *Revista Brasileira de Administração Pública*, Vol. XIII, nº 2, abril-junho, 1979.
15. GETZELS, Jacob & GUBA, Egon. "Social Behavior and Administrative Process", *School Review*, nº 65, 1957, pp.432-41.
 16. GETZELS, Jacob; LIPHAM, James & CAMPBELL, Roald. *Educational Administration as a Social Process*, Nova York, Harper and Row, 1968. O modelo psicossociológico de Getzels foi, posteriormente, reelaborado por Wayne Koy e Cecil Miskel, *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, Nova York, Random House, 1982. Uma recente reavaliação do trabalho de Getzels se encontra no texto de Paula Silver, *Educational Administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research*, Nova York, Harper and Row, 1983.
 17. ALONSO, Myrtes. *O Papel do Diretor na Administração Escolar*, São Paulo, DIFEL, EDUC, 1976.
 18. Brasil, Presidência da República, *II Plano Nacional de Desenvolvimento*, 1975-79, Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE, 1974.
 19. LOURENÇO FILHO, M.B. *Organização e Administração Escolar*, São Paulo, Edições Melhoramentos.
 20. TEIXEIRA, Anísio S. *Educação Pública, Sua Organização e Administração*, 1935; Anísio S. Teixeira, "A Administração Pública Brasileira e a Educação", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. XXV, nº 61, janeiro-março de 1956.
 21. MASCARO, Carlos Correa. *A Administração Escolar na América Latina*, Salvador, Edições da ANPAE, Caderno de Administração Escolar nº IV, 1968.
 22. O IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação foi promovido pela ANPAE e presidido por Benno Sander que preparou o documento básico para o Encontro, intitulado "Administração da Educação no Contexto das Ciências Sociais". Entre as contribuições disciplinares específicas para o Simpósio, destacam-se os trabalhos de Miguel González Arroyo, "Administração da Educação, Poder e Participação", posteriormente publicado em *Educação e Sociedade*, Nº 2, janeiro, 1979, pp.36-46; Jacques Rocha Velloso e Messias Costa, "A Produção Educacional e a Administração Escolar: Um Enfoque Econômico"; Carlos Correa Mascaro, "Ciência Política, Administração Pública e Administração Educacional"; Paulo Roberto Motta, "Administração Pública e Administração da Educação"; João Gualberto de Carvalho Menezes, "Direito, Jurisprudência e Administração da Educação"; Juracy C. Marques, "A Administração como Estabelecimento das Condições para o Crescimento Pessoal e Profissional"; Samuel Pfromm Netto, "Psicologia e Administração da Educação"; A. Delo-

- renzo Netto, "Relações da Sociologia com a Educação e a Administração"; Roberto da Matta, "Antropologia e Administração da Educação"; e José Maria G. de Almeida Junior, "Cultura e Administração da Educação: Uma Perspectiva Antropológica".
23. O *I Congresso Interamericano de Administração da Educação*, promovido pela ANPAE com a colaboração de um elevado número de organismos internacionais e nacionais, teve particular impacto nos meios acadêmicos dedicados à administração da educação em todo o hemisfério, como o indicam os artigos publicados sobre o evento. Ver, por exemplo, Jack A. Culbertson, "The Inter-american Society: Enlarged Vista and New Opportunity", *UCEA Review*, Vol. XXI, 2, Spring, 1980, pp.2-3; Benno Sander, "Inter-American Cooperation in Educational Administration: A Doorway to Development", *UCEA Review*, Vol. XXI, 2, Spring 1980, pp.4-6; Patrick D. Lynch e Thomas Wiggins, "The First Inter-American Congress on Educational Administration: A North American Perspective", *UCEA Review*, Vol. XXI, 2, Spring 1980, pp.7-9; Ivan Barrientos MANZÓN e Lorenzo Guadamuz Sandoval, "The First Inter-American Congress on Educational Administration and the Brasília Declaration: A Central American Perspective", *UCEA Review*, Vol. XXI, 2, Spring 1980, pp.10-13. O Resultado mais importante do *I Congresso Interamericano de Administração da Educação*, foi a fundação, por decisão dos participantes do evento provenientes de 25 nações do hemisfério, da *Sociedade Interamericana de Administração da Educação*, para congregar profissionais e instituições que atuam no campo da administração da educação.
24. GOUVEIA, Aparecida Joly & SCHWARTZMAN, Simon apresentaram trabalhos sobre "Pesquisa e Desenvolvimento em Administração da Educação" que foram publicados no *Informativo ANPAE*, nº 01, março-abril, 1981 pp.2-6.
25. ARROYO, Miguel González. "A Administração da Educação é um Problema Político", *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, ANPAE, Vol. 1, nº 1, 1983, pp.122-29; Miguel González Arroyo, "Administração da Educação, Poder e Participação", *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez Editora, nº 2, 1979, pp.36-46.
26. REZENDE, Antonio Muniz de; SANTOS FILHO, José Camilo dos & CARVALHO, Maria Lúcia Rocha Duarte. "Administração Universitária como Ato Pedagógico", *Revista de Educação Brasileira*, Ano I, nº 2, 1978, pp.15-58; A.M. Rezende, "Administrar é Educar ou Deseducar", *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez e Moraes, Ano I, nº 2, 1979, pp.25-35; A.M. Rezende, "Administração Universitária: Alternativa Empresarial ou Acadêmica", *Informativo ANPAE*, nº 01, 1980, pp.6-8.
27. TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*, São Paulo, Editora Ática, 1974; Maurício Tragtenberg, *Administração, Poder e Ideologia*, São Paulo, Editora Moraes, 1980.

28. MOTTA, Fernando C. Prestes. *Burocracia e Autogestão*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1981, Fernando C. Prestes Motta e Luiz C. Bresser Pereira, *Introdução à Organização Burocrática*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
29. WITTMANN, Lauro Carlos. "Administração e Planejamento da Educação: Ato Político-Pedagógico", *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, Vol. 1, nº 2, 1983, pp.10-22.
30. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial*, São Paulo, Cortez Editora, 1984.
31. KUENZER, Acácia Zeneida. "A Teoria da Administração Educacional", *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 48, fevereiro, 1984, pp.39-46.
32. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo*, São Paulo, Cortez Editora, 1985.
33. RODRIGUES, Neidson. *Por uma Nova Escola: o Transitório e o Permanente na Educação*, São Paulo, Cortez Editora, 1985.
34. PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*, São Paulo, Cortez Editora, 1986.
35. SANDER, Benno. "Administração da Educação no Brasil: É Hora da Relevância", *Educação Brasileira*, Ano IV, nº 9, segundo semes. 1º de 1982, pp.8-27. Para um teste empírico do "paradigma multidimensional de administração da educação", ver Ana Elizabeth L.A. dos Santos, "O Processo Decisório no MEC: Um Jogo de Forças na Administração da Educação", Brasília, DF, Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, 1984.
36. SANDER, Benno. *Consenso e Conflito: Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*, São Paulo e Rio de Janeiro, Livraria Pioneira Editora e Universidade Federal Fluminense, 1984, pp.139-152.

A CONTRIBUIÇÃO DA ANPAE PARA O CONHECIMENTO DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

FÁTIMA CUNHA FERREIRA PINTO*

Ao procurar localizar e datar a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação e sua contribuição para o conhecimento da Administração da Educação, deve-se ler o presente e o passado como um momento crucial do futuro. Surge a ANPAE da necessidade dos professores de Administração Escolar a nível de 3º grau, de se reunirem, trocarem idéias, bibliografias, confrontar formas de ensino e analisar realizações, no cotidiano de suas atividades profissionais. É o ponto de partida com enfoque predominante no corporativismo da classe. Querino Ribeiro, um dos clássicos da administração Escolar no Brasil, afirmava "é que a idéia de reunir os que estudam e por que ensinam Administração Escolar em Faculdades de Filosofia, nem é nova nem é nossa, pois vem sendo sugerida desde há muitos anos por muitos interessados neste setor do conhecimento". Chega a década de 50. Não se pode dissociar o texto do contexto. É preciso respeitar o ritmo da História, que não se faz aos saltos. É preciso confrontar o determinado e o determinante do processo, acompanhar as transformações da realidade.

Ano de 1955. Antonio Pithon Pinto, catedrático de Administração Escolar da Bahia dá a partida. Envia carta circular a todos os professores de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia do Brasil. A idéia amadurece. No ano de 1961, concretiza-se e, em São Paulo é realizado o I Simpósio Nacional de Professores de Administração Escolar e é criada a ANPAE. Surgia a ANPAE "da necessidade de assegurar o mais amplo intercâmbio entre os professores de Administração Escolar; organizar os Simpósios de Administração Escolar e divulgar os estudos e atividades das cátedras de Administração Escolar". Por estatuto, caberia a Presidência da ANPAE a professor catedrático de Administração Escolar e a sede de foro da Associação seria a Instituição a que pertencesse o catedrático.

Em uma visão analítica do I Simpósio, fazendo-se uma interrupção no processo, verificar-se-á que o contexto não se apresentara favorável

*Professora da Universidade Federal Fluminense.

ao avanço do campo do conhecimento que constituía a Administração da Educação. O espaço destinado à pesquisa era escasso ou nulo; assim como escassos ou nulos eram os recursos e os financiamentos; a bibliografia era predominantemente estrangeira. Os contatos eram difíceis; as trocas de experiências, raras. O racionalismo avança em diversos setores da vida social.

Nascidas da ANPAE, duas recomendações do I Simpósio merecem ênfase e análise para que se possa inferir sobre a rota seguida. A primeira diz respeito aos programas de Administração Escolar, que deveriam tratar dos seguintes temas: Racionalização do Trabalho; Administração Geral e Administração Escolar; Problemas Especiais da Administração Escolar; Exposição Crítica da Administração Escolar Brasileira; Legislação Escolar vigente e Atividades Práticas. A segunda recomendação era quanto à bibliografia e sugeria-se o uso de títulos de Taylor, Urwick, Simon, Ruiz Amato e entre os brasileiros, Guerreiro Ramos, Anísio Teixeira, Ruy Aire Bello e as publicações oficiais.

Em um corte temporal percebe-se a orientação organizacional e do racionalismo, especialmente com a grande divulgação das obras de Taylor e Fayol. Acresce-se ao fato, o trabalho pioneiro de Querino Ribeiro, de 1938, sobre o fayolismo na administração da escola, precedendo inclusive a obra de Sears, de 1950. Era a combinação do pragmatismo aliado à pedagogia.

Sucedem-se regularmente os Simpósios Nacionais, até a chegada hoje, em 1986, nesta cidade de João Pessoa, do décimo terceiro (XIII). Nesses 25 anos de idade a ANPAE realiza ou patrocina três eventos internacionais. Em 1968 com o apoio do INEP e da OEA e a participação de 15 países, fez o Simpósio Interamericano de Administração Escolar que teve como temário: A Administração Instrumento Fundamental para a Elaboração, Realização e Avaliação dos Planos de Desenvolvimento Educacional e a Formação de Administradores Escolares. Com o tema central: Política e Administração da Educação, concretiza-se o I Congresso Interamericano de Administração da Educação, em 1979, com participantes de 25 países do hemisfério. Analisaram os participantes a situação e as perspectivas da política educacional para o trabalho, o meio rural, o ensino superior, a educação formal e não-formal. Em 1984, dá-se o II Congresso Interamericano de Administração da Educação. O tema central é Administração da Educação e o Desafio da Mudança e seus objetivos são: estudar a situação atual e as tendências econômicas, políticas, culturais e tecnológicas nas nações das Américas e seus efeitos sobre a administração e a política educacional; analisar as mudanças nacionais e internacionais que influenciam a administração e política educacional no ensino de primeiro, segundo e terceiro graus; analisar a interação de diferentes culturas nas nações do Continente com a prática da educação e formulação da política educacional; analisar as bases filosóficas e as forças sociais em transformação nas nações da América e seu impacto sobre a Administração e a política educacional;

analisar o papel da administração da educação para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças econômicas, culturais, políticas e tecnológicas das nações do Continente Americano.

No detalhar da história, novo corte se faz presente. É a transição da conservação/superação. O IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, realizado em Curitiba, em 1978 é um marco. Seu tema básico é a Administração da Educação no Contexto das Ciências Sociais. Neste encontro acentua-se a consciência dos educadores presentes de que é preciso estudar e compreender o setor educacional no contexto da sociedade e a relevância das Ciências Sociais para o estudo e o exercício da Administração da Educação. É a Administração da Educação dimensionada como ato político.

No rol das contribuições da ANPAE ao conhecimento da Administração da Educação, as publicações são um referencial: boletins, periódicos, cadernos e alguns títulos publicados assystematicamente, até a culminância com a Revista Brasileira de Administração da Educação. Destinada a discutir e apresentar questões teóricas e práticas da Administração da Educação, a Revista Brasileira de Administração da Educação tem sido o veículo maior junto aos Simpósios, da disseminação do conhecimento. Sua presença tem sido valioso referencial aos acadêmicos e aos profissionais da educação. O pluralismo de idéias que preside sua editoração, a contribuição diversificada de conteúdos é o próprio coletivo da ANPAE e seus associados.

Ficou, todavia, um espaço em aberto na ANPAE — o da pesquisa, que seria o arrancar para a elaboração do conhecimento, quando o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias.

Considerando-se a evolução do conhecimento mundial, a ANPAE passou por *enfoques* do comportamento administrativo que não são absolutamente sucedâneos, mas complementares e por vezes, intercomplementares. Assim constatamos: 1º) a sua *fase organizacional*, em que os conhecimentos da organização e da racionalização preponderavam em seus estudos. Perpassam esses estudos o "juridiscismo" que até hoje acompanha a administração. Perpassam esses estudos o "juridiscismo" que até hoje acompanha a administração. É o reinado da organização, mas também da norma. Segundo Sander "os estudos brasileiros dessa fase preocuparam-se em grande parte, em caracterizar a administração em termos de concordância ou discrepância entre o comportamento observado e os princípios da administração científica, gerencial e burocrática de Taylor, Fayol e Weber, respectivamente".¹ Assim encontramos a ANPAE na década de 60. Na década de 70 a grande polêmica foi em torno da abrangência da Associação de Professores de Administração Escolar para Profissionais

¹SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil. Evolução do Conhecimento. 1982. Fortaleza. Edições UFC, Brasília, DF, ANPAE, série Cadernos de Administração Escolar, p.55.

de Administração da Educação. Foi uma conquista do coletivo da Associação. Ao invés de atender à Academia, atenderia a todos os militantes da Administração da Educação. Foi aberto um campo a supervisores, inspetores, diretores de escola e profissionais da educação. Há, portanto, um avanço na discussão dos problemas de educação no campo teórico/metodológico, porém ainda localizando a discussão da problemática da Administração da Educação muito aquém do processo de construção/reconstrução do homem e da sociedade que se faziam necessários. Há uma contradição entre teoria e prática como momentos indissociáveis/inseparáveis do processo dialético de construção do conhecimento e de transformação da sociedade. 2º) a sua *fase comportamentalista*, em que a mola mestra foi a psicologia e as ciências do comportamento humano. Ênfase é dada aos estudos das relações humanas, ao treinamento da sensibilidade, à análise transacional e ao treinamento da liderança e de recursos humanos. No Brasil, destaca-se a obra de Myrthes Alonso, de 1975, sobre "O Papel do Diretor" como obra centrada na teoria comportamentalista. Essa fase não é superposta à organizacional, mas complementar, em seus confrontos e analogias. Acácia Z. Kuenzer, em 1983, afirma que "do mesmo modo que Taylor e Fayol teorizam sobre a *parte* formal da organização com sua *ciência* sobre a *parte*, a escola das Relações Humanas teoriza sobre a *parte* informal tendo em vista a eficácia do processo produtivo em relação à ampliação do capital".² E continua seu raciocínio comparativo expondo que "a parte do trabalho de Mayo, busca-se pela manipulação das ciências do comportamento, a habituação do trabalhador ao trabalho alienado e alienante, através da motivação, liderança, satisfação no trabalho, encaradas sempre na ótica *intra-organizacional*. Em Mayo, o que se observa, é a lógica da eficiência taylorista definida como a lógica da cooperação. Pode-se concluir que a partir dessas duas escolas, dois pontos merecem reflexão: o primeiro diz respeito ao caráter lacunar da ideologia, pois é graças aos seus *brancos* que ela se apresenta coerente. O completamento das lacunas desmitifica a ideologia, criando outro discurso, o contra-discurso. Chega-se, pois à conclusão que a ideologia seria a lógica da ocultação. O segundo aspecto é o imaginário que representa o particular. A teoria da administração é apresentada como universal. A teoria geral e educacional da administração parcial e particular, passa a ser apresentada como "ciência".²

Paralelamente, a Teoria dos Sistemas, introduzida no Brasil por Culbertson, em 1968, no Simpósio Interamericano de Administração Escolar ganha corpo. O enfoque sistêmico predomina nas relações teóricas/práticas do exercício da Administração da Educação. José Augusto Dias em 1972 publica "Sistema Escolar Brasileiro" na série Cadernos de Administração Escolar da ANPAE, trazendo efetivamente para o estudo, a teoria dos

²KUENZER, Acácia. A Teoria da Administração Educacional: Ciência e Ideologia, Cadernos de Pesquisas, São Paulo (48), fev. 1984, p.44.

Sistemas. Mais tarde, Benno Sander, em 1984, publica a obra "Sistemas na Educação Brasileira: solução ou falácia?" em que aborda o tema criticamente. Os estudos embasados na Teoria dos Sistemas vão acompanhar uma etapa significativa de estudos da ANPAE. É a fase dos trabalhos da linha de economia da educação, das análises de recursos humanos, de custo benefício. Ainda hoje os textos de autores embasados na Teoria dos Sistemas são muito utilizados nos cursos de graduação e pós-graduação em educação. O terceiro enfoque dos estudos de Administração da Educação seria o sociológico que exige um estudo crescente das ciências sociais nos estudos de administração geral e educacional. Os limites de referência estariam na sociedade brasileira, procurando uma adaptação com as exigências e peculiaridades econômicas, culturais e políticas do Brasil na busca de libertar-se da exagerada influência estrangeira que pontifica na Administração da Educação Brasileira.

A ANPAE seguiu o ritmo da História. A gênese da Teoria da Administração da Educação está vinculada à Teoria Geral da Administração. E o caminho foi percorrido. Aqui, lembro-me de uma história contada por Barreto no seminário sobre a Especificidade da Administração no Setor Educacional, na Casa José de Alencar em Fortaleza, em 1979. Dizia Barreto que no interior do Ceará um personagem típico e famoso, uma espécie de filósofo popular, perguntado para o que servia a mulher, respondeu: "a mulher? serve para fazer raiva e fazer falta". E por analogia tratou sua conferência; as duas funções da Administração: "Fazer raiva e fazer falta". As raivas que a administração nos faz estariam ligadas à burocracia, à ineficiência que se torna eficiência, ao normativismo que impede a criatividade e quando a irresponsabilidade profissional campeia. A falta que a administração nos faz é quando o conflito aparece, quando a indecisão predomina, quando a soma das partes é maior que o todo, quando os meios se transformam em fins. É ainda por analogia que trago a problemática da 'raiva e da falta' que nos faz a ANPAE. A raiva nos chega quando por muitas vezes voltamos em nossos Simpósios ao ponto de partida. Quando as tentativas de pesquisa ficam nos planos; quando a criatividade é abordada pelas normas; quando a especificidade é caminho não percorrido; quando a distância entre conteúdo/forma e teoria/prática avançam, quando o profissional da educação não encontra na ANPAE o foro próprio para discutir suas questões; quando o predomínio do acadêmico se faz sobre o profissional em detrimento deste; quando o diretor de escolas não encontra o seu espaço próprio de discussões dessa participação na ANPAE e de expectador e não de protagonista de sua história. Mas, nos faz falta quando nos preocupamos com a construção de uma teoria de Administração da Educação que acompanhe as mudanças de mundo, adequada aos interesses populares; quando uma atitude de investigação se faz efetiva e o senso comum dá lugar ao científico; quando o conteúdo político é referido a uma ação concreta e lúcida de transformações; quando a corrente crítica que inspira análise das relações educação

e sociedade encontra campo para discussão ensejando o avanço das questões de política da educação; quando as decisões são do coletivo da ANPAE, representado por uma participação efetiva de todos os seus associados.

Nesse contexto parece-me oportuno reivindicar para a ANPAE sua inserção no fato social e político, sob pena de reduzir sua função a divulgadora do conhecimento já elaborado e realização de tarefas burocratizantes. É necessário assumir uma atitude de engajamento e de compromisso, de crítica e de construção.

A trajetória da Associação Nacional de Profissionais da Educação — ANPAE, permite superar os aspectos de parcialização e fragmentação do saber eliminando os resíduos de acomodação e caracterizando-se por um projeto político educacional que articulado com as forças efetivas da sociedade caminhe para a criação de um espaço novo em que um crescer junto, ligue profissional da educação — escola — comunidade. É buscar introduzir o presente no âmbito da realização do futuro possível. Consciente do seu papel, pode a ANPAE caminhar na democratização do saber, dizendo publicamente a que veio e a que serve, em benefício de seu coletivo e da educação. Nesse ato de caminhar, aprende com quem conhece o cotidiano e aprendendo cresce.

O que se pode inferir é que a nós administradores educacionais está posto um grande desafio: participar efetivamente do processo de transformação da escola e da sociedade sem perder de vista que a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, na abrangência de seu contexto histórico-social.

Voltando ao ponto de partida, reafirmo — é preciso respeitar o ritmo da História que não se faz aos saltos. Que o respeito à história da ANPAE, nos coloque em condições de ler o presente e o passado com um momento crucial do futuro.

Desvelar, caracterizar e avaliar a problemática da Administração da Educação — especialmente sua especificidade, as relações teoria/prática, forma/conteúdo que afetam a sua dimensão social e política — é um compromisso histórico; refletir, propor, dialogar; tornar-se, necessariamente um caminho a percorrer.

BREVE COMENTÁRIO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ANPAE PARA O CONHECIMENTO DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

JOSÉ NEWTON ALVES DE SOUSA*

Em 1985, publiquei um opúsculo, intitulado "Produção Universitária",¹ onde chamei a atenção para a riqueza semântica do termo *produzir*. De fato, esse termo é de uma tal abrangência significativa, que poderia conter toda a política administrativa e docente da Universidade. Valha-o, também, para a ANPAE, que se tem distinguido como entidade fecunda, inclusive neste particular.

Ora, há uma produção universitária de sentido estrito e uma produção universitária de sentido amplo. Nesta última pode incluir-se, de certa forma, a que vem procedendo da ANPAE, nestes seus vinte e cinco anos de existência.

Quando da fundação de nossa entidade, a literatura brasileira sobre Administração Escolar era bastante reduzida. Lembrem-se, entre poucos outros, os nomes de Lourenço Filho, Carneiro Leão, Querino Ribeiro, e editoras como a Melhoramentos e a Nacional, interessadas em publicar livros de natureza pedagógica, entre os quais os de Administração Escolar.

As editoras tiveram, e continuam a ter, entre nós, como noutras partes, um relevante papel na divulgação do que se produz nas diversas áreas do conhecimento; isso é óbvio, mas vale ser lembrado, à guisa de homenagem à indústria livreira nacional.

Mas é com o advento das Faculdades de Filosofia, depois, das Faculdades de Educação e, principalmente, com os cursos de mestrado e de doutorado, que tomou vulto, verdadeiramente significativo, entre nós, a produção que estou a considerar.

Destaque-se, também, nesse sentido, o papel dos periódicos, entre os quais a "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" e a "Revista do Ensino".

A ANPAE, realizando simpósios, como este XIII, tem, seguramente, contribuído para o enriquecimento da produção brasileira, e até internacional, no terreno da Administração Escolar, ou da Educação.

*Professor da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Católica de Salvador.

¹ALVES DE SOUSA, José Newton. *Produção Universitária*, Salvador, 1985.

A Prof.^a Fátima tomou essa produção em seu conjunto e deu-lhe tratamento interpretativo e sintético que, como acabam de ouvir, foi realmente brilhante.

Mas eu destacaria, neste ensejo, a nossa "Revista Brasileira de Administração da Educação", de notável e diversificada matéria.

E aí vejo como poderia haver, entre a ANPAE e as Universidades, entendimentos e acordos visando a melhor aproveitar e divulgar os conteúdos de nossa revista.

Poderiam fazer-se edições monotemáticas ou politemáticas, aproveitando, mediante critérios adequados, a opulenta e moderna matéria que nosso periódico vem publicando.

Isso maximizaria os esforços da ANPAE no veicular textos de qualidade, capazes de interessar professores, administradores e alunos de nossas Universidades, Federações de Escolas e Estabelecimentos de Ensino Superior Isolados.

As publicações da ANPAE, particularmente a sua revista, não constituem apenas fontes de pesquisa, de incontestável atualidade e interesse, como bem o evidencia o trabalho da Prof.^a Fátima. Podem e devem constituir um acervo gerador de novas publicações, com efeito multiplicador e aplicação seletiva de maior alcance.

Mencionem-se, por fim, ainda que de modo apenas tangencial, os nossos Simpósios, sempre férteis em trabalhos de mérito.

Digo isso como recordação, mas, sobretudo, para homenagear os heróis da ANPAE, os que, com Querino Ribeiro, Paulo de Almeida Campos, Antônio Pithon Pinto, Carlos Correia Mascaro, Moisés Brejón e outros acreditaram na força do ideal, nas possibilidades do professor brasileiro verdadeiramente devotado à causa por que optou.

Hoje, pode dizer-se, já existe uma mentalidade anpaean, uma consciência anpaean, que nitidamente se pôde perceber no trabalho da Prof.^a Fátima Cunha, e que todos nós, deste XIII Simpósio e do Jubileu de Prata, cultivamos com orgulho e defendemos com esperança.

Escola e trabalho

EDUCAÇÃO E TRABALHO: QUESTÕES TEÓRICAS

ACÁCIA ZENEIDA KUENZER*

SITUANDO A QUESTÃO

A relação entre educação e trabalho é um tema que, embora tratado desde o século passado pelos clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista, ressurgiu com todo o vigor na pauta das discussões dos políticos, intelectuais, dirigentes sindicais e trabalhadores ao final dos anos 60, a partir do recrudescimento das lutas por maior participação política e econômica, no avanço dos movimentos de democratização das sociedades contemporâneas.

Esta discussão renasce, portanto, sob o signo da classe trabalhadora com seus intelectuais, no processo de construção do seu projeto hegemônico, o que a reveste de imunidade contra qualquer rotulação de "neutridade".

Ao refletir sobre esta relação, com o intuito de vislumbrar novas propostas pedagógicas, torna-se absolutamente necessária a clareza acerca das concepções de trabalho e educação que as vão subsidiar, bem como a quem se quer servir, para que não sejam cometidos equívocos em relação aos benefícios e avanços possíveis.

A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de aprender como ela tem historicamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas muitas vezes desastrosas.

São inúmeras as indagações que têm permeado as discussões de políticos e intelectuais no estabelecimento das políticas de educação, e que carecem de análise mais profunda. Se por um lado a leitura dos clássicos permite entender como o trabalho e a educação se relacionam a partir do processo de produção social do conhecimento e de sua distribuição, a questão relativa à determinação do papel da escola neste processo está longe de ser resolvida. É no seu interior que se produz o conhecimento.

*Professora da Universidade Federal do Paraná, exercendo a função de Diretora de Estudos e Pesquisas do INEP.

É da sua responsabilidade e competência ensinar o trabalho? Que trabalho, que parte do trabalho — intelectual ou instrumental, e em que nível? Ensinar o trabalho na escola é prestar serviço ao capital no processo de exploração da força-do-trabalho? É do interesse do trabalhador aprender o trabalho na escola? Por onde passa a articulação da escola com o mercado de trabalho? Se a escola tem cumprido sua função de preparação para ocupação das funções intelectuais, qual é seu papel em relação ao aluno que já é ou vai ser trabalhador? Considerando que o capital tem sido eficiente na formação dos trabalhadores de que necessita segundo seus interesses e necessidades, o que está em questão é a educação para o trabalho ou a educação do trabalhador? É verdade que o trabalho é aprendido na prática? O que determina a existência de um sistema que separa a escola de educação em geral das escolas de formação profissional? O que é educação técnica e em que ela se diferencia da “educação”? O resgate da relação educação/trabalho é possível na escola? Em caso afirmativo, qual deve ser sua proposta pedagógica, e que condições materiais são necessárias para a sua viabilização?

Tentar avançar na compreensão destas questões é uma tarefa que se impõe, principalmente no caso brasileiro, onde as conquistas democráticas são insipientes e a cidadania é pouco mais que uma concepção formal, em decorrência do que a oferta educacional é insuficiente e inadequada.

Evidentemente, as respostas para estas questões só serão construídas através do trabalho coletivo no desenrolar da história; é possível, contudo, retomar alguns conceitos e relacioná-los a alguns dados de pesquisa com o intuito de alimentar o debate.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O saber não é produzido na escola

Uma questão que tem dificultado a compreensão do papel da escola na (re)produção do saber sobre o trabalho é a reduzida clareza que se tem sobre o processo de produção e de distribuição do conhecimento. Não raramente, confunde-se a relação entre educação e trabalho com a relação entre escola e trabalho, como se o processo de produção e reprodução do conhecimento ocorresse no seu interior.

Esta é a primeira falácia que precisa ser desmistificada.

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos.

O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, *são os homens em sua atividade prática*, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.¹

O processo de produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva.

O *locus*, portanto, da produção do conhecimento, é o conjunto das relações sociais; são inúmeras as formas de produção e distribuição do saber, resultantes do confronto cotidiano do homem com a natureza e com os seus pares, que lhe apresenta questões que o obrigam a desenvolver formas próprias de pensar e fazer, experimentando, discutindo, analisando, descobrindo.

A escola é apenas uma parte, e não a mais importante, neste conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento.

O processo de distribuição do conhecimento é desigual e a escola contribui para que tal aconteça

Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto dos homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente. Historicamente, a classe social que detém a posse dos instrumentos materiais, também, e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em *teoria*. Assim, mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social, que o utiliza a seu favor.

O saber socialmente produzido transformado em teoria passa a ter um lugar próprio para se distribuir: a escola.

Que teoria é essa, a quem a escola a distribui?

Como mostra Snyders,² se a teoria sistematizada pelos intelectuais da classe dominante tem as relações sociais como sua base de elaboração, embora dotada de caráter de classe, não se constitui em pura mistificação da realidade, o que se evidencia pelas transformações que a ciência oficial tem causado nas sociedades. Por outro lado, não se constitui em verdade absoluta e universal porque expressa o ponto de vista da classe a que pertencem os intelectuais que a sistematizaram.

