

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

XV SIMPÓSIO
BRASILEIRO
DE

Administração da Educação

Das Políticas ao Planejamento
e à Gestão da Educação

29 a 31 de outubro de 91

1942-1943
 1944-1945
 1946-1947
 1948-1949
 1950-1951
 1952-1953
 1954-1955
 1956-1957
 1958-1959
 1960-1961
 1962-1963
 1964-1965
 1966-1967
 1968-1969
 1970-1971
 1972-1973
 1974-1975
 1976-1977
 1978-1979
 1980-1981
 1982-1983
 1984-1985
 1986-1987
 1988-1989
 1990-1991
 1992-1993
 1994-1995
 1996-1997
 1998-1999
 2000-2001
 2002-2003
 2004-2005
 2006-2007
 2008-2009
 2010-2011
 2012-2013
 2014-2015
 2016-2017
 2018-2019
 2020-2021
 2022-2023
 2024-2025
 2026-2027
 2028-2029
 2030-2031
 2032-2033
 2034-2035
 2036-2037
 2038-2039
 2040-2041
 2042-2043
 2044-2045
 2046-2047
 2048-2049
 2050-2051
 2052-2053
 2054-2055
 2056-2057
 2058-2059
 2060-2061
 2062-2063
 2064-2065
 2066-2067
 2068-2069
 2070-2071
 2072-2073
 2074-2075
 2076-2077
 2078-2079
 2080-2081
 2082-2083
 2084-2085
 2086-2087
 2088-2089
 2090-2091
 2092-2093
 2094-2095
 2096-2097
 2098-2099
 2100-2101
 2102-2103
 2104-2105
 2106-2107
 2108-2109
 2110-2111
 2112-2113
 2114-2115
 2116-2117
 2118-2119
 2120-2121
 2122-2123
 2124-2125
 2126-2127
 2128-2129
 2130-2131
 2132-2133
 2134-2135
 2136-2137
 2138-2139
 2140-2141
 2142-2143
 2144-2145
 2146-2147
 2148-2149
 2150-2151
 2152-2153
 2154-2155
 2156-2157
 2158-2159
 2160-2161
 2162-2163
 2164-2165
 2166-2167
 2168-2169
 2170-2171
 2172-2173
 2174-2175
 2176-2177
 2178-2179
 2180-2181
 2182-2183
 2184-2185
 2186-2187
 2188-2189
 2190-2191
 2192-2193
 2194-2195
 2196-2197
 2198-2199
 2200-2201
 2202-2203
 2204-2205
 2206-2207
 2208-2209
 2210-2211
 2212-2213
 2214-2215
 2216-2217
 2218-2219
 2220-2221
 2222-2223
 2224-2225
 2226-2227
 2228-2229
 2230-2231
 2232-2233
 2234-2235
 2236-2237
 2238-2239
 2240-2241
 2242-2243
 2244-2245
 2246-2247
 2248-2249
 2250-2251
 2252-2253
 2254-2255
 2256-2257
 2258-2259
 2260-2261
 2262-2263
 2264-2265
 2266-2267
 2268-2269
 2270-2271
 2272-2273
 2274-2275
 2276-2277
 2278-2279
 2280-2281
 2282-2283
 2284-2285
 2286-2287
 2288-2289
 2290-2291
 2292-2293
 2294-2295
 2296-2297
 2298-2299
 2300-2301
 2302-2303
 2304-2305
 2306-2307
 2308-2309
 2310-2311
 2312-2313
 2314-2315
 2316-2317
 2318-2319
 2320-2321
 2322-2323
 2324-2325
 2326-2327
 2328-2329
 2330-2331
 2332-2333
 2334-2335
 2336-2337
 2338-2339
 2340-2341
 2342-2343
 2344-2345
 2346-2347
 2348-2349
 2350-2351
 2352-2353
 2354-2355
 2356-2357
 2358-2359
 2360-2361
 2362-2363
 2364-2365
 2366-2367
 2368-2369
 2370-2371
 2372-2373
 2374-2375
 2376-2377
 2378-2379
 2380-2381
 2382-2383
 2384-2385
 2386-2387
 2388-2389
 2390-2391
 2392-2393
 2394-2395
 2396-2397
 2398-2399
 2400-2401
 2402-2403
 2404-2405
 2406-2407
 2408-2409
 2410-2411
 2412-2413
 2414-2415
 2416-2417
 2418-2419
 2420-2421
 2422-2423
 2424-2425
 2426-2427
 2428-2429
 2430-2431
 2432-2433
 2434-2435
 2436-2437
 2438-2439
 2440-2441
 2442-2443
 2444-2445
 2446-2447
 2448-2449
 2450-2451
 2452-2453
 2454-2455
 2456-2457
 2458-2459
 2460-2461
 2462-2463
 2464-2465
 2466-2467
 2468-2469
 2470-2471
 2472-2473
 2474-2475
 2476-2477
 2478-2479
 2480-2481
 2482-2483
 2484-2485
 2486-2487
 2488-2489
 2490-2491
 2492-2493
 2494-2495
 2496-2497
 2498-2499
 2500-2501
 2502-2503
 2504-2505
 2506-2507
 2508-2509
 2510-2511
 2512-2513
 2514-2515
 2516-2517
 2518-2519
 2520-2521
 2522-2523
 2524-2525
 252

**REVISTA
BRASILEIRA
DE ADMINISTRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO**

A ANPAE agradece e destaca o apoio financeiro prestado pela CPS/SAG/MEC sem o qual esta revista não poderia ser impressa.

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 Clélia Botelho
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

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.



ASSOCIAÇÃO NACIONAL
DE PROFISSIONAIS DE
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

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 a 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.

Presidente: Maria Clélia Botelho, **Vice-Presidentes:** **Região Norte:** Aldenice Alves Bezerra, **Região Nordeste:** Maria Luiza Barbosa Chaves, **Região Sudeste:** Jacob Putemann, **Região Sul:** Maria Estela Dal Pai Franco, **Região Centro-Oeste:** Wilson Chinali, **Ex-Presidente:** Maria Beatriz Moreira Luce, **Conselho Fiscal:** Francisca Feitosa da Cunha, José Leão Marinho Falcão Filho, Maria Aníta Oliveira, **Diretores - Seções Estaduais:** Maria Alice Barroso Façanha, Renilda da Penha Faria Rodrigues, Lourdes Praxedes, Marclio Flávio Rangel de Farias, Maria Teresa Dutra Maranhão e Stela Guimarães Frois, **Apoio Executivo da Presidência:** Professores Edirual de Mello e Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado.

Revista Brasileira de Administração da Educação (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação) Brasília - Brasil, 1991 - ISSN 0101-8981 Semestral. Publicada pela Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação.

1991, 7(1 e 2)

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

XV SIMPÓSIO
BRASILEIRO
DE

Administração da Educação

Das Políticas ao Planejamento
e à Gestão da Educação

29 a 31 de outubro de 1991

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.

(*) Aos leitores informa-se que os volumes correspondentes aos anos de 1989 e 1990 tiveram suas edições suspensas.

ÍNDICE

Abertura do XV SBAE	Pág.
Profª Clélia Botelho	6
A Política Nacional de Educação e os Desafios Sociais e Tecnológicos	
Walter E. Garcia	10
A Nova LDB e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública	
Regina Vinhaes Gracindo	16
A Organização do Sistema Nacional de Educação	
Clélia de Freitas Capanema	22
O Papel do Ensino Superior na Sociedade de Hoje: Desafios e Perspectivas	
Universidade para quê?	
Maria Estela Dal Pai Franco	28
Planejamento Educacional: Paradígma e Desafios	
Desafios Modernos para a Educação Básica	
Pedro Demo	42
Experiências de Gestão Inovadora no Processo Educacional	
A Base das Experiências de Gestão Inovadora no Processo Educacional: Sua base material e histórica	
Lauro Carlos Wittmann	60
Eleição de Diretores: A Experiência do Estado do Rio Grande do Sul	
Maria Mercedes da Silva Garcia	80
Iniciativas de Gestão Educacional	
Maria Teresa Dutra Maranhão	103
Planejamento Estratégico na Administração da Educação nos Diversos Níveis do Sistema: Reflexões e Propostas	
Planejamento Situacional na Escola: a participação viável	
Roberto A. Algarte	112
Os Municípios e os Recursos para a educação: Os Desafios do Ensino Público de Qualidade para todos	
Ediruald de Mello	132
A Administração da Educação e os Desafios da Gestão Inovadora	
A Administração Escolar e seus Desafios Atuais	
Maria de Fátima Costa Felix	140
A Administração Educacional: Desafios	
Glaura Vasques de Miranda	145
Espaço Dinâmico	154

ABERTURA DO XV SBAE

Prof. Maria Clélia Botelho(*)

A instalação dos trabalhos do XV Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, em que se comemora os 30 anos da ANPAE, evoca, em certo sentido, os anos 60, época da criação dessa Associação e em que se concretizou a aspiração de organização acadêmica em busca da construção de condições para desenvolver estudos, pesquisas e discussão de temas relevantes da Administração da Educação.

O grupo de pioneiros, de então, da recém criada ANPAE plantou raízes para o trabalho que hoje, aqui, no XV Simpósio, estamos desenvolvendo. Esse movimento, impulsionado em 1961, com o primeiro Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, buscou de início a ênfase na criação de condições favorecedoras para o trabalho docente, a pesquisa, a elaboração de diretrizes para o ensino da disciplina e a formação de pesquisadores e profissionais na área. Em 1963 já havia uma LDB e a preocupação com os problemas, criados por ela, para a administração escolar.

Após a revolução de 64, a orientação da ação administrativa, revelada nos temas dos Simpósios que se seguiram, manifesta a ênfase no planejamento como diretriz dessa ação. Os programas dos Simpósios de 67 e 68, por exemplo, mostram a preocupação com as Faculdades de Educação enquanto permanecia, então, a ênfase da administração como instrumento fundamental dos planos de desenvolvimento educacional.

Entretanto, a passagem para a década de 80 indica que, à temática se incorporou a preocupação com a gestão democrática, a análise da estrutura do sistema escolar, as políticas públicas e o financiamento da educação, e, ainda, a formação do professor e do administrador.

Como se vê, o movimento, no início dos anos 60, orientou-se a partir da preocupação com a sala de aula, a docência, os estudos e as pesquisas para a ação e a qualificação do professor e do profissional.

Ao término da década de 80, libertando-se dos imperativos do planejamento, a temática acompanhou os novos tempos do ordenamento do Estado brasileiro e passou a fazer parte desses movimentos que estão a construir a moderna sociedade democrática brasileira. É assim que o XV Simpósio Brasileiro de Administração da Educação organiza sua programação, quero crer, revisitando temas fundamentais antes discutidos, para entendê-los em um novo momento, introduzindo as dimensões sugeridas pela realidade do agora. Busca-se, ainda, captar o não antes percebido, agora desvelado nas políticas, no planejamento e na gestão da educação brasileira. Deste modo este Simpósio apresenta temas provocadores, relevantes para a administração da educação hoje como: Política Nacional de Educação e os desafios sociais e tecnológicos; o Planejamento Educacional: pa-

(*) Presidente da ANPAE

radigmas e perspectivas; a Administração da Educação e os desafios da gestão inovadora. As mesas redondas, correlacionadas aos temas dos painéis tratarão de: A nova LDB e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; a Organização do Sistema Nacional de Educação: a colaboração entre a União, os Estados e os Municípios; o Papel do Ensino Superior na sociedade hoje; experiências da gestão inovadora, o Planejamento Estratégico nos diversos níveis do sistema, o município e os recursos para a educação – desafios da qualidade.

Na programação diária se inclui, também, um espaço aberto dinâmico para a apresentação e discussão de outros temas de interesse coletivo na área de administração da educação.

Tenta-se levantar questões teórico-práticas e oferecer alternativas de soluções aos graves problemas da administração da educação no país. A sociedade e a educação brasileira estão a exigir, de seus administradores, não apenas o espírito crítico para identificar os problemas e a percepção inteligente para captar as diversas alternativas possíveis, mas, mais, ainda, o entusiasmo e a coragem de conjugar o momento da crítica com o da realização.

Antes de terminar desejo fazer alguns agradecimentos, merecidos, ao grupo de colaboradores da ANPAE que tornaram possível a realização desse evento: a UnB através da Faculdade de Educação e seu Departamento de Planejamento e Administração, com sua competente equipe de professores que constituíram com o chefe do PAD a comissão de coordenação com a Prof^a Regina Gracindo Linhares; a Secretária de Educação do DF e FEDF sob a direção da Prof^a Stela Cherubins Guimarães Trois; O MEC-SAG/GPS e o INEP.

Quero agradecer também aos associados da ANPAE, seus Conselhos Deliberativo e Fiscal por seu compromisso de participação e, antecipadamente, aos conferencistas que virão aqui trazer seu conhecimento e experiência.

Em nome da ANPAE, quero lembrar aqueles pioneiros que lançaram raízes para a construção desse momento pedagógico que é o XV Simpósio.

Uma menção honrosa àqueles professores de administração escolar e educação comparada, nos primeiros tempos: Professor Antônio Pitton Pinto, Anísio Spínola Teixeira, José Guerino Ribeiro, Pe. Theobaldo L. Franz, Edson Mouri Fernandes, Paulo de Almeida Campos, Carlos Correa Mascaro, José Gomes de Campos, Itamar Abreu Vasconcelos, Maria Antonieta Bianchi, Merval de Almeida Jurema e Origenes Angelitino Martins, entre outros.

Ao finalizar, desejo a todos um bom trabalho e convido a Assembléia do XV Simpósio para saudar aqueles pioneiros fundadores da ANPAE.

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS
DESAFIOS SOCIAIS E TECNOLÓGICOS**

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS SOCIAIS E TECNOLÓGICOS – SÍNTESE PARA DEBATE

Walter E. Garcia(*)

1º O fato de ainda sentirmos necessidade de organizar sessões de debate como esta é um indicativo bastante forte de que o país, apesar de estar chegando próximo do terceiro milênio, não dispõe, todavia, de uma política nacional consistente que lhe permita enfrentar os desafios com um mínimo de garantia que tranquilize aos que se interrogam a respeito da contribuição que o sistema de educação está oferecendo para o desenvolvimento social e tecnológico do país.

Não creio ser necessário repisar todas as explicações sobre as limitações do sistema educativo. A causa maior, determinante da baixa prioridade das questões educacionais, reside na pouca vontade política das elites e dos governantes em alterar este quadro caótico. Povo educado, repito o que venho dizendo, é povo ciente de seus direitos de cidadania, crítico em relação aos representantes que escolhe para dirigi-lo e por isso um sistema educativo de melhor qualidade é um perigo para a sobrevivência de um certo estilo de fazer política que ainda prevalece entre nós.

2º A questão das vinculações entre Educação e Tecnologia, está incomodando muitos empresários e agora um grande número deles já questiona o fato de que sistema educativo é uma limitante recorrente ao aumento da produtividade econômica e das possibilidades de desenvolvimento geral do país. Observem que a constatação não chega em função dos direitos de cidadania, incorporados às Constituições e Leis do país há muito tempo. Menos mal que seja assim, embora devamos estar alertas quanto a possíveis consequências deste tipo de abordagem. Algumas entidades e dirigentes difundem, de maneira sibilina e pouco convincente, propostas que recomendam a liberação de impostos e tributos que as empresas devem pagar – em benefício de todos – para elas mesmas assumirem a educação de seus empregados. Caso concordemos com isto estaremos, mais uma vez, assistindo a apropriação do interesse público por designios privados, o que seria extremamente lamentável.

3º Independentemente das motivações que conduzem os debates a respeito das vinculações entre Educação, Sociedade e Tecnologia, a realidade indica que o sistema educativo com baixos índices de desempenho, mal distribuído social e geograficamente, representa sério entrave ao desenvolvimento da sociedade, cada vez mais apoiada no desenvolvimento científico e tecnológico. Além de representar um bem em si mesmo, como valor que

(*) CNPq/DME – SAE – PR

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

transmite iniciação a uma forma mais elaborada de cultura e que predomina de maneira imperativa e absoluta, a Educação Escolar significa também um poderoso instrumento de inserção produtiva do cidadão num mundo cada vez mais envolto pelo predomínio do espírito científico e tecnológico – que condiciona o estilo de vida e o pensar da maioria das pessoas. O analfabeto, independentemente de ter subtraído o maior de seus direitos – o de cidadania – conforme definido de maneira exemplar na atual Constituição, por exemplo – vive como estranho num mundo cada vez mais hostil.

4º A tendência mundial de globalização econômica, onde a superação das fronteiras geográficas e ideológicas é substituída por processos cada vez mais sofisticados de concentração da produção e dos respectivos mercados, deixa poucas oportunidades aos países que não possuem um sistema educativo altamente eficiente, sobretudo o básico. Já dispomos hoje de razoável consenso relativo ao fato de que os fatores econômicos tradicionais foram substituídos e superados pela capacidade científica e tecnológica, que tem na pesquisa e nos mecanismos de transformação desta em instância produtiva alavancas fundamentais.

Neste contexto, onde expressões como produtividade e competitividade deixam de ser retórica importada para esconder a incapacidade ou o desinteresse em tocar as questões relevantes, o ensino de boa qualidade é elemento essencial. Estudos de organismos internacionais revelam que o aumento de escolaridade introduz melhoria nas condições gerais do país e produz aumento expressivo no Produto Interno Bruto. Começa a se formar, felizmente, hoje no país, um auspicioso consenso de que o ensino fundamental é indispensável como fator mobilizador para qualquer saída político/econômica que se queira buscar. O recente manifesto PACTO PELA INFÂNCIA foi capaz de unir empresários, políticos, líderes religiosos e figuras expressivas da sociedade brasileira em torno da urgente necessidade de se estender o ensino fundamental a toda população, o mais rápido possível.