Assim, permeada de verdades e mistificações, a ciência oficial é passível de utilizações contraditórias.

A classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através de sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem tido

acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiriam a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico.

É indiscutível a força do capital no processo de produção da ciência oficial contemporânea; é ele quem determina os objetos de investigação, financia pesquisadores e instituições, forma recursos humanos de alto nível, produz a *boa ciência* e principalmente, seapropriar privadamente dos resultados, uma vez que esta apropriação é um dos determinantes de sua reprodução ampliada, na medida em que aumenta a produtividade. Este saber, portanto, não é democratizado; no interior do processo produtivo, o trabalhador recebe a *qualificação* que é conveniente aos interesses do capital, não devendo receber nem a mais, nem a menos, desenvolvendo-se um processo de distribuição desigual do saber, ao qual se articula a escola.

Esta articulação se dá no caso brasileiro, basicamente pela exclusão do interior da escola, da grande maioria da população, uma vez que, em média, nos últimos anos, das 100 crianças que entram na 1ª série do 1º grau, aproximadamente 20 chegam à 8ª série e apenas 8 chegam à 3ª série do 2º grau, que atende aproximadamente 14% da população de 15 a 19 anos.

Os poucos que conseguem furar a barreira imposta pelas múltiplas formas de seletividade, vão se apropriar, na escola em seus níveis superiores, da *teoria*.

É necessário, no entanto, não sobrevalorizar as afirmações de Snyders acerca das virtudes da *ciência oficial* atribuindo excessiva importância à escola na sua difusão (falácia em que têm caído muitos conteudistas), pois a escola não é depositária do saber científico e tecnológico de ponta, dominado pelo capital; ela democratiza, quando muito, alguns princípios teóricos e metodológicos que poderão, no exercício do trabalho, permitir essa apropriação. Por outro lado, o próprio desenvolvimento capitalista, com suas necessidades de especialização, acaba por inviabilizar a construção da ciência oficial enquanto totalidade, à medida que força a autonomização e a fragmentação no processo de produção do conhecimento, o que faz com que a *teoria* se imobilize, se descole do movimento do real e se sobreponha à sua dinamicidade.³

Assim, dificilmente a teoria aprendida na escola corresponde à dinamicidade das relações sociais, o que não deixa de ser um serviço ao capital em seu movimento de acumulação, para o que a produção e apropriação privada de certos conhecimentos é fundamental.

Articulam-se, pois, escola e empresa, no processo de distribuição desigual do saber, o que, longe de ser incompetência da escola, constitui-se na sua própria função.

No modo de produção capitalista, o trabalho é ao mesmo tempo, determinante de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação do trabalhador

A não historicização da concepção de trabalho expressa anteriormente pode levar à falsa percepção de que todo e qualquer trabalho é igualmente humanizador e transformador das relações sociais. Embora determinadas características do trabalho se façam presentes em todas as épocas e formações sociais, o que permite que se formule uma concepção de trabalho em geral, ele se reveste de especificidades decorrentes de cada modo de produção.

Assim, o modo de produção capitalista confere ao trabalho características que lhes são próprias, determinadas pela relação que se estabelece entre capital e trabalho, as quais vão por sua vez determinar certas relações entre educação e trabalho. Daí a necessidade de se aprofundar esta questão.

Retomando o conceito de trabalho em geral, anteriormente explicitado, verifica-se que a característica diferenciadora do trabalho humano é sua possibilidade transformadora e dinâmica; o homem é o único ser na natureza capaz de conceber a sua ação anteriormente à sua execução, e de avaliá-la, a partir de fins determinados. Assim, o trabalho se apresenta como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre a consciência e o mundo da produção, entre superestrutura e infra-estrutura, compreendidos como os pólos da relação dialética que define o objeto como produto da atividade subjetiva articulada à atividade real, material.⁴

Conceber o trabalho desta forma implica reconhecê-lo como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa. Considerando o que é intrínseco ao trabalho humano, no seu acontecendo, independentemente do modo de produção, ele tem sempre essas duas dimensões, pois decisão e ação são momentos inseparáveis. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental.

Se tal ruptura não é possível ao nível do trabalho no seu acontecendo, o mesmo não ocorre ao nível das relações sociais capitalistas, que operam a ruptura entre teoria e prática, decisão e ação, trabalho intelectual e trabalho manual.

É a partir desta ruptura que a consciência passa a supor-se como separada e superior à prática; é a partir deste momento que o trabalho intelectual se separa do manual, sobrepondo-se à realidade, emancipando-se do mundo, reificando-se. Em decorrência, o exercício das funções intelectuais e manuais, o lazer e o trabalho, o consumo e a produção, passam a caber a indivíduos distintos na sociedade, a partir das determinações de classe. Assim, a um grupo reduzido de pessoas cabe o exercício

das funções intelectuais, justificado pela capacidade e competência que permite escolaridade mais extensa, escamoteando-se o caráter de classe de referida divisão; já à maioria da população compete o exercício das tarefas de execução, para o que não se exige muita instrução e experiência, sob a alegação, fornecida pela escola e já incorporada ao discurso do trabalhador, da sua suposta incapacidade para aprender.

O que é inseparável no homem, passa a ser separado nas relações sociais, desqualificando-se e desumanizando-se o trabalho através de sua divisão técnica; destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, igualando-se ao trabalho animal, no momento em que se converte num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes.

Estabelece-se uma hierarquia no trabalhador coletivo, que diferencia os níveis de criação, supervisão e execução, e espera-se que a escola distribua educação em doses compatíveis com as determinações do mercado de trabalho.

Assim, a educação para o trabalho se dá de forma diferenciada, a partir da origem de classe.

Os que permanecem na escola, vão se apropriar, no seu interior, do saber sobre o trabalho sob a forma de princípios teóricos e metodológicos. Isto lhes permitirá ocupar, mediante alguma negociação frente à oferta de ocupações, as funções intelectuais na hierarquia do trabalhador coletivo. Na escola, eles vão aprender *teoria sem prática*, na medida em que são poucas as formas de articulação entre escola e processo produtivo.

Ao segundo grupo, formado pelos excluídos do sistema de ensino (aproximadamente 90% da população escolarizável no Brasil), resta aprender o trabalho na *prática*.

Embora já esteja incorporada ao discurso oficial a afirmação que só se aprende a trabalhar no interior do processo produtivo, o que libertaria a escola da responsabilidade de articular sua proposta pedagógica ao mundo do trabalho, torna-se necessário esclarecer que aprendizado é esse. Considerando que a característica fundamental do trabalho no modo de produção capitalista é sua divisão e fragmentação, o que se aprende trabalhando sob estas condições é igualmente parcial e fragmentado, e, pelo seu caráter prático, destituído de sistematização e fundamentação teórica. Assim, os trabalhadores, contrariamente aos estudantes, aprendem *prática sem teoria*.

A expectativa é que a unidade entre teoria e prática se recomponha no processo produtivo, através da articulação entre os diferentes níveis hierárquicos.

Como a análise anterior demonstrou, se o trabalhador, mesmo em sua condição de executor de tarefas pré-determinadas, produz e se apropria do saber, embora com baixo nível de sistematização e teorização, através do enfrentamento cotidiano com questões que lhes são colocadas por sua prática, a divisão do trabalho tem caráter desqualificador. Este

se expressa através das estratégias que a sociedade como um todo, e particularmente a escola e a empresa, desencadeiam com vistas à distribuição desigual do saber, determinando diferentes mediações através das quais as classes sociais transformam em conhecimento suas experiências e relações com o real. Como já se indicou anteriormente, esta diferença se transforma em desvantagem para a classe trabalhadora, porquanto a impede de se apropriar dos princípios teóricos e metodológicos que permitam a compreensão de sua prática, de sua função social, de sua visão de mundo.

Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho.

Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital

Tem sido uma tendência presente entre os críticos da escola burguesa, particularmente após a difusão da teoria do Capital Humano, afirmar que a educação para o trabalho serve aos interesses do capital no processo de exploração da força-de-trabalho. Alguns, tentando superar essa limitação, propõem uma escola cujo projeto pedagógico não se articule aos interesses do capital, mas ensine o trabalho segundo os interesses do trabalhador.

Estas afirmações, bastante freqüentes, ingenuamente deixam de considerar que capital e trabalho são pólos contraditórios, dialeticamente entrelaçados, de uma mesma relação. Desta forma, enquanto esta contradição não se resolver, não dá para pensar propostas que se articulem ou ao capital ou ao trabalho, enquanto realidades separadas. As propostas, embora predominantemente articuladas aos interesses de um dos pólos, sempre terão efeitos contraditórios.

Os estudos têm demonstrado, e os trabalhadores têm afirmado, que a desqualificação só interessa ao patronato, porquanto, através do esvaziamento do conteúdo do trabalho, transforma os operários em meros prolongamentos da máquina, facilmente substituíveis e isolados, o que dificulta a sua organização. Para os trabalhadores, a qualificação é uma forma de poder que pode determinar outras formas de relação no interior da divisão social e técnica do trabalho, à medida em que lhe permite compreender a ciência que seu trabalho incorpora, aumentando sua possibilidade de criação e participação nas decisões sobre o processo produtivo e sua organização. Da mesma forma, a qualificação, por lhe conferir competência, aumenta seu poder de negociação.⁵

Em pesquisa recentemente realizada,⁵ verificou-se que esta *qualificação* não se esgota na certificação pela freqüência à determinado curso, seja ele do sistema regular de ensino ou de formação profissional especifi-

ca. Ao contrário, o trabalhador, e o empresário, entendem por qualificação a capacidade técnica aliada à posse do saber teórico, ou seja, a capacidade de resolver os problemas na prática, a partir do conhecimento da teoria. A escolarização regular tem peso muito relativo nesta qualificação, à medida em que a escola tem feito muito pouco neste sentido.

No Brasil, particularmente, as propostas pedagógicas têm oscilado entre um academicismo vazio, que não dá conta de democratizar sequer os princípios elementares da ciência contemporânea, e a profissionalização estreita, que se atém, quando muito, a ensinar a executar algumas operações sem que haja a preocupação de ensinar os princípios teóricos e metodológicos que as sustentam.

A mesma crítica pode ser feita aos cursos de formação profissional, que têm como concepção pedagógica básica, ensinar a fazer, sem o domínio da ciência sobre o trabalho, com raras exceções. Desta forma, a escola regular e os cursos de formação profissional acabam por reproduzir a mesma pedagogia da fábrica, que consiste basicamente em promover o aprendizado de um conjunto de operações parciais, muitas vezes desconexas, sem que se possibilite a apreensão de uma tarefa em sua totalidade, considerando inclusive a ciência que incorpora.

Em entrevistas feitas com operários⁶ as respostas foram consensuais a respeito da necessidade de "aprender a teoria para melhor compreender e executar o trabalho" à medida que a prática eles adquirem facilmente, no exercício profissional. Ademais, a apropriação da teoria aparece como facilitadora de novas opções de trabalho, maior poder de negociação, melhor compreensão do mundo e melhores condições de organização e participação política.

Ao considerar-se o caráter desqualificador da pedagogia da fábrica, que é a própria pedagogia capitalista, a escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações. E tem sido esta escola que os trabalhadores têm reivindicado para si e para seus filhos: local de acesso ao saber social, a partir do que compreenderão melhor seu mundo, sua prática, sua situação de classe e melhorarão suas condições de vida.

A escola e os cursos de formação profissional que aí estão, no momento, estão longe de apresentarem competência para atender a estas reivindicações em função de seu caráter excludente, da inadequação de suas formas de organização e de suas propostas curriculares, completamente disvinculadas do mundo do trabalho e das características do trabalhador.

Isto não significa que se deva abandonar a escola como alternativa de distribuição do saber, mesmo desigual, porque esta é a sua função no capitalismo. Ao contrário, deve-se reivindicar a democratização de sua proposta e a expansão de sua oferta, em todos os níveis, a toda a população.

Tem-se claro que só a pressão das camadas populares forçará sua revisão; para isto, é preciso que novas alternativas sejam coletivamente elaboradas, o que exige clareza teórica e comprometimento político.

Afirmou-se, no início deste item, que a articulação da escola às necessidades do mercado de trabalho é um serviço ao capital mais do que ao trabalhador.

Ao considerar-se, conforme o anteriormente exposto, que o mercado de trabalho demanda um pequeno grupo de profissionais altamente qualificado, alguns técnicos e uma grande massa de trabalhadores desqualificados, adequar a proposta pedagógica de escola a esta realidade significa legitimar seu caráter seletivo e excludente. Ainda mais ao considerar-se que o desenvolvimento do processo de simplificação do trabalho pelo avanço tecnológico nesta fase do capitalismo monopolista tende a reduzir cada vez mais a necessidade de profissionais com altos índices de escolaridade. Ao contrário, há que considerar que a apropriação do saber socialmente produzido, que inclui o saber sobre o trabalho, é um *direito* do trabalhador; a luta política que ora se desenvolve é para que a escola negue sua função de referendadora das desigualdades, e abra suas portas a toda a população. O acesso para todos, a toda forma de educação que se desejar, é direito do cidadão e *dever do Estado*. A adequação da oferta às necessidades do mercado de trabalho é *outra questão*.

Evidentemente, o ingresso no mercado de trabalho faz parte das necessidades do trabalhador, e portanto a escola não deverá ignorá-lo, desde que o faça na perspectiva anteriormente exposta: de promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita a compreensão e o exercício de um trabalho em sua totalidade.

A perspectiva que tem fundamentado as análises da relação entre escola e mercado de trabalho, contudo, não tem sido esta, mas a da vinculação, tanto quanto possível, da oferta de profissionais segundo as necessidades da economia.

São vários os argumentos que colocam por terra esta forma de relação, a começar pelas críticas feitas pelos próprios autores da Teoria do Capital Humano, que, revendo suas posições, concluem da impossibilidade desta articulação, dada a dinamicidade e a irracionalidade do mercado de trabalho. O argumento mais contundente, no entanto, é que a prática tem demonstrado que o preenchimento dos cargos e funções na hierarquia do trabalhador coletivo não é determinado pela qualificação, mas pelo tipo de profissionais disponíveis no mercado. Quando há muita disponibilidade de um certo tipo de mão-de-obra qualificada requerida, aumentam os requisitos de ingresso, em termos de escolarização e experiência. Quando há escassez, as exigências diminuem e as empresas acionam seus próprios esquemas de treinamento, independentemente da escola e dos cursos de formação profissional. A empresa nunca dependeu da escola para preencher seus quadros, segundo suas próprias necessidades e dispondo de sua própria pedagogia; quem leva desvantagem ao ter por única alternativa o aprendizado na

prática é o trabalhador, condenado à apropriação parcial e fragmentada do conhecimento.

Por outro lado, o capital não tem problemas com a abundância da oferta, à medida em que dispõe para escolha um contingente de trabalhadores com mais capacitação para se submeter aos seus próprios treinamentos, de vez que não há curso que dê conta de ensinar a tecnologia que o processo produtivo encerra.

O mesmo raciocínio pode ser feito com relação à articulação entre salários e qualificação. Na pesquisa anteriormente citada, verificou-se que, na composição da estrutura salarial, a qualificação é entendida como domínio do conteúdo de trabalho, definida pelo grau de instrução e experiência, dos quais derivam-se as demais capacidades: de decidir, de julgar, de supervisionar, de criar, de assumir responsabilidades. No momento do preenchimento do cargo, no entanto, não é a *qualificação* o único determinante, nem necessariamente o mais importante, de vez que intervêm outros fatores de ordem conjuntural e internos à empresa: tipo de mão-de-obra oferecida pelo mercado de trabalho em relação à demanda da empresa, nível da força-de-trabalho excedente, tipo e número das vagas ofertadas, política salarial e política de recursos humanos vigentes, etc.

Não há, pois, uma determinação anterior, quer de escolaridade, quer de experiência, que defina a posição que o indivíduo vai ocupar na hierarquia do trabalho coletivo.

O exercício das capacidades de decidir, supervisionar ou executar não é definido *a priori* pela qualificação, ou pela certificação escolar; ele só se define no interior do processo produtivo, nas relações concretas de produção, dependendo do poder de barganha que o trabalhador tem em função de sua competência e dos fatores internos e externos à empresa.⁷

Em resumo, se a instrução e a experiência são utilizados como critério de seleção, são insuficientes para determinar a ocupação e o salário; esta determinação se faz pelas necessidades e possibilidades do capital; o mercado tem suas próprias leis, que independem da oferta da escola.

Esta análise reforça o argumento anterior, de que a escola deve cada vez mais promover a democratização do saber sobre o trabalho, de todas as formas e em todos os níveis, como um direito do cidadão trabalhador, que desta forma terá aumentado o seu poder de negociação no mercado de trabalho, no momento da definição do seu salário e de sua ocupação.

Em função do caráter contraditório da relação capital/trabalho, agindo desta forma, a escola, mesmo beneficiando o trabalhador, não deixa de prestar um serviço ao capital. Contribuir para a desqualificação, no entanto, é um serviço ainda maior ao capital, e um desserviço ao trabalhador.

A relação da escola com o mercado de trabalho passa pelo exercício da função que lhe é precípua: socializar o saber. Não é da sua responsabilidade resolver os problemas do mercado de trabalho; esta tarefa compete

ao capital, que o faz com primazia, à medida em que forma seus quadros em todos os níveis, com indiscutível competência.

Se toda forma de ação do homem sobre a natureza para transformá-la é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho e, têm ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e uma dimensão prática

Partindo desta afirmação, verifica-se que a clássica dicotomia entre saber geral e formação especial, entre educação geral e educação técnica, não tem sustentação em relação ao que é intrínseco ao trabalho humano. Se esta separação ocorre no mercado de trabalho e nas instituições que separadamente se encarregam da formação em um ou outro destes aspectos, é porque ela é necessária para a manutenção das relações sociais capitalistas.

Pode-se inclusive afirmar que a existência da escola em separado do mundo do trabalho se explica através desta necessidade, que lhe impõe como função formação teórica e ao trabalho, a formação prática. Ao nível das relações capitalistas, a reunificação supostamente se faz pela integração entre os diversos níveis hierárquicos, onde as funções fragmentadas reconstituem a totalidade do trabalho coletivo. Na verdade, o impedimento do acesso ao saber enquanto totalidade é uma estratégia, por um lado, inerente ao próprio desenvolvimento da ciência no capitalismo, com a metodologia que lhe é peculiar, e por outro, uma estratégia de manutenção da hegemonia do capital. O domínio do saber científico e tecnológico e da informação são estratégias vitais para a manutenção do domínio do capital e de sua reprodução ampliada.

Ora, se a escola é a expressão do saber dividido, resta saber até que ponto, no seu interior, poderá ocorrer a reunificação entre teoria e prática, enquanto a cisão permanece ao nível das relações sociais. Esta indagação, embora óbvia, parece necessária, uma vez que têm surgido algumas propostas nesta linha, muito bem intencionadas, porém simplistas, dentre os intelectuais comprometidos com a educação do trabalhador..

Definir o real espaço da escola em seu compromisso com a maioria da população, continua sendo, pois, a grande questão.

Partindo do pressuposto que uma escola define seu compromisso político através de sua proposta pedagógica, torna-se necessário discutir melhor esta questão do saber teórico/saber prático.

Seguindo sua própria natureza, não existem conteúdos que sejam exclusivamente gerais, voltados para a "compreensão da cultura em que se vive", como reza o discurso oficial, a par de outros que formem exclusivamente para o trabalho.

Assim, a aquisição dos mecanismos de leitura, escrita e cálculo, a geografia, a história, a física, a química, a biologia, desempenham ao mesmo tempo as duas funções: são instrumentos de compreensão das relações

sociais concretas e preparação para o trabalho. Do mesmo modo, não se pode afirmar que aprender como se opera uma máquina seja uma atividade isenta de qualquer esforço intelectual. De fato, esta atividade poderá se restringir ao aprendizado de um conjunto de operações que devem ser realizadas em determinada seqüência, sem a compreensão do processo. Da mesma forma, pode-se ensinar a resolver problemas de física através da memorização de *macetes*.

Conclui-se, portanto, que a compreensão dos princípios ou a mera automatização não depende da natureza do conteúdo que vai ser aprendido, mas de forma como ele é ensinado: ensinar a *fazer* um conjunto de operações que se constituem em fragmentos de um conhecimento mais amplo ou ensinar a compreender os princípios teóricos e metodológicos que explicam determinadas operações captando as relações que estabelecem entre si de modo a obter a visão da totalidade do trabalho.

A realidade tem demonstrado que os cursos que se pautam por esta linha de trabalho, embora com propostas pedagógicas específicas, conduzem à formação geral de qualidade, que permite ao profissional ampliar sua base de conhecimento e de atuação. Ou seja, resguardada a dimensão de totalidade, a maior especialização, concebida como aprofundamento teórico aliado à intimidade com a prática, resulta em maior poder de generalização. Já os cursos, tanto acadêmicos quanto profissionalizantes, que trabalham em sua proposta uma ampla gama de assuntos tratados superficial e desarticuladamente, não têm conseguido nem uma coisa nem outra.

Esta forma de abordar a questão pode levar à conclusão de que o problema é de ordem exclusivamente metodológica e já que, qualquer educação é educação para o trabalho, qualquer conteúdo serve, o que não é verdade.

Enquanto existir a contradição entre capital e trabalho determinando uma certa forma de divisão social e técnica do trabalho que, por sua vez, determina o tipo e a quantidade de saber a que cada um tem direito em função de sua origem de classe e de seu lugar social, a *seleção dos conteúdos é política*.

Esta constatação impõe à escola o repensar de seu projeto pedagógico a partir de alguns critérios fundamentais:

- a adequação à realidade concreta na qual vive o aluno, que deverá ser capaz de compreendê-la e transformá-la; em síntese, seriam privilegiados os conteúdos revestidos de atualidade, que, resguardado o caráter de totalidade das unidades selecionadas, compõem os diversos campos do conhecimento e que sejam indispensáveis para que ele possa entender e atuar numa sociedade marcada pelo avanço científico e tecnológico e pelos imperativos de democratização econômica e política; ou seja, que a escola tome a prática social como ponto de partida e critério de adequação;

- a consideração da concepção de mundo, das formas de aprender, dos interesses e necessidades da maioria da população particularmente

no que diz respeito ao exercício do trabalho e da cidadania, ou seja, aqueles conteúdos que lhe permitam usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política e dos benefícios gerados pela produção;

— a proposição de formas de organização flexíveis e adequadas às características do aluno concreto, seja ele criança ou adulto, estudante ou trabalhador.

Este repensar exige um trabalho coletivo, que congregue os trabalhadores, seus intelectuais e os profissionais da educação, fruto do conjunto das suas lutas e reivindicações; é um processo lento que extrapola os muros da escola para ocorrer no interior de cada unidade produtiva, em cada sindicato, em cada universidade, em cada centro de pesquisa; é um processo que se articula com a transformação das relações sociais em seu conjunto, na gestação da nova sociedade.

Finalmente, as idéias até aqui expostas permitem a revisão da concepção de *educação técnica*.

Tal como foi aqui tratada, a educação para o trabalho não implica em formação profissional estreita, em treinamento ou adestramento. Pelo contrário, como mostra Marx, a educação técnica "combina o ensino intelectual com o trabalho físico, articulando teoria e prática, através de um ensino politécnico que compensa os inconvenientes da divisão do trabalho e que impedem ao trabalhador dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir".

Ou, como diz Lettieri, "a educação para o trabalho tem como tarefa essencial restituir ao homem a possibilidade de realizar suas capacidades e desenvolver-se através do trabalho, isto é, a possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar o processo de produção aproveitando as potencialidades do desenvolvimento técnico".⁹

Compreendida desta forma, a educação técnica se confunde com o processo de educação em geral, que tem em vista "a formação integral, que se constitui em socialização competente para a participação na vida social e em qualificação para o trabalho entendido como produção das condições gerais da existência humana".¹⁰

NOTAS

1. MARX e ENGELS. *A ideologia Alemã*. Portugal, Martins Fontes, s.d. p.24-27.
2. SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977, p.327-331.
3. LUCKÁCS, G. *História e consciência de classe*. Portugal, Escorpião, 1974, p.56.
4. VAZQUEZ, Adolfo. *Filosofia de Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p.153.
5. KUENZER, Acacia. *A Pedagogia da Fábrica*. São Paulo, Cortez, 1985.

6. Idem.
7. Ibidem, p.113-132.
8. MARX e ENGELS. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa, Moraes, 1978, p.285.
9. LETTIERI, antonio. *A fábrica e a escola*. In: GORZ, André. *Crítica da Divisão do Trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1980, p.199.
10. SALGADO, Maria Ubelina. Formação integral: preparo para um emprego ou preparo para o trabalho . *Em Aberto*. Brasília, INEP, nov. 1981, p.6.

A ESCOLA COMO AMBIENTE DE TRABALHO E DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

MARIA DE FATIMA COSTA FELIX*

O tema proposto para este painel remete-nos para a análise da articulação existente entre educação e trabalho no sistema de ensino de uma sociedade capitalista com a nossa.

Essa análise pode sugerir o debate sobre a formação do trabalhador manual e do trabalhador intelectual em nível de 2º e 3º graus no sistema regular como também em nível das agências formadoras de mão-de-obra especializada, como SENAI, SENAC, SENAR e os centros de treinamento de recursos humanos das próprias indústrias nacionais e multinacionais. Também poder-se-ia refletir sobre as tendências reais de desenvolvimento do capitalismo monopolista na perspectiva da produção das condições materiais do não-trabalho, através da automação progressiva dos setores de produção de máquinas e equipamentos. Caberia tratar, ainda, das expectativas do trabalhador em relação à escola e, portanto, ao seu próprio processo de formação, que são diferentes daquelas dos proprietários do capital em relação ao mesmo.

Esses aspectos apontados compõem a complexa articulação educação e trabalho e, assim, privilegiar um deles seria apenas uma questão de ênfase, dado que o imbricamento de todos esses componentes na totalidade do problema posto não permite isolar a educação de um lado e o trabalho do outro, nem mesmo supor que no âmbito da escola ou no âmbito do trabalho se determina a formação do trabalhador, pois é o próprio modo de produção capitalista que cria e reproduz em diferentes níveis a dicotomia entre educação e tipos de trabalho, determinando o tipo de formação das classes dirigentes e, diferentemente desta, a formação das classes trabalhadoras.

Numa sociedade capitalista como a nossa, a articulação entre a educação e o trabalho é produzida, de forma predominante, para assegurar a maior taxa de exploração da força de trabalho, ou seja, a educação do trabalhador é regulada pelos padrões do processo de produção e de consumo da força de trabalho.

*Professora da Universidade Estadual do Maranhão.

Noutros termos, isto significa dizer que, na sociedade capitalista, a minimização ou ampliação da escolaridade do trabalhador passa pelo ciclo maior da produção e reprodução do capital, que determina, em última instância, o processo produtivo e o processo de consumo da força de trabalho nesse ciclo.

Nesse contexto, a educação não se constitui *valor-de-uso* do trabalhador. A sua posição de classe de não-proprietário condiciona-o a uma relação de troca com a classe dos proprietários, sendo ele a própria mercadoria, portanto, sendo ele e suas condições de educação, saúde e alimentação determinadas pela utilidade que têm no processo de consumo que dele faz o capital.

Nessa perspectiva de análise é possível entender porque foram criadas as agências formadoras de mão-de-obra, cuja orientação se alterou ao longo dos anos, na medida em que os requisitos de formação do trabalhador se modificaram, em decorrência das modificações do processo de produção; porque as empresas desenvolveram os seus próprios centros de treinamento; porque as escolas se tornaram profissionalizantes, aliás, pseudo-profissionalizantes e, ainda, porque os trabalhadores sempre mantêm a expectativa de alcançar uma escola em que possam apreender os conhecimentos teóricos contidos no seu próprio processo de trabalho.

Também se explica porque apesar de existir uma tendência no mercado de trabalho de se constituir no Brasil a categoria dos *inempregáveis*, tal como vem ocorrendo na Europa a partir da automação da linha de produção, foi decretada a criação de 200 escolas técnicas federais que no período de três anos de funcionamento terá formado, pelo menos, 6.000 (seis mil) técnicos de nível médio, que poderão reforçar as fileiras dos subempregados e, a médio prazo, dos desempregados.

Essa realidade que atinge grande percentual da população brasileira e abrange a problemática da escola pública é da maior importância; portanto, as investigações nessa área, a partir de agora ganharão relevância cada vez maior, desde que marcadas por uma opção teórico-metodológica na qual prevaleça a análise da articulação entre educação e trabalho, a partir da ótica da classe trabalhadora.

Nesse sentido são elucidativos os trabalhos de Arroyo (1981), Frigoto (1984) e Kuenzer (1985) que analisam com propriedade essas questões e constituem leitura obrigatória para o avanço das pesquisas nessa área.

A articulação entre educação e trabalho gerenciada pelo Estado capitalista não está circunscrita ao processo imediato de produção, ou seja, à formação do trabalhador produtivo unicamente. A produção de uma força de trabalho coletivo no capitalismo implica a divisão social do trabalho, de modo complementar, onde se relacionam e se tornam interdependentes o trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material. Portanto, a relação entre a escola e a estrutura de produção capitalista é mediata e se realiza objetivamente, de modo contraditório, operando a qualificação do trabalhador intelectual e a desqualificação do trabalhador manual.

A partir desse quadro, optei por tratar a escola como ambiente de trabalho e de formação do trabalhador, delimitando a minha reflexão sobre a formação de um trabalhador especificamente, o trabalhador do ensino: o professor.

A ESCOLA COMO LOCAL DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO DO PROFESSOR

Essa opção tem algumas razões de ser. Em primeiro lugar, considero necessário destacar a importância desse contingente de trabalhadores, que no setor de serviços talvez seja o mais numeroso. Será que já se deu a devida atenção para o fato de que somos milhares de trabalhadores, constituindo uma rede nacional de trabalho unificada pelas péssimas condições de salário e de exercício das tarefas de ensino, impostas pelo Estado em todos os seus níveis: federal, estadual e municipal?

Depois, uma segunda consideração é a seguinte: como pensar a questão da escola como ambiente de trabalho e de formação do trabalhador, sem resgatar a gênese desse processo que se dá com a formação do próprio trabalhador que tem a escola como o seu local de trabalho?

Outra razão de me deter sobre a formação do trabalhador do ensino está ligada à alternativa de enfatizar a relação contida entre o tema desse painel e o próprio tema deste simpósio de Administração Educacional que é: democratização da educação e a gestão democrática da educação.