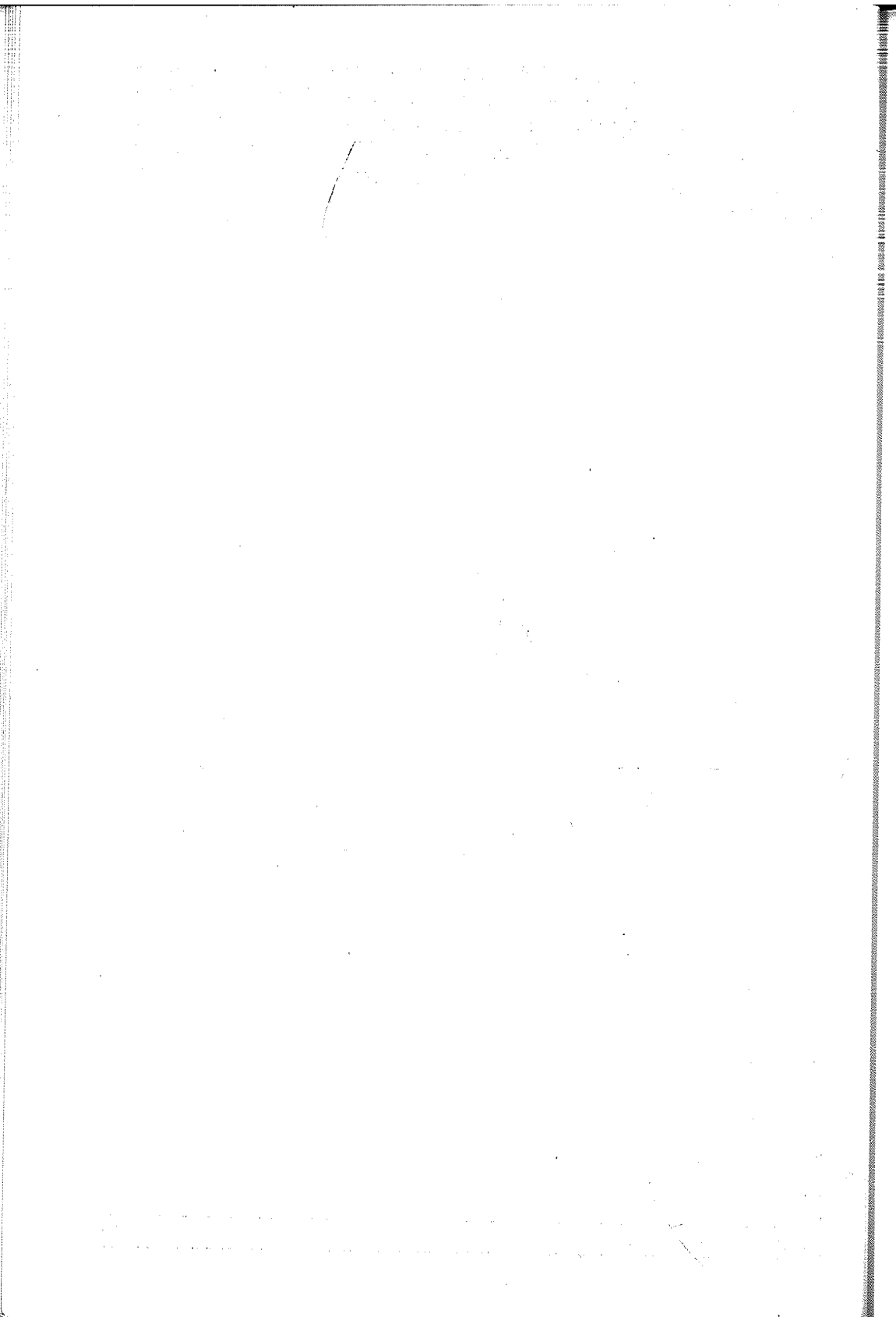
5º A referência à melhoria do ensino implica na exigência de que efetivamente modifiquemos as condições sob as quais está operando o sistema escolar. Desde estruturas administrativas centrais, até a unidade escolar deve ser feito um enorme esforço visando à melhoria da qualidade do produto oferecido ao estudante. A melhoria da gestão, capaz de tornar a escola mais próxima dos interesses da comunidade e com meios mais efetivos de incorporar uma atuação mais direta de outros atores cada vez mais motivados pela questão educacional é assunto por demais conhecido dos senhores que atuam nas áreas de planejamento e administração da educação. Por isso não me deterei na reiteração da importância que assume hoje a incorporação pelo sistema dos novos enfoques da gestão. Gostaria de insistir no papel crucial que está reservado ao professor, que deve ser melhor preparado, melhor pago e melhor estimulado para que tenha um desempenho mais condizente com as necessidades que se colocam de melhoria da qualidade de educação.

A implantação de uma política de valorização do trabalho docente poderá, inclusive, resgatar a importância da profissão do professor, hoje ridicularizada e vista no contexto social, como algo menor. Isto possibilitará, também, que indivíduos de melhor talento decidam ingressar nessa carreira, o que sem dúvida trará benefícios para toda a educação. O desafio de melhoria do trabalho do professor deveria ser um poderoso motivo para a mobilização das Faculdades de Educação, sobretudo as Públicas, para a busca de conexões mais profundas com o sistema educativo em geral. As boas exceções, que felizmente existem, ainda não ganharam força suficiente para se tornarem paradigmas a serem imitadas. Espero sinceramente que isto venha a ocorrer.

6º O modelo de Universidade e de instituições de Pesquisa existente no Brasil não colabora para que a investigação realizada seja capaz de gerar resultados que sejam incorporados pelos setores produtivos e transformados em bens e serviços disponíveis para a maioria da população. Há várias causas que explicam este fenômeno e a primeira delas refere-se ao fato de que a Universidade ainda é privilégio no Brasil. A segunda causa diz que não há o adequado equilíbrio entre as funções de Ensino/Pesquisa/Extensão. Por isso, na maioria das vezes, a função Extensão vê-se prejudicada pela recorrência das atividades Ensino/Pesquisa e aos próprios interesses endógenos de geração e difusão de conhecimento ao círculo restrito dos pares que compartilham o mesmo espaço. Como corolário destas duas primeiras afirmações podemos concluir que os investimentos realizados pelo país na formação de quadros de alto nível superior não estão provocando, salvo ainda algumas boas exceções, o devido retorno à sociedade, seja porque uma política salarial perversa não consegue reter os melhores quadros seja porque o sistema de financiamento de projetos ainda está calcado numa perspectiva individualista de mérito acadêmico, deixando de lado, muitas vezes, critérios de relevância social que também deveriam ser igualmente contemplados. O Estado é o maior financiador do desenvolvimento científico e tecnológico do país e por esta razão ele pode, a qualquer momento, alterar certas posturas, que se foram adequadas até certo momento histórico hoje necessitam revisão e atualização face aos novos desafios.

7º Concluindo estas observações, quero reiterar que os pontos antes enunciados não devem nos iludir quanto a importância dos fatores políticos para a reversão do quadro de sucateamento em que se encontra o sistema de ensino do país. As posições voluntaristas podem ser um excelente reforço para muitos que se recusam a enfrentar os problemas de frente. Ao lado desta posição, que deve ser combatida, da mesma forma que devemos condenar o corporativismo comodista que se recusa a dar uma contribuição melhor para a solução dos problemas, é necessário condenar a resposta assistencialista que veio sendo dada pelos decisores – posição esta proporcional ao crescimento dos problemas sociais e educacionais do país.

NOTA FINAL: Boa parte das idéias aqui apresentadas surgiram de discussões feitas no Comitê Temático sobre EDUCAÇÃO, CULTURA, E MODERNIDADE TECNOLÓGICA, que envolve Técnicos de vários Ministérios e Órgãos de Governo e que estão debatendo a revisão do Plano Plurianual (PPA). Por justiça, eles nada tem a ver com as interpretações e falhas que o texto apresenta.



...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

A NOVA LDB E O FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

...a escola pública, que é a base da educação brasileira, e que é a base da formação do cidadão.

O FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E A NOVA L.D.B.

Regina Vinhaes Gracindo*

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública surgiu num contexto onde, após um longo período de abstinência de participação popular no cenário político, movimentos sociais ressurgem reivindicando avanços e conquistas políticas, econômicas e sociais.

O momento era de grande significado político, na medida em que estava sendo elaborada uma nova Constituição para o Brasil. O Congresso Constituinte era, nesta conjuntura, um importante espaço de luta e de conquista social.

As manifestações populares fizeram-se sentir, junto aos Constituintes, em todas as áreas do social. No caso específico da educação, entidades de caráter nacional que historicamente vinham lutando pela melhoria da escola pública brasileira nos diversos níveis, reuniram-se formando o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte. Seu objetivo era levar aos Constituintes as aspirações da classe de trabalhadores em educação e de toda a sociedade, transformadas em princípios que deveriam nortear a educação brasileira.

A época, o Fórum arregimentou esforços para garantir na nova Constituição os seguintes princípios:

1. A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis;

2. O Governo Federal destinará nunca menos de 13% e os governos dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios aplicarão, no mínimo, 25% de sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito;

3. As verbas públicas devem destinar-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo Governo Federal, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

4. A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada quanto ao acesso, a permanência e a gestão.

Cabe lembrar que o Fórum, desde sua constituição, posiciona-se somente através do consenso entre os segmentos nele representados.

Com a promulgação da Constituição alguns princípios do Fórum foram alcançados e outros não. Assim sendo, tornava-se necessário que ele conti-

* Professora do Departamento de Planejamento e Administração FE/UnB

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

nuasse trabalhando por novas conquistas, agora em nível de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que se delineava. Nesse sentido, o Fórum ampliou-se e reorganizou-se para continuar sua luta.

Atualmente, integram o Fórum vinte e seis entidades nacionais representando diversas categorias e segmentos sociais/educacionais, entre elas destacam-se:

- CEDES, ANDE, ANPED, SBPC (de caráter científico);
- ANPAE, FENOE, FENASE (de especialistas em educação);
- CNTE, ANDES, FASUBRA, CNTECC, CUT E CGC (de caráter sindical)
- CONSED, UNDIME, CRUB (de dirigentes da educação)
- UNE, UBES E ANPG (de estudantes)
- OAB, CONAM (de outros segmentos sociais)

Ainda em 1988, logo após a promulgação da Constituição, o Deputado Otávio Elísio (PSDB-MG) apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de LDB. A ele foram anexados mais de 8 projetos sobre a mesma temática que foram sendo elaborados por outros deputados.