Nessa perspectiva é que pretendo desenvolver alguns aspectos relativos à organização do processo de formação do professor e à organização do seu processo de trabalho na escola, tendo como limite dessa forma de organização, a gestão democrática da educação, que vem sendo traduzida, ultimamente, na fórmula da municipalização do ensino.

Tomando para análise esses aspectos, não estou desconsiderando a interdependência entre os mesmos. É impossível pensar que a formação do professor não se dá, também, no processo de trabalho. Por outro lado, é absurdo isolar a relação entre esse processo de trabalho e a formação do professor, uma vez que a escola é, ao mesmo tempo, o local de formação e de trabalho dos trabalhadores do ensino.

Essa articulação que deixa entrever determinantes e determinados que se condicionam reciprocamente não se explica mediante uma análise interna dessa interdependência. Para superar a circularidade desses fatores, é preciso rompê-la, apontando a sua gênese.

A formação do professor, no Brasil, ocorre por iniciativa do Estado, na medida em que ele assume a concretização dos planos de criação de escolas públicas elementares, que se acumularam desde o Império, e que ganharam relevância na década de 20, quando as classes dirigentes, no contexto do desenvolvimento dos segmentos de trabalhadores urbanos

e, portanto, de novas forças políticas, utilizam-se da ampliação da rede pública de ensino primário, para obter certo controle sobre as demandas sociais das classes emergentes, como também para viabilizar o processo de industrialização e urbanização em curso.

Concomitantemente à expansão do ensino primário deu-se, embora em menores proporções, o aumento de escolas normais, na sua maioria, mantidas pelo Estado.

Atualmente, o número de escolas privadas, com cursos de magistério, ultrapassa o das escolas públicas. Essa inversão ocorrida ao longo de, aproximadamente, sessenta anos de existência das escolas normais, carrega evidências da direção política do Estado em relação ao ensino elementar.

Embora tenha sido uma constante nos planos governamentais da década de 60 à década de 80 a ênfase dispensada à educação, a estratégia política do Estado foi a de proclamar a importância da educação popular, ao mesmo tempo que, em termos concretos, criou mecanismos de efetivo racionamento desse direito social aos indivíduos das classes de baixa renda, portanto, aos trabalhadores em geral. Educação sim, porém em "doses homeopáticas", segundo Smith.

São indicadores dessa política de racionamento os índices de investimento de recursos no setor educacional, que acusam uma redução de quase 60% das verbas destinadas à educação, no período de 1964 a 1980.¹ É nesse período, também, que o governo federal através da Constituição de 1967 desvinculada as obrigações dos Estados e da União com a educação a percentuais fixados em lei, cabendo apenas aos Municípios a obrigação de aplicação de 20% da renda de impostos. Mesmo posteriormente com a reforma tributária de 1967, embora os Estados e Municípios tenham passado a aplicar 20% dos Fundos de Participação no setor de Educação e Cultura, o controle do governo federal sobre a aplicação desses recursos e a canalização de parcelas significativas do salário-educação para o ensino privado determinaram, parcialmente, o quadro caótico do ensino destinado às classes populares.

No caso do ensino elementar, deu-se a expansão quantitativa, sendo que não atendeu totalmente à demanda real de escolarização, como demonstram os dados mais recentes: cerca de 30% de crianças e jovens na faixa de 7 a 14 anos estão fora da escola; 30% de analfabetos adultos e de jovens e adultos não têm acesso à escolarização básica (Carta de Goiânia - IV CBE). Paralela a essa situação de não-atendimento à população escolarizável, o Estado também omitiu-se da tarefa de formação do professor que atua na rede pública (22% de professores leigos), fazendo incidir sobre o processo de escolarização das classes populares a deterioração do ensino enquanto processo de transmissão do conhecimento, dado que as condições de trabalho nas escolas privadas, onde funciona

¹FRIGOTO, Gaudêncio. Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual dos recursos. São Paulo, Cadernos do Cedes, (5), 1980.

a maioria dos cursos de magistério, de há muito foram desqualificadas, tanto pela exploração a que está submetido o professor no seu processo de trabalho, como também pelo fato de que a clientela desses cursos é, predominantemente, oriunda das classes de baixa renda que não dispõem de capital cultural.

O que estou querendo ressaltar é a predominância da iniciativa privada no contexto educacional brasileiro, fato sobejamente demonstrado nas investigações sobre a educação, porém pouco analisado sob a ótica da formação do professor da escola elementar. É intrigante a questão que se põe nesse quadro: como assegurar às classes populares o acesso ao conhecimento sistematizado, se o trabalhador das escolas de 1º grau é formado pelas escolas particulares, que em grande parte não têm nenhum compromisso com a democratização do saber, com a qualificação dessas classes?

Sabe-se que nesse setor, o Estado sequer manteve a sua função fiscalizadora, aliás, por que haveria de exercê-la? A educação popular ao invés de ser tratada como interesse público, foi subsumida no conjunto dos interesses privados, particularmente econômicos, na medida em que o capitalismo, ao se expandir, abrange cada vez mais os setores sociais, subordinando-os à lógica da acumulação capitalista.

O Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais que teriam de certa forma a função de assegurar o cumprimento de normas de funcionamento das escolas e a execução das diretrizes educacionais têm sido reduzido dos donos das empresas de ensino, favorecendo a consecução de uma política educacional privatista, tanto em termos da administração da educação, como do seu financiamento.

A formação do professor de 1º grau no Brasil está, portanto, nas mãos da iniciativa particular, o que aponta o descompromisso do Estado com a educação popular, ou seja, aponta o seu compromisso com os interesses das classes hegemônicas.

Ora, não é interesse das classes hegemônicas qualificar as classes populares além dos padrões necessários para o funcionamento do setor de produção de bens materiais. Também não é seu interesse abrir mão do controle de um setor de produção de lucros, como a educação. Além disso, esse setor continua sendo o que oferece maiores dividendos políticos às classes dirigentes. A educação é moeda de troca no processo de manutenção do clientelismo nacional, que se reproduz nas esferas federal, estadual e municipal.

Se, por um lado, constata-se a predominância do setor privado no aspecto da formação do professor, o que lhe confere características distanciadas dos objetivos de democratização da educação, por outro, no aspecto da organização do processo de trabalho na escola encontra-se a predominância do Estado, através da ação do seu aparelho burocrático, o que não significa, absolutamente, a preservação dos interesses públicos nesse

nível, como já se demonstrou, exemplificando com o caso dos Conselhos de Educação.

O monopólio do Estado, como empregador na rede de ensino de 1º grau e como organizador do sistema educacional, tem garantido o mecanismo de racionamento da educação destinada às classes populares.

Durante os governos militares, quando prevaleceu a hegemonia política das classes dirigentes, a burocratização do sistema de ensino permitiu a elaboração da política educacional que se realizou através da implantação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, cuja avaliação tem sido possível, desde que, mediante uma perspectiva histórica-crítica, foram sendo explicitados os condicionantes econômicos, políticos e sociais desse processo de burocratização.

Nesse contexto de análise foi possível apreender a face privada e capitalista do Estado nacional, que condicionou a educação brasileira nos três níveis de ensino aos objetivos do seu projeto econômico e político, no qual foram marginalizadas as classes majoritárias da sociedade.

Apesar do avanço das análises na área da política e da administração da educação desse período, parece que não se avaliou, suficientemente, a questão da organização do processo de trabalho na escola.

A burocratização do sistema educacional alcançou o âmbito da escola, em que se instituiu a divisão do trabalho pedagógico, implantaram-se mecanismos de avaliação fundamentados nos princípios da racionalização e da eficiência, esvaziou-se o currículo na dimensão da formação social e política do cidadão, cristalizou-se a centralização como modo de organizar e administrar a escola.

Essas evidências que compõem o nosso trabalho cotidiano na escola, acabam por obscurecer o quadro geral de organização do trabalho do professor, segundo a lógica do Estado, no âmbito do sistema educacional.

Quando disse que o professor constitui a categoria mais numerosa de trabalhadores no setor de serviços, referi-me ao fato de que existe uma rede nacional de trabalho unificado pelas condições impostas pelo Estado nesse setor.

Como estou privilegiando na minha análise o ensino de 1º grau, por ser evidente neste nível a política educacional de sonegar a educação popular, ao me referir ao trabalho do professor, estarei me reportando ao de 1º grau.

As condições de trabalho impostas ao professor de 1º grau, nos estados e municípios, poderiam ser identificadas a partir de três elementos: salário, instrumentos de trabalho e jornada escolar.

A condição salarial não merece maiores comentários, pois é um fato do conhecimento de todos os educadores. Desde o ano passado, o Senador Calmon apresentou ao senado um projeto para estabelecimento de um piso salarial unificado para os professores de 1º grau, equivalente a três salários mínimos. (Diário do Congresso Nacional - 17/10/85).

Essa proposta, apesar de válida, não atinge o problema central que é o plano de carreira do magistério a nível nacional. A inexistência desse instrumento tem permitido as manobras dos governos estaduais e municipais para garantir o controle político da categoria. De um modo geral, os administradores escolares são utilizados pela burocracia oficial como seus agentes, de forma que a luta pela organização dos trabalhadores do ensino passa pela cisão entre os professores e os especialistas, particularmente, o administrador escolar.

Os movimentos de reivindicação salarial em quase todos os estados, apoiados nas propostas aprovadas nos Congressos Anuais da CBP (neste ano a proposta de piso salarial foi de 5 salários mínimos), têm sido derrotados pela precariedade da organização dos professores da rede pública de 1.º e 2.º graus a nível nacional.

A força desses movimentos no âmbito dos estados e dos municípios, embora tenha aumentado significativamente nos últimos anos, dada a progressiva conscientização dos professores, é ainda insuficiente para enfrentar a dominação do poder local, alicerçada na sua condição de deter o monopólio de empregados nesse setor, e, sobretudo, na condição de deter a hegemonia política no âmbito local, enfraquecendo, portanto, as organizações de oposição minoritárias.

Enquanto não se superar o momento de reivindicação salarial, é impossível avançar na direção dos movimentos de caráter mais político, a favor da educação popular. As condições de funcionamento das escolas, mesmo sendo destacadas pelos trabalhadores do ensino, como precárias e sub-humanas, ainda não foram utilizadas como motivo para a paralização do trabalho. Nem mesmo a completa falta de instrumentos de trabalho (materiais didáticos, especialmente livros) têm provocado uma reação maior por parte dos professores.

Sabe-se, por exemplo, que os livros didáticos, cuja escolha, segundo o MEC, foi feita pelos professores para sua distribuição maciça na rede pública de 1.º grau, sequer foram manuseados pelos professores, embora para todos os efeitos tenham sido considerados como participantes desse processo.

Por outro lado, esses livros não podem se constituir como única fonte de conhecimento para alunos e professores, porém é assim que ocorre. Não há bibliotecas escolares e os professores de 1.º grau, em geral, oriundos das classes de baixa renda, não dispõem de acervos próprios, nem mesmo têm condição de incluir a compra de livros no seu orçamento mensal, quando sequer consegue suprir suas necessidades básicas de alimentação, moradia, saúde, vestuário, transporte, etc...

Novamente a questão salarial se impõe como fator determinante, sobretudo porque é ela também que obriga o professor a uma jornada escolar de mais de 40 horas semanais, pela necessidade que tem de prolongar o tempo de trabalho para aumentar o seu salário.

Nesse quadro caótico, onde prevalece o sistema brutal de exploração do trabalho humano pelo Estado, como é possível vislumbrar a democratização da educação?

LIMITES DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO VIA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

É interessante observar que a questão da democratização da educação tem sido canalizada para o aspecto da descentralização, da eleição de diretores, da expansão da escola de 1º grau, sem atingir o ponto nevrálgico do problema que é, no meu modo de entender, a direção política do Estado no tratamento da educação popular, no que se refere às condições de formação do trabalhador do ensino, de trabalho na escola e de qualificação das classes populares no processo de ensino e aprendizagem.

Com isto, não pretendo minimizar a importância das conquistas feitas pelos professores e especialistas, a nível das escolas, mas quero ressaltar os limites existentes para sua consolidação.

São comuns os depoimentos dos segmentos mais comprometidos das escolas, quando se trata de avaliar a tendência para as mudanças no trabalho pedagógico. Prevaecem as posturas de descompromisso, descrédito e despreparo para a concretização de um projeto de escola democrática.

Culpa dos professores? Sim, em parte, considerando que embora a sua conscientização ocorra no próprio processo de trabalho, quando se processa a sua própria exploração, cria formas de resistência (absenteísmo, redução das tarefas de ensino, pacto do descompromisso feito com os alunos) que não favorecem a organização política da categoria, a nível local e a nível nacional.

No entanto, essa forma de desorganização dos trabalhadores do ensino resulta, em última instância, das medidas adotadas pela burocracia oficial, para funcionamento das escolas de 1º grau. Os turnos de duas horas de duração, a seleção de professores baseada em critérios político-partidários, a diferenciação salarial entre professores e especialistas, a implantação de disciplinas no currículo de 1º grau, para as quais o professor não está preparado, a lotação inadequada dos professores nas escolas, o uso de medidas indiretas de repressão à organização política (remoções, não concessão de direitos adquiridos, cooptação dos militantes do movimento docente, atribuição de faltas em dias de assembleias ou reuniões de caráter político) são exemplos da ação do Estado no sentido da desorganização da categoria dos professores, para mantê-los sob seu controle.

É esse o ambiente de trabalho e de formação do trabalhador do ensino. Um ambiente que, se por um lado, pode ser favorável à conscientização do professor, segundo a ótica do quanto pior melhor, por outro lado, cria

formas muito concretas de desqualificação do professor e do seu trabalho pedagógico.

É comum ouvir-se dos dirigentes da burocracia do Estado o argumento de que a baixa remuneração do professor decorre da sua habilitação e desempenho. O fato é que hoje, reproduzindo da forma mais desarticulada fragmentos do conhecimento geral, o professor de 1º grau é classificado pelo Estado como um trabalhador incompetente que não precisa de melhores salários, mesmo porque o seu custo atual é suficiente para manter a educação básica no nível em que se encontra, adequada aos objetivos políticos de manutenção da hegemonia da classe dirigente.

Para pensar a democratização da educação e de sua gestão democrática é preciso firmar alguns pontos que devem ser encampados como bandeiras dos movimentos dos trabalhadores do ensino face ao funcionamento do Congresso Constituinte, em 1987.

Esses pontos, aprovados pelos educadores presentes à IV Conferência Brasileira de Educação realizada em setembro/86, em Goiânia englobam:

- garantia do ensino fundamental com oito anos de duração e obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade, como dever do Estado, que deverá mantê-lo em funcionamento regular de 4 horas diárias, em 5 dias da semana;

- obrigação do Estado em assegurar o ensino fundamental para os que estão fora da faixa etária prevista por lei e, também, de estender a oferta do ensino pré-escolar;

- aplicação exclusiva dos recursos públicos nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal;

- controle na aplicação dos recursos públicos destinados à educação conforme o previsto na Emenda Calmon (artigo 176 § 4º da Constituição atual), Emenda Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27);

- controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal) através de organismos colegiados democraticamente constituídos;

- administração da educação a nível de Estados e Municípios, com a participação da União para assegurar um padrão básico comum de qualidade dos estabelecimentos educacionais;

- definição de uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com o provimento de cargos e funções por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais e direito à sindicalização.

Além desses, relativos ao ensino de 1º grau, merece destaque o ponto da defesa da universidade pública e gratuita, autônoma e democrática, sobretudo, quando se encontra em gestação um novo projeto de reforma universitária de caráter privatista, como vêm denunciando a ANDES, a FASUBRA e o CRUB.

Sem que se assegure uma ampla mobilização nacional em defesa da educação popular, pública, gratuita e de qualidade, as aspirações por

uma gestão democrática da educação tendem a se diluir no processo político de confronto entre as forças progressistas e conservadoras, cujo combate nas eleições de novembro e na Assembléia Constituinte pode resultar em avanço ou recuo na execução de uma política educacional adequada aos interesses das classes trabalhadoras.

Algumas evidências de como se encaminha esse processo político podem ser consideradas como obstáculo à democratização da educação. Quero chamar atenção para dois fatos da maior relevância para identificação das tendências em curso. Um deles é o texto do Capítulo da Educação do Projeto Arinos para a Constituição Nacional e o outro diz respeito à criação da Entidade de Dirigentes Municipais da Educação, em outubro próximo passado, por ocasião de um Fórum realizado no período de 8 a 10, em Brasília.

Embora não seja possível, dadas as limitações de espaço, retomar a constituição histórica desses fatos, tentarei fazer alguns destaques que possibilitem uma discussão posterior.

No Capítulo I — Da Educação do Título V — Da Educação, da Cultura, da Comunicação Social, da Ciência e da Tecnologia, a tendência à manutenção do caráter privado do ensino público pode ser identificada, sem que seja necessário um maior esforço de análise, tal é a predominância dos grupos privados do ensino junto ao Estado.

No art. 385 (incisos de I a IV), art. 389, art. 390 (inciso VI) e art. 391 pode-se compreender que a invocação feita ao liberalismo desloca a questão da democracia igualitária, no caso da garantia a todos os brasileiros do acesso à educação, para o objetivo real do Estado que é assegurar espaço para a atuação da iniciativa privada nesse setor, em nome do pluralismo de idéias e da descentralização da educação pública.

Vejamos os artigos acima citados:

“Art. 385 — O sistema de educação obedece às seguintes diretrizes:

I — democratização do acesso de toda coletividade aos benefícios da educação;

II — pluralismo de idéias e de instituições públicas e privadas;

III — descentralização da educação pública, cabendo, prioritariamente, aos Estados e Municípios o ensino básico obrigatório, nos termos do art. 387 deste Capítulo,

IV — participação adequada, na forma da lei, de todos os integrantes do processo educacional nas suas decisões,

Art. 389 — A prestação pluralista do ensino é assegurada pela autonomia institucional e a auto-organização do ensino público e pela livre organização da iniciativa privada.

Art. 390 — O acesso ao processo educacional é assegurado:

VI — pela criação complementar à rede municipal, de escolas de promoção popular, capazes de assegurar efetivas condições de acesso à educação de toda a coletividade.

Art. 391 — A lei regulará a transferência de recursos públicos ao ensino privado a todos que a solicitem, dentro de quantitativos previamente estabelecidos e, obedecendo a processo classificatório, tendo em vista:

- I — a contribuição inovadora da instituição para o ensino e pesquisa;
- II — o suprimento de deficiências qualitativas ou quantitativas do ensino público;
- III — a participação de representantes da comunidade nas decisões da instituição beneficiada;
- IV — o interesse comunitário da sua atividade.

Parágrafo único — Têm prioridade na atribuição desses recursos as instituições de interesse social, reconhecidas pelos poderes públicos, e capazes de compensar, progressivamente, com recursos alternativos, o auxílio recebido pelo Estado."

Além desse destaque para a tendência privatista na política educacional do Estado, merece ênfase particular o inciso VIII do art. 385 que deixa a marca de uma concepção liberal da educação no seu enunciado, quando prevê através do sistema de ensino a superação da marginalidade social e econômica, atribuindo, portanto, à educação a função de equalização social.

Essa concepção ideológica acerca do processo educativo não se sustenta nem mesmo dentro do próprio texto legal, que no seu artigo 390 não consegue camuflar a contradição dos objetivos das classes dirigentes, cuja matriz está no próprio exercício do seu poder através do Estado, numa sociedade de classes como a nossa.

O art. 390 diz:

"O acesso ao processo educacional é assegurado:

- I — pela gratuidade do ensino público em todos os níveis;
- II — pela adoção de um sistema de admissão nos estabelecimentos de ensino público que, na forma da lei, confira a candidatos economicamente carentes, desde que habilitados, prioridade de acesso, até o limite de 50% das vagas;
- III — pela expansão desta gratuidade, mediante sistemas de bolsas de estudo, sempre dentro da prova de carência econômica de seus beneficiários;
- IV — pelo auxílio suplementar ao estudante para alimentação, transporte e vestuário, caso a simples gratuidade de ensino não permita, comprovadamente, que venha a continuar seu aprendizado;
- V — pela manutenção da obrigatoriedade de as empresas comerciais, industriais e agrícolas garantirem ensino gratuito para os seus empregados, e filhos destes, entre os 6 e 16 anos de idade, ou concorrer para esse fim, mediante a contribuição do salário educacional na forma estabelecida pela lei."

Mesmo numa análise preliminar, parece evidente que o texto mostra a manutenção da relação do Estado com as classes sociais de tal modo definida, que sequer se alterou, nem mesmo ao nível do discurso, o seu caráter assistencialista, ou seja, de sonegador dos direitos mais legítimos do cidadão.

Esse caráter do Estado capitalista não pode ser ultrapassado enquanto não se vislumbra a construção de uma democracia real e não apenas formal, como esclarece Saviani (1986).

Até a característica mais recalcitrante da ação do Estado no Brasil, qual seja, a do clientelismo político, parece está cristalizada no Projeto Arinos que prevê o provimento dos cargos iniciais e finais da carreira do magistério mediante concurso público apenas para o grau médio e superior, fazendo a "reserva de mercado" para a negociação e a barganha política a nível do magistério de 1º grau.

Paralelamente a esse direcionamento dado à educação no texto do projeto da Constituição, desponta o movimento de dirigentes municipais da educação, que também sob o pretexto da descentralização e da democratização reivindicam "a municipalização do ensino básico enquanto instrumento de autonomia e, sobretudo, de acesso da população a uma educação de finalidade social transformadora". (Boletim da Comissão Nacional Provisória dos Dirigentes Municipais de Educação — nº 1, Agosto/86).

Ter como horizonte da tendência de democratização da educação a municipalização do ensino de 1º grau parece um equívoco que merece uma análise mais detida.

Em primeiro lugar, é necessário precisar o conteúdo da democratização da educação. Numa sociedade como a nossa, democratizar a educação é estender o ensino de 1º grau a todos os brasileiros dentro e fora da faixa etária prevista para esse nível de ensino. A essa expansão deve corresponder a garantia de um ensino de qualidade, através dos quais as classes populares apreendam os conhecimentos fundamentais da língua portuguesa, da matemática, das ciências, da história e da geografia.

Tenho um exemplo recente de um município do Estado do Maranhão, o Município de Caxias, onde o poder executivo, ao estabelecer o Estatuto do Magistério, enquadrando todos os professores leigos na categoria de Regente I, II e III, com *formação* mínima de 4ª série do 1º grau, 1º grau completo e 2º grau sem habilitação específica, respectivamente, institucionalizando um fator de desqualificação da escola pública de 1º grau.

Para essa categoria atribuiu salário equivalente a Cz\$ 480,00 (quatrocentos e oitenta cruzados) para o nível I, chegando até o limite de Cz\$ 800,00 (oitocentos cruzados) para os que tiverem 20 anos de exercício em atividades de magistério, 30 pontos resultantes de avaliação do *curriculum vitae* e tiverem o 2º grau completo, sem habilitação em magistério.

Conforme o estatuto, o salário mais alto seria equivalente a Cz\$ 1.444,00 (hum mil quatrocentos e quarenta e quatro cruzados) para os

professores com licenciatura plena, 20 anos de exercício do magistério e 50 pontos de avaliação do *curriculum vitae*.

Esse exemplo absurdo pode parecer inadequado como argumento contrário à municipalização, considerando que o referido município pode ter uma receita insignificante, pode ter na sua administração um quadro de dirigentes incompetentes, mas essa não é a realidade neste caso, pois tendo nascido nesse município posso comprovar que o problema que se apresenta resulta da falta de compromisso político das classes dirigentes com as necessidades reais das classes populares.

Tomando outro exemplo, o do município de Santo André (SP), onde o prefeito, segundo relato da Prof.^a Guiomar Namo de Mello, ex-Secretária de Educação do Município de São Paulo, em palestra proferida no dia 22/10/86 na Unicamp, recusava-se a aplicar a Emenda Calmon, por não ter mais o que expandir ou melhorar a rede municipal de 1.^o grau, pode-se fazer um prognóstico sombrio do que virá a ocorrer com a completa municipalização do ensino de 1.^o grau.

O equívoco da proposta de democratização da educação pela via da municipalização é equívoco contido na análise do movimento pendular da centralização e descentralização.

Gosto de retomar uma frase do Presidente da França, Francois Mitterrand sobre a descentralização recente da administração pública daquele país. Disse ele: "A França teve necessidade de um poder central forte para se fazer, mas, agora, precisa de poderes descentralizados para não se desfazer."²

No caso do Brasil, o período da ditadura não foi um período em que se criou uma infra-estrutura satisfatória para a oferta dos serviços públicos dos setores básicos da saúde, habitação e educação, embora os Planos Nacionais de Desenvolvimento tenham sido pródigos na enumeração de programas e projetos nesses setores.

A centralização, que é identificada como política de governos autoritários e anti-democráticos, não favoreceu o setor das políticas sociais. Prova disso é a situação em que se encontram os sistemas de previdência, de habitação e de ensino, incapazes de suprir as necessidades das classes de baixa renda. O setor econômico é que foi fortalecido pela execução de medidas governamentais de viabilização do desenvolvimento do capitalismo de forma acelerada. Os resultados concretos dessa política são evidentes no grau de modernização industrial alcançado, na expansão da capacidade energética do país, na extensão do sistema rodoviário, na implantação do moderno sistema de telecomunicações, enfim em todos os fatores de ordem material, tecnológica e organizacional presentes no setor econômico brasileiro, criados e subsidiados pelo Estado.

²DIAS, José Maria. Desestabilização institucional do municipalismo brasileiro. Rio de Janeiro, Revista de Administração Municipal, 30(163), abr/jun. 1982.

Como administrar essa proposta de educação popular? Com recursos financeiros, com trabalhadores do ensino qualificados, com a organização dos segmentos populares para obter participação e controle sobre a gestão pública da educação. Mas a quem compete o financiamento da educação pública e a formação do trabalhador do ensino?

Se admitirmos que a consecução dos dois primeiros objetivos é tarefa do Estado, surge a indagação: a que instância desse Estado: federal, estadual ou municipal?

Os adeptos da municipalização diriam que só os municípios podem administrar a rede de ensino que está na sua jurisdição e acho mesmo que essa é a forma mais eficiente, do ponto de vista administrativo; no entanto, não o é do ponto de vista da definição de uma política educacional.

A educação popular é um objetivo a ser cumprido a nível nacional, portanto exige uma definição ampla que exclui a tendência à regionalização. O conteúdo da escola de 1º grau só poderá ser unitário, se considerar que os conhecimentos da linguagem, do cálculo, das ciências, da história e da geografia não se alteram no uso que deles fazem os indivíduos do norte ou do sul. Naturalmente, nessa perspectiva, não estão excluídos os conhecimentos relativos às peculiaridades regionais; no entanto, não se pode compreender como o conhecimento particular seja propugnado como substituto para o conhecimento geral, universal.

A defesa da regionalização levada a extremos pode comprometer até mesmo a luta pela igualdade de direitos dos cidadãos. Por exemplo, enquanto nas escolas públicas de 1º grau da rede municipal de São Paulo os alunos já estão tendo acesso aos computadores e, segundo o Secretário de Educação do Município, existem planos para que o município adquira aparelhos próprios (Folha de São Paulo - 19/10/86, p.31), os alunos das escolas municipais de pequenas cidades do Estado do Maranhão não têm bancos escolares para sentar, nem a professora dispõe de quadro de giz ou livros.

Outro aspecto da questão da municipalização que toca mais os professores é relativa à sua formação e às suas condições de trabalho.

Como assegurar a nível municipal uma alternativa de solução para os cursos de magistério da rede pública? Se a rede de 1º grau será administrada pelo município e a rede de 2º grau pelo Estado, como o poder municipal vai intervir na formação do trabalhador do ensino? Por outro lado, que interesse terá o Município de cobrar do Estado um aprimoramento desse processo de formação, se isso implicaria necessariamente a valorização do magistério, aumento salarial e melhoria das condições de trabalho?

Se no plano dos governos estaduais não foram solucionados esses problemas da educação popular, como supor que a nível dos municípios, onde as disputas políticas pelo domínio da educação, tornam-se acirradas, prevalecerão os interesses das classes trabalhadoras?

Esses argumentos levantados poderão ser refutados ao se levar em conta a organização dessas classes, o fortalecimento da sociedade civil, através das associações, dos sindicatos e dos partidos políticos; no entanto, seria delírio tomar a realidade social incipiente em termos de organização política dos segmentos populares nos municípios como sendo capaz de gerar mecanismos de controle sobre as classes dirigentes locais.

De fato, as organizações de oposição são minoritárias e ainda se encontram sob o controle dos governos municipais e estaduais; portanto, colocar a educação fundamental sob a administração do município parece uma medida arriscada para o projeto de democratização da educação.

A descentralização, no momento atual, em que temos um governo com um projeto de Estado democrático, também não tem sido a tônica do poder executivo federal para o setor da economia, como se evidenciou na execução das medidas econômicas implantadas durante o ano de 86, com destaque para o Plano Cruzado.

No entanto, nos setores sociais, a descentralização continua sendo fomentada, tanto quanto no governo Figueredo, com sua estratégia de planejamento participativo.

Essa política, defendida, especialmente para o setor educacional, na perspectiva da democratização da educação, não tem condições de produzir objetivamente esse resultado, se considerarmos que os legislativos locais são incompetentes para tratar das questões educacionais, que o poder executivo usa a educação como moeda de troca na barganha política que realiza com as classes populares e, ainda, que os professores não constituem uma categoria fortemente organizada a nível local, para constituir força de pressão sobre os dirigentes municipais.

Quando questiono a proposta de Municipalização do Ensino, que se constituiu em bandeira da Entidade Nacional dos Dirigentes Municipais e das Entidades Regionais, emergem alguns pontos que estão contidos em análises feitas por MELLO (1986), PAIVA (1986), BARRETO & ARELARO (1986) em textos publicados pelo INEP no Boletim Em Aberto, e outros aspectos que ainda não foram suficientemente discutidos.

Concordo com MELLO, quando aponta a necessidade de se dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino. Portanto, parece fundamental identificar o significado político dessa tendência em curso.

O movimento a favor da municipalização do ensino tem sido reeditado em diversos períodos da história da educação do Brasil. Em 1957, Anísio Teixeira defendia a tese da Municipalização da Escola Primária no Congresso Nacional de Municipalidades. As Leis 4.024/61 e 5.692/71 absorveram essa proposta, ou melhor, ratificaram através da legislação a existência dos sistemas de ensino estaduais e municipais, apesar de fixarem diretrizes nacionais para a educação. Na década de 70, iniciativas do MEC e do IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal) colocaram em pauta o tema da municipalização do ensino, através de publicações, realizações

de cursos e pesquisas. Em 1975, foi criado o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO) por iniciativa do governo federal, com o objetivo de criar condições técnicas, administrativas e físicas para a municipalização do ensino.

Recentemente, em 1982, o MEC realizou dois encontros para discutir esse problema, e, em 1984, o CENAFOR promoveu Seminário sobre o tema.³ Em 1986, foram realizados três encontros nacionais e um encontro em cada estado dos Dirigentes Municipais da Educação.

A partir de argumentos diversos, progressistas e conservadores têm feito a apologia da municipalização do ensino, como afirmam BARRETO & ARELARO (1986), mas que tendências políticas estão presentes no movimento atual dos dirigentes municipais?

A proposta dos dirigentes municipais, fundamentada na descentralização como princípio de autonomia política e democratização da educação, parte de pressupostos questionáveis a partir da própria realidade política e educacional.

Em primeiro lugar, o ensino elementar sempre esteve sob o encargo no Estado e, atualmente, está em grande parte sob a responsabilidade do Município, que absorve pelo menos 31% da matrícula do 1º grau, enquanto 55% está concentrada na rede estadual e 13% na rede privada, conforme dados relativos ao período de 81 a 83.⁴ Na região Nordeste essa taxa chega a 48% de matrículas na rede municipal, sendo que na zona rural predomina o ensino mantido pelo município.

O que se constata, portanto, é que a nível estadual e municipal a política de administração do ensino elementar tem sido incapaz de suprir as demandas em termos quantitativos e qualitativos.

Tem sido determinante dessa situação apenas o esvaziamento financeiro que se deu nesse âmbito, dada a política de concentração de recursos do governo federal na década de 70, durante a ditadura militar?

O que está subjacente ao argumento da descentralização é uma concepção mecanicista e, também, maniqueísta que aponta os problemas do ensino de 1º grau como resultado de uma ação perversa do governo federal, que seriam superados pela ação benéfica dos municípios nesse setor.

Ao estabelecerem uma dicotomia entre o poder central e o poder local, os dirigentes municipais da educação podem estar equivocados ou podem estar tentando obscurecer a articulação que se estabelece entre os diferentes níveis de ação política do Estado, cuja classe dirigente, embora composta por diferentes frações, detém a hegemonia política a nível nacional.

A forma como se processa a aprovação de projetos e o repasse de recursos federais para os municípios deixa entrever que o clientelismo fortalecido no âmbito dessa relação tem caráter político definido, qual

³As referências completas sobre todos os eventos citados estão em: ÁVILA (1985).

⁴Dados extraídos do texto de BARRETO & ARELARO (1986).

seja, o de compor e recompor alianças entre o poder político central e o poder político local para manutenção da hegemonia da classe dirigente.

Na tentativa de desmistificar o dilema entre centralização e descentralização como forma administrativa adotada pelo governo federal para executar suas políticas econômicas e sociais, levanto algumas questões intrigantes, para as quais não posso ainda oferecer respostas.

1 — Por que o governo federal que adotou uma política econômica centralizadora, no período de 60 a 80, não utilizou essa mesma estratégia para a execução de suas políticas sociais?

2 — Por que os governos estaduais e municipais diante da política de descentralização no setor educacional não criaram um sistema de ensino de qualidade destinado às classes de baixa renda?

3 — Por que os Estados e Municípios esvaziados de suas rendas, pela política de concentração de recursos a nível federal não se mobilizaram no sentido de exigir o financiamento do ensino de 1º grau pela União?

4 — Por que a educação tem sido objeto permanente das bandeiras de luta dos municipalistas, se aos municípios poderia interessar muito mais a disputa com o governo federal da administração de setores de produção ou de serviços?

5 — Por que a municipalização do ensino como projeto que surgiu no âmbito federal, do próprio MEC, foi encampada pelos dirigentes municipais que lutam pela sua autonomia?

As evidências parecem indicar que a descentralização mantida pelo governo federal no setor educacional foi a forma mais eficiente de proceder ao racionamento da educação popular, contendo a participação política das classes de baixa renda nos padrões tradicionais da relação clientelista.

Nessa perspectiva, a municipalização do ensino adotada como proposta a ser defendida pelos dirigentes municipais, através dos seus representantes na Assembléia Constituinte, parece ocultar a questão política da manutenção do bloco hegemônico do qual participam os dirigentes do poder central e do local.

A defesa do primado dos interesses regionais para a elaboração de uma política educacional mais adequada às peculiaridades locais também não procede, posto que o ensino de 1º grau no qual dever-se-ia garantir a escolarização básica de todos os brasileiros deve ser compreendida como dever do Estado, cujo cumprimento deveria ser da responsabilidade da União, ficando atribuída aos Estados e aos Municípios uma ação supletiva.

Nessa perspectiva é que deveriam ser garantidos os recursos necessários para o financiamento de uma política educacional global que, segundo MELLO (1986), deveria abranger "a formação do professor, a construção de mais salas de aula, o investimento a longo prazo, o custeio das atividades de todo o dia, a reformulação pedagógica, a racionalização da máquina

administrativa, a redefinição do papel social da escola e uma política de recrutamento do magistério que elimine o favoritismo e o clientelismo".⁵

Para isto poderiam ser adotadas medidas de intervenção política e administrativa de caráter associado entre a União, os Estados e os Municípios para superar as desigualdades regionais.

Sem que a União seja responsabilizada pelo ônus da manutenção do ensino elementar, essas desigualdades jamais serão superadas, mesmo que ocorra uma reforma tributária justa, pois o custo da universalização do ensino de 1º grau inviabilizará a sua manutenção pelo Município, que também é responsável pela oferta de outros serviços públicos.

Naturalmente, ao questionar a proposta de Municipalização do Ensino, vislumbro outras alternativas em que o Município poderá assumir a co-gestão do processo de administração da educação popular, através de sua inserção no processo mais amplo de definição de um Plano Nacional de Educação e, depois, da sua execução a nível local.

Penso que as condições de formação do trabalhador do ensino e as condições do seu trabalho na escola serão modificadas quando uma associação nacional dessa categoria possa se expressar com a força política que realmente tem, em termos de contingente de trabalhadores unificados em todo o território nacional.

Nesse sentido é que a questão da municipalização do ensino deve ser objeto de discussão por parte de todos os professores, sobretudo os de 1º grau, que poderão ser ainda mais controlados e desorganizados politicamente, se estiverem sob a administração do poder municipal.

Vale enfatizar também que a educação popular enquanto aspecto do processo de democratização do Brasil resultará das lutas políticas da categoria dos trabalhadores de ensino, tanto quanto a democracia brasileira possível neste momento de nossa história será um produto da vontade política dos segmentos marginalizados da sociedade de obter controle sobre a constituição e funcionamento da Assembléia Constituinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, Miguel. Educação e trabalho. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação*. Rio de Janeiro, 1981.
2. ———. Educação e trabalho. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação*. Rio de Janeiro, 1986.
3. ÁVILA, Vicente Fidelis de. *No município a educação básica do Brasil*. Maceió, Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, 1985.

⁵MELLO, Guiomar Namó de. É preciso dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino de 1º grau. Brasília, INEP, Em Aberto, 129, jan/mar. 1986, p.19.

4. BARRETO, Elba Siqueira de Sá & ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino de 1º grau: tese controvertida. Brasília, INEP, *Em Aberto*, (29), jan/mar. 1986.
5. DIAS, José Maria. Desestabilização institucional do municipalismo brasileiro. Rio de Janeiro, *Revista de Administração Municipal*, 30(163), abr/jun. 1982.
6. FELIX, Maria de Fatima Costa. Municipalização do ensino no Brasil – uma proposta de democratização da escola de 1º grau. *Projeto de Doutorado na área da Filosofia e História da Educação da Unicamp*. 1985.
7. FRIGOTO, Gaudencio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1984.
8. KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1985.
9. MELLO, Guiomar Namo de. É preciso dar um conteúdo concreto ao debate sobre a municipalização do ensino de 1º grau. Brasília, INEP, *Em Aberto*, (29), jan/mar. 1986.
10. PAIVA, Vanilda & PAIVA, César. A questão da municipalização do ensino. Brasília, INEP, *Em Aberto*, (29), jan/mar. 1986.
11. SAVIANI, Dermeval. *Educação, cidadania e transição democrática*. IN: COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). *A cidadania que não temos*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

**Organização do trabalho
para a democratização
da educação**

A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DE UMA ESCOLA PARA O EXCEPCIONAL

CHARLES RICHARD LYNDAKER*

SUELY FELIX PEREIRA**

O presente relato é resultado da observação realizada por dois administradores de uma escola de educação para excepcionais, denominada CENTRO EDUCACIONAL INTEGRADO — CEI, fundada em setembro de 1981. Sua sede está localizada na cidade de Campinas, estado de São Paulo; é particular, sem fins lucrativos e possui os seguintes objetivos:

- proporcionar atendimento especializado a portadores de múltiplas deficiências desde o nascimento;
- promover, sócio e culturalmente as famílias de seus alunos;
- desenvolver um trabalho interdisciplinar com uma equipe composta de profissionais de cinco áreas: pedagogia, fonoaudiologia, fisioterapia, serviço social e psicologia.

Para cumprir seus objetivos está organizada com os seguintes serviços:

- *atendimento educacional individual* — visa organizar programas de estímulo ao desenvolvimento neuro-psico-sensório-motor, intelectual e cognitivo da criança, orientar e apoiar as famílias capacitando-as a assumirem efetivamente o processo educacional inicial;

- *pré-escola* — prossegue o trabalho iniciado no atendimento educacional individual, voltado a habilitar a criança, de acordo com seu potencial, considerando as exigências do sistema escolar;

- *atividade integral* — quando estritamente necessário a criança permanece no CEI durante o período integral;

- *acompanhamento educacional* — visa a manutenção do atendimento educacional individual, durante a permanência dos pais em outras atividades, tais como: cursos de corte e costura, de manicure, de marcenaria, de horticultura, organizados no CEI;

- *grupo de jovens* — busca integrar o jovem excepcional na comunidade, através de seu trabalho;

- *grupo de estudos e pesquisas* — tem como finalidade incentivar os profissionais a realizarem os trabalhos científicos e divulgá-los.

Apoiada em uma filosofia que enfatiza a participação das pessoas envolvidas no processo, especialmente dos alunos, muitas vezes através

*Professor da Universidade Estadual de Campinas.

**Professora e Diretora do Centro Educacional Integrado, de Campinas (SP).

de seus pais, a estrutura administrativa da escola favorece a integração pois é organizada de maneira que profissionais atuantes na equipe e os pais dos alunos assumam cargos na diretoria, possibilitando assim a efetiva participação no processo de tomada de decisão.

A diretoria é composta por doze elementos, eleitos em assembléia geral, são eles: presidente que é membro da equipe de profissionais e administrador do CEI; vice-presidente também administrador da educação; 1.º e 2.º secretários, diretor social e diretor de obras que são pais de alunos; diretor de patrimônio, membro da equipe técnica; e 1.º e 2.º tesoureiros, dois diretores de estudos e pesquisas e um diretor de esportes, como membros indicados pela comunidade.

A participação é definida como a ação específica exercida pelos membros do CEI, de acordo com as peculiaridades de cada um e depende do seu grau de envolvimento na administração. Conseqüentemente, quanto mais envolvidos no desempenho das diversas atividades, maior é a possibilidade de participação. Acredita-se que a concepção de participação deve ser determinada pela própria instituição e por isso normalmente é difícil de ser entendida, sendo freqüente a necessidade de interferência dos administradores frente às tentativas inadequadas da ação participativa, afim de possibilitar um desempenho coerente com tal concepção.

Nota-se que cada um assume as responsabilidades e responde pelos seus atos, e não apenas o diretor; e é esta combinação da iniciativa dos membros da equipe de profissionais com a dos pais, que faz a administração mais eficiente.

O diretor do CEI conhece a ação desempenhada pelos participantes do processo educativo, pois cada um dos membros não poderia entender o todo do trabalho sem o seu auxílio porque, estando envolvido com todos os níveis, focaliza o desenvolvimento do trabalho sob um prisma mais amplo do que os demais participantes. Com isso, intensifica-se seu empenho em organizar a comunicação de maneira eficaz, utilizando vários meios, tais como murais em locais de destaque na escola, comunicação oral através da assessoria administrativa, cartas e boletins informativos.

A administração de qualquer instituição educacional atua como fio condutor de sua filosofia geral. É através deste fio que se colocam em prática as idéias para alcançar os objetivos declarados pela instituição. As metas das chamadas escolas de ensino especial, ou dos excepcionais, não diferem muito das metas das escolas comuns de ensino. Ambas tentam auxiliar seus alunos a desenvolverem suas potencialidades intelectuais e físicas de uma maneira socialmente aceitável. Procura-se a auto-realização, a integração na sociedade e o assumir das responsabilidades como cidadãos.

Os administradores do ensino são, então, responsáveis por organizar uma estrutura que propicie alcançar os objetivos específicos da escola.

Os freqüentes resultados positivos desta experiência motivaram os administradores do CEI a realizarem o presente trabalho, acreditando que

com isso possam colaborar para tornar um pouco menos escassa a literatura existente sobre as escolas especiais.

Para concluir, é importante ressaltar dois fatores que interferem de maneira significativa na referida estrutura. Um deles é a própria característica dos alunos do CEI, pois, em geral, os pais não sabem como proceder frente às deficiências de que seus filhos são portadores, tornando-se portanto freqüente a busca de orientações. O outro fator é a formação dos profissionais, que deixa lacunas marcantes no momento da atuação dos mesmos na educação da criança excepcional. Este fator ocasiona também a busca de informações e a troca de idéias e experiências. Este interesse, por parte das várias pessoas envolvidas no processo educacional do CEI, despertou nos administradores a consciência de que talvez fosse esta uma situação propícia para uma forma de administração mais participativa. Recebendo todas as solicitações e organizando as atividades de maneira que todos os setores envolvidos possam participar, visam então, atender às expectativas de pais e professores. Para a efetivação deste trabalho foi necessário a organização de um conselho de pais, uma coordenação geral e cinco departamentos correspondentes com os setores de atuação: pedagogia, fonoaudiologia, fisioterapia, serviço social e psicologia.

EQUIPES DE ENSINO NA ADMINISTRAÇÃO CENTRAL E DESCENTRALIZADA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

APARECIDA CARDOZO MESQUITA DA ROSA*

INELI DE OLIVEIRA GIOVANNETTI*

ROSEMARY PEREIRA GELBCKE*

Para garantir a proposta político-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná foram criadas Áreas de Ensino nas Unidades Centrais e Descentralizadas, com a finalidade de superar a postura tecnoburocrática e o tratamento fragmentado na ação educativa.

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

O processo de definição de uma estratégia política, que direcionasse as ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, teve o seu início em 15 de março de 1983, quando assumiu um novo governo, com uma proposta de mudança e com o compromisso político de promover os avanços necessários, em termos da compreensão do papel da Educação em uma sociedade democrática e da sua conseqüente vinculação com os demais setores sociais.

Da revisão das práticas pedagógicas em execução, da análise crítica dos problemas educacionais, da vontade e do compromisso político dos novos dirigentes resultou o documento "Explicitação e Fundamentos das Políticas Setoriais da Secretaria de Estado da Educação".

Tal documento, tendo como pressuposto fundamental o resgate do compromisso político na ação pedagógica, determinou o ponto de partida para o desencadear de um processo participativo de discussão, disseminação e divulgação de políticas setoriais mais condizentes com o entendimento de que a educação constitui-se em prática educacional inserida em uma prática social mais ampla.

*Da Secretaria de Educação do estado do Paraná, Coordenação dos Núcleos Regionais, Área de Ensino Central.

POLÍTICAS SETORIAIS

Resgate do compromisso político na ação pedagógica

A educação é e sempre foi um ato político, por ter conseqüências sociais. A atividade de hoje do professor, através do ensino na escola, é o seu compromisso político com a sociedade de hoje e de amanhã.

Melhoria da qualidade do ensino com prioridade para rede pública

Opção profissional pela maioria da clientela excluída da escola por motivos de ordem econômica, oferecendo, por todos os meios formais e não formais possíveis, acesso ao saber que é oferecido às classes sociais com maior poder aquisitivo.

A qualidade do ensino se liga à possibilidade de fazer com que a maioria da população possa dominar a soma de conhecimentos já acumulados, através dos tempos, para que todos possam se incumbir de criar uma nova sociedade.

Garantia de acesso e permanência do aluno na escola pública

A escola por si só, via educação, não poderá resolver os problemas das injustiças sociais ou das desigualdades entre homens. O que se pretende conseguir, é, primeiramente, reter a classe trabalhadora (que, ou não está na escola, ou dela sendo eliminada) o maior tempo possível para que a mesma participe, por mais tempo, dos bens e serviços culturais a que tem direito e aprenda a reivindicá-los quando os estudos forem abandonados.

Interação e integração entre graus e modalidades de ensino

Como os problemas da escola são também problemas da sociedade em geral, do sistema global, e, como a busca de métodos mais abrangentes é a condição básica para a compreensão desses problemas, nada mais lógico do que a união dos interesses na tentativa de soluções dos impasses ou dos empecilhos da educação em geral.

A proposta de interação e integração dos diferentes graus e modalidades de ensino não passa apenas pelos problemas comuns a uma categoria profissional. A capacidade de organizar e trabalhar coletivamente seria a grande meta de qualquer escola. Ao sair a escola de dentro de si mesma, ao interagir com outras escolas, com associações de classe, sindicatos, diretórios estudantis, associações de bairros, elementos da

comunidade, a proposta de uma nova sociedade, viabilizada também pela educação, começa a se fecundar, a ser gestada.

Reorganização do ensino de 2º grau

- Magistério em Nova Dimensão
- Política de reorganização de laboratórios
- Retomada do ensino não profissionalizante, "Lei 7.044".

Aumento das atividades educativas formais e não-formais oportunizadas pela escola

Considerando a exigüidade do período letivo, o estímulo às atividades não formais da educação não se restringe à utilização do prédio escolar para atividades participativas. Inclui sugestões para que a escola incorpore programas de educação para pessoas que não estejam ligadas à rede de ensino. Por exemplo: alfabetização de adultos, de presidiários, cursos sobre leis trabalhistas, sobre leis do meio-ambiente, teatro popular, música, arte em geral.

Inclui, ainda, atividades de ensino de sala de aula que também devem ser analisadas ou vistas sob essa mesma perspectiva, como, por exemplo: estágio de normalistas e de universitários, experiências diferentes em literatura, história, geografia, ciências, etc.

Reorientação da expansão da rede de ensino de 3º grau

O Paraná é um dos Estados da Federação que arca com maior ônus devido ao ensino de 3º Grau, quando, pela própria legislação, esse ônus recairia no Governo Federal.

O Paraná gasta, com o Ensino Superior, quase a metade dos recursos destinados à educação, com 13 instituições de dependência estatal.

A história da criação de cursos superiores no Paraná está ligada a pressões de políticos *populistas*, vinculados à classe média local, que, após o lançamento da pedra fundamental da Faculdade, não mais se preocupam com o que nela acontece.

Se o Ensino Superior do Paraná cresceu por pressões e não por escolhas fundamentadas em reais problemas ou necessidades, não cabe aos professores e interessados na educação manter esse comportamento imediatista e descuidado da totalidade e/ou conseqüências.

Os problemas da precariedade das escolas existentes urgem providências imediatas. E podemos afirmar que o compromisso com o 3º Grau não se esgota na reorientação da expansão de sua rede, há um interesse prioritário que é a qualidade do ensino que está sendo ministrado.

Estímulo à pesquisa na área social, ênfatisando a realidade do Paraná

Quando a Secretaria de Estado da Educação se propõe a estimular a pesquisa na área social, principalmente através das Instituições de Ensino Superior, não significa que se negue a pesquisa em outras áreas, nem tampouco queira entrar na polêmica sobre pesquisa básica versus pesquisa aplicada.

Esta opção se configura por vários motivos:

1. o número irrelevante de pesquisas na área econômico-político-social das suas Instituições de Ensino Superior;

2. o tipo de métodos e técnicas empregados nos trabalhos que restringem a utilização maior dos resultados obtidos;

3. a despreocupação com a história, com o modo de produção, com a ideologia e com a cultura brasileira na seleção de problemas de pesquisas;

4. a descontextualização dos fenômenos pesquisados. O estímulo à pesquisa na área social se agrega ao desejo de trabalho de investigação fora das Instituições de Ensino Superior, junto com professores dos outros graus de ensino. Trabalhos que encampem as comunidades, se bem coordenados e concretizados, só poderão agilizar as propostas de integração e de melhoria da qualidade de ensino.

Incentivo às experiências não formais de educação

Valorização do docente como profissional necessário à sociedade

Estabelecimento e implantação gradativa do quadro de pessoal técnico e administrativo em nível central e descentralizado, com o objetivo de corrigir as disfunções e colocar o professor na sua real atribuição.

Valorização da transmissão do saber e construção do conhecimento, contribuindo para formação de cidadãos capazes de participarem da prática social global.

Resgate da competência profissional, que foi prejudicada pelo tecnicismo, onde a escola assumiu o modelo gerencial das indústrias na sua forma de trabalho e utilizou a divisão de responsabilidade: alguns mandam, outros orientam, outros controlam e outros executam o que foi pensado, planejado e decidido pela minoria.

Promoção de condições objetivas: melhoria de salário, de condições físicas no local de trabalho, possibilidades de realização de cursos de aperfeiçoamento, Quadro de Carreira, Concursos Públicos, eleição de diretores de escolas, Piso Salarial.

Implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual

De acordo com parâmetros estabelecidos pela ONU — Organização das Nações Unidas, aproximadamente 10% (dez por cento) da população é portadora de algum tipo de deficiência e necessita de atendimento especializado. Hoje, o atendimento é ainda precário, embora a Legislação ampare a igualdade de direitos. Pretende-se acrescentar ao sistema de atendimento ao excepcional novas alternativas de participação oficial na oferta de oportunidades de educação e integração social dos portadores de deficiência, ampliando: número de Classes Especiais e Salas de Recursos, cursos de capacitação de recursos humanos e a rede física e os recursos materiais.

Democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a educação

Isto será feito através de estímulo às comunidades organizadas para que participem do planejamento, da avaliação e do controle das instituições educativas nos seus aspectos políticos, técnicos, financeiros e administrativo; pela superação da postura tecnoburocrática nos procedimentos e na estruturação organizacional; e pela descentralização da Secretaria de Estado da Educação.

A decisão de criar e ampliar os canais de participação no processo educativo é uma decisão política.

Assim, romper com a centralização e a burocracia constitui decisão a ser assumida por todos os educadores, em todos os níveis onde atuam — Escola, Inspetoria Estadual de Educação, Núcleo Regional de Educação, Secretaria de Estado da Educação — para se conseguir espaço aberto à verdadeira *democracia participativa*, onde abandonando-se hábitos, atitudes e comportamentos de pessimismo e descomprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, alunos, professores, pais e comunidade, possam contribuir para reverter o quadro de seletividade, autoritarismo e injustiças encontrados em nossas escolas.

DESCENTRALIZAÇÃO

Considerando-se as Políticas Setoriais da Secretaria de Estado da Educação, a proposta de descentralização nela contida e a decisão de se superar a postura tecnoburocrática do poder centralizado, fez-se necessária a renovação dos Núcleos Regionais de Educação e das Inspetorias Estaduais de Educação, onde uma proposta transformadora começaria a ser desenvolvida, vindo de encontro às expectativas da maioria da popula-

ção, com uma decisiva reformulação no encaminhamento das questões educacionais e uma nova proposta político-pedagógica sendo realmente efetivada.

Na proposta desenvolvida anteriormente ao atual momento histórico, o poder era centralizado e as decisões da ação educativa se confinavam a nível de estrutura central. Atualmente, a descentralização se apresenta como uma *conquista* alcançada pelo voto popular e, em decorrência, em *desafio* aos responsáveis pelas transformações pretendidas no processo educacional. As decisões não poderiam continuar a ser centralizadas, seus fins desvinculados da realidade do contexto onde deveriam ser trabalhados. Fez-se a análise crítica e polêmica dessa forma de atuação, e em decorrência, surgiram novas unidades descentralizadas, comprometidas com os interesses sociais e com a transformação da sociedade como um todo.

Esse processo se efetivou não somente com a criação dos novos Núcleos Regionais de Educação e Inspetorias Estaduais de Educação, mas por um novo enfoque entre as relações das Unidades Descentralizadas e a Secretaria de Estado da Educação, manifestadas por uma ação transformadora e compromissada, desenvolvida cotidianamente nessas unidades.

A Secretaria de Estado da Educação tem representação nos trezentos e onze municípios do Paraná, através das Inspetorias Estaduais de Educação, as quais estão jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação, que atualmente totalizam vinte e dois em todo o Estado.

A transformação das antigas Inspetorias Regionais de Ensino e Inspetorias Auxiliares de Ensino ocorreu no ano de 1983, através do Decreto nº 2.161/83, quando estas unidades passaram a ser Inspetorias Estaduais de Educação, com paridade de competências e atribuições. Pelo mesmo Decreto foram criados doze Núcleos Regionais de Educação, que totalizaram, naquele momento, vinte Núcleos Regionais de Educação.

Em 1984, através do Decreto nº 4.462/84, foram criados mais dois Núcleos Regionais de Educação, totalizando vinte e duas unidades descentralizadas a nível regional. Esta mudança na estrutura organizacional descentralizada foi resultado de estudos elaborados pela Coordenação dos Núcleos Regionais, tendo em vista as metas do Governo, entre as quais a de descentralizar os serviços administrativos e educacionais e de buscar maior participação da população nas decisões de questões fundamentais, através da democratização do poder.

Paralelamente foram realizados estudos, no sentido de prover de pessoal os Núcleos Regionais e Inspetorias Estaduais de Educação, utilizando-se como critério o número de alunos da rede estadual, federal, municipal e particular.

As Inspetorias Estaduais de Educação (IEE) foram classificadas em portes de I a IV pela Portaria nº 2.515/84, a saber:

Porte I — de 01 a 4.000 alunos

Porte II — de 4.001 a 8.000 alunos

Porte III — de 8.001 a 20.000 alunos

Porte IV acima de 20.001 alunos

Para classificar os Núcleos Regionais de Educação (NRE) foram observados o número de alunos de toda a área de abrangência do Núcleo Regional de Educação e a quantidade de municípios a eles jurisdicionados:

Porte I — de 01 a 56.000 alunos

Porte II — de 56.001 a 105.000 alunos

Porte III — de 105.001 a 200.000 alunos

Porte IV acima de 200.001 alunos

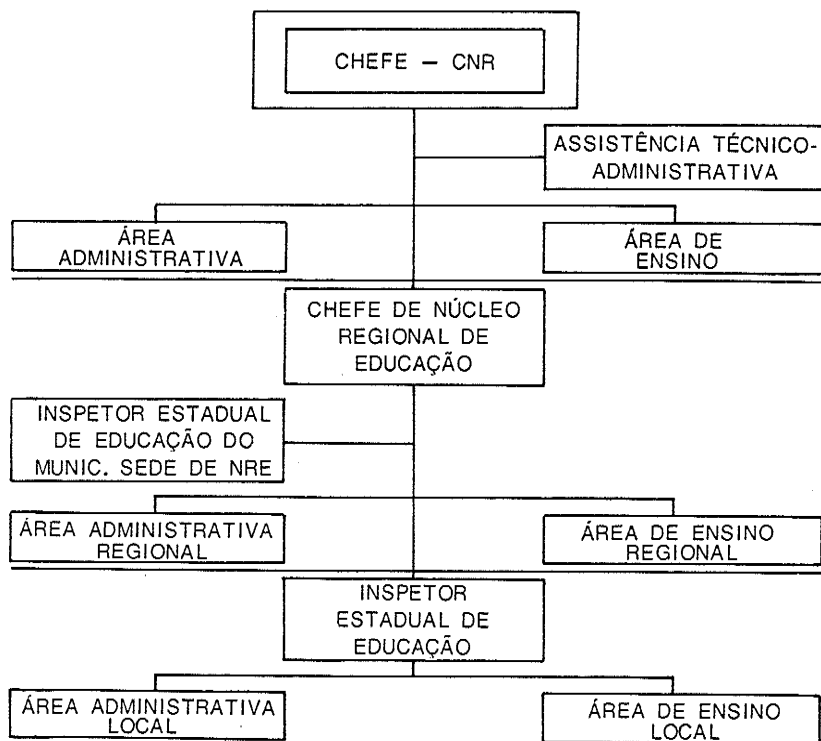
O provimento de pessoal para organização da estrutura dos NRE e IEE foi estabelecido através das Resoluções nº 7.743/84 e 7.744/84, respectivamente, observando-se duas grandes áreas para desenvolver as atividades que lhe são afetas, a saber:

— nos Núcleos Regionais de Educação: Área de Ensino Regional e Área Administrativa Regional;

— nas Inspetorias Estaduais de Educação: Área de Ensino Local e Área Administrativa Local.

A representação gráfica desta estrutura é apresentada no seguinte organograma:

Quadro I
COORDENAÇÃO DOS NÚCLEOS REGIONAIS — C.N.R.



O preenchimento das funções para as Áreas supramencionadas é feito por pessoal estatutário e C.L.T., observado o número de horas para cada IEE e NRE.

— Para as IEE, segundo a classificação do porte, o número de horas é o seguinte:

	Porte I	Porte II	Porte III	Porte IV
Área de Ensino Local	80	100	120	140
Área Administrativa Local	70	150	290	350

— Nos NRE o número de horas é o seguinte:

	Porte I	Porte II	Porte III	Porte IV
Área de Ensino Regional	320	360	400	1.140
Área Administrativa Regional	580	700	740	940

As Unidades Descentralizadas têm por finalidade promover o compromisso da comunidade no processo político-educacional, onde a postura do homem consciente e responsável pelo momento histórico em que vivemos, seja a tônica do trabalho desenvolvido, buscando propostas educacionais transformadoras a nível regional e local.

Aos NRE compete a garantia da efetivação da proposta político-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, a nível regional, promovendo ações educacionais da Secretaria, segundo as peculiaridades e necessidades regionais; a prestação de serviços descentralizadamente, a constatação dos resultados dos projetos, programas e serviços desenvolvidos na região para subsidiar novas ações da SEED (posteriormente Decreto nº 9.478/86).

Compete à Coordenação dos Núcleos Regionais coordenar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos NRE, através da avaliação constante de resultados por meio da análise de relatórios, dados, pesquisas, levantamentos e pela realização de reuniões com os Chefes de NRE; orientar as atividades e facilitar os processos decisórios através do estabelecimento de fluxos constantes de informações entre os NRE e as Unidades da Secretaria.