A partir daí e por um período de mais de 18 meses, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados desenvolveu um amplo debate envolvendo entidades de caráter nacional e diversos administradores da educação. Estes depoimentos e diversos documentos enviados àquela comissão foram subsídios valiosos para a elaboração de um substitutivo, cujo relator foi o Deputado Jorge Hage (PSB-BA).

Importante destacar o momento democrático ímpar vivido pela Comissão de Educação no trato de posições pedagógicas, políticas e ideológicas, muitas vezes antagônicas e conflitantes.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, até pela sua composição plural, teve um papel de mediador destacado e reconhecido pelos membros da Comissão de Educação.

Após a aprovação do substitutivo relatado pelo deputado Jorge Hage pela Comissão de Educação em junho de 1990 e posteriormente (dezembro de 1990) pela Comissão de Tributação e Finanças (onde recebeu diversas sub-emendas da então relatora Deputada Sandra Cavalcante), o mesmo foi encaminhado ao plenário da Câmara dos Deputados.

Entre os avanços políticos e pedagógicos apresentados neste substitutivo destaco:

1. sua própria origem e construção que, após ter nascido no âmbito do legislativo, teve sua redação elaborada com base num amplo debate democrático;
2. a garantia de uma gestão democrática nas escolas públicas através de mecanismos de participação nos processos de escolha dos dirigentes e na tomada de decisões;
3. a visão global e encadeada da educação básica envolvendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio;

4. a importância dada à educação infantil, a partir da delimitação de um capítulo específico para este segmento da educação básica, contemplada nas legislações anteriores com, no máximo um artigo, além de destacar a obrigação do Estado no oferecimento deste nível de educação;

5. a criação de uma fonte de recursos específica para a educação infantil: o salário-creche;

6. a proposta de que a obrigatoriedade do cidadão e do Estado, na oferta do ensino fundamental, seja marcada apenas por um limite: a idade inicial – 7 anos;

7. a tentativa de superar, na organização do ensino médio, a dicotomia existente entre o ensino “acadêmico” ou propedêutico e o ensino profissionalizante;

8. o tratamento singular dado à educação de jovens e adultos trabalhadores que, ao destacá-la num capítulo próprio, oferece alternativas pedagógicas congruentes e envolve a sociedade ao garantir mecanismos que possibilitem o acesso e a permanência do trabalhador na escola;

9. a inclusão de mecanismos internos de auto-avaliação das atividades desenvolvidas no ensino superior;

10. a oferta de ensino superior no período noturno, nos mesmos padrões de qualidade dos cursos diurnos;

11. a oferta de atendimento específico, preferencialmente na rede regular de ensino, aos portadores de necessidades especiais;

12. a inclusão de programas especiais e de educação bilingue aos povos indígenas;

13. a abertura e o delineamento de uma forma de ensino que, conjugada a um material didático próprio, possibilite a redução ou dispensa da presença, nos ambientes escolares, dos alunos que assim necessitem;

14. a regulamentação da carreira dos profissionais da educação garantindo, entre outros aspectos, o ingresso exclusivo por concurso; um piso salarial profissional unificado; regime jurídico único e aposentadoria integral;

15. o fortalecimento do ensino público através da destinação e controle dos recursos públicos.

Por entender que algumas questões fundamentais ainda não haviam sido contempladas, o Fórum (por consenso, como sempre) encaminhou aos Deputados 44 sugestões de emendas ao texto original.

Já em Plenário, o projeto de lei nº 1258-A de 1988 – como ficou registrado, recebeu 1263 emendas dos deputados e, como consequência, retornou às comissões de Constituição, de Educação e de Finanças para análise e apreciação.

Cumprindo seu papel, o Fórum analisou todas as 1263 emenda e posicionou-se quanto à necessidade de rejeição ou de aceitação de cada uma. O documento-síntese destas posições também foi encaminhado aos integrantes das três Comissões citadas, para servir de subsídio às suas decisões.

A Comissão de Educação analisou as emendas apresentadas no Plenário e, através da Deputada Ângela Amim designada relatora, as emendas foram aceitas ou rejeitadas num documento por ela elaborado.

Ao analisar o relatório da referida Deputada, o Fórum verificou que o projeto inicial estava descaracterizado, comprometendo os princípios fundamentais de democratização da educação, de financiamento, de qualidade e de gratuidade.

A ANPAE, como integrante do Fórum, luta pela garantia da inclusão/permanência de quatro princípios básicos no texto final da LDB:

1. a garantia de um padrão de qualidade unitário para todas as escolas e segmentos da educação;
2. a garantia da gratuidade para todos os níveis de ensino;
3. a garantia de democratização do sistema de ensino em todos os níveis;

4. o encaminhamento de recursos públicos para a escola pública.

Temos todos a consciência que uma lei por si só não garante as transformações educacionais necessárias. Ela pode, porém, ser uma forte aliada ao direcionar ações e ao garantir princípios almejados pela comunidade educacional brasileira que, em última instância, refletem os anseios da grande massa popular até agora excluída das conquistas econômicas, políticas e culturais.

A ANPAE está envidando seus esforços, no Fórum e fora dele, na busca e no oferecimento das condições necessárias para a construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade, como a única capaz de garantir a cidadania para todos.

**A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
COLABORAÇÃO ENTRE A UNIÃO, OS ESTADOS E
OS MUNICÍPIOS**

A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Clélia de Freitas Capanema(*)

O tema desta Mesa Redonda sugeriu-me três questões que desejo trazer como contribuição ao debate:

1. A Organização do Sistema Nacional de Educação. A longa busca de Organicidade na educação sistemática;
2. Perfil da Oferta Educacional – União, Estados, Municípios;
3. Colaboração entre a União, os Estados e os Municípios e a não explicitação, na Constituição, de um Sistema Nacional de Educação.

1. A Organização do Sistema Nacional de Educação – A Longa Busca de Organicidade na Educação Sistemática.

“Haverá, no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade dos seus sistemas de ensino – um supersistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais, e, mais ainda, pelo que de comum já existe, de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e nos ideais de nacionalidade. Mas o sistema de ensino de cada Estado será, por assim dizer, “individual”, terá estrutura e vida próprias em harmonia com as peculiaridades econômicas, sociais e culturais do ambiente que o produzir”.

Aparentemente recente pelo seu conteúdo, tal consideração de Almeida Júnior fez parte do “Relatório Geral da Comissão de Elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (nº 36) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação, no ano de 1949.

Diante da preocupação antiga e mesmo não querendo ressuscitar uma longa e velha discussão de ordem conceitual sobre **sistema** e a propriedade jurídica de empregá-lo referindo-se à educação brasileira, quero, entretanto, registrar componentes essenciais de um sistema, ou seja, de um conjunto orgânico:

– organicidade estrutural e funcional, que se traduz pela **interdependência, inter-relacionamento e integração**; e

– propósito comum

Consequentemente, a **organização de um sistema** pressupõe:

– definição de diretrizes pedagógicas e administrativas;

– integração meios-fins;

(*) Faculdade de Educação – UnB

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

- estruturação de níveis de ensino;
- inter-relação funcional de órgãos normativos, consultivos e executivos.

Assim, como dito por Paulo de Almeida Campos, "o que deve caracterizar o sistema educacional é a idéia de coordenação racional de diretrizes e meios convergentes, o inter-relacionamento estrutural, articulação funcional, a ordenação a um certo fim, a existência de uma unidade geral de direção, o seu funcionamento como um todo organizado".

Essa condução conceitual implica levantar algumas questões recalcitrantes da educação brasileira, para alguns do "Sistema Educacional Brasileiro", que, de certa forma, ante o paradigma conceitual, coloca em dúvida a existência deste sistema.

- os altos índices de repetência, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, desafio crônico da educação brasileira, seguem historicamente ilesos fazendo crer que "o sistema educacional" não dispõe de metodologias e estratégias que possam ser aplicadas tendo em vista aumentar a produtividade daquele grau de ensino;

- apesar das altas taxas de deserção observadas no ensino fundamental, obrigatório e gratuito, identificando uma situação de perniciosa exclusão, especialmente para as crianças e adolescentes que prematuramente necessitam trabalhar, o "sistema" não definiu formas alternativas de atendimento que pudessem reverter a situação;

- o "sistema educacional" tem sido impotente para alterar o quadro de desigualdades e assimetrias regionais quanto à produtividade na escola;

- o ensino médio, em busca permanente de identidade, oscila há várias décadas entre ser propedêutico e/ou profissionalizante, desafiando o "sistema educacional" com a sua ambiguidade;

- o atendimento às peculiaridades locais, aos calendários de plantio e colheita, aos movimentos migratórios da população, incluindo os programas, do próprio governo, de colonização e de expansão das fronteiras agrícolas, constituem problemas insolúveis para o "sistema educacional";

- a situação dos profissionais da educação, incluindo-se o grande contingente de professores leigos em exercício docente, parece ser tão resistente que se mantém incólume ao "sistema";

- a avaliação educacional, instrumento de medida essencial ao sistema não existe no "sistema educacional brasileiro";

- a universidade brasileira mantém-se dissociada das questões referentes aos demais graus de ensino e o "sistema educacional" ainda não apontou alternativas que pudessem alterar a situação; e,

- existentes em toda as unidades do país, os Conselhos de Educação encontram-se distanciados das questões centrais da educação, tanto ao nível local quanto ao regional, e o "sistema de educação" não garante, sequer, a organicidade requerida pelo Conselho Federal de Educação.

Associando-se aos textos legais, ainda em vigor, os argumentos de ordem jurídica, o paradigma conceitual e as crônicas questões educacionais fica evidenciada a inexistência ou a existência incipiente de um Sistema Nacional de Educação, pelo menos a partir do início da década de 60; quando, perfilhando a autonomia dos Estados e do Distrito Federal, o texto legal estabeleceu que os Estados e o Distrito Federal organizariam os seus sistemas de ensino e a União o sistema federal, que deveria ter caráter supletivo e se estenderia por todo o País "nos estritos limites das deficiências locais".