Nas Áreas de Ensino e Administrativa dos NRE e IEE, procurou-se a não fragmentação e especialização nos diversos serviços desenvolvidos pelas equipes atuantes em ambas as áreas.

A Área de Ensino dos CNR, NRE e IEE é composta por elementos com formação pedagógica ou outras ligadas a educação (psicólogos, fonoaudiólogos). Estes profissionais da educação atuam de forma a atender a realidade educacional de sua região, levando em conta suas características e necessidades. Todos têm o campo educacional como espaço comum, desenvolvendo ações que convergem para um mesmo fim, não

dissociadas ou parcializadas, numa visão dialética do todo. Recupera-se, assim, a totalidade do processo, numa atuação em conjunto e complementado-se as diferenças.

No trabalho desenvolvido pelas Áreas de Ensino e Administrativa, nada é meramente administrativo, ou relacional, ou pedagógico, tudo é fundamentalmente político, no sentido de participação compromissada e competente. A Equipe de Ensino, nesta forma de atuação, cria condições de transformação na realidade educacional de seu NRE ou de sua IEE. Essa competência virá da reflexão crítica e da discussão *do que se faz, do porque se faz, do como se faz* e quais são os *resultados e transformações*. Em termos de trabalho é um *desafio*, um *salto de qualidade* para uma ação transformadora, não havendo distinção entre as funções. A Educação é vista na sua totalidade e os educadores são comprometidos com a Educação, resgatando um processo histórico que levou à fragmentação da totalidade e ao esvaziamento da competência técnica e do compromisso político.

O grande desafio para estes educadores, sejam eles Orientadores Educacionais, Supervisores, Administradores, Diretores ou Professores é *como ampliar a discussão* sobre as atuais condições da educação geral, e da escola pública em particular, como prioridade de trabalho; as grandes questões da evasão, da repetência, da alfabetização, e do *como intervir* nesse processo e nas práticas educacionais. Esse exercício de uma prática *coerente e compromissada* possibilita aos profissionais da educação o reconhecimento de sua competência, de sua função social e do valor de seu trabalho no processo educacional numa sociedade democrática.

CONSTATAÇÃO DE RESULTADOS MANIFESTADOS ATRAVÉS DE TRANSFORMAÇÕES DA REALIDADE EDUCACIONAL DE NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E INSPETORIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação, junto com a proposta do Governo assumiu uma nova metodologia de trabalho. Uma das suas ações consistiu em deixar de enviar o "Plano de Trabalho" ou o "Planejamento Anual" para que NRE e IEE e Escolas apenas executassem o que havia sido planejado a nível central.

A proposta levada pela SEED consiste em um processo participativo na busca de soluções para os problemas da escola e apresenta apenas uma forma de organização da proposta de trabalho das unidades descentralizadas: NRE, IEE e Escolas:

- *Conhecimento*, reflexão crítica e análise polêmica da *realidade* educacional da região;

• *Tomada de posição* frente aos problemas educacionais da região, ao momento histórico e às políticas de educação da Secretaria de Estado da Educação;

• *Mobilização de recursos* que proporcionem soluções criadoras que levem a transformações na realidade educacional;

• *Tomada de decisões críticas*, seleção e desencadeamento de ações que levem a soluções dos problemas da realidade regional;

• *Promoção de ações participativas* entre os componentes das equipes do Núcleo Regional de Educação e Inspetorias Estaduais de Educação que venham a desencadear um processo de melhoria educacional da região;

• *Atuação como elemento mobilizador*, dinamizador e integrador das ações desenvolvidas na Área de Educação onde seus integrantes assumam a postura de educador; e

• *Constatação e análise* de resultados manifestados através de transformações ocorridas na realidade educacional da região.

O conhecimento crítico da realidade é condição prática para uma transformação consciente do homem e da sociedade. Essa prática exige de *todos compromisso e responsabilidade*.

Novas competências técnicas não surgem espontaneamente, pois são fruto de longo trabalho. Passa-se, em primeiro lugar, pela *crítica*, e desta, às tecnologias historicamente geradas na esfera dos interesses atuais das classes dominantes.

A *reflexão crítica e análise polêmica* é compromisso que precisa, ao ser assumido, passar de processo decisório ao contexto de sua atuação incorporado como prática e não servir apenas de instrumento que atrele o homem e suas limitações.

Esse compromisso não se esgota na tarefa crítico-polêmica. a nova competência deverá ser submetida continuamente à *prova da prática*.

A competência profissional há que servir de *ação mediatizadora* nas possibilidades de intervenção na realidade sem dificultar aos outros a participação nas decisões, sem carreirismos nem subserviências como forma de autopromoção. A natureza das coisas é decorrente da simplicidade, da clareza e da constatação.

O *conhecimento da realidade* através de uma *reflexão crítica e análise polêmica* não pretende apenas conter muitas informações de forma pura e unicamente técnica. Esse conhecimento exige mais que quadros estatísticos, dados em fichas e formulários e informações inócuas que poucos sabem o porquê delas e qual sua utilidade. As informações precisam ser conhecidas, analisadas ao serem consultadas, renovadas, democratizadas e/ou popularizadas. A informação é instrumento de trabalho, não simples armazenamento de dados.

O conhecimento da realidade e a *crítica sobre a ação concretizada* realizam-se numa interação permanente. Não haverá ação sem crítica, nem crítica sem o conhecimento da realidade. Daí a constatação: o *processo decisório* se intermeia nessa ação de *criticar, rever, decidir, agir, conhecer*.

As pessoas são autoras e são, ao mesmo tempo, beneficiárias de seu esforço.

A Escola, a IEE e o NRE, em situação de mudança voluntária, realizando atividades transformadoras, criticam suas próprias ações.

A *autocrítica* é necessária, não se justificando o acompanhamento e o controle como ações diferenciadas ou isoladas. Desta forma descobrem o seu saber. Adquirem a confiança pela prática da indagação e da decisão sobre seu trabalho. Será uma decisão deles sobre eles mesmos.

As questões administrativas passaram a ser discutidas como fatos que se refletem na ação educativa sendo, portanto, também questões pedagógicas.

A prática educacional requer reflexão e participação de todos, de forma ativa e consciente, constante e dinâmica. Uma condição de crítica e de autocritica às suas próprias decisões e às suas formas de trabalho:

- questionando, constantemente, seu próprio modo de existir e de intervir;
- assumindo o conteúdo político-social como base de relação grupal na noção de consciência-mundo;
- confrontando a totalidade e a complexidade dos problemas para aumentar as possibilidades de superar as contradições na busca de soluções específicas e criadoras;
- desconsiderando as práticas comuns de ajustar as pessoas ou os grupos a realidades políticas arbitrárias, a problemas psicológicos ou a casos especiais.

Na mobilização de seus próprios recursos é que Escolas, IEE e NRE encontram soluções criadoras que oportunizam a ruptura dos obstáculos. E todas as pessoas interessadas e compromissadas podem e devem participar do processo como um todo. A mobilização de recursos pressupõe um contínuo processo de criatividade, buscando maior compreensão e conhecimento de vida e de trabalho, de modo a atender as peculiaridades de cada situação.

Assim a Secretaria de Estado da Educação procedeu, da mobilização de recursos à agilização de malotes entre a Administração Central e os 22 Núcleos Regionais de Educação instalados e dos NRE a todos os municípios (IEE) a eles jurisdicionados.

Procedeu também maior agilização no sentido da comunicação, instalando em quase todos os municípios aparelhos de telefonia, o que propiciou maior contato evitando-se o deslocamento de pessoas à SEED. Inclusive, são feitas reuniões via telefone com todos os NRE simultaneamente.

Foram mantidas e ampliadas as máquinas fotocopiadoras para atender as necessidades dos NRE, que recebem cotas mensais de acordo com o seu porte.

No tocante à locomoção dos NRE às IEE foram a eles alocados veículos para seu uso e das IEE, quando necessário.

A documentação escolar foi um dos serviços "administrativos" que primeiro foi descentralizado — o processo foi sistematizado e por meio das unidades descentralizadas NRE e IEE, a CNR distribui o material necessário à documentação de registro da vida escolar de alunos das escolas estaduais e municipais e a Coordenação de Documentação Educacional CDE, realiza em cada região encontros para orientar e assessorar todo o trabalho. Esse processo envolve escolas de 1º e 2º Graus e Ensino Supletivo. A documentação não mais precisa ser enviada à SEED para autenticação, esse trabalho é feito pelo próprio NRE.

As IEE coordenam, orientam e acompanham o trabalho das escolas no registro da vida escolar do aluno, dessa forma as escolas passam a ter um atendimento direto e mais imediato, evitando-se a morosidade e consultas à Unidade Central — SEED.

Outras realizações incluem:

Concurso para ingresso de professores, especialistas, auxiliares administrativos e de serviços gerais:

- inscrições feitas a nível local (IEE), já de acordo com o município onde irão atuar, se aprovados;
- provas a nível de NRE.

Concurso de promoção para os estatutários também feito a nível regional (avanço vertical e diagonal).

Concurso de remoção que acontece em três fases:

- 1ª fase — dentro do mesmo município (IEE);
- 2ª fase — dentro do mesmo NRE;
- 3ª fase — de âmbito estadual.

Recursos Financeiros são repassados trimestralmente aos NRE:

- Verba de reparos (pequenos reparos);
- Verba de combustível;
- Verba de pronto pagamento;
- Verba de diárias;
- Contratação de professores celetistas.

NRE, IEE e Escolas precisam encontrar condições de superação dos obstáculos e criar oportunidades dentro de uma perspectiva histórica e avaliar tanto a estrutura central tanto quanto as unidades que a compõem dentro de suas características porque eles, os obstáculos, não são limites, mas são formas de criar novos rumos e novas forças de trabalho para ampliar o compromisso de todos no processo de *transformação*.

Ao se optar pela decisão crítica e participada faz-se necessário decidir sobre prioridades, estabelecer objetivos e determinar meios a serem utilizados para alcançá-los.

A escola, a IEE e o NRE em situação de mudança voluntária realizam atividades transformadoras chegando, inclusive, a criticar as próprias ações. Daí a realização do trabalho da Área de Ensino ser uma constante *promoção de ações participativas* no sentido de desencadear um *processo contínuo* de melhoria educacional.

A crítica deverá ser uma prática comum entre as equipes de trabalho, o que não exclui a presença de contradições e de conflitos.

A tomada de decisão é prática processada, tendo em vista o atendimento das ações propostas de propósitos de modificação. Mas se a decisão focalizar unicamente os problemas gerais de uma realidade será apenas teórica, sem qualquer relação concreta ou compromissada com as condições imediatas da vida e do trabalho da sua comunidade, da sua região. Se, no entanto, enfatizar apenas a situação imediata, correrá o risco de perder de vista as influências recíprocas que existem entre as forças sociais mais amplas e a realidade imediata.

A participação como parte integrante dessa realidade faz com que Núcleos, Inspetorias e Escolas conheçam os seus próprios problemas o que demanda organização. Por isto Encontros, Cursos e Seminários são discutidos nas Escolas com todos seus componentes e os assuntos são relacionados a partir da realidade discutida e da necessidade evidenciada. Esse trabalho é, posteriormente, apresentado e discutido com NRE e IEE. São montados projetos, que são enviados ao CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério do Paraná e/ou ao CNR/SEED, para liberação dos recursos financeiros. Muitas vezes a SEED participa, a pedido, tanto como docente quanto como articuladora da ação proposta pelas descentralizadas.

As *Discussões das práticas pedagógicas*, antes chamadas de reuniões pedagógicas ou de planejamento, passaram a ter espaço garantido em *Calendário Escolar*, sendo que as datas dessas discussões são determinadas (em 1986/1987) pela própria escola. NRE e IEE participam das discussões.

A elaboração do *Calendário Escolar* é também um processo que acontece de forma participativa: Escola organiza o calendário; IEE e NRE orientam, aprovam e acompanham a sua execução. Existe, no entanto, uma Resolução Secretarial que orienta e garante as grandes linhas da montagem do calendário escolar, de forma a garantir a validade dos documentos dos alunos.

Tanto a Área de Ensino como a Área Administrativa da CNR realizam trabalho de assessoramento aos trabalhos desenvolvidos pelas Unidades Descentralizadas, sempre no sentido de promover as relações das mesmas entre si e com a SEED, mas assumindo efetivamente o seu papel de agente na promoção de um avanço significativo da escola.

Nesse processo, a estrutura e a atuação das Unidades Descentralizadas têm provocado mudanças na Estrutura Central, a exemplo disso podemos citar - "Regimento Escolar - nova proposta".

INTEGRAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA ATUALIZAÇÃO DOS ADMINISTRADORES DE ESCOLAS DE 1º E 2º GRAUS EM BOA VISTA, RORAIMA

MAGALI DE CASTRO*
MARIA AUXILIADORA CAMPOS ARAÚJO MACHADO*

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação e Cultura de Roraima estabeleceu convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais para atuação da Faculdade de Educação no Projeto de Intervenção-Atualização de Docentes. Por força deste convênio, professores da FAE vêm ministrando, em Boa Vista, cursos para atualização de especialistas e docentes das Escolas de 1º e 2º Graus de Roraima.

Em 1985/86 foi realizado o 1º Curso de Atualização para Administradores Escolares, Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais em exercício nas Escolas de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus de Roraima.

O Curso de Atualização de Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais foi realizado por iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura de Roraima, sendo a primeira etapa oferecida em março de 1985. Nesta etapa, os Diretores das Escolas, em reunião com a equipe responsável pelo curso, reivindicaram a atualização também para os administradores. Diante da demanda dos próprios interessados, foi incluído, no Projeto, o Curso de Atualização de Administradores Escolares.

Este curso foi realizado em duas etapas, sendo a primeira em novembro de 1985 e a segunda em maio de 1986. Totalizou 200 horas, sendo 120 através de Ensino Direto e 80 horas de Ensino à Distância. Sua principal característica foi a preparação conjunta dos especialistas para a implementação do Planejamento Curricular Participativo e do Projeto Pedagógico Coletivo nas escolas de Roraima, através de um tronco comum, precedendo a parte específica de cada especialização.

São relatados aqui os principais aspectos desta experiência de atualização de Administradores Escolares, em integração com os outros especialistas das escolas.

*Professoras da Universidade Federal de Minas Gerais.

CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DE ADMINISTRADORES ESCOLARES

Para a primeira etapa, realizada em novembro, foram organizadas duas turmas constituídas de Diretores e Vice-Diretores em exercício nas escolas públicas e particulares de pré-escolar, 1º e 2º graus de Roraima, mais candidatos às eleições diretas para diretor e coordenadores de áreas de conteúdo.

As turmas eram extremamente heterogêneas, integrando, desde elementos com habilitação em Administração Escolar em nível superior até diretores leigos, que não chegaram a concluir a 8ª série do ensino de 1º grau ou que o fizeram em exames supletivos. Independente das diferenças relativas à qualificação, todos os profissionais demonstravam grande interesse pelo curso e altas expectativas em relação a seus resultados.

Na segunda etapa, realizada em maio de 1986, as turmas sofreram as seguintes alterações:

- não comparecimento de alguns diretores em exercício nas escolas, devido a época de realização do curso, em período letivo e meio de semestre. Algumas escolas enviaram apenas um representante: o diretor ou o vice-diretor;

- desligamento dos candidatos a diretor presentes na etapa anterior, que não foram eleitos e, portanto, não obtiveram liberação para frequentar o curso;

- desligamento de alguns profissionais que, na época da primeira etapa estavam na direção e agora voltaram a seus cargos de origem e, nesta etapa optaram pelo respectivo curso, por exemplo, a supervisão;

- desligamento dos coordenadores de área de conteúdo que, devido à época de realização da etapa, não puderam se ausentar das escolas;

- integração de novos elementos que não fizeram a etapa anterior mas que agora eram diretores eleitos.

De modo geral, diminuiu o número de alunos nas turmas, mas permaneceu a mesma característica de heterogeneidade da etapa anterior. Notou-se grande envolvimento e interesse do grupo de Administração Escolar que revelava claramente uma mudança de comportamento a partir da etapa anterior, mudança esta não só observada pelos professores, mas explicitada pelos próprios alunos.

A EXPERIÊNCIA DA ATUALIZAÇÃO DE ADMINISTRADORES ESCOLARES EM INTEGRAÇÃO COM OUTROS ESPECIALISTAS DA ESCOLA

A atualização dos especialistas se deu através de um tronco comum e de uma parte específica de cada especialização. Foram utilizadas duas modalidades de ensino: o ensino direto, ministrado *in loco*, em caráter intensivo e o ensino à distância.

O Tronco Comum

Foi denominada Tronco Comum a fase de integração dos especialistas em torno do Projeto Pedagógico Coletivo. Este trabalho foi realizado com o objetivo de evitar ações fragmentadas e de se reforçar, a nível de escola, a prática de decisões coletivas a partir da reflexão conjunta.

O Tronco Comum foi realizado em vinte e seis horas, sendo doze na primeira etapa e quatorze na segunda. Nas duas etapas, as atividades se deram em três fases:

1 — os especialistas se reuniram por escola, para juntos refletirem sobre sua realidade educacional, seus problemas e as alternativas viáveis para solucioná-los;

2 — as escolas próximas ou que mantinham algum tipo de afinidade foram agrupadas para troca de experiências e alternativas;

3 — em sessão plenária, cada grupo de escolas afins apresentou ao grande grupo os resultados de suas discussões.

As atividades dos grupos foram similares na primeira e segunda etapas do curso, divergindo apenas no nível de profundidade e detalhamento das discussões.

Na primeira etapa, as reuniões das três fases deram-se no período final do curso, por doze horas, e o roteiro de discussão abordou algumas questões preliminares, a partir das quais resultou uma Proposta de Intervenção na Prática Pedagógica das Escolas:

- Por que modificar a prática pedagógica?
- Por onde começar?
- Onde modificar?
- Como começar?
- Como dar continuidade às atividades, uma vez começadas?
- Quem será envolvido no processo de transformação?
- Que recursos serão necessários?
- Quando realizar as atividades necessárias às transformações desejadas?
- Como avaliar as atividades realizadas e seus resultados?

Na segunda etapa foram reservados para as atividades do Tronco Comum o primeiro e o último dias do curso:

No primeiro dia, durante seis horas, as equipes das escolas se reuniram para fazer um balanço de sua atuação em relação à Proposta de Intervenção feita na etapa anterior, a partir dos seguintes pontos:

- o que foi proposto inicialmente: linhas de ação pretendidas;
- o que foi realizado e como: estratégias utilizadas, pessoas envolvidas etc;
- o que não foi realizado e por quê?
- Principais problemas encontrados para o trabalho;
- Alternativas encontradas para a busca de solução dos problemas;
- Proposta de trabalho a partir do momento atual — Replanejamento;

● Sugestões: à Secretaria de Educação e cultura, aos professores do curso, às outras escolas, a outros órgãos;

● outros aspectos relevantes.

Do segundo dia em diante, os especialistas, em suas áreas específicas, foram motivados a elaborar um Diário de Bordo, no qual anotavam as observações significativas, as experiências, as reflexões teóricas, as conclusões de debates, conversas e diálogos e os detalhes julgados pertinentes ao enriquecimento da proposta de sua escola.

No dia do encerramento do curso cada escola se reuniu para a elaboração de sua proposta de ação, a partir do esboço do plano realizado no primeiro dia. Após os trabalhos das equipes, as escolas foram organizadas em cinco grupos, que sintetizaram os pontos comuns relativos a:

- situações e problemas identificados;
- estratégias — plano de ação;
- sugestões à SEC;
- sugestões a outras escolas;
- sugestões a outras Instituições e órgãos.

Os resultados dos cinco grupos foram apresentados em Seminário Final, no encerramento do curso, com a presença do Secretário de Educação e de representantes dos vários órgãos envolvidos no Projeto.

Desta forma, o tronco comum proporcionou não só uma oportunidade para que as equipes das escolas dessem uma parada para analisar sua realidade educacional, seus problemas e suas alternativas, mas também para coletivizar a problemática educacional de cada grupo de escolas, levando ao conhecimento dos órgãos administrativos um pouco do que se passa no interior das instituições escolares e os principais problemas e reivindicações das equipes de especialistas de Roraima.

O específico da Administração Escolar

Na primeira etapa do curso, os Administradores Escolares realizaram reflexões sobre o papel dos especialistas e a função social e política da Escola. Tais reflexões tiveram como ponto de partida a análise, pelos participantes do curso, da própria prática pedagógica, incluindo: descrição, projeção e percepção do papel do Administrador Escolar no processo pedagógico, procurando-se confrontar o quadro real com o desejado.

As reflexões pessoais foram coletivizadas no grupo e, a partir delas, foi analisado, com a utilização de textos de apoio, discussão em pequenos e grande grupo e aulas expositivas, o seguinte conteúdo: A função social e política da escola; A divisão social do trabalho na escola e o papel do diretor; O diretor e o planejamento curricular participativo.

Na segunda etapa, o curso de Administração centrou-se mais na especificidade da área, objetivando: analisar pressupostos teóricos de administração; discutir o papel do Administrador Escolar na organização e funcionamento da escola; analisar experiências de Administração Escolar para

a prática educativa; levantar e discutir estratégias para atuação dos administradores em sua realidade educacional.

Com a utilização de textos de apoio e de exposições dos professores, foi discutida e analisada a realidade da Administração Escolar de Roraima, a partir do seguinte conteúdo programático: Dimensão política e tendências atuais da Administração da Educação no Brasil; Função social e política das escolas e o papel do Administrador Escolar; As organizações escolares: problemas e alternativas; Diferentes estilos gerenciais frente a imperativos sociais, legais, psicológicos e administrativos; O administrador e o Projeto Pedagógico da Escola.

Durante todo o trabalho das duas etapas, procurou-se focalizar a Administração Escolar no contexto educacional, em suas relações com os outros especialistas, os docentes, os discentes, os pais de alunos e elementos da comunidade, direcionando as discussões para a problemática da escola como um todo e para o Projeto Pedagógico Coletivo.

Ensino à Distância

Considerando-se que os cursos ministrados em caráter intensivo fornecem aos participantes uma série de elementos que necessitam de maior reflexão e aprofundamento no dia-a-dia de sua prática, no curso de atualização realizado em Roraima houve a previsão de uma carga horária de Ensino à Distância: 80 horas, sendo 40 entre a primeira e segunda etapas e 40 horas após a segunda etapa.

No período entre novembro e maio, parte do Ensino à Distância foi realizada em integração com Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, através de uma proposta de trabalho que envolvia toda a equipe da escola: análise de aspectos do planejamento, visando a implementação da Proposta de Intervenção na Prática, realizada pelos especialistas, no tronco comum. O relato das equipes foi enviado posteriormente aos professores da Faculdade que, no primeiro dia do Tronco Comum da segunda etapa, devolveram-no, comentado, às equipes, para utilização em seu balanço de atividades.

Além deste trabalho coletivo, os Administradores Escolares receberam material e orientação sobre planejamento curricular, para análise, reflexão e aplicação, à distância.

Após a 2ª etapa, os Administradores Escolares realizaram, à distância, análise de algumas experiências pedagógicas. Para este trabalho receberam dos seus professores o material e os roteiros. Como não haverá uma terceira etapa, os trabalhos, devidamente comentados pelos professores, foram devolvidos aos participantes, pelo correio.

O Ensino à Distância trouxe ao curso um caráter mais dinâmico, prolongando e estendendo suas atividades até o dia-a-dia dos profissionais participantes. Desta forma, professores da FAE e participantes do curso estiveram envolvidos com ele não apenas nos períodos de sua realização intensiva.

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada teve como ponto alto a metodologia utilizada que, além de prever a integração entre os especialistas, pautou-se pela análise da realidade das escolas de Roraima e atendimento às necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de participantes.

Pelos depoimentos, atitude e nível de comprometimento dos diretores envolvidos, pode-se considerar que a experiência suscitou mudanças. Seu crescimento foi evidente, não só em termos de domínio de conteúdos estudados, mas também em relação à motivação para o trabalho participativo e às condições para analisar criticamente propostas e idéias diversas, na busca de alternativas de ação para sua prática pedagógica.

A constatação de mudanças comportamentais foi evidenciada ainda, nos depoimentos dos supervisores e orientadores a respeito do interesse dos diretores pelo trabalho compartilhado, de sua preocupação e participação nas ações pedagógicas da escola, bem como de seu empenho na tomada de decisões participativas.

Também a equipe docente muito se enriqueceu com a experiência, não só pela oportunidade de integração entre os professores dos diferentes Departamentos da FAE, mas também pelo contato direto com a situação real de trabalho em escolas de realidades diversas.

ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE NA MELHORIA DO ENSINO DE 1º GRAU NA PERIFERIA: O CASO DE MORRO ALTO, BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS

MAGALI DE CASTRO*
MARIA AUXILIADORA CAMPOS ARAÚJO MACHADO*
NEUSA MARIA DE OLIVEIRA MACEDO*

INTRODUÇÃO

Professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais participaram ativamente das atividades educacionais da comunidade de Morro Alto, desde a ocupação do conjunto habitacional, em 1983, com a instalação das escolas de 1º grau, até dezembro de 1985. A partir desta data o MEC cessou o envio das verbas, impedindo a continuidade do projeto para 1986, inviabilizando as atividades que, para sua realização, necessitavam de recursos materiais e ajuda de custo aos estagiários e demais participantes do Projeto Integração Universidade-Escola de 1º grau da SESU/MEC.

A dinâmica dos trabalhos e o envolvimento de professores e alunos da FAE em atividades junto aos administradores das escolas e a toda a comunidade educacional, visando a melhoria do ensino e das condições de vida dos moradores de Morro Alto é objeto desta comunicação, onde é relatada a trajetória dos participantes, desde a instalação das Escolas, até a interrupção do Projeto.

CARACTERÍSTICAS DE MORRO ALTO E A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE 1º GRAU

Morro Alto é um conjunto habitacional, distante 30 quilômetros de Belo Horizonte, pertencente ao município de Vespasiano. Construído pela CO-HAB, abrigou os flagelados das enchentes de Belo Horizonte, em janeiro de 1983. Essa população, extremamente diversificada, foi transferida para o conjunto habitacional sem nenhuma preparação, gerando sérios problemas sócio-econômicos. Um grave problema é o do desemprego-subemprego: a maioria dos nove mil habitantes de Morro Alto é menor de 18

*Professoras da Universidade Federal de Minas Gerais.

anos e, como a quase totalidade da população favelada, não possui qualificação profissional, apresenta baixo nível de escolaridade, quando não é analfabeta e, em consequência, não encontra oportunidade no mercado de trabalho. Tal situação foi agravada com a mudança para o conjunto, quando foram impedidos de exercerem suas atividades, geralmente na região central da cidade: biscates, lavagem de carros, jardinagem, serviços domésticos, faxina, venda de bilhetes de loteria, etc. Morar a 30 quilômetros do centro da cidade tornou praticamente impossível a continuidade de seu trabalho, devido à dificuldade de acesso e o preço da condução.

Como o problema de instalação destas famílias era bastante complexo, diferentes órgãos estaduais foram chamados a dar sua contribuição, em um esforço conjunto, envolvendo as Secretarias da Educação, Saúde, Obras Públicas, Agricultura, Segurança e BNH. Cada um destes órgãos indicou representantes, que formaram uma Comissão encarregada de tomar as providências mais urgentes para que o conjunto pudesse ser habitado. As necessidades mais prementes detectadas por esta Comissão foram: criação e funcionamento de escolas de 1.ª a 8.ª séries do 1.º grau; criação e instalação de postos de saúde e posto policial; implementação de projetos de horta caseira e comunitária; instalação de carpintaria e fábrica de tijolos.

A representante indicada pela Secretaria de Estado da Educação e encarregada das providências para a criação e instalação das escolas tinha experiências no âmbito do sistema estadual de ensino e era professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.

Esse elemento iniciou logo o trabalho em Morro Alto, entrando em contato com diferentes entidades, não só para conjugar esforços, mas também para fazer um diagnóstico da situação de Morro Alto:

- entrosamento com a Delegacia Regional de Ensino, para indicação do pessoal que constituiria a equipe responsável pelas ações necessárias à criação e funcionamento das escolas;

- entrosamento com as assistentes sociais do BNH para conhecimento das famílias: número de elementos, número de filhos, tipo de ocupação, desemprego;

- entrosamento com outras entidades que estavam presentes em Morro Alto, tais como: Congregações Religiosas, Padres, Pastores, LBA;

- entrosamento com a Prefeitura de Vespasiano, sede do município;

- entrosamento com a CARPE (órgão de construção de prédios escolares no Estado);

- visitas ao conjunto para estudar a melhor localização das escolas e encontros com os demais grupos de trabalho.

Após reiterados estudos o grupo de trabalho, do qual participava a comunidade, optou pela construção de 3 escolas: uma de 1.ª a 4.ª séries em cada ponta do conjunto (3km de extensão) e outra no centro, de 1.ª a 8.ª série, que seria construída mais tarde. Enquanto aguardava-se

a terceira construção, uma das escolas de 1.^a a 4.^a série funcionou com as oito séries, em caráter precário.

Para atendimento emergencial foram utilizados galpões destinados inicialmente aos movimentos comunitários localizados nas extremidades do conjunto. Esses galpões foram adaptados para que as escolas de 1.^a a 4.^a séries pudessem funcionar já no mês de abril.

Para garantir o imediato funcionamento, como também para atender às peculiaridades de Morro Alto, a Secretaria de Estado da Educação baixou Resolução possibilitando a convocação de diretores, especialistas, professores e serviços para atuar em Morro Alto. Essa Resolução, entre outros critérios, especificava que os residentes no conjunto tinham prioridade na classificação. Tal fato favorecia os moradores de Morro Alto como também procurava lotar a escola com elementos mais próximos à realidade do conjunto. Por outro lado, esses elementos embora habilitados possuíam baixa qualificação, o que dificultou o trabalho nas escolas.

A terceira escola, de 1.^a a 8.^a série, situada no centro do conjunto, foi construída pela CARPE com todos os requisitos necessários ao seu efetivo funcionamento: salas de aula amplas, pátio para educação física, quadras de esportes e biblioteca comunitária, laboratórios e dependências para administração. Essa escola foi inaugurada em 1985, abrigando hoje toda a população escolar de 5.^a a 8.^a série.

A ATUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO NA MELHORIA DO ENSINO DE 1º GRAU NO MORRO ALTO

Desde sua instalação, as Escolas de Morro Alto sofreram os reflexos da situação social do conjunto. Atendendo a uma clientela carente, com famílias desintegradas e sem meios de subsistência, em seu primeiro ano de funcionamento essas escolas apresentaram alto índice de evasão e repetência.

Diante desse fato, os técnicos das escolas, da 2.^a Delegacia Regional de Ensino e da Secretaria de Estado da Educação, solicitaram a colaboração da Faculdade de Educação da UFMG para, através da união de esforços de todos os órgãos envolvidos, detectar os problemas vividos pela comunidade educacional de Morro Alto e buscar as alternativas viáveis para solucioná-los. Iniciou-se, então, o trabalho participativo, dentro do Projeto Integração Universidade — Escola de 1º grau da SESU/MEC. Desse trabalho, além dos elementos de Morro Alto, dos representantes da 2.^a DRE e da SEE/MG, participaram diretamente três professores e três alunas da FAE e, em algumas atividades, alunos da Faculdade, através do Diretório Acadêmico.

Não se pretendeu, em nenhum momento, levar respostas prontas e pré-fabricadas nos gabinetes da FAE ou da DRE para as escolas. O trabalho desenvolveu-se a partir da realidade de cada uma delas buscando,

através de um esforço comum, soluções que fossem viáveis e que, principalmente, contassem com a colaboração de toda a comunidade de Morro Alto. Para isso optou-se, desde o início, por um trabalho com a colaboração dos pais de alunos e de pessoas da comunidade. Foram realizadas reuniões para levantamento e discussão dos problemas mais emergentes e suas possíveis soluções.

À medida que essas reuniões foram transcorrendo, sentiu-se a necessidade de uma discussão, a nível mais reflexivo, de uma série de temas que requeriam, dada a sua complexidade, maior aprofundamento. Optou-se então, por um trabalho concomitante: ao mesmo tempo em que o grupo interferia diretamente nas situações-problema, discutia-se, a nível mais profundo, as diversas interrelações desses problemas com as condições de vida da população de Morro Alto. A partir daí, sentiu-se necessidade de leituras e discussões de textos que levassem a uma análise da criança de Morro Alto, sua família, seus problemas, suas limitações, suas necessidades e possibilidades, seus sonhos e frustrações. A equipe da FAE selecionou e discutiu com o grupo diversos textos que possibilitaram maior conhecimento da criança de Morro Alto e ajudaram as professoras na busca de novas formas de ensinar, observar e avaliar o desenvolvimento e os trabalhos das crianças. Por exemplo, foi elaborada pelo grupo uma ficha de observação de alunos. Após testada, revisada e ampliada, foi preenchida pelas professoras que, paralelamente ao preenchimento, iam descobrindo e sugerindo novas modificações para os próximos anos. As mães foram chamadas às escolas para dar informações sobre seus filhos ou, muitas vezes, as professoras iam à casa de seus alunos. À medida que as fichas iam sendo preenchidas discutia-se sua validade, analisava-se os dados obtidos, passando-se a ver o aluno sob nova perspectiva. Nas reuniões do grupo, professoras discutiam os dados de seus alunos, dando depoimentos bastante interessantes, a partir dos quais surgiam questões que eram discutidas pelo grupo, com o objetivo de se buscar as alternativas de ação para cada caso.

Essa dinâmica de trabalho tornou-se muito interessante e observava-se, na mesma reunião, a discussão de temas diversos tais como: educação sexual, interferência policial na escola, como dar aulas de composição, agressão de alunos a colegas, manejo de classe, reclamações de serviços, necessidade de ampliação das instalações sanitárias. A equipe da FAE procurava não direcionar os temas, mas buscava sempre relacionar os diferentes assuntos em evidência e analisá-los sob a perspectiva da realidade de Morro Alto.

Quando os assuntos emergentes escapavam à competência dos membros da equipe, buscava-se o especialista necessário onde quer que ele se encontrasse. Assim, foram abordados assuntos diversos que, embora não se relacionassem diretamente à área de educação, interferiam e influenciavam a vida e o trabalho das escolas de Morro Alto, por exemplo: trato de animais e plantas, horta comunitária, criação de cabras, sopão, calça-

mento e conservação de ruas, perfuração de poços artesianos, estupro, depredações, papel da mulher, medicina caseira, plantação de mandioca, etc. Na medida em que os temas e problemas iam se ampliando o grupo ia se articulando com outras entidades e grupos responsáveis por projetos já em execução no bairro: Secretaria de Estado de Saúde com instalação de Posto Médico e de Medicina Preventiva; Secretaria de Agricultura com criação de hortas comunitárias; Secretaria do Trabalho e Ação Social com dinamização da fábrica de tijolos e manutenção da sopa comunitária; Projeto Metropolitano da UFMG com criação de cabras; Escola de Educação Física da UFMG com competições poliesportivas; Secretaria de Estado de Educação com instalação e funcionamento da Biblioteca Comunitária e da quadra poliesportiva.

Também foram introduzidas e estão sendo utilizados pelas escolas novos materiais, métodos e processos pedagógicos de alfabetização. Partindo das experiências das crianças, optou-se por elaborar, com elas, suas próprias cartilhas, com vocabulário de seu dia-a-dia. O material de alfabetização consta de histórias compostas pelos alunos, envolvendo fatos de sua realidade. Essa metodologia despertou interesse muito grande tanto dos alunos quanto dos professores.

Através do acompanhamento direto e de minuciosa análise dos fatos no dia-a-dia das escolas, professores e alunos da FAE puderam enriquecer sua prática pedagógica e encontraram excelente oportunidade de integração entre a teoria estudada na Faculdade e a prática vivenciada nas escolas de periferia. A experiência trouxe oportunidade de estágio para as alunas e de participação do Diretório Acadêmico da FAE. Também professores e elementos da comunidade de Morro Alto foram chamados à FAE, em diversas ocasiões, para relatar suas experiências em cursos e painéis.

A prática vivenciada permitiu que se confirmassem alguns dos pressupostos que nortearam o programa:

- “a evidência de que a comunidade, refletindo e discutindo seus problemas, necessidades e anseios, adquire forças para reivindicar, exigindo o atendimento aos direitos que lhe são negados;
- a consciência de que a alteração das práticas pedagógicas é progressiva e se dá num processo de transformação social, não podendo portanto, ser programado por elementos externos ao grupo, a partir de programas de treinamento-adestramento;
- a busca de integração, assumindo a idéia de que a educação se faz com o compromisso de todas as instâncias envolvidas no processo, onde a transformação acontece como o ideal societário e global.”

AS CARACTERÍSTICAS DA DIREÇÃO DAS ESCOLAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As três escolas de Morro Alto tiveram diferentes diretores, com características pessoais e formação especializada diversas.

A escola A, de 1.^a a 4.^a série, à época do trabalho conjunto com a FAE tinha como diretora um elemento sem habilitação específica, supervisora escolar mas bastante experiente de direção e que havia acompanhado desde o início a instalação das escolas, como elemento de equipe da DRE. Candidatou-se à direção da escola, entre outros 06 (seis) elementos. Conhecedora da comunidade, tinha apoio político e sentia-se segura na função. Bastante presente à escola, exercia liderança positiva.

A escola B, de 1.^a a 8.^a série tinha como diretora elemento bastante jovem, sem experiência e habilitação específica, professora de 5.^a a 8.^a série - área de geografia. Havia sido indicada em substituição ao diretor que se afastou por motivo de saúde. Não acompanhou a instalação das escolas, mas tinha conhecimento da comunidade, relacionado-se bem com os "vizinhos". Era ausente da escola, que se encontrava sem nenhuma liderança.

A escola C, de 5.^a a 8.^a série foi inaugurada mais tarde, e recebeu da escola B que havia sido desativada para reforma do prédio. A princípio teve a mesma diretora da escola B, que recebeu respaldo de seus antigos professores para que continuasse no cargo, provavelmente devido ao seu tipo de liderança facilitadora. Tal apoio não foi suficiente e a diretora foi afastada, sendo substituída por outro professor também sem habilitação específica. A essa época devido a problemas internos julgou-se oportuno separar as duas escolas, que, embora funcionassem no mesmo prédio, passaram a ter 02 diretores diferentes.

O diretor da escola C, indicado mais tarde era elemento mais velho, com bastante experiência, sem habilitação específica, professor de 5.^a a 8.^a série e com grande apoio político. Também interessado em seu trabalho e presente à escola.

Esses quatro perfis, dos diretores das escolas de Morro Alto e suas respectivas atuações, determinaram ações diferenciadas dos elementos da FAE.

Ao início do projeto professores e alunos da FAE, objetivaram não distinguir nenhuma das escolas e todo o trabalho inicial foi feito envolvendo as comunidades escolares. As reuniões eram realizadas alternadamente na escola A, e na escola B. A proposta de trabalho foi a mesma e notou-se, a princípio, igual envolvimento dos professores, o mesmo não acontecendo com os diretores. A direção da escola A entusiasmou-se com o trabalho, propiciando oportunidades para uma maior participação de professores. As reuniões marcadas para a escola A eram divulgadas aos professores a direção se empenhava para que elas se realizassem. Recorria ao grupo da FAE em suas dificuldades, pedindo muitas vezes que fosse intermediário

junto aos órgãos do sistema na busca de soluções alternativas. Assim aconteceu com o programa de ovos e frangos, com a rede de água e com a construção de 02 (duas) novas salas de aula e seu mobiliário.

Com a escola B aconteceu o oposto. A direção, bastante ausente, não se empenhou junto a seus professores. As reuniões não eram divulgadas, os locais não eram preparados, e o próprio programa de ovos e frangos foi aceito, a princípio, mas rejeitado mais tarde, alegando-se impossibilidade de preparo e dificuldades em seu armazenamento. Os professores da escola começaram a desinteressar-se do trabalho, as dificuldades e desencontro de informações, atraso na ajuda de custo por parte do MEC, acúmulo de tarefas, aliadas à falta de apoio da direção, levaram à rejeição do projeto no 2º ano de seu funcionamento. Essa rejeição não aconteceu em bloco. Antigos professores da escola A, agora atuando na escola B, quiseram continuar o projeto, integrando-se para isto à equipe.

Na escola C, visto tratar-se de curso de 5ª a 8ª série, o grupo da FAE encontrou dificuldades no trabalho com professores dessas séries, em decorrência da diversidade de seus horários de comparecimento à escola.

entretanto, o novo diretor, vindo de direção de escola particular, ao tomar conhecimento do projeto, solicitou a ajuda da FAE em diferentes atividades ligadas à administração. Com essa direção discussões muito ricas ocorreram em torno dos problemas envolvendo: alunos, professores, uso das instalações e equipamentos da escola pela comunidade, currículo, relações do diretor com o sistema de ensino e com a escola.

Tentamos identificar e analisar os tipos de direção encontrados em Morro Alto e a ação exercida em cada um deles. Na esperança de obter subsídios para a prática docente na FAE.

A análise das características da direção das escolas e sua influência no desenvolvimento do projeto não se esgota nesta comunicação, pela complexidade que gera questões e abordagens até mesmo contraditórias. Permanecem ainda questões sobre essa relação e sua influência nos projetos. No entanto, ficou claro para a equipe que qualquer projeto a ser desenvolvido "terá êxito na medida do comprometimento das lideranças envolvidas".

DIFICULDADES ENCONTRADAS E AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

No desenvolvimento do trabalho, foram encontradas dificuldades e algumas situações embaraçosas interferiram substancialmente na prática pedagógica das escolas de Morro Alto:

- distância entre as escolas e a sede do município de Vespasiano, gerando o desinteresse do pessoal habilitado, abrindo caminho para o aproveitamento de professores leigos, em caráter precário;

• alta rotatividade do corpo docente da escola, prejudicando o processo de trabalho: dada a escassez de vagas para o magistério público em Belo Horizonte, Morro Alto tem se constituído em trampolim para o ingresso na carreira do magistério, por concurso público. Os professores nomeados, na maioria das vezes, ficam em Morro Alto, em caráter transitório, apenas aguardando remoção para outras localidades. Esta rotatividade interferiu substancialmente no desenvolvimento do projeto, exigindo trabalho lento e penoso de integração de novos professores, não familiarizados com as atividades que vinham sendo desenvolvidas e, muitas vezes, desinteressados pelo trabalho e pela vida das escolas e da população de Morro Alto;

• falta de ajuda efetiva do MEC/SESU, visto que as verbas solicitadas e concedidas nunca foram liberadas em tempo hábil, chegando apenas ao final do período letivo, quando as atividades escolares já estavam se encerrando. Este fato gerou problemas que afetaram profundamente o trabalho;

• estava previsto auxílio às professoras para alimentação e transporte, necessário ao retorno à escola ou aos locais de trabalho do grupo, em horário diferente do horário das aulas. Na falta deste auxílio, não se podia estender o trabalho para o turno seguinte, pois as professoras não dispunham de recursos para almoço ou transporte adicional;

• os estagiários da Faculdade encontraram sérias dificuldades financeiras para participarem do projeto pois, além de não receberem a ajuda de custo prometida, gastavam grande soma na ida diária para Morro Alto, cuja condução é uma das mais caras da região.

A equipe encontrou muitos altos e baixos neste trabalho em Morro Alto. Foi uma tarefa árdua, permeada de momentos de rara beleza e envolvimento e de outros de extrema frustração e desânimo. A experiência foi enriquecedora: a equipe da FAE deixou em Morro Alto as marcas de sua passagem, mas também recebeu muito dessa comunidade.

A PROFESSORA NORMALISTA: DADOS PARA UMA POSSÍVEL PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSEQUENTE

CREUSA FERNANDES CORREIA LIMA*

O nosso trabalho é resultado de uma pesquisa feita com a clientela dos cursos de formação de professoras para as séries iniciais do 1.º grau, precisamente com a professoranda-normalista de Fortaleza. O nosso interesse maior em estudar esta clientela adveio não só por ter trabalhado 10 anos no ensino normal e primário, concomitantemente, mas também pela preocupação, por parte de alguns estudiosos e administradores escolares, pela mudança que se operava na clientela dos cursos normais, a qual estaria ocasionando o baixo nível na qualidade do ensino normal.

Tais preocupações e afirmativas nos levaram a refletir sobre esta clientela; se não estaria a mesma mais identificada com o alunado da escola pública, se não teria esta professoranda uma visão mais realista deste alunado em virtude de sua situação de classe; se o seu interesse pelo magistério não seria mais significativo do que o das professorandas das camadas sociais mais altas.

Partindo destas reflexões hipotetizou-se que: *A professoranda dos estratos sociais mais baixos apresenta condições pessoais e sócio-culturais mais favoráveis para exercer o magistério na escola pública onde se encontra o alunado de nível social equivalente ao seu.* Com base nesta hipótese colocamos as seguintes questões para investigação:

— Como se distribui, do ponto de vista da estratificação social, a professoranda-normalista em Fortaleza?

— Existe relação entre o estrato social da professoranda e:

- a) a escolha do curso;
- b) as aspirações profissionais;
- c) a sua visão de escola pública e do alunado desta?

No quadro teórico tratou-se primeiramente dos conceitos de desigualdade social (estratificação social) em diferentes perspectivas; em seguida coloca-se o problema das desigualdades escolares, utilizando-se o referencial das teorias não-críticas e das crítico-reprodutivistas, chegando-se a uma concepção dialética da educação. Finalmente coloca-se a importância da auto-identificação social da professora primária, enquanto classe

*Professora da Universidade Estadual do Ceará.

trabalhadora e do seu papel político para uma prática pedagógica consequente. Outros aspectos fundamentais foram a probabilidade de maior tolerância e aceitação da cultura que o aluno traz do seu meio por parte do professor oriundo da classe trabalhadora; a identificação da professoranda de estrato social baixo com a escola pública e a "competência" que lhe é inerente pela sua própria origem de classe e que se expressa pela similaridade de hábitos, experiência, linguagem, ambiente familiar e pela frequência ao mesmo tipo de escola.

Propõe-se a professoranda de estrato social baixo desempenhar, na sua prática pedagógica, um papel correspondente ao do "intelectual orgânico" cuja função maior seria trabalhar o saber elaborado, reorganizando-o de acordo com as necessidades e possibilidades do alunado da escola pública; desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a aquisição de habilidades de liderança, de organização, de politização e de atitudes de grupo; engajar-se ativamente numa luta política em defesa dos interesses da clientela da escola pública, desmistificar através do seu trabalho a cultura dominante, organizar um saber necessário a esta clientela; enfim atuar de forma compromissada e competente.

Na parte metodológica utilizamos uma abordagem quantitativa para melhor assegurar a fidedignidade dos resultados sem, contudo, desprezar o aspecto qualitativo. Nas palavras de Gramsci, trabalhar sobre a quantidade é colocar o problema qualitativo de forma mais concreta e realista. E nesta perspectiva tentamos realizar o nosso trabalho.

Participaram do estudo uma amostra de 354 sujeitos representando 22% do universo da pesquisa, que era de 1.616 estudantes.

Para identificar o estrato social da professoranda utilizamos a escala de Laiz Mouzinho & Sérgio Duarte com alterações. E para os outros aspectos utilizou-se questionários, cujos itens foram tabulados, cruzando-se cada variável com o estrato social, sendo apresentados sob a forma de tabelas de dupla entrada. Para verificar a existência da dependência entre as variáveis utilizou-se o teste do χ^2 com um nível de significância de 0,05.

Analisados os resultados obtidos, chegou-se às seguintes conclusões:

— As relações entre o estrato social da professoranda e sua preferência pelo magistério indicam que:

a) há uma diferença significativa entre o estrato social da professoranda e a escolha do curso normal, de sorte que o referido curso está sendo preferido por pessoas pertencentes aos estratos sociais mais baixos. Dentre as razões manifestadas, aparecem com maior incidência o "interesse pessoal em ser professora" e a profissão oferecer maior perspectiva de mercado;

b) há diferença significativa entre o estrato social da professoranda e suas aspirações profissionais, de modo que é a professoranda dos estratos mais baixos que pretende, em maior percentual, exercer o magistério da escola pública e nele permanecer. Além disso, expressa sentimento

de otimismo com relação ao magistério, o qual consideramos positivo desde que traduza um comportamento estimulador na busca de uma prática pedagógica conseqüente e não apenas um sentimento incorporado pelo "psicologismo" conforme nos mostra a literatura revisada;

— A relação entre o estrato social da professoranda e a sua visão de escola pública e do alunado desta mesma escola, apresenta-se algumas vezes significativa, outras vezes não significativa, indicando que:

a) as professorandas preferem trabalhar com alunos de estrato social equivalente ao delas, tendo como principais razões para esta preferência a possibilidade de um "melhor relacionamento" e mais identidade. Essas razões assumem importância maior dadas as mesmas experiências de vida, a mesma linguagem, os mesmos valores, o que servirá como ponto de partida para uma prática pedagógica conseqüente;

b) a maioria das professorandas percebe que a estratificação social se reflete na escola, principalmente quando se categoriza escola pública/escola particular; reconhece a seletividade da escola, quando afirma que esta não dá oportunidade às crianças economicamente desfavorecidas;

c) a visão da professoranda dos estratos sociais mais baixos, quando se coloca o problema da aprendizagem do aluno da escola pública, se apresenta menos preconceituosa, mais crítica, ou seja, tende a revelar um conhecimento mais real e contextualizado deste alunado, dado que é esta professoranda que percebe, em maior incidência, que o aluno da escola pública apesar de pobre é capaz de aprender desde que lhe sejam dadas condições e oportunidades para tal. Essa visão talvez seja até um reflexo de sua própria trajetória escolar e se contrapõe ao senso comum de que as pessoas de estrato social baixo são menos capazes que as de nível social mais alto. Possivelmente esta ótica da professoranda de estrato social baixo revela uma forma de dizer a escola pública que ela precisa concretamente ser igual para todos, formar um só cidadão e não um tipo de cidadão para cada estrato social.

Em face das conclusões, recomenda-se:

a) seja redefinido o currículo e a metodologia dos cursos de formação de professores de 1º grau, tendo em vista uma formação voltada para a reflexão e a crítica, assim como para as necessidades e interesses reais do alunado da escola pública;

b) seja dada a oportunidade de a professoranda vivenciar uma relação democrática na escola, quer junto aos professores e demais técnicos da escola, quer junto ao alunado da escola pública, durante o estágio;

c) haja participação efetiva da professoranda nas atividades do curso, nas reuniões da escola, nas associações de pais e mestres, nas associações de bairros a fim de que ela possa vivenciar uma prática política democrática, refletindo, discutindo, reivindicando, sugerindo alternativas de solução para os problemas inerentes a sua formação e a do alunado com o qual ela pretende trabalhar;

d) sejam organizados grupos de estudos para um maior aprofundamento e avanço nas questões e discussões em busca de um saber mais adequado ao alunado da escola pública, assim como para a luta na conquista de uma escola mais autônoma e mais ligada às necessidades e interesses da maioria da população;

e) outros estudos neste campo sejam efetuados, a fim de que essas questões possam ser ampliadas e aprofundadas em outras situações e contextos e de uma forma mais efetiva, possa contribuir para o ensino de 1º grau e para o ensino normal de Fortaleza.

O profissional
de administração
da educação

O PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SELEÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY*

INTRODUÇÃO

A hora atual é de uma riqueza e advertência ímpares. Estamos à beira da virada do século em que o mundo hodierno vai orgulhosamente ingressando na era da sociedade informatizada, onde a ciência aplicada vai se tornando imprescindível na solução dos problemas emergentes.

A humanidade detém uma soma de recursos e de avanços capazes de solucionar os empecilhos que a impedem de chegar a um patamar necessário a uma humanização.

Contraditoriamente a esta fulgurante entrada na robótica, computação e informatização, a humanidade inclui um verdadeiro anacronismo: a fome campeia as doenças endêmicas, as situações sociais de exploração do trabalho, a iníqua divisão interna entre ricos mais ricos e pobres mais pobres, as relações internacionais sob a égide das grandes potências.

Se o mundo já tem suficiente "know-how" para superar as mazelas que o acometem, as nações poderosas e as classes dirigentes parecem acostumadas a tais taxas de exploração que só caminham no sentido da superação destas quando acometidas pelas pressões providas de baixo para cima.

No Brasil, fulgurante pela entronização no limiar do mundo pós-moderno, anacrônico pela continuidade exploratória das massas rurais/urbanas, a situação é semelhante. Ao mesmo tempo que se dá a conhecer a presença do robô nas áreas de produção, o *bóia-fria* não passa de um contratante na área do trabalho, existente na Europa antes da Revolução Francesa.

Mas é desta contradição que emergiram os movimentos sociais no campo e na cidade, gritando pela contemporaneidade das relações de trabalho, exigindo a civilidade nas relações políticas, além dos mínimos necessários para uma existência social digna.

É dentro deste quadro que se impõem como componentes do mesmo as mulheres, os negros, os migrantes, os *bóias-frias*, além dos atores já mais assinalados como operários e camadas médias. É como que se

*Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

interpusessem embriões de sociedade civil entre o Estado, as classes dirigentes e a economia.

Esta situação se torna ímpar porque o momento de transição política que vivemos é tão indefinido quanto os caminhos e opções de saídas necessários para uma democratização do Estado e da sociedade.

Se, na área educacional, muitos não chegaram ao mundo da escrita — leitura — divisor de águas manifesto ainda entre grupos sociais — é porque poucos chegaram à informática, computação e outros bens culturais.

Se muitos não chegaram ao mundo do consumo é porque a porta deste e sua cesta tentadora é propriedade de poucos, ou então porque se subvaloriza a produção das maiorias. E é na contestação desta situação estrutural de opressão oculta e/ou explícita que se dá o movimento social.

Pensar grande a tarefa da administração no Brasil implica superar o corporativismo estrito dos segmentos fechados para dar a própria contribuição, desde a administração de uma escola pobre até à de uma rede maior de ensino.

Pensar grande a tarefa da administração escolar é não fugir ao debate da democratização da sociedade, e é sobretudo não fugir ao debate de como a administração escolar pode interferir com sua parcela a partir da democratização da escola.

Pensar grande é, sobretudo, ter explicitamente um projeto de sociedade em que a educação entre com seu potencial, nesta ingente tarefa de contribuir para a emergência da cidadania das maiorias.

E é debaixo desta ótica que ganha sentido, para este participante do XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, promovido pela ANPAE, nos seus 25 anos, o painel relativo à seleção, formação e atuação do profissional da administração da educação.

FORMAÇÃO

A qualificação para o exercício de um mandato de Administração Educacional supõe, entendida a formação em sentido amplo, pré-condições que o habilitem a tal.

Dentro destas pré-condições, deve-se insistir no equacionamento acadêmico de alguns pontos:

1º — O profissional da administração Educacional participa de um longo processo histórico que o insere dentro do jogo instável das políticas conjunturais e do jogo relativamente estável da política estrutural das classes dirigentes que se apossaram do Estado Brasileiro.

O conhecimento destes determinantes é fundamental para que o Administrador Educacional faça uma dupla ponderação do seu *locus*: seja *relativizando* tendências que lhe atribuem pesados ônus em torno do fracasso escolar, seja *acelerando* o potencial disponível a uma maior transparência de sua gestão e compromisso com a qualidade. Daí por que não basta

um conhecimento rudimentar da evolução do Estado Brasileiro. É preciso que os aparelhos acadêmicos de formação universitária busquem na sociologia e na política o que o tempo recente da capacitação da área educacional ainda não propiciou.

São determinantes os estudos sobre a natureza autoritária do Estado, sobre a presença clientelístico-anacrônica, sobre a presença *científico-gereencial* moderna, sobre as injunções privatistas e outros mais.

2º — O profissional da Administração da Educação participa de um longo processo histórico que o insere na divisão social do trabalho. O conhecimento da especificidade de sua tarefa só se ilumina pelo contraste com os elementos mais fortes da organização do trabalho.

A inevitável participação diferenciada, embora não fatal e nem definitiva, em uma forma de divisão do trabalho, supõe a entronização em grandes organizações. Ou no mínimo uma presença cada vez maior das mesmas.

Por isso é preciso o estudo crítico das teorias das organizações, sua gênese e difusão, como verdadeiras respostas de poder e controle aos mecanismos emancipatórios da sociedade.

Assim

"...identificar as principais matrizes e tendências teóricas, referindo-se também a seus desenvolvimentos em nosso país, tanto na vertente empresarial, quanto na área pública e da educação.

...identificar algumas tendências e alternativas que surgem nos países centrais e no Brasil".¹

são verdadeiras ementas dignas de um currículo universitário. É insuficiente ficar em manuais introdutórios que não passam de súmulas rápidas e generalizantes.

Alguns clássicos são de leitura obrigatória, como Max Weber, Taylor, Fayol, Mayo e Parsons. Outros são recentes como Ouchi e novos teóricos da organização do trabalho. Afinal, só por uma visão estreita pode-se imaginar o capitalismo como uma formação social fechada e incapaz de absorver mudanças e incapaz de se redefinir. Na área de relações de trabalho não se pode ficar imaginando que Taylor tenha sido a última palavra. Por outro lado não se pode ignorar a crítica à divisão do trabalho, sua hierarquização que vem desde Marx e Engels. Entre outros, os estudos recentes de Tragtenberg,¹ Prestes Motta,² Bernardo³ e Braverman⁴ exercem a saudável tarefa da crítica. E há estudos que retratam a trajetória do Taylorismo no Brasil.⁵

Não se pode deixar o estudo universitário sob o critério do ativismo e de uma versão romantizadora das práticas individuais. É preciso *reintroduzir o pensamento e o pensamento crítico* no interior das academias. Não podemos nos conformar com um pensamento reduzido, exatamente quando todo impulso de nossa era nos conduz a uma "pasteurização"

do saber e a uma desqualificação do sujeito enquanto sujeito histórico dos processos sociais.⁶

É da resistência à desqualificação/*pasteurização* do sujeito político que o conhecimento do complexo social pode nos conduzir a uma atuação mais eficaz. Dentro de um todo cada vez mais complexo e contraditório a intuição é insuficiente e a redução é ineficaz.

3ª — Via de regra, o Administrador Educacional é um participante da estrutura e funcionamento de uma entidade pública. A formação deve conter, ao lado da análise da lógica que preside a formação do Estado no Brasil, *as possibilidades contidas* numa dinâmica de superação desta mesma lógica. Assim o estudo da relação educação e democracia, república e democracia, democracia e socialismo, além de abrir novas perspectivas de atuação, podem colocar os cursos formadores próximos de temas “contemporâneos” como pluralismo, minorias, transparência, alternância de poder, controle público, direito à diferença, etnias.⁷

Esta chamada à *modernidade* se torna mais premente quando se sabe que o autoritarismo do Estado brasileiro, o autoritarismo da lógica capitalista não esgotam a dimensão do poder. O Administrador, pequeno ou grande, tem uma parcela de poder e se investe numa prática social, que gera poderes específicos e circunscritos.

“...Foucault, a partir de uma evidência, fornecida pelo próprio material de pesquisa, viu delinear-se claramente uma ação sinonímia entre estado e poder”. (Machado, R. in Foucault, M. *Microfísica do Poder*, 3ª ed., 1982)

O poder que se desmancha para o todo social e nele reside nem sempre é produto do Estado embora a ele possa se articular e dar-lhe sustentação.

Este poder toma conta de instituições, gera saberes em níveis específicos, chegando mesmo ao controle do próprio corpo. Essa rede de poder, para além do Estado, com suas justificativas para a dominação, mas também com sua relativa autonomia frente aos poderes centrais, pode servir para perceber outros caminhos de democratização do poder.

Por isso são importantes, por exemplo, os estudos que apontam a especificidade dos poderes em instituições esparramadas no todo social, geralmente expressos não propriamente em formas repressivas, mas também formas positivas de dominação, diminuindo a força política de resistência.

É preciso pesquisar, investigar mais, embora já tenhamos alguns trabalhos neste sentido (Martins, C.B. — 1981),⁸ procurando demonstrar em instituições específicas a dinâmica da disciplina como forma de controle.

O estudo de Foucault pode ser útil no sentido de — reconhecendo a “microfísica do poder” — *uma nova racionalidade administrativa*, voltada para a transferência no exercício do poder, o compromisso com a qualidade

do ensino, e a recusa de uma organização do pedagógico enquanto negadora da criatividade.

4º — O último ponto que eu gostaria de focar seria *o da herança sedimentada*. Um curso de formação do Administrador da Educação pode e deve comportar um exame e análise das imagens primitivas deixadas em nós a partir do nosso processo de escolarização.⁹

Os estudos de Psicologia Social podem ser úteis no sentido de uma valorização do que de válido nos indicaram as análises de a "Reprodução" de Bordieu/Passeron, em especial a noção de "habitus".¹⁰

Esta dimensão de herança deixada e analisada a partir do *vivido* indica uma outra pista dentro desta linha: o distanciamento entre teorias de ampla generalização e a pouca atenção ao cotidiano de nossas escolas reais.