2. Perfil da Oferta Educacional – União, Estados, Municípios.

A verdade é que a análise histórica da educação brasileira permite, no que tange à relação entre a União, os Estados e os Municípios, periodizar dois sentidos polarizados: um centralizador e outro federativo-descentralizador.

Isso não pode ser atribuído exclusivamente à política do Ministério da Educação, à medida que ao longo da nossa história a centralização na área educacional sempre fez parte de um processo muito mais amplo de concentração do Poder no Rio de Janeiro, enquanto lá esteve a capital, e em Brasília a partir, principalmente, do ano de 1964.

Consequência de um desses momentos históricos de centralização é evidenciada no arrefecimento dos esforços educacionais dos Estados ocorrido nas décadas de 30 e 40, sucedendo a um período (década de 20) em que se esboçava, com maior vigor, em quase todas as regiões do país, um empenho local na área de educação.

Tudo isso tem definido contornos na oferta educacional. quando, por exemplo, na década de 30 o Poder se concentrou no Rio de Janeiro, provocando um esvaziamento dos estados, o então ensino primário continuou sendo atribuição dos governos estaduais. Por outro lado, o Ministério da Educação continuou a se voltar, e de forma mais concreta, para os níveis médios e superior.

Essa contextualização histórica é importante, entre outros aspectos, porque permite verificar como foi inaugurado um processo que admitiu relegar o ensino "primário" a segundo plano, abrindo comportas ao analfabetismo. Também, pode explicar porque, até o presente momento, o país não conseguiu organizar um sistema nacional de educação básica, de fato abrangente, apesar do discurso e das aspirações manifestas.

Acima de tudo, porém, a visão histórica é importante para o entendimento do perfil atual da oferta da educação nas diferentes esferas administrativas: federal, estadual e municipal.

Os estados e municípios, por sua vez, são os grandes responsáveis pelo atendimento da demanda aos demais graus de ensino.

3. Colaboração entre a União, os Estados e os Municípios e a não explicitação, na Constituição, de um Sistema Nacional de Educação

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, manifesta o princípio federativo – descentralizador a que me referi anteriormente.

Em assim sendo, a autonomia do Distrito Federal, dos estados e dos municípios é garantida, não só quando são explicitadas as suas competências e as da União, mas, também, quando de forma implícita emergem os princípios de desconcentração e descentralização do Poder da União.

Como não poderia deixar de ser, o Capítulo III – “Da Educação da Cultura e do Desporto”, no que se refere à educação, e mais especificamente à relação entre União, Estados e Municípios, é claro quanto à **coexistência dos sistemas de ensino das diferentes esferas administrativas e do Distrito Federal.**

Assim, ficou estabelecido no “Art. 211”. **A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino**, explicitando, no parágrafo 1º, que “A União **organizará e financiará** o sistema federal de ensino e o dos Territórios e **prestará assistência técnica e financeira** aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios **para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória**”.

O Art. 211 em seu parágrafo 2º define também que “**Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar**”.

Parece-me que o texto constitucional não deixa dúvida quanto à autonomia dos **sistemas**, reservando para garantia de manutenção da identidade nacional a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A questão é polêmica, principalmente pelo que está proposto no projeto de Lei de Diretrizes e Bases em tramitação no Congresso Nacional.

A bem da verdade, não se pode ignorar que a organicidade buscada nas três últimas décadas não só não foi conquistada como mascarou a realidade educacional.

Não se pode desprezar o papel e o sentido reservado ao Plano Nacional de Educação que será estabelecido por lei conforme o Art. 214. “A lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração plurianual, **visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a:**

- I. erradicação do analfabetismo;**
- II. universalização do atendimento escolar;**
- III. melhoria da qualidade do ensino;**

IV. formação para o trabalho;

V. promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, além do que está constitucionalmente estabelecido, como, por exemplo, a assistência técnica e a transferência/de recursos financeiros da União para as demais esferas administrativas deverá ser definida e programada de acordo com as necessidades por elas manifestadas.

Não se pode perder de vista o significado do termo colaboração e a necessidade de compartilhar a responsabilidade de, organicamente, tentar resolver os problemas crônicos da área educacional, sobejamente conhecidos, alguns dos quais já aqui mencionados.

Em se tratando de Sistema Nacional de Educação, parece-me que, para preservar a constitucionalidade, melhor seria manter o que foi proposto no final da década de 40 por Almeida Júnior: "Haverá no Brasil, é certo, um todo orgânico formado pela totalidade dos seus sistemas de ensino – um super-sistema coordenado e vitalizado pelas diretrizes e bases nacionais e, mais ainda, pelo que de comum já existe, de norte a sul, nas tradições, nos sentimentos e nos ideais de nacionalidade. Mas o sistema de ensino de cada Estado, será, por assim dizer, "individual", terá estrutura e vida própria em harmonia com as peculiaridades econômicas, sociais e culturais do ambiente que o produzir".

Vale acrescentar: isso deve se dar em estreita colaboração entre União, Estados e Municípios tendo em vista enfrentar de forma concreta os velhos óbices da educação nacional.

O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DE HOJE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

UNIVERSIDADE PARA QUE?

o resgate de faces iluminadas

Maria Estela Dal Pai Franco(*)

RESUMO

A partir de constatações relativas ao meio acadêmico, o presente trabalho tem como objetivo discutir o papel da universidade enquanto questão que transcende a racionalidade instrumental. À luz de uma visão panorâmica da trajetória do ensino superior brasileiro, são identificadas matrizes que o produziram e interesses que o moveram no estabelecimento de papéis e de objetivos institucionais. São também trazidas as questões da diversidade de papéis e de formatos organizacionais no Sistema de Ensino Superior Brasileiro, bem como as condições para o desenvolvimento da pesquisa enquanto faces iluminadas e basilares na discussão do "para que serve a universidade".

INTRODUÇÃO

Há quase dez anos passados, um depoente de um estudo por mim desenvolvido, convictamente declarou: "a universidade existe para servir as pessoas que nela trabalham!"

Na época, a universidade já era objeto de meus estudos. Nela atuava há longos anos em funções docente e administrativas. Mesmo assim a declaração me surpreendeu. Não aquela surpresa do expectador ingênuo, que ante um fato se deslumbra ou se intimida, magnificando-o, quando não subestimando-o. Foi a surpresa do **expectador engajado**, usando a expressão de Raymond Aron, isto é, com plena ciência de que os fatos transcendem a sua aparência, o que não impediu-me de lamentar o paradoxo: logo a universidade, instituição que constrói e que socializa o conhecimento, não partilhou com o seu funcionário o conhecimento sobre suas funções na sociedade. É provável que hoje, a estreiteza de tal declaração, já tenha sido superada. Talvez as discussões desencadeadas nas sucessivas greves que se fizeram presentes neste interregno, especialmente nas universidades federais, mas, também nas demais públicas e privadas, tenham contribuído para tal. Talvez as lideranças dos movimentos associativistas e ainda as lideranças das várias esferas administrativas da universidade tenham promovido

(*) Professora Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

ações para transpor a visão deturpada. Mas a questão maior que esta subjacente persiste e aflora com pujança, quando confrontada com possíveis mudanças na estrutura educacional: **para quê e a quem serve (deveria servir) a universidade?** O episódio acima descrito aguçou o interesse nas tramas que forjam tal questão, conduzindo à leituras mais atentas do cotidiano da universidade e das interpretações sobre o seu papel. Delas emergiram reflexões e constatações.

Uma das reflexões é sobre a questão do **para quê e a quem serve a universidade**. Ela se inscreve na do papel do ensino superior brasileiro e tem como desdobramento primeiro as finalidades e os objetivos que os diferentes tipos de instituição de ensino superior visam a alcançar. Sob tal prisma, a universidade pública, especialmente a federal, pelos confrontos que tem suscitado, requer uma reflexão adicional, o que em parte será efetuado ao longo do trabalho. Vale lembrar que a questão de finalidades e objetivos se inscreve na de identidade histórica e sua importância transcende a esfera do **modelo finalístico weberiano**. Sob tal modelo a racionalidade é entendida na perspectiva cognitivo-instrumental que implica asseguramento de ações racionais orientadas pelos fins. Parece transcender também as justificativas do **modelo funcionalista-sistêmico**, cuja concepção de racionalidade engloba a capacidade de auto-controle do sistema social, garantida pelo uso do saber na solução de problemas. Tudo indica que ela se inscreve na problemática de modernização da sociedade capitalista sob a qual a racionalidade cognitivo-instrumental e aquela orientada para a solução de problemas através do uso do saber, vão além do âmbito da economia e do Estado. Elas atingem os âmbitos da vida comunicativamente estruturados, em detrimento da racionalidade prático-moral e prático-estética, o que perturba a reprodução simbólica do mundo da vida. Tal suposto de HABERMAS (1987, p. 432), implica num mundo da vida progressivamente racionalizado que cai cada vez mais sob a dependência da economia e da administração estatal.

A constatação que se destaca é a de que muitas das **interpretações** disponíveis sobre a universidade e o seu papel, tendem a ser maniqueístas. Ou se detém no que se poderia chamar a face iluminada da universidade, no sentido de sua contribuição para a sociedade, ou se detém na face mais sombria, nos desmandos e nas mazelas, sempre magnificando uma em detrimento da outra. As interpretações veiculadas pelos meios de comunicação se inscrevem no padrão mencionado, sendo que nos últimos tempos parecem destacar as faces mais sombrias. É pertinente lembrar que um enunciado sobre a universidade reflete o contexto concreto no qual é formulado. Isto significa, abastecendo-se no modelo Habermasiano, que num dado enunciado sobre a universidade três mundos se entrelaçam: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e sentimentos, implicando respectivamente em pretensões de verdade, de justiça e de veracidade (HABERMAS, 1989; ROUANET, 1989). Sob tais

entrelaçamentos não é de surpreender que interesses diversos se façam presentes na interpretação potencialmente impositiva do que é veiculado pelos meios de comunicação.

Embora hajam investigações sobre o ensino superior e seu papel, estudos esses que desvelam as imbricações e apontam caminhos para as instituições, a universidade na sua prática não os incorpora, tendendo a privilegiar as interpretações maniqueístas. Assim, se na década de 70 ela predominantemente interpretou o seu mundo como se fosse iluminado, as lembranças do afã expansionista-desenvolvimentista o atestam, na década de 80 e neste início dos 90, a universidade na sua auto-interpretação, primou por negar as faces iluminadas, concentrando-se nas sombrias mas sempre sob a ótica da causalidade externa. Esta constatação é especialmente delicada em suas consequências pois implica perda gradativa da capacidade de auto-avaliação, como quesito primeiro para reforçar a capacidade de negociação. Tal capacidade é necessária neste final de século tenso, complexo em seus problemas e nas soluções para enfrentá-los. O que se antevê para os anos iniciais do próximo milênio, move-se em cenário similar. As tensões certamente se refletirão no papel a ser desempenhado pela universidade, especialmente a pública federal que duramente tem sido criticada.

As colocações acima apontam para a pertinência de se analisar a temática de uma perspectiva que resgate as faces iluminadas sem perder de vista aquelas que estão sombrias. Deter-se nas segundas, omitindo as primeiras, pode significar um serviço à interesses escusos. E pode também incrementar o desânimo e a apatia que parecem querer marcar presença na universidade. Buscar a face iluminada da universidade, mas não na visão maniqueísta anteriormente expressa, pode ser tornar um caminho para construir uma universidade mais relevante e competente. O sentido de face iluminada, deve necessariamente inspirar-se naquele que Hanna Arendt expressa em sua obra "Homens em Tempos Sombrios". A analogia para com as instituições construídas pelos homens, parece procedente, pois como a autora se refere,

"Os tempos sombrios, pelo contrário, não só não são novos como não constituem uma raridade na história...

... mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação e que tal iluminação pode bem provir

... da luz incerta, bruxuleante... que alguns homens e mulheres (instituições) farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na Terra..." (Arendt, 1987, excertos).

Algumas instituições, por vezes uma universidade, pode fazer brilhar uma luz em todas as circunstâncias. Pode iluminar uma comunidade, uma região, um país, mesmo em tempos de crise. É, portanto sob a referência de Arendt que a questão do papel da universidade será discutida em dois eixos e sob os contornos das reflexões e constatações acima apresentadas. O primeiro é o do resgate do papel que o ensino superior tem tido na socieda-

de brasileira. Uma visão panorâmica da trajetória do ensino superior e das matrizes que o forjaram, possibilitará melhor situá-lo em nossos dias, tendo presente algumas das condições basilares do país que repercutem sobre o papel do ensino superior.

O segundo eixo diz respeito às faces que se considera iluminadas no ensino superior brasileiro e que convergem para a diversidade de papéis e formatos organizacionais e para a construção do conhecimento e o enfrentamento científico tecnológico.

O Ensino Superior e a Sociedade Brasileira: Universidade Para Quê?

O ensino superior surgiu tardiamente no Brasil, se comparado com outros países da América Latina. A concentração exógena do poder direcionou para os interesses da metrópole portuguesa e para a conveniência de evitar focos libertadores coloniais, que seriam incrementados pela presença de instituições de ensino superior. A concentração estatal do poder estabeleceu o ensino superior mas direcionou-o para interesses que cercearam a universidade que só vingou nos anos vinte deste século (FRANCO, 1984).

Não é de surpreender que os primeiros cursos superiores no Brasil, tenham sido estabelecidos a partir da chegada da Família Real Portuguesa em 1808, e com o objetivo maior de atender as necessidades emergentes do governo então estabelecido. Era a **matriz intelectual profissional** de ensino que estava sendo implantada, cujas raízes remontavam à universidade francesa Napoleônica. Era o ensino superior para as necessidades, e logo, para o poder do Estado. A quebra do colonialismo gerou interesses específicos e os cursos superiores tornaram-se as vias para suprir o poder. São os "aprendizes do poder" de Sergio Adorno (1988) tendo como referência os Cursos Jurídicos. É o poder na universidade e a universidade no poder tendo como referência os cursos de Engenharia, de Direito e de Medicina que estão na gênese da UFRGS (FRANCO et alii, 1990).

Em que pese a massiva prevalência da matriz intelectual profissional Napoleônica, é na década de 30 que começam a emergir condições basilares para a afluência de nova matriz para a universidade brasileira. O Estatuto das Universidades Brasileiras, como era chamada a Lei Francisco Campos de 1931, filho dileto da Revolução de 30, abre o espaço para a criação das grandes universidades brasileiras, como é o caso das que foram criadas em São Paulo e em Porto Alegre. As universidades estão criadas tiveram marcante influência da universidade francesa e dos processos culturais daquele país. A matriz intelectual elitista terminou criando condições para a posterior massificação. O que se quer destacar é que a criação, na década de 30, do que hoje se constituem grandes universidades brasileiras, foi uma das condições primeiras para a emergência de uma matriz orientada para a pesquisa e para o desenvolvimento científico e tecnológico.

As profundas mudanças que começaram a ocorrer na esfera econômica, certamente estão no cerne dos processos que marcaram as universidades brasileiras. A ultrapassagem de uma base econômica capitalista agrária, na qual a agro-exportação era o carro-chefe, para o capitalismo industrial, sob a marca da substituição das importações, colocara novos objetivos para a universidade.

O movimento de criação das Faculdades de Filosofia no final dos anos 30 e nos anos 40, se por um lado vem realçar o objetivo da formação do professor, por outro, é um embrião de pesquisa. No entanto, somente na década de 50 são estabelecidas condições concretas de promoção do desenvolvimento científico e tecnológico (NUNES, 1990). É o caso da criação do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES em 1951. É visado um pulo desenvolvimentista. A modernização é entendida como um caminho, no bojo da consolidação do processo de industrialização e no incremento da substituição de importações de bens intermediários e de capital. A partir de 1955, o modelo econômico é marcado pelo afluxo de capitais estrangeiros. O nacional desenvolvimentismo é de caráter auto-sustentado, pela via da monopolização e do processo de intervenção do Estado, mas enquanto economia periférica aliada ao mercado internacional.

Ao lado dos encaminhamentos mencionados, cabe lembrar que a **universidade crítica e politizada**, visando às transformações sociais, não deixava de estar presente. É a universidade Latino-Americana (MOROSINI 1990). Esta foi a matriz de universidade abafada pós-64.

A universidade gerada na década de 60, o foi nas tensões entre um modelo político inicialmente nacionalista e um modelo econômico articulado ao mercado internacional. O segundo, enquanto imposição, abafou o primeiro e também as tendências populistas a ele ligadas. A vida nacional, pós-golpe de 64, é ajustada às metas desenvolvimentistas e ao mercado internacional.

O governo instalado com o golpe de 64 pautou-se pelos princípios de segurança e desenvolvimento, na mira da autonomia científica e tecnológica do país. A universidade gerada sob o princípio do desenvolvimento tomava a via da modernização, com moldes organizacionais não duplicadores de meios e fins, com instâncias acadêmicas responsáveis pelo planejamento, implementação e acompanhamento das atividades concretizadas em departamentos, enquanto as menores células da estrutura. Isto sem esquecer a eliminação da cátedra vitalícia a ser substituída pela carreira docente. A matriz da **universidade de pesquisa** adequava-se ao visado pelo governo estabelecido. Mas a universidade gerada sob o princípio da segurança abafou as vozes dissonantes que integravam a matriz política, própria da universidade Latino-Americana. Nesta conjuntura pode-se entender a Reforma Universitária de 1968 e seus desdobramentos políticos.

Sob os contornos acima descritos não causa surpresa a ressonância das proposições MEC-USAID para o enfrentamento dos problemas da educação brasileira que passavam necessariamente pela modernização tendo como matriz a universidade da pesquisa.

Os ajustes do sistema educacional às necessidades de recursos humanos, indicadas pelo modelo econômico, se fizeram sentir em diferentes estratégias: interiorização e expansão do ensino Superior, estabelecimento e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O discurso tecnicista da ciência e da tecnologia enquanto ideais neutros, e o discurso economicista da racionalidade prática e da eficiência, logo se fizeram ouvir. Na verdade o que ocorreu foi a implantação da matriz da universidade de pesquisa sobre a matriz intelectual profissional, tendo latente a matriz politizada da universidade Latino-Americana.