Ignorar a herança e o cotidiano, ainda que o estudo seja de ampla generalização, conduz ao abstrato tanto quanto ignorar as teorias e o contexto leva à abstração dos modismos e da inconsciência em relação aos efeitos do "habitus".

Estas exigências conduzem-nos a ver a hora atual, como hora decisiva na formação crítica do Administrador da Educação.

SELEÇÃO

Os caminhos da seleção do Administrador da Educação tomam os rumos da participação e até mesmo das formas de eleição. Isto significa a difícil *correlação entre seleção e democratização*.

Se a seleção, pela via clientelística, foi a intromissão partidária e restrita na escola; se a seleção pela via de indicação vertical atendeu desde a correlação administração/produktividade/eficiência do sistema até às teorias centradas no poder de decisão do líder, a seleção pela participação não poderá se restringir somente ao caráter numérico de votos.

Por que a eleição é mais democrática? E por que ela não pode ser considerada um fim em si mesma? Eis duas questões interessantes: a eleição é mais democrática porque há um progressivo alargamento de indivíduos com direito a voto com base em regras patentes, dentre as quais se destaca a possibilidade de haver alternativas reais de postulantes. Ela também é mais democrática porque, em princípio, numa sociedade aberta e plural o poder deve vir de "baixo para cima", não só na esfera das relações políticas, mas também

"onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, por exemplo de... professor e estudante e até mesmo pai de estudante, ... de administrador e administrado... etc." (Bobbio, p.54)

Há uma passagem qualitativa do "quem" vota para "onde" se vota. (Cf. Bobbio — idem, p.56). Isto não significa que tudo deva ser objeto de voto, em especial nos institutos dedicados à pesquisa e ao ensino superior onde há centros administrativos e centros colegiados de saber. Nos primeiros a extensão do voto, dentro de regras claras, é saudável. Nos segundos, não se pode admitir que a natureza do conhecimento seja referendada por outro critério que não seja a excelência, a qualidade e a competência, ressalvados objetivos éticos que incluem a divulgação/difusão dos dados.

Entretanto, não se pode considerar a eleição como um fim em si. Ela é fim, é verdade, enquanto processo democrático, mas é meio enquanto se pergunta: vota-se para diretor com que fins? Com que compromissos? Quais são os compromissos que um postulante assume?

De outro lado, ver a eleição como meio que traduz em si fins mais amplos, significa ver que os anos de autoritarismo fizeram por desbordá-lo em todas as instâncias. Não só os diretores, onde o próprio cargo o evidencia mais, mas também os professores não ficaram imunes ao autoritarismo. E é por isso que, ao lado e complementar à eleição, só a prestação de contas e o acompanhamento de uma *gestão* através de uma ação colegiada e representativa pode dar um salto qualitativo no interior da própria eleição.

A ATUAÇÃO

É sobre este item que se voltam novas atenções. Embora já haja um número significativo de Administradores da Educação eleitos, ou indicados por mais diferentes formas, a crítica da pesquisa científica ainda não trouxe à luz os efeitos desta saudável forma de representação.

E é na atuação que o Administrador da Educação formaliza sua eleição. A formalização de uma indicação burocrática ou clientelística se processa na eficiência sobreposta ao compromisso. A formalização de uma representação participada se dá na atuação compromissada e também eficaz.

Por isso algumas reflexões se fazem necessárias:

1ª — Quando se tem mandato por representação, deve-se dirigir a atuação não só pelos novos sujeitos participantes, não só pelos novos instrumentos mas acima de tudo

"para as regras do jogo com as quais se desenrola a luta política num determinado contexto histórico". (Bobbio, p.65)

Uma atuação democrática se processa dentro de um conjunto de regras elaboradas, conhecidas e difundidas no espaço institucional, e que sejam respeitadas.

Não se pretende que cada escola agora vá fazer a sua instituinte. Mas é preciso afirmar que um novo estilo de administrar supõe a existência de regras do jogo, sem dúvida, perfectíveis ou mesmo substituíveis. Como diz Bobbio dentro de uma metáfora:

"existe um estreitíssimo nexos que liga as regras do jogo aos jogadores e aos seus movimentos. Mais precisamente: um jogo consiste exatamente no conjunto de regras que estabelece quem são os jogadores e como devem jogar, com a consequência de que, uma vez dado um sistema de regras do jogo, estão dados também os jogadores e os movimentos que podem ser feitos". (p.68). (Bobbio, N).

2ª - Se o mandato não é um fim em si, ele só pode formalizar-se atuante enquanto preenhe de objetivos. Ora, o objetivo maior da escola é a atuação voltada para a qualidade de ensino, para a organização não-deformante do processo de trabalho e a transparência do exercício de poder.

Este compromisso exige nova racionalidade administrativa, que é a ação colegiada, em que os eventuais interessados possam ter vez e voz.¹¹

É evidente que uma ação colegiada perde seu sentido caso seja uma espécie de ampliação do poder burocrático. O que está em jogo não é como maximizar a burocracia, mas como otimizar as finalidades sócio-pedagógicas da escola.

Por isso mesmo é tarefa da Administração Colegiada da escola, sob a coordenação do Administrador da Educação *planejar*, fazer o exercício da formalização de objetivos já discutidos, em especial na tarefa de recompor coletivamente o processo de trabalho.¹²

Finalmente, uma atuação digna de um projeto democrático é uma atuação compromissada com um "*projeto-escola*". É bom e necessário investir no professor, no especialista e no funcionário. Entretanto, é muito melhor investir no envolvimento de todos os atores na definição de uma proposta global (não necessariamente unitária) daquela instituição.

NOTAS

1. TRATENBERG, M. *Educação, Política e Sindicalismo*. S. Paulo, Cortez, 1982.
———. *Administração, Poder e Ideologia*. S. Paulo, Moraes, 1980.
2. MOTTA, Fernando C.P. *Teoria das Organizações, Evolução e Crítica*. Livraria Pioneira, SP, 1986.
———. *Teoria Geral da Administração: uma introdução*. SP, Pioneira, 1986.
3. BERNARDO, J. *Marx crítico de Marx*. Porto, Afrontamento, 1977.
4. BRANERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista*. RJ, Zahar, 1977.

5. VARGAS, N. "Gênese e Difusão do Taylorismo no Brasil" in *Ciências Sociais Hoje*. SP, Cortez — ANPOCS, 1985.
6. SODRÉ, M. *A máquina de Narciso*. SP, Achiamé.
BAUDRILLARD, J. *À Sombra das Maiorias Silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. Brasiliense, SP, 1985.
- CHACON, W. "Os meios de Comunicação de Massa na Sociedade Democrática" in JAGUARIBE, Hélio et alii — *Brasil, Sociedade Democrática*. José Olympio, RJ, 1985.
7. GARCIA, Marco Aurélio (org.). *As esquerdas e a democracia*. Paz e Terra/Cedec, RJ, 1986.
- COUTINHO, Carlos N. *A democracia como valor universal*. SP, Ciências Humanas, 1980.
- WEFFORT, Francisco. *Por que Democracia?* SP, Brasiliense, 1984.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. RJ, Paz e Terra, 1986.
8. MARTINS, C. Benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. Global, SP, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Graal, RJ, 1982.
9. CURY, C.R.J. *A Formação do Administrador Escolar*. mimeo. FAE/UFMG, s/d.
10. BORDIEU, P e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves, RJ, 1975.
11. RODRIGUES, N. "Colegiado, instrumento de democratização", in *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v.3, jan-jun/85.
12. MELLO, Guiomar N. *Educação Escolar: paixão, pensamento e prática*. SP, Cortez e Associados, 1986, p.105-108.

O DESVELAMENTO E A CONTRAPOSIÇÃO DE MITOS NA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO*

Talvez como nunca em sua trajetória, a educação brasileira esteja vivendo um momento tão marcante de denúncias, questionamentos e transição.

No plano das denúncias, observa-se nos meios acadêmicos e nas práticas das instituições que se dedicam à educação, uma preocupação ímpar em desvelar as forças externas que condicionam a escola, as lógicas diferenciadas e discriminatórias presentes nos vários níveis de ensino, a reprodução de estruturas defeituosas, em especial as que privilegiam o autoritarismo e, ainda, as articulações e desarticulações entre meios e objetivos educacionais que desconsideram e até mesmo preterem os anseios e necessidades daqueles que mais necessitam. É deste plano a constatação de que no Brasil de hoje co-existem dois mundos sociais basilares: o que representa o setor moderno da economia e o dos setores marginalizados. Como aponta GARCIA (1985), para o primeiro dos mundos estão direcionados os principais esforços da pesquisa e nele é predominante a elaboração, a sistematização e a transmissão de conhecimentos necessários a uma sociedade complexa. É este o mundo que apresenta em seus contornos um universo bem desenvolvido de serviços, uma escolarização que atinge o terceiro grau e cuja expansão e privatização, especialmente nas últimas duas décadas, permitem vislumbrar a lógica da cooptação, no dizer de OLIVEN (1985). Já no segundo dos mundos, o dos setores marginalizados, os contornos são estabelecidos pelo primado do analfabetismo e pela lógica da exclusão (GARCIA, 1985).

No plano dos questionamentos, talvez como nunca estejam sendo colocadas em xeque as estruturas sociais vigentes e seus fundamentos ideológicos, políticos e econômicos, as práticas do cotidiano que refletem a dialética do poder (na sua expressão de autoridade legal mas não necessariamente legítima) e do saber (na sua expressão de desapropriação do conhecimento, quando não retorna àqueles que o produzem). É deste plano a constatação de que a formação e a prática dos professores e dos especialistas em educação não atendem às necessidades da sociedade, urgindo repensá-las em suas finalidades, conteúdos e processos.

*Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mas o momento não é somente de denúncias e questionamentos, pois a idéia de conscientização que nele está embutida tem presente que ela não pode existir fora da praxis na sua unidade ação-reflexão. É nesta unidade que se encontram os contornos ainda tênues do momento de transição.

O momento de transição ora vivenciado rege-se pela transposição do modelo político centralizador e autocrático e do modelo econômico privilegiador de minorias, em direção à democracia no seu sentido de meio e também de finalidade. Não causa estranheza que a transição tenha contornos de resistência às mudanças, algumas vezes menos por conservadorismo do que pela insegurança perante o desconhecido. Não causa estranheza que hajam dúvidas e embates quanto aos processos e finalidades que estão sendo buscados, pois estes carecem de clareza. E como a adoção de modismos já foi conducente a consequências educacionais desastrosas, não surpreende que haja receio de errar. No entanto, tais contornos são transpassados não só por receios mas anseios e até mesmo engajamento para mudar.

Na conjugação do questionamento, da denúncia e da transição destaca-se uma nítida e pujante preocupação com o destino da escola pública, inserindo-a na busca de papéis mais consentâneos com as necessidades da sociedade, mesmo que as vias dessa busca sejam diversificadas e por vezes opostas.

À primeira vista poderia parecer extemporâneo discutir sobre o "profissional de administração da educação, sua seleção, formação e práticas" quando a preocupação marcante é a escola pública, as crises que ela enfrenta e as novas crises que emergirão neste pouco mais de decênio que a separa do século XXI. Mas a adequabilidade de tal discussão se revela nos próprios questionamentos, denúncias e sinais de transição que têm em seu bojo o profissional de administração nas suas múltiplas instâncias de prática, nos seus processos seletivos que oscilam entre procedimentos mais democráticos e procedimentos mais autoritários e na sua formação. É sobre este tipo de profissional que tem sido imputadas muitas das mazelas que vêm à tona na escola pública. É inequívoco, no entanto, que sua prática, sua formação e sua seleção podem ser conjuntamente repensadas como vias não únicas, mas nem por isso menos estratégicas, para a reconstrução da escola pública neste momento de transição.

Em vista de tais considerações, as reflexões sobre o administrador da educação serão tecidas a partir de mitos que têm transpassado a educação brasileira nas últimas décadas, bem como do processo de desmistificação que tem sido conducente não somente a diferentes ordens de críticas sobre o profissional em pauta, mas também ao surgimento de novos mitos. É o que impõe a urgência de colocá-los na mesa para discussão.

MITOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tal qual aqui posto, o mito é entendido na conotação de interpretação ingênua e mesmo de magnificação falaciosa de discursos e práticas.

Marcadamente dois mitos parecem ter influenciado a educação brasileira nas últimas décadas: o mito do poder do conhecimento para a transformação social e o mito da racionalidade como via para o desenvolvimento.

O mito do poder do conhecimento para a transformação social, no seu processo de estabelecimento foi assumindo a roupagem magnificada das seguintes idéias basilares: a industrialização como meio e finalidade do processo de desenvolvimento, esse entendido na perspectiva do Produto Nacional Bruto do país; a educação como a alavanca-mestra da transformação social para o desenvolvimento, ou seja da passagem de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna; os conhecimentos técnico-científicos, neutros, como essenciais e prioritários na superação dos graves problemas de um país periférico e subdesenvolvido; o conhecimento e a educação como pilares da mobilidade ascendente entre classes sociais.

Não foi fortuito que o segundo mito, o da racionalidade como via para o desenvolvimento, fosse se estabelecendo "pari passu" à exaltação do crescimento econômico e à visão de transformação social afunilada na modernização. Tal mito cresceu com as seguintes idéias basilares: a adequação entre meios e fins norteadas pela lógica do mercado; a educação subordinada à economia; a formação de profissionais qualificados como necessária para a viabilização da meta modernizadora; o sistema educacional como centralização de orientação e formalização de procedimentos como condição para a consecução do desenvolvimento, o planejamento centralizado e formalizado nos diferentes níveis e setores como chave para a melhoria do ensino.

Tais idéias basilares não surgiram ao acaso, mas paulatinamente foram reforçadas pelas tentativas de planejamentos globais que começaram a ser implantados a partir da década de vinte, difundindo-se em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

No período pós-guerra, de quarenta e cinquenta, a pressão pela reconstrução das economias desorganizadas foi conducente a um clima mundial de crença do planejamento, que aliada à necessidade de sofisticados sistemas de defesa, contribuiu para transformações significativas na ciência e na tecnologia, alimentadoras do próprio planejamento educacional. Sob o paradigma do capital humano, então predominante, a educação foi entendida como investimento. Tal perspectiva orientou toda a primeira geração de planos das décadas de cinquenta e sessenta, mas enquanto num primeiro momento a ênfase recaiu na qualificação da mão-de-obra, num segundo momento buscou o atendimento à demanda por escolarização.

Na década de sessenta as ações sistemáticas da UNESCO através de promoções de conferências, instalações de centros regionais e envio de peritos a países em desenvolvimento, veio reforçar a ideologia da demo-

cratização e da modernização como consequências diretas do acesso à educação.

Não causa surpresa que muitas das idéias pertinentes aos dois mitos em pauta, de algum modo, se fizessem presentes nas primeiras tentativas sistemáticas de planejamento global do Brasil, desde o Plano SALTE do governo Dutra até o Plano Trienal do governo Goulart. Só que no Brasil, antes de meados de sessenta, os planos dificilmente foram implementados com êxito. Após 64 é inegável que o planejamento foi exitoso, se comparado com as tentativas anteriores, o que pode ser imputado a duas estratégias específicas, uma econômica e uma política, ambas orientadas para a recomposição dos mecanismos de acumulação e de desenvolvimento das forças produtivas. No plano econômico, sob a coordenação de órgãos centrais, foi estabelecido um verdadeiro sistema de desenvolvimento no qual o planejamento é valorizado como integrante do processo de modernização e de integração nacional. No plano político, foi estabelecido o que pode ser chamado de sistema de segurança, sob a égide do Conselho de Segurança Nacional, órgão de formulação e controle doutrinário, orientado pela busca de estabilidade social e neutralização de focos de antagonismo.

As orientações do sistema de segurança e do sistema de desenvolvimento vieram a se refletir na política e administração da educação brasileira, que assumiu especialmente dois pressupostos: (a) a formação de profissionais qualificados, num estado intervencionista, geraria um poder tecnocrático que poderia rumar para o desenvolvimento não obtido pelo poder oligárquico; (b) os profissionais qualificados constituir-se-iam em formas de disseminação ideológica, essenciais para a segurança do país.

Sob tais pressupostos, que qualificam o sistema de segurança e de desenvolvimento, é que podem ser melhor compreendidas muitas das ações concretas no nível legal e no nível de planejamento, ligadas à administração da educação:

- a reestruturação do ensino primário e médio que resultou na introdução da qualificação para o trabalho e nas reformas curriculares e administrativas que favoreceram a prática de especialistas técnico-profissionais;
- a reforma do ensino superior, a partir de 1966, que privilegiou a centralização e a formalização como mecanismos de controle e a adoção de cursos técnico-pedagógicos para a formação de especialistas em educação;
- a implementação de planos globais, porém setorializados que favoreceram a expansão do ensino superior como via para a consecução de metas econômicas e de segurança.

Ações tais quais as mencionadas vieram incrementar os mitos do poder do conhecimento para a transformação social e do poder da racionalidade para o desenvolvimento mas não deixaram de estrategicamente ser expressão do conceito de ideologia proposto por GIROUX, anos mais tarde:

"Ideologia não significa só um ideário mas tem um sentido dinâmico, implicando na maneira pela qual significados e idéias são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, experiência e práticas." (GIROUX, 1983, p.61-62)

Mas todas as teias sociais têm contradições que lhes são inerentes. No próprio fortalecimento dos mitos estavam sendo delineadas as condições para seu desvelamento.

A DESMISTIFICAÇÃO EM PROCESSO

É pertinente registrar que em paralelo ao incremento dos mitos do conhecimento e da racionalidade na política educacional brasileira, e às vezes antes de sua adoção, algumas de suas idéias basilares já estavam sendo questionadas e suas conseqüências denunciadas a nível internacional.

Na Conferência Internacional sobre Planejamento Educacional promovida pela UNESCO em Paris, no mês de agosto de 1968 e que congregou 95 países, é reconhecida a defasagem entre a evolução da sociedade e do sistema educacional que primaria pela inércia e conservadorismo, bem como a inadequação de muitos instrumentais do planejamento normativo. É neste evento que o planejamento passa a não mais ser encarado como panacéia miraculosa e fórmula aplicada a todas as situações. Adquire vigor a questão da supressão da liberdade pela usurpação do poder pelos tecnocratas do planejamento. (CISPE, 1975). Mas continua predominante a crença na racionalidade formal, entendida como a adequação meios e fins, na lógica das leis do mercado.

No Brasil, como se teve um descompasso de séculos com outros países na criação do ensino superior, não era de surpreender que se tivesse um descompasso de décadas no desvelamento das idéias basilares dos mitos já colocados.

A racionalidade formal, justamente após 1968, é incrementada na política educacional brasileira. É essa mesma política, no entanto, que engendra sua própria crítica na medida em que a partir de 1972 programa a ida de professores brasileiros ao exterior, para se habilitarem em cursos de pós-graduação e são muitos destes professores que quando do retorno, levantam os questionamentos mais acirrados quanto às políticas estabelecidas e denunciam suas forças condutoras e suas conseqüências político-educacionais. (OLIVEIRA, 1980).

É também a partir de meados da década de 70 que se torna acessível no Brasil uma fecunda literatura, especialmente francesa, questionadora da educação ingênua assentada na técnica e na metodologia. Nas distinções propostas por GIROUX (1983) pode-se dizer que esta é a literatura da reprodução social de Althusser e de Bowles e Gintis, aliada à literatura

da reprodução cultural de Bourdieu e Passeron. A literatura do estado-hegemônico, nas concepções de Gramsci e de Poulantzas, também parece ter contribuído de modo sensível para o questionamento dos mitos.

Apesar do caráter mecânico e simplificado da socialização, da visão unilateral e reducionista de dominação e do fechamento de espaços para os movimentos contraculturais, que permeiam algumas das concepções mencionadas, críticas estas já apontadas por outros autores, é inegável que elas contribuíram para que a educação no Brasil fosse alvo de maiores questionamentos e de denúncias quanto aos múltiplos condicionantes e consequências.

Assim como apontam as colocações anteriores, outros desenvolvimentos teóricos e práticos alinharam-se no desvelamento dos mitos. Entre eles destacam-se as discussões e a disseminação da teoria da dependência com Manfredo Berger entre os expoentes, os movimentos de educação popular na década de sessenta mas recrudescidos na de setenta e início dos anos oitenta, os movimentos em torno da escola pública já presentes na gestação da LDB de 1961 mas revigorados pela perspectiva de uma constituinte, as discussões sobre a formação do educador e dos especialistas promovidas não somente por associações e entidades de classe mas até mesmo pela SESU/MEC e ainda a frustração do povo com o modelo político impregnado de domínio e com o modelo econômico assentado na modernização enquanto industrialização forçada.

Sob a influência de discursos e ações tais quais os mencionados, fluiu cada vez mais a consciência do autoritarismo nas decisões educacionais e de sua vinculação com o modelo econômico, da ideologia que sustenta as estruturas e as práticas educacionais e do permeio cultural que injeta forças no verticalismo.

Neste contexto, não é casual que o desvelamento dos mitos do poder do conhecimento para a transformação social e do poder da racionalidade para o desenvolvimento viesse acompanhado de denúncias e críticas à administração da educação.

CRÍTICAS E CONTRAPOSIÇÃO DE MITOS NO MOMENTO DE TRANSIÇÃO

As críticas que têm sido tecidas sobre a administração da educação espelham uma nítida preocupação com a trajetória do administrador no seu processo formativo e seletivo bem como na sua prática. Nestes processos, o administrador internalizaria procedimentos e valores, alguns dos quais impeditivos de transformações substanciais. Para estes mesmos processos convergem as mais contundentes críticas que hoje são feitas à administração e que se traduzem em três ordens:

- a formação do administrador da educação reforça o tecnicismo que é impeditivo da inserção do conhecimento vivencial;

- a seleção do administrador da educação reforça o controle e o verticalismo decisório que são impeditivos da democratização,
- a prática do administrador da educação reforça a separação entre o planejamento e a execução que é impeditiva da emancipação.

FORMAÇÃO QUE REFORÇA O TECNICISMO IMPEDITIVO DA INSERÇÃO DO CONHECIMENTO VIVENCIAL

É inquestionável o papel dos cursos de formação de administradores na definição de procedimento para a futura prática profissional. Especialmente na década de setenta, muitos destes cursos propagaram a ideologia de que na prática deve funcionar a qualquer custo o saber científico e a técnica que dele pode resultar, ou seja o domínio da técnica sobre a ciência (HABERMAS, 1975). É o domínio da racionalidade funcional na qual a adequação meios e fins opera na lógica da economia de mercado.

Não se pode omitir que a industrialização, sob o princípio do desenvolvimento, magnificou e ressaltou a produção do saber assentada no modelo de desenvolvimento dependente do exterior. Esta magnificação desconfigurou a inserção do saber e obliterou a inserção do conhecimento na formação do administrador, desvirtuando, por conseguinte, a sua prática.

Fazendo uso das categorias de saber e de conhecimento explicitadas por MENDES (1983), em relação à primeira o administrador apropriou-se de códigos explícitos, controlados e formais do conhecimento, muitos dos quais desenvolvidos em outras realidades sociais. Em relação à apropriação do conhecimento enquanto saber aberto, inacabado, que contém valores, experiências, signos e mitos, muito próprios de um dado grupo, a formação do administrador não foi sensível, descapacitando-o de ler a realidade que o cerca. E até mesmo o saber e o conhecimento das classes sociais privilegiadas perpassam a ação do professor, obstruindo a inserção do conhecimento inacabado, próprio dos demais grupos e classes sociais, o que reforça a assimetria nas relações escolares.

O desvelamento de aspectos tais quais os mencionados, mostrando o saber a serviço da manutenção do poder e da tecnocracia (poder dos técnicos), proporcionou a consciência da vinculação entre conhecimento científico, conhecimento técnico, poder e dominação e ainda do poder da atividade e do conhecimento humano como produtos e agentes da realidade social.

No processo de desvelamento emergiu também a consciência de que os cursos estariam formando técnicos capazes de administrar coisas, por vezes pessoas, carecendo, como diz ARROYO, de intuição política, esquecendo que é impossível, nas organizações sociais, separar opções técnicas de opções políticas e que as últimas podem ser mais lúcidas que as primeiras.

Não é de surpreender que tal desvelamento tenha suscitado em alguns grupos a falta de crença no conhecimento disponível e no planejamento normativo, a ruptura entre a apropriação do saber e a apropriação do conhecimento e uma marcante rejeição à técnica, expressando características de um movimento contracultural. Não se está criando o mito de que o uso da técnica e a valorização do saber disponível significam suprimir o conhecimento e a cultura genuína? Em contraposição ao mito do poder do conhecimento sistematizado e da técnica não se está caindo no mito do conhecimento popular? Como já foi colocado por outros educadores, será que os saberes, conhecimentos e até as escolas burguesas não têm nada a oferecer às classes populares? Será que a ciência produzida pelas classes dominantes não tem alguns princípios universais? Será que a própria cultura popular não pode ser resgatada em conjunto com a cultura universal? Será que os modismos e suas contraposições não contribuem para o distanciamento dos problemas da realidade?

Como CURY (1986) colocou, ao acusar toda a estrutura corre-se o risco de jogar fora todo o conhecimento armazenado quando ele, e até mesmo a estrutura, poderiam ser utilizados para reverter o quadro. Na mesma linha de pensamento, seria incoerente eliminar o administrador da educação e suprimir os cursos que o formam, sem que o professor se apropriasse dos conhecimentos disponíveis. Para administrar são necessárias algumas competências e essas, para se concretizarem, precisam de conhecimento sistematizados (saber), de técnicas e de conhecimentos vivenciais ainda não codificados e de posturas e intuição política. É o saber, o conhecimento e a técnica a serviço de uma política. Não existe técnica desvinculada de política mas também não existe técnica sem saber e conhecimento e todos estes campos estão presentes na administração da educação. Ao mascarar estes campos não se reforçaria a dependência exógena?

A técnica também pode estar a serviço de um projeto histórico e político na medida em que: (a) seja entendida como instrumento a serviço da educação e não como senhor; (b) propicie interações ricas entre o saber (conhecimento sistematizado) e a prática como subsídios para ação, direcionando-se menos para articulação e mais para confrontações dinâmicas; (c) favoreça o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado, o que é fundamental para o avanço da consciência, e o que é justo pois significa devolução a quem tem direito.

Tendo em vista as considerações tecidas, parece que os cursos que formam administradores precisam assumir um compromisso com o conhecimento, tanto o sistematizado como o vivencial, compromisso esse que envolve crítica e auto-crítica, contribuindo para que a escola permanentemente reveja o seu saber e o seu fazer. Tal compromisso implica não só superar a falta de preocupação com a gênese social da emergência do conhecimento, mas, também, a superação de atrelamentos dogmáticos aos próprios princípios doutrinários, impeditivos da auto-crítica e renovação.

Não é riscando — não se elimina a história — mas recuperando o conhecimento sistematizado, a técnica e o conhecimento vivencial que se terá um caminho para resgatar a escola pública e a sua administração.

SELEÇÃO QUE REFORÇA O CONTROLE E O VERTICALISMO DECISÓRIO, IMPEDITIVOS DA DEMOCRATIZAÇÃO

Tradicionalmente a seleção de administradores da educação, especialmente de diretores de escolas, tem se assentado na confiança hierárquica, que dá margem ao favoritismo e à cooptação. Essa sistemática além de privilegiar o "status quo", atua como reforçadora do verticalismo nas decisões e do controle para manutenção do grupo decisório e neutralização de antagonismos.

As críticas mais contundentes à sistemática de seleção referida dizem respeito ao esvaziamento do papel e do compromisso do professor frente a uma postura política, ficando a escola sujeita a ingerências externas em questões eminentemente internas.

Hoje, uma leitura da realidade revela que são crescentes as manifestações contra os processos seletivos verticalistas, com ganhos significativos na adoção de procedimentos eletivos mais democráticos, apesar de ainda persistirem os anteriormente mencionados. O uso de controle e a ingerência do verticalismo ao invés de arrefecer, incrementou o movimento sindical docente, cujo peso foi decisivo no saldo de ganhos. Existe, portanto, o reconhecimento de que nas sociedades centradas no mercado, os interesses sociais são ampliados pela pressão dos grupos por novos espaços, buscando moldar as condições de acesso ao poder. É crescente, também, a consciência de que a administração da educação — e o poder que exerce — não tem um fim em si mesmo mas deve visar conquistas sócio-educacionais.

Mas a leitura da realidade de hoje também mostra que muitos processos precisam ser aprimorados, inclusive os seletivos assentados na eleição de dirigentes. Depoimentos de um grupo de aproximadamente trinta diretores de escolas de Porto Alegre, eleitos por seus pares, relevam três situações distintas:

- professores que reduzem a participação à eleição do dirigente, omitindo-se de participar na concretização de ações, mas cobrando favoritismos pelo apoio eleitoral prévio, numa nítida transposição da política partidária ao âmbito da escola,

- professores que reduzem a participação ao assembleísmo, palco de quaisquer decisões da escola;

- professores que parecem compreender os sentidos da participação democrática, enquanto meio e finalidade, entendendo que as orientações decididas e legitimadas conjuntamente não obliteram os níveis de autonomia

decisória, necessários ao administrador na concretização conjunta das ações da escola.

Mesmo havendo predominância da terceira situação, as duas primeiras são alarmantes. A primeira carece de solidariedade sendo indicativa de alienação e individualismo. A segunda reflete desconhecimento de organizações complexas como a escola e o sistema educacional, confunde autonomia com soberania. Até que ponto não estará emergindo um mito autogestivo, sem a devida compreensão dos significados e processos abarcados por este neologismo e numa clara contraposição aos mitos anteriormente apontados?

Urge que os processos seletivos do administrador da educação, os seus processos de formação e a sua prática assumam um efetivo compromisso com a participação, reconhecendo: (a) que a democracia é um meio mas também finalidade cujas faces são políticas e econômicas; (b) que existem níveis decisórios que omitidos podem se contrapor à democracia enquanto meio e finalidade, pois nem toda a vida de uma comunidade escolar pode ser decidida e julgada por votos; (c) que nas opções devem estar inseridas as perspectivas dos participantes, o que em absoluto significa espontaneísmo; (d) que a participação pode escamotear a manipulação, aspecto esse já discutido por CARVALHO (1982), o que implica compromisso com a transparência; (e) que não necessariamente o ponto de vista do sistema é contra o povo, aspecto esse já discutido por MEDEIROS et alii (1986) ao analisar 185 projetos do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º grau, desencadeado pelo MEC/SESU, (f) que a mentalidade de participação é mediação para o compromisso político, como já apontou Neidson Rodrigues.