Mas cabe perguntar que **matriz de universidade de pesquisa** foi implantada no Brasil. Não é exatamente a matriz alemã, pensada por Humboldt, ou ainda por Jaspers. Na matriz Alemã, a pesquisa está indissociada do ensino na medida em que são vistos como unidade na busca da verdade. Não é exatamente a concretização norte-americana na qual a indissociabilidade do ensino e da pesquisa é vista menos como unidade e mais como associação proveitosa na busca e na disseminação do conhecimento para o progresso da sociedade. A matriz da universidade de pesquisa implantada no Brasil é mais uma aproximação do que uma réplica das universidades alemã e norte americana. A idéia de indissociabilidade da pesquisa e do ensino, na prática, nunca vingou. Tanto é verdade, que até hoje no umbral do terceiro milênio, a pesquisa enquanto busca de novos conhecimentos continua sendo realizada quase que somente pelas universidades públicas e nelas, especialmente pelos programas de pós-graduação que em não poucas das situações, operam desarticulados da graduação (FRANCO et alii, 1990). Desse modo, o que prevalece nas universidades brasileiras não é a unidade da pesquisa e do ensino. Também não é a associação entre as duas funções pois, isto só acontece no âmbito restrito dos cursos de pós-graduação. A matriz da universidade de pesquisa brasileira é muito mais a de justaposição da pesquisa e do ensino que não deixa de ser reflexo da justaposição das próprias matrizes: a nova foi introduzida, mas a antiga foi mantida.

Nesta dupla matriz é gerada a universidade da década de 80. Formalmente, em termos legais é a mesma universidade. Na concretude do cotidiano é uma universidade diferente daquela estabelecida na década de 60. Mas esta universidade diferente revela-se em duas forças de tensão. A primeira provém do Estado, enquanto governo constituído e a segunda provém de movimentos associativos de docentes, de funcionários e de alunos enquanto movimentos da sociedade civil.

Por parte do governo, nota-se ao longo da década de 80, uma marcante preocupação com o distanciamento entre a universidade necessária e

aquela que se tem. É assim que se entende a instalação do PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária em 1983, a instalação da Comissão Nacional para Reformulação do ensino Superior em 1985, a ação do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior – GERES, em 1986, os inúmeros encontros sobre avaliação a partir de 1987, as comissões instaladas no início do atual governo para atacar diferentes questões do ensino superior. Aliam-se às ações referidas aquelas destinadas a subsidiar propostas na época da constituinte e as que agora visam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Estas ações entre outras, mesmo quando desencadeadas em resposta a pressões do mundo acadêmico, não deixam de veicular o reconhecimento de que problemas afligem a universidade e cumpre buscar alternativas para a revitalização do Sistema de Ensino Superior e para tornar a gestão universitária mais racional, especialmente nas universidades públicas federais. As ações e propostas governamentais, parecem, no entanto operar com um diapasão diferente daquele sob o qual opera a segunda das forças presentes na universidade dos anos 80, que é a dos movimentos associativos.

É inegável a força dos movimentos associativos da sociedade civil em todas as esferas da vida do país, na última década. Na universidade, eles se destacaram por introduzir nova ordem de relações intra institucionais e entre Estado-Universidade, especialmente sob a égide da gestão democrática. O movimento tem na base a matriz da universidade política da América Latina. As greves motivadas por razões salariais e políticas, bem como as lutas pelas eleições de dirigentes universitários assim o atestam.

As duas forças de tensão têm em comum as tentativas de construir uma universidade diferente daquela da década de 70 mas não acharam pontos de entrelaçamento a partir dos quais possam diminuir as distâncias entre as concepções que propugnam.

É lamentável quando a primeira das forças toma direções prejudiciais à universidade pública, cujo papel na sociedade dificilmente poderia ser assumido por outra instituição. Mas é igualmente lamentável quando a segunda das forças transforma a política em revolta contra o poder acadêmico, enfim nos mesmos aspectos que BOBBIO já criticava na universidade italiana: a revolta contra a seriedade do estudo, contra a pesquisa rigorosa, contra a cultura do passado, na substituição do discurso fundamentado e documentado pelo palavreado vazio. “Com certeza era importante transformar o mundo, mas para transformá-lo para melhor e não para pior, era necessário antes de tudo compreendê-lo”. (BOBBIO, 1981).

O cenário dos anos 90 parece estar trazendo uma campanha acirrada contra a universidade pública, através dos meios de comunicação. Uma reportagem de maio de 91, de revista de grande circulação tinha como cabeçalho: “o país arrisca o futuro nas universidades”. A reportagem não era menos arrasadora: “o desperdício, professores ineptos, e o excesso de funcionários enterram o ensino público na mediocridade” (Revista Veja, 8 de maio de

1991). O tom não é diferente de reportagens de outras revistas e de alguns jornais. É o descrédito da universidade pública especialmente as federais. É a universidade sentindo-se agredida, aviltada com salários que ironicamente não permitem matricular um filho de seu professor numa universidade particular de boa qualidade. Isto sem esquecer as massivas aposentadorias, por receio de perdas de vantagens, com significativa presença do pessoal melhor qualificado.

Mas o cenário dos anos 90 traz, também e, paradoxalmente, uma apatia deliberada, uma aposta no presente em detrimento de uma crença construtiva no futuro. Os votos brancos e nulos da eleição de governadores e parlamentares no primeiro turno, em 1990, assim o apontam. Parecem parte de um fenômeno mais amplo que está corroendo a sociedade e a universidade. E um "deixar para ver como fica". MAFFESOLI provavelmente interpretaria como as tendências da modernidade.

A disseminação do descrédito, aliada a descrença no futuro e temperada pelo relativismo valorativo que impregna a sociedade atual parecem ser muito menos mediações de mudanças substantivas na universidade, do que mediações da deterioração progressiva. Não é a face sombria do descrédito, o caminho para sobrepujar deficiências cumulativas das universidades públicas. O que se questiona não é a necessidade de avaliação da universidade pública mas os interesses espúrios que orquestram a campanha de descrédito sobre um tipo de universidade cujo papel dificilmente poderá ser cumprido, na sua plenitude, por outra instituição social.

Mas a universidade não se resume às faces obscuras tais quais as levantadas. Vejamos algumas das faces iluminadas de seu papel na sociedade.

FACES ILUMINADAS DA UNIVERSIDADE: A DIVERSIDADE DE PAPÉIS E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As faces iluminadas da universidade são realçadas quando tratadas como parte do Sistema de Ensino Superior Brasileiro, que engloba tanto o Sistema Universitário como o Sistema de Instituições de Ensino Superior (IES).

O suposto primeiro para revelar as faces iluminadas é o de que ambos os sistemas têm desempenhado um papel na sociedade Brasileira independente de o primeiro englobar universidades e o segundo abranger desde as instituições isoladas até federações, sejam elas públicas ou privadas. Convergem, portanto para o atendimento de necessidades da sociedade ou de grupos específicos que dela fazem parte. É capital, portanto, sempre que possível tornar transparentes os interesses que movem as instituições que integram o Sistema de Ensino Superior do país. Este não é o objetivo primeiro do presente trabalho, apesar de parcialmente ter sido atingido, ao se

apresentar uma visão panorâmica das matrizes que se entrelaçam na moldagem da universidade brasileira.

O que se pretende destacar no presente trabalho é que o Sistema de Ensino Superior como um todo, tem como funções o ensino, a pesquisa e a extensão. Mas a graduação no exercício das funções é diferenciada em dependência do tipo de instituição.

O Sistema de Instituições de Ensino Superior **ensina o que já se sabe**, ou seja aquele conhecimento já sistematizado através da pesquisa. Ela socializa o conhecimento dando-o de volta à comunidade. É a quem pertence de direito. A massificação e socialização, neste processo estão imbricadas. Mas não se pode dizer que este sistema seja meramente reprodutivista. A produção é parte do próprio processo de reprodução, entendendo-a na esfera da reorganização comunicativa do saber, na perspectiva de Habermas, anteriormente referida. Ela até pode produzir o conhecimento do modo sistematizado que a pesquisa exige, mas quanto mais assim o fizer, mais se afastará da socialização em maior escala do conhecimento disponível, o que é necessário para a sociedade.

Já o Sistema Universitário, usando a expressão de Rigatto, **ensina o que ainda não se sabe**. Trabalhando sobre esta idéia pode-se dizer que para ensinar o que ainda não se sabe, necessariamente tem que saber e socializar o que se sabe; tem que dar-se conta do que não se sabe; tem que imaginar o que não se sabe mas que seria viável saber; tem que buscar métodos adequados para ensinar e produzir conhecimento sobre o que ainda não se sabe. O paradoxo que se destaca é o de que quanto mais uma universidade trabalhar nesta linha, mais ela se elitiza e se afasta da socialização do conhecimento para a massa. Mas ao mesmo tempo, quanto mais trabalhar nesta linha, e é o locus privilegiado para assim o fazer, não existindo outra instituição social que cumpra a contento este papel, mais estará formando condições para que **o ensinar o que já se sabe**, seja relevante e competente, aumentando a capacidade negociativa dos indivíduos, das instituições, das comunidades, e, porque não, do próprio país.

Pode-se questionar até que ponto o Sistema de IES está dando conta de seu papel, tendo clareza sobre **o que se sabe**. Pode-se também questionar se o Sistema Universitário consegue ensinar **o que ainda não se sabe**, produzindo novos conhecimentos e transcendendo a formação profissional para atingir o patamar da formação das novas gerações de cientistas e pesquisadores. Certamente a auto-avaliação institucional e a avaliação ao nível de sistema ajudarão a ter uma visão mais clara sobre a extensão que os papéis em pauta têm sido cumpridos a contento, ou se temos universidades e instituições de ensino superior que não conseguem desempenhá-los. Mas certamente existem instituições que os desempenham. É o caso de algumas universidades públicas, cujo papel dificilmente poderá ser assumido por outro tipo de instituição, especialmente o da formação de pesquisa-

dores. A preocupação com este papel não é nova. Já foi discutida por ORTEGA y GASSET ao pensar a missão da universidade como aquela do ensino das profissões intelectuais, mas também da investigação científica e preparação de futuros investigadores. Esta sendo discutida com referência à universidade alemã, por Fischer-Appelt e nos Estados Unidos por Burton Clark, tendo presente os grandes questionamentos que têm incidido sobre a forma de ser e a tarefa da universidade.

A diversidade de papéis, acima apontada, e os vários formatos das instituições de ensino superior, materializados em estruturas distintas, apresentam-se como faces iluminadas da universidade. Ambos os sistemas, com as respectivas instituições, são necessários a sociedade. Tudo leva a crer que as localidades que possuem algum curso de nível superior têm apresentado crescimento econômico e social diferenciado das demais. Em que pese a necessidade de estudos esclarecedores de tal suposto, divulgações da Secretaria de Planejamento do Estado do RS apontam pistas neste sentido.

A importância do aspecto referido aumenta ao se ter presente que no Brasil, 46,3% do alunado frequenta o Sistema de Instituições de Ensino Superior, enquanto 53,7% frequenta o Sistema Universitário. Por outro lado cabe lembrar que 75,6% das instituições que integram o Sistema de Ensino Superior Brasileiro, são instituições privadas que concentram 61,5% das matrículas. As instituições públicas (Federais, Estaduais e Municipais) perfazem 24,4% das instituições e concentram 38,5% da matrícula. Outrossim, das 902 instituições que integram o Sistema de Ensino Superior Brasileiro, somente 93 (10,3%) são universidades e destas 58,1% são públicas e 41,9% privadas.

Tomando como corte analítico a dependência administrativa, pelos dados acima apresentados observa-se que uma fatia substancial do ensino superior brasileiro está sendo atendida pelas instituições privadas, sejam elas universidades ou isoladas. Tendo em vista as considerações até aqui tecidas fica patente que elas desempenham um papel na sociedade. Cabe esclarecer qual é de fato este papel. Talvez não seja o mesmo das instituições públicas. Por outro lado, tomando como corte analítico o tipo de instituição, constata-se que também uma fatia substantiva do alunado frequenta universidades, bem mais, proporcionalmente, que em países de primeiro mundo, como os EEUU, no qual somente 30% dos alunos frequentam as 200 universidades que mantêm programas de doutorado, os demais atendendo outro tipo de instituição (CLARK, 1990).

Em termos brasileiros e tendo presente as colocações anteriores, entende-se que as instituições isoladas têm um papel a cumprir na socialização do conhecimento disponível. Nos anos 70 para os 90, aumentou a proporção de estudantes de ensino superior, tendo como referência o número de habitantes. Enquanto anteriormente haviam 11 estudantes para 1000 habitantes, agora, os novos dados censitários estão a indicar em torno de 15.

Entre as faces iluminadas do ensino superior brasileiro está, portanto, a diversidade de papéis enquanto objetivações variadas, do tripé basilar de funções da universidade. Mas tais papéis se substanciam no patamar das prioridades visadas pelas instituições, ou seja dos objetivos que canalizam a ação institucional. Seu desvelamento é entendido como mais uma aproximação para a compreensão dos papéis da universidade, ou seja, da **universidade para que**. Os objetivos são carregados de intencionalidade, enquanto condição desejada. Um estudo desenvolvido por FRANCO (1984) mostra que as universidades priorizam diferentes tipos de objetivos. A dependência administrativa e o nível de complexidade das universidades parecem articulados ao tipo de prioridade. São visados tanto objetivos de caráter mais finalístico, que tem a ver com os aspectos substantivos das instituições, como aqueles que revelam processos institucionais, pelos quais o trabalho da universidade é levado a efeito.

Outra das faces iluminadas da universidade brasileira é justamente sua condição para a produção do conhecimento. Tem-se presente que a massa da produção científica do país provém das universidades públicas estaduais e federais. Muitas das pesquisas são comparáveis às desenvolvidas no primeiro mundo, valendo aqui a picardia de que "... fosse nosso ensino tão ruim como é apregoado, os Brasília e Tucanos não estariam voando, Itaipú não funcionaria gerando energias e nosso sistema de comunicação seria na base do tambor" (CARAVANTES, 1991).

Certamente no cerne das condições para a pesquisa está o sistema de pós-graduação que o Brasil dispõe, comparável ao de países do hemisfério norte e não tendo similar na América Latina, cujas raízes históricas foram antes colocadas. Tal sistema permite que o Brasil hoje disponha de 936 programas de mestrado e 411 programas de doutorado, em que pese a desigualdade distributiva, haja vista a concentração na região sudeste, seguida da região sul. Tal condição não omite a necessidade de rápido incremento na qualificação dos quadros de pessoal em programas de mestrado e doutorado, pois não se tem o suficiente para atender a demanda. Outrossim, não omite a necessidade de exigir do Estado menos choques e sobressaltos nas linhas de financiamento da pesquisa.

PARA FINALIZAR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As constatações e as reflexões até aqui trazidas apontam para a gama de papéis que cabem ao ensino superior, destacando que a gradação que qualifica a pesquisa é, antes de mais nada, uma questão de condições institucionais, forjadas especialmente pelo tipo de instituição, e pelas políticas estabelecidas, provenientes tanto do setor educacional, como do setor de ciência e tecnologia.

As constatações e reflexões apontam também para a importância de um esforço maciço por parte das instituições de ensino superior, especialmente as universidades públicas federais, de se avaliarem justamente para revelarem as faces iluminadas de seu papel na sociedade. É a via para o confronto com críticas espúrias, que refletem o uso da lógica instrumental para a consecução de objetivos individualísticos. Mas o confronto avaliativo **per se** não parece suficiente para ultrapassar a apatia e o relativismo que se infiltra em várias esferas da universidade.

Talvez um caminho seja a busca de uma razão comunicativa, não paroquialista mas de orientação profissional, cujas referências sejam os avanços das várias áreas de conhecimento e as práticas institucionais externas. Tal razão, seria buscada pelo diálogo emancipatório-argumentativo e ao nível do discurso teórico e prático. O último, como coloca Habermas, procuraria a justificação sob o critério da adequação institucional. Nele estaria o cerne da racionalidade moral.

O caminho profícuo para a construção de uma universidade com credibilidade, certamente tem que passar pela racionalidade moral, mas não pode ser esquecido que tal racionalidade não deixa de ser uma superação da instrumental e da orientada para a solução de problemas. A universidade, no contexto da sociedade brasileira, tem papéis únicos a cumprir, tais quais os relacionados ao enfrentamento científico e tecnológico. Esta última questão é tão crucial para o Brasil de hoje, que cabe uma palavra adicional. Nada melhor do que aquela de Milton Vargas (1990) que critica a tecnologia quando adquirida como mercadoria que se compra e só promove a "vassalagem industrial". Se for entendida como aquilo que se aprende e se transforma em cultura, permeada pelos saberes, artes e crenças de um povo, pode promover o desenvolvimento social. Questões desta natureza são básicas e perpassam a racionalidade moral. Nesta ótica, não é o pseudo-consenso corporativista que contribuirá para a obtenção desta credibilidade e iluminará a questão da **universidade para quê**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987, 249p.
- ARON, Raymond. **O espectador engajado**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1982, 383 p.
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1981, 179 p.
- CARAVANTES, G.R. O novo contexto e a destruição da universidade. **Jornal do Comercio**. Porto Alegre, 11 de junho de 1991.

- CLARK, Burton R. **O estilo Americano de educação superior: um modelo estrutural, para o mundo.** Grupo de Pesquisa em Educação Superior da Califórnia. Los Angeles, educational Record fall – 1990.
- FISCHER-APPELT, Peter. O futuro da universidade.
- FRANCO, M.E.D.P. **Identidade e poder, uma análise de objetivos e de dimensões organizacionais da universidade.** Porto Alegre, PGEDU, 1984, 352 p. (Tese de Doutorado).
- FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M.C. **Políticas de Avaliação da Universidade na conjugação de tensões Estado-Sociedade.** São Paulo, XIV Reunião Anual da Anped, set, 1991, 16 p.
- FRANCO, M.E.D.P. et alii. Articulação entre graduação e pós-graduação na UFRGS: realidade e perspectivas. Brasília, **Educação Brasileira** 12(24):117-130, 1970.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa II-Crítica de 1ª razão funcionalista.** Madrid, Taurus, 1987, 618 p.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989, 236 p.
- MOROSINI, M.C. **Seara de desencontros-a produção do ensino na universidade.** Porto Alegre, PGEDU/UFRGS 1990, 256 p. (Tese de Doutorado).
- NUNES, B.F. Estado, ciência e tecnologia no Brasil: uma análise retrospectiva. **Sociedade e Estado.** Brasília, vol. V, nº 2, jul: a dez. 1990.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Missión de la universidad.** Obras Completas, Tomo IV (1929-1933). Madrid, Revista de Occidente, segunda edición.
- VARGAS, Milton. dupla transferência o caso da mecânica dos solos. **Revista USP.** São Paulo, nº 7, set-nov. 1990, p. 3-12.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: PARADIGMA E DESAFIOS

DESAFIOS MODERNOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Pedro Demo(*)

SUMÁRIO

Introdução

- I – Cautelas Conceituais
- II – A Questão dos Primórdios
- III – Questões Específicas dos Professores
- IV – Instrumentações Modernas
- V – Questões Organizativas Gerais
- VI – Questões do 2º Grau
- VII – Questões da Alfabetização
- VIII – Questões da Educação Básica como um todo
- IX – Questões para o 3º Grau
- X – Concluindo: O Desafio de Aprender a Aprender