Os cursos que formam administradores podem, de modo especial, contribuir para a vivência de outro compromisso que medeia a participação, seja em processos seletivos, seja no exercício profissional. É o compromisso com a diversidade, que implica conviver com as contradições e os conflitos, ter presente que as divergências são enriquecedoras e que é possível fazer com que diferenças somem, como destaca MARQUES (1983) na sua conceptualização de administração solidária.

A PRÁTICA QUE REFORÇA A SEPARAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO, IMPEDITIVA DA EMANCIPAÇÃO

As críticas mais acirradas que convergem para a ordem em pauta entendem que a separação entre o planejamento e a execução das ações técnico-administrativas, encobre as múltiplas conexões e articulações que ocorrem na organização educacional, desvirtuando a compreensão dos professores quanto à educação e seus condicionantes, cerceando a visão de totalidade e revigorando a alienação. É um mecanismo de poder na medida em que a falta de visão da totalidade e a alienação reduzem

antagonismos e neutralizam conflitos, facilitando as imposições de procedimentos, a escamoteação e a opacidade nas negociações. É também colocado que a separação entre o planejamento e a execução qualifica a divisão do trabalho enquanto característica da burocracia, reproduzindo na escola as relações da sociedade de classes. Tal separação descapacita os professores de pensarem por si mesmos, de serem críticos, de buscarem sua emancipação, e de lutarem para transformar a escola num espaço real de ações que visam a mudanças substanciais na sociedade brasileira.

Sob tal ordem de críticas e considerando (a) o caráter burocrático e obstrutivo das múltiplas instâncias às quais está vinculada a política da educação e (b) o desvelamento dos mitos anteriormente explicitados, não é casual a tendência emergente dos meios educacionais se contraporem ao planejamento normativo. Não é, também, fortuito que algumas das críticas atinjam o cerne do planejamento normativo, ou seja, a lógica da racionalidade na qual se funda a própria divisão do trabalho. Em que pese a pertinência das críticas, não estaria sendo criado um novo mito, o da anti-racionalidade?

A indagação levantada exige alguns comentários adicionais. É procedente lembrar que nem todas as críticas ao planejamento normativo, qualificam a lógica da racionalidade que o suporta, isto é não a desvelam na sua redução utilitária subjugada à lógica do mercado.

Sob a perspectiva utilitária é que Guerreiro Ramos se detém na transvalorização do termo razão, vendo-o na ótica de uma conversão do bom no funcional, do ético no não ético. É ele que lembra o sentido primeiro assumido pelo termo:

“a razão era entendida como força ativa na psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, ordenar a sua vida pessoal e social. Mais ainda, a vida da razão na psique humana era encarada como uma realidade que resistia à sua própria redução a um fenômeno histórico ou social.” (RAMOS 1981, p.2).

Pensadores da Escola de Frankfurt também se detiveram na questão de que a racionalidade, na sociedade moderna, se transformou num instrumento de repressão, perdendo o sentido de razão enquanto categoria ética. Para Horkheimer a denúncia do sentido que hoje assume o termo seria o maior serviço que a razão pode prestar.

Tendo em vista as considerações acima, não poderia o administrador recriar a sua prática e contribuir para a recuperação ética da racionalidade, tão necessária na vida individual e associativa? O caminho não poderia ser traçado através da liberação da função normativa da razão, sobrepujando as bases utilitaristas, e noteando-se pelas reflexões mais finalísticas? Tal procedimento, se concretizado conjuntamente, não seria conducente à superação da alienação, à emancipação? Na perspectiva em pauta, não

seria aceitável o fato de que uma sociedade de crescente complexidade e com pujantes demandas educacionais exige algum grau de coordenação, de articulação, de diferenciação de funções enfim, de planejamento normativo e da ação de administradores?

Tais indagações apontam para a necessidade de um terceiro compromisso por parte da administração da educação, aliado ao compromisso com o conhecimento e com a participação, anteriormente explicitados: é o compromisso com a qualidade. Esse compromisso não é colocado no sentido de polarizar quantitativo-qualitativo pois ambos estão presentes na realidade. Ele assimila o sentido atribuído por DEMO (1985) de que o qualitativo transcende o eixo do formal, da técnica, dos instrumentos para o eixo do político, não uma transcendência de forma, mas de substância, dizendo respeito aos conteúdos e aos fins da vida humana. Esse compromisso não pode existir sem assimilar a qualificação moral e a ética da racionalidade.

COMPROMISSO NA FORMAÇÃO, SELEÇÃO E PRÁTICA DO ADMINISTRADOR

A opção está presente no compromisso. Mas ela é uma escolha do indivíduo que predispõe para uma prática e não necessariamente a garante. Já o compromisso é o

“ato pelo qual eu decido assumir e assumo responsabilidade de uma obra a ser realizada no conjunto dos grupos que participam do intrincado jogo contraditório do movimento social”. (CURY, 1985, p.44).

Na formação, na seleção e na prática do administrador da educação é urgente que sejam criadas condições para a identificação e a permanente crítica dos componentes que perfazem a ação administrativo-educacional, que estão ligados às opções e aos compromissos a serem assumidos.

É pertinente lembrar que é no trabalho que o homem se define pois o trabalho é auto-revelador nos seus componentes do saber, da ética, do social e da política (VEIT, 1984).

Talvez se possa dizer que é na prática cotidiana do processo de formação, de seleção e do exercício profissional que o administrador da educação se define e que sua prática pressupõe alguns componentes. No componente do saber se funda o compromisso com o conhecimento, no componente coletivo está o compromisso com a participação e no componente ético está a base do compromisso com a qualidade. O componente político e o compromisso que lhe é próprio transpassam os demais articulando-os, mas também sendo articulados por eles.

Mas uma indagação se destaca: como criar as condições para que o administrador desde a sua formação até a sua prática possa identificar, optar e assumir compromissos?

Talvez uma das vias possa ser achada num trabalho de MOROSINI e BIAGGIO (1986), quando analisam os estágios de desenvolvimento moral propostos por KOHLBERG, relacionando-os às noções de resistência propostas por GIROUX.

É inequívoco para as autoras que a resistência às imposições do sistema, a emancipação e a promoção da mudança social estão de algum modo ligadas aos níveis mais altos da seqüência universal do desenvolvimento moral proposta por Kohlberg, seqüência esta que envolve uma passagem do conformismo para o pensamento crítico, da não-crítica das normas ao questionamento e rejeição das leis e procedimentos injustos. Talvez a psicologia tenha uma contribuição muito pertinente na busca de caminho, mas precisa conquistar seus espaços em conjunto com outras áreas e superar as barreiras dogmáticas que lhe foram externamente impostas. É bom lembrar que

"a incoerência entre o discurso e a prática pode representar um estágio mais avançado que a coerência. É a situação de quem entrou em crise com sua prática, dá-se conta do que deseja, mas ainda não consegue agir na proporção de sua conscientização". (Reunião Comunitária da FAGED/UFRGS, 1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Horácio Martins. *Ideologia do planejamento participativo*. Palestra pronunciada no Seminário sobre Políticas Agrícolas e Desenvolvimento Rural. S. Agric./CEPA/AL., Universidade Técnica do Pólo Nordeste. Maceió, 1982, 11p.
- CISPE. *Planejamento da educação — um levantamento mundial de problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas 1975.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O Compromisso do profissional de administração da educação com a escola e a comunidade. *Rev. Bras. Adm. Educ.* Porto Alegre, vol. 3, n.1: 44-50, jan./jun. 1985.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Palestra proferida no Seminário Estadual de Administração da Educação. Porto Alegre, ADEGRS, 1986.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa — um ensaio introdutório*. Brasília, IPEA/IPLAN/CPR, junho 1985, 23p.
- GARCIA, Walter. Palestra proferida no Encontro de Pesquisadores da Região Sul. Curitiba, FUNDEPAR/AESUFOPE, 1985.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. SÃO PAULO, CORTEZ EDITORA, 1983, 95p.

- HABERMAS, Jürgen. Técnica e Ciência como "ideologia". *Textos Escolhidos. Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1975, p.303-333.
- MARQUES, Juracy C. Administração solidária: proposta ou desafio. *Rev. Bras. Adm. Educ.* Porto Alegre, ANPAE, vol. 1, n.1, jan./jun. 1983.
- MEDEIROS, Marilú Fontoura et alii. A busca de caminhos para a educação brasileira: a vivência conjunta de uma praxis, na tentativa de uma educação popular em um sistema de educação formal. *Ciência e Cultura* (no prelo).
- MOROSINI, Marília & BIAGGIO, Angela. *Reprodução, resistência e pensamento pós-convencional: uma comparação entre as posições de Giroux e Kohlberg a respeito de como a escola pode ajudar a transformar o mundo*. Porto Alegre, PG Educação, 1986, 27p.
- OLIVEN, Arabela Campos. Palestra proferida no Encontro de Pesquisadores da Região Sul. Curitiba. FUNDEPAR/AESUFOPE, 1985.
- OLIVEIRA, Betty Antunes. *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1980, 111p.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *A Nova ciência das organizações*. Rio de Janeiro, FGV, 1981, 209p.
- RONCA, Antônio Carlos Caruso. Desmistificação e Comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. *Cadernos Cedes — Licenciatura*, nº 8, São Paulo, Cortez e Moraes, 1983, p.5-9.
- VEIT, Laetus Mário. A "Educação para o trabalho" — uma abordagem antropológica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 9(3): 31-52, set./dez.1984.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA PROPOSTA CURRICULAR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

MAGALI DE CASTRO*
MARIA AUXILIADORA C.A. MACHADO*
NEUSA MARIA DE OLIVEIRA MACEDO*

INTRODUÇÃO

Nos anos setenta, o questionamento do currículo dos cursos de Pedagogia constituiu matéria de Encontros Nacionais e Regionais. A partir do ano de 1983, a idéia da Reformulação Curricular ganhou novo alento na Faculdade de Educação da UFMG. O Colegiado do Curso de Pedagogia coordenou os trabalhos que mobilizaram toda a Faculdade de Educação envolvendo professores, alunos, ex-alunos e funcionários em seminários, assembléias, debates, reuniões departamentais e interdepartamentais.

No desenrolar dos trabalhos, nas marchas e contra-marchas, algumas diretrizes afloraram com firmeza:

- “extinção da licenciatura de curta duração; repúdio à pulverização, configurada nas habilitações oferecidas; compromisso com a formação do professor e; importância da vinculação teoria-prática”.
- preocupação com a forma de organização que o trabalho pedagógico tem assumido nas escolas mineiras de 1º e 2º graus. O novo currículo deveria se adequar às condições efetivas e às possibilidades da Faculdade de Educação executá-lo a contento”.

Além disso, decidiu-se levar em conta os dispositivos legais, organizado um currículo que apesar de novo, não deixasse de oferecer habilitações contidas na Resolução do CFE nº 02/69, anexo ao Parecer 252/69.

O currículo foi aprovado pelo Conselho de Graduação, em dezembro de 1985, abrangendo sete habilitações: Magistério para o 1º grau, Magistério das matérias Pedagógicas do 2º grau, Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar, Administração Escolar de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º graus e Orientação Educacional. O pedagogo formado pelo novo currículo da FAE obterá, ao término do curso, duas habilitações

*Professoras da Universidade Federal de Minas Gerais.

plenas: obrigatoriamente terá habilitação para o magistério, podendo optar entre ser professor de matérias pedagógicas do ensino de 2º grau ou das séries iniciais do ensino de 1º grau. A segunda habilitação dependerá de sua escolha entre as outras cinco.

Esse currículo compreende um total de 2790 horas e 168 créditos e será integralizado em oito semestres no curso diurno e em dez semestres no curso noturno.

FUNDAMENTOS DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular foi orientada por duas diretrizes básicas:

- “a concepção de que a função social do profissional da educação passa fundamentalmente pelo professor, sem contudo, esgotar-se na função docente.
- a vinculação teoria-prática, privilegiando-se a prática social como fonte de teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera.”¹

Concepção do Educador

“A opção da Faculdade de Educação da UFMG pela formação do educador, sob cuja dimensão se inclui o profissional da educação como professor e como especialista fundamentou-se, pois, nos seguintes aspectos:

- relevância política do ato educativo como mediação para outras formas de participação social; necessidade de, no próprio processo de formação, imprimir uma nova maneira de conceber a divisão do trabalho no interior da escola, importância do conhecimento, por parte dos especialistas, do trabalho desenvolvido pelos docentes com os quais vão trabalhar; situação crítica dos cursos de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau e necessidade de superação das causas de fracasso escolar nas séries iniciais; características complexas da tarefa docente na fase inicial da escolarização.”¹

O currículo pretende garantir um preparo de base comum para qualquer profissional do Curso de Pedagogia bem como superar lacunas existentes, adotando medidas tais como: (1) as competências inexistentes, especialmente as referentes ao ensino de 1º grau, foram agrupadas na formação básica do profissional da educação, por meio dos conteúdos de habilitação magistério, obrigatória para todos os alunos; (2) as habilitações dos especialistas foram corrigidas de sua especificidade acentuada, apresentando interseções de conteúdos.

As duas habilitações de Magistério possuem currículo idêntico com a diferença no campo de efetivação do estágio (escola de 1º grau ou escola normal).

Uma característica significativa é a abordagem globalizante dos fenômenos educacionais, explicitada no estudo das relações existentes entre o processo educativo e as dimensões sociais, econômicas e políticas do contexto em que ele ocorre.

Na estrutura curricular, esse estudo se concretiza nas disciplinas: Economia, Política, Sociologia, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação.

Outro aspecto diz respeito ao preparo de um profissional capaz de bem ensinar e de compreender a lógica e os pressupostos do que é ensinado. O currículo apresenta, pois, disciplinas visando o estudo da dimensão epistemológica em diferentes campos conceituais: Psicologia da Educação, Fundamentos do Ensino da Matemática, História e Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Língua Materna e para o exame de seus aspectos metodológicos (Metodologia de Ensino). Outro elemento a considerar diz respeito ao significado da organização em que o educador irá atuar.

Foram então propostas disciplinas voltadas para análise da organização do trabalho, especialmente o pedagógico, na estrutura do sistema de ensino e na unidade escolar.

Essa orientação se concretiza nos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas: Organização da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Currículo e Programas.

A questão da Teoria e Prática

Essa vinculação será trabalhada ao longo do curso, a fim de que a prática pedagógica não se reduza aos estágios supervisionados ou às práticas de ensino aligeiradas e apressadas nos finais de curso.

A democratização do saber constitui o objetivo básico dessa nova proposta que se fundamenta na estreita vinculação entre teoria e prática, visando a execução de um projeto pedagógico voltado para a transformação da realidade.

Envolve, portanto, uma estratégia política, um comprometimento de todos os agentes educativos no processo de transformação e, sobretudo o conhecimento da realidade que se deseja alterar, onde quer que ela se encontre, seja na escola ou em outras instituições.

A nova proposta curricular, assim articulada, prevê a inserção de alunos e professores na realidade, já nos primeiros semestres do curso.

“A disciplina *Prática Educativa* é a peça-chave na vinculação teoria-prática, pois deverá propiciar fundamentação e instrumentalização para o trabalho acadêmico e o conhecimento da realidade educacional.”

A disciplina Prática Educativa se reveste de características especiais constituindo um conteúdo integrador, interdisciplinar e interdepartamental que deve oportunizar a desejada inserção de alunos e professores na realidade educacional propiciando o retorno dessas experiências para enriquecimento da reflexão teórica das disciplinas dos cursos de Pedagogia.

A nova proposta curricular prevê a integração de várias disciplinas tendo como eixo central a Prática Educativa que se constituirá, também, um elo de ligação entre a Faculdade de Educação e outras Instituições que, direta ou indiretamente, estão ligadas à formação do Educador.

O estágio supervisionado, oferecido nos períodos finais, apresenta a culminância dessa prática educativa não só pela vivência das experiências da relação teoria e prática, mas também por constituir embasamento teórico das disciplinas do currículo.

O ESPECÍFICO NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR

No novo currículo de Pedagogia, após a formação básica do Educador, realizada através da habilitação compulsória em Magistério, são oferecidas cinco habilitações opcionais: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar.

A oferta das habilitações tradicionais, entre as quais se situa a Administração Escolar, teve suas bases na decisão da Faculdade de preparar seus alunos para a atuação no mercado de trabalho existente, onde as habilitações constantes no Parecer nº 252/69 do CFE, eram, até então, a referência para o recrutamento e seleção de especialistas para as escolas de 1º e 2º graus. As habilitações em Educação de Adultos e Pré-Escolar foram oferecidas em decorrência da demanda crescente dos alunos por essas áreas.

A Administração Escolar, como as outras quatro habilitações, é integralizada em 360 horas, distribuídas por 6 disciplinas de 60 horas: Princípios e Métodos de Administração Escolar, Administração Escolar, Administração e Legislação Escolar, Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Administração Escolar I, Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Administração Escolar II e a disciplina Currículos e Programas II, comum às habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Observa-se aí que o novo currículo da FAE prioriza a formação básica do Educador, deixando para as habilitações opcionais um mínimo de carga horária e o conteúdo específico legal exigido. Não há, portanto, ênfase na habilitação específica: das 3.000 horas de curso, 2.640 são dedicadas à formação básica do Educador e apenas 360 a cada habilitação específica.

Como pode-se observar nas ementas seguintes, o conteúdo das disciplinas específicas da Administração é bastante atualizado e flexível, propor-

cionando a professores e alunos oportunidade de um trabalho que leve à análise crítica da Administração Escolar no contexto da Prática Educacional Brasileira.

Princípios e Métodos de Administração Escolar

A Administração da Educação e as teorias da Administração. Fundamentos e evolução dos processos administrativos e tendências atuais. Administração do público, o Estado e Administração dos Serviços Sociais.

Administração Escolar

A prática institucionalizada da Administração Escolar. Tendências existentes e práticas instituintes. O profissional da educação na construção de alternativas para a organização e Administração Escolar.

Administração e Legislação Escolar

A organização administrativa e pedagógica da escola. Administração e Planejamento. Preceitos legais normatizadores.

Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Administração Escolar I

Análise do processo administrativo pedagógico no Brasil, especialmente em Minas Gerais; desenvolvimento de experiências em administração escolar, identificação e elaboração de propostas alternativas de administração escolar na realidade mineira atual.

Prática Educativa: Estágio Supervisionado em Administração Escolar II

Mesma ementa do Estágio I.

Currículos e Programas II

Pensamento Pedagógico nos Programas de Ensino Brasileiro, dimensão histórica; planos e programas de ensino, enquanto instrumentos de concretização de uma política educacional; construção de propostas alternativas de Currículos e Programas.

Através deste currículo, pretende-se preparar os Administradores para uma atuação mais crítica e reflexiva, não se restringindo aos aspectos técnicos específicos da profissão, dada a grande importância atribuída pela Faculdade ao papel político e pedagógico do Diretor de Escola.

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR E AS OPÇÕES DE TRABALHO

Os Administradores Escolares formados pela FAE/UFMG vão encontrar um mercado de trabalho bastante comprimido, onde as chances de emprego são reduzidas e se prendem muito mais à influência política e partidária do que à habilitação.

Neste mercado, quatro opções se destacam:

Direção de Escola — função específica de Administração Escolar, onde o Diretor, teoricamente é o responsável pela execução da Política Educacional a nível de Unidade Escolar.

Tanto na esfera pública quanto na particular esta execução está atrelada a decisões emanadas dos órgãos superiores e das Entidades Mantenedoras.

O exercício da Direção de Escolas tende a ser cada vez mais uma atividade participativa, onde o Diretor não detém o processo decisório, mas as decisões são tomadas por órgãos colegiados, geralmente presididos pelo Diretor: Conselho Técnico-Administrativo nas Escolas Particulares e colegiados nas Escolas Públicas.

Atuação em órgãos administrativos do Sistema Público de Ensino: DRE, SEE, etc. — Nestes órgãos os Administradores Escolares têm papel inespecífico, atuando em grupos de trabalho e em setores diversos, com o objetivo de programar e coordenar as atividades das Instituições Escolares.

Atuação em Empresas — Este é um campo onde o Administrador Escolar tem tido poucas chances, pois o egresso de Pedagogia que atua nas empresas, geralmente o faz nos setores de Pessoal e Treinamento, para o que são preferidos os Orientadores Educacionais.

Criação de Escolas — Este tem sido o maior campo de trabalho para os egressos da Administração Escolar. Grande parte dos alunos que fazem opção por esta habilitação na FAE revela interesse em criar um estabelecimento de Ensino Pré-Escolar. Neste caso é clara a opção pelo exercício da Direção de Escola, por conta própria, assumindo todos os riscos e por outro lado, gozando de maior liberdade, sem as amarras impostas pela Entidade Mantenedora.

Quando a opção não é a criação de sua própria escola, seja qual for a área de atuação, a integração do Administrador Escolar no mercado de trabalho não é fácil. Basicamente, a função de diretor tem sido considerada cargo de confiança e ocupada por intermédio de influência política, tanto em escolas públicas como particulares, embora haja, em Documentos Legais de MG, artigos que definem claramente a obrigatoriedade de habilitação em nível superior para o preenchimento de cargos de Diretor de Escola:

**Estatuto do Magistério Público do Estado
de Minas Gerais — Lei nº 7.109, de 13/10/77,
título IX — Da Direção de Escolas — Art. 153**

— a nomeação de Diretor para as escolas recairá em ocupação estável de cargo de magistério, ou nele aposentado, que tenha habilitação específica em Administração Escolar, observado o disposto neste título."

Resolução CEE-MG 306/83, de 29/12/83 — Fixa normas para a criação, reorganização e encerramento de atividades de Estabelecimento de Ensino Regular de 1º e 2º graus, bem como para a autorização de seu funcionamento e para seu reconhecimento: cap. XI — Disposições finais — Art. 50

— "A substituição de Diretor, de Vice-Diretor ou de Secretário de Estabelecimento de Ensino deve ser comunicada à Secretaria pela Entidade Mantenedora, no prazo de 30 dias, com apresentação de *comprovante de habilitação do substituto*."

Observação: No anexo II da Resolução 306/83, "Relação Geral de documentos", consta como obrigação para criação de escolas e implantação de novo grau de ensino estadual, municipal ou particular a apresentação de "*cópia do Registro ou da autorização do Diretor e do Secretário*", bem como declaração de residência."

O Relatório do I Congresso Mineiro de Educação realizado no período de 03 a 07 de outubro de 1983, apresenta a seguinte proposta: Proposta nº 15: "estabelecer a eleição do Diretor por *voto direto pela comunidade escolar*, por um período de 4 anos, com direito à reeleição por apenas mais um mandato consecutivo, devendo recair em elemento que pertença ao quadro do magistério da própria escola."

No entanto o Parecer da Profª Eurides Brito da Silva (815/84) sobre o Projeto de Lei nº 3.028 de 1984, do Deputado Léo Simões, que prevê a eleição de Diretores de Estabelecimentos de Ensino, deixa claro, em suas linhas finais, que "os Estados que quisessem adotar tal medida não poderiam extrapolar os limites já pré-estabelecidos de *formação específica, em nível superior*, para o cargo de Diretor de Estabelecimento de Ensino de 1º e 2º graus."

Nas Escolas Estaduais há algumas experiências de eleição direta e expectativas de se oficializar esta forma de preenchimento do cargo de Diretor. A habilitação em nível superior não tem sido condição para eleição direta nem para preenchimento de cargos de direção.

Os Diretores das Escolas Públicas de Minas Gerais dispõem de uma associação de classe, a ADEOMG — Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais — que tem promovido algumas discussões a

respeito das perspectivas e da realidade da Direção de Escolas. Representantes desta Associação posicionaram-se contrários à eleição direta para Diretores e consideram necessária a habilitação em Administração Escolar para o exercício da função.

Os Diretores empregados de Escolas Particulares não possuem uma Associação própria, pois o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino é representativo dos proprietários de escolas — patrões.

Neste quadro, a habilitação em Administração Escolar não tem se revelado nada atraente para os alunos que não pretendem arcar com o ônus de criação de uma escola. Mesmo assim a FAE acredita na importância da formação deste profissional e decidiu envidar esforços nesta formação.

A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

A preocupação da Faculdade de Educação da UFMG em se avaliar é tão antiga quanto a própria instituição. Em diferentes momentos de sua história, foram desenvolvidos trabalhos que procuraram mostrar a sua realidade e as condições de seu ensino.

O novo currículo do Curso de Pedagogia foi aprovado pelos órgãos competentes da UFMG em dezembro de 1985 e implantado a partir de 1986.

Dadas suas características e aspectos inovadores, foram previstos e discutidos pela Faculdade durante o processo de sua elaboração, o acompanhamento e a avaliação do novo currículo, em todos os momentos, para verificar: como está sendo concretizado no cotidiano da escola; como vem sendo influenciado pelas diversas situações de sala de aula nas quais é aplicado; a existência de pontos positivos e negativos na perspectiva dos principais interessados — alunos e professores —; as condições que mais afetam o processo ensino-aprendizagem dos alunos e sua adequação diante da realidade vivida pelo profissional em exercício no mercado de trabalho.

Esta proposta de avaliação vem sendo consubstanciada por meio de diferentes projetos e sua coordenação está a cargo do Colegiado do Curso de Pedagogia.

O acompanhamento e a avaliação da proposta curricular têm o propósito de oferecer informações para aperfeiçoar a mudança ainda em processo e analisar o acerto das modificações introduzidas e o alcance da reforma curricular.

Seus resultados devem permitir a identificação de questões a serem superadas e que os entraves sejam detectados em tempos hábil. Embora não se pretenda alterar a prática institucional, dependendo do tipo de dificuldades enfrentadas na implementação, podem surgir questões mais ligadas à estrutura da Faculdade do que à proposta curricular propriamente dita.

Pretende-se também captar e divulgar a riqueza das informações de avaliação e apresentar características da avaliação "iluminativa" combinadas com aspectos da avaliação "participativa" e de outros enfoques, dentro de um paradigma antropológico.

Apesar de estar voltado especificamente para o acompanhamento dos alunos que ingressaram no curso de Pedagogia em 1986, o modelo permite a avaliação das turmas em regime de adaptação, para que se possam corrigir as falhas detectadas e aperfeiçoar os acertos.

Por visar ao acompanhamento de implementação curricular, trata-se de uma avaliação longitudinal, abrangendo o período que vai de 1986 a 1992 para propiciar, inclusive, a avaliação que os egressos fazem do currículo diante da realidade do mercado de trabalho.

Considerando as características do novo currículo e a estratégia adotada em sua construção, a avaliação está sendo concebida como um processo contínuo: parte integrante do trabalho educativo, presente em todas as fases do planejamento e execução do currículo, como elemento essencial para a análise do desempenho tanto do aluno quanto da Faculdade em relação às mudanças propostas.

Assim entendida, a avaliação deve garantir que os personagens cruciais para o funcionamento de qualquer modificação possam participar e se fazer ouvir ao longo de sua implementação. Como processo participativo, a avaliação deve permitir que o grupo envolvido, não apenas julgue a prática pedagógica em seus diversos níveis, como também busque criticamente alternativas para modificações de sua prática na tentativa de superar os problemas encontrados.

A avaliação do que está acontecendo deve mostrar as interpretações e reinterpretações que estão sendo dadas por professores e alunos à proposta, seu grau de satisfação com a mesma e, sobretudo, procurar detectar os aspectos viáveis e inviáveis, os obstáculos que estão sendo enfrentados, a razão de ser de cada um, e, ainda, os fatores que estão interagindo na determinação do processo em causa.

A avaliação deve, ainda, ser dinâmica no sentido de garantir a todos os envolvidos no processo, o retorno imediato das informações coletadas para serem trabalhadas e analisadas. Isso está sendo feito mediante a produção de relatórios referentes às diferentes etapas da avaliação, que terão ampla divulgação entre professores e alunos. As conclusões dos participantes sobre o material produzido orientarão a tomada de decisões.

Aspectos que serão objeto de avaliação

disciplina

professores e alunos farão a avaliação da propriedade da programação, procedimentos utilizados e carga horária.

prática educativa

merece tratamento especial, visto suas características inovadoras. Um seminário de avaliação deverá ser realizado nos dias 12 e 13 de novembro, envolvendo toda a escola: professores, alunos e funcionários.

aluno

postura diante do novo currículo, grau de satisfação em relação ao currículo, em três momentos: início, transcurso e mercado de trabalho.

avaliação global

discussão e análise dos relatórios produzidos que poderão indicar diferentes formas de atividades coletivas.

População

A população envolvida é formada pelos segmentos:

- professores
- alunos — adaptação
 - currículo novo
- egressos
- membros de outras instituições
- funcionários de setores ligados ao currículo

Ações já implantadas

- Seminário no final do semestre para avaliar a disciplina prática educativa.
- Análise dos relatórios dos coordenadores da prática educativa.
- Encontros de professores de Prática Educativa e Fundamentos para discussão e análise de seu trabalho.
- Seminário de avaliação do novo currículo, a ser realizado nos dias 12 e 13 de novembro, com a participação de funcionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BEDRAN, M^a Ignez Saad. A Formação do Educador na Proposta Curricular da Faculdade de Educação/UFGM. In: *Educação em Revista*, n^o 3, pág. 74 a 77, Belo Horizonte/MG, junho/1986.
2. CEE/MG — Resolução n^o 306/83 de 29/12/1983.
3. FAE/UFGM — Colegiado de Curso — Currículo de Pedagogia. Belo Horizonte/MG, 1985.

4. FAE/UFMG — Colegiado de Curso. *Proposta de Avaliação do Currículo*. Belo Horizonte/MG, 1985.
5. Governo do Estado de Minas Gerais — Lei nº 7.109 de 13/10/1977. Estatuto do Magistério Público do Estado de Minas Gerais.
6. SEE/MG — Relatório do I Congresso Mineiro de Educação. Belo Horizonte/MG, 1983.
7. SILVA, Eurides Brito da. *Parecer sobre o Projeto de Lei nº 3.028 de 1984*. Brasília/DF, 1984.

Composição:
K & M – Composição, Arte e Revisão Ltda.
Av. Vicente Monteggia, 1505 – Fone: 49-7071
Porto Alegre-RS

Impressão e acabamento:
Gráfica da Universidade de Caxias do Sul
R. Francisco Getúlio Vargas, 1130 - C. Postal 1352
Fone (054) 222.4133 - 95100 - Caxias do Sul - RS
com arte-final fornecida pelo editor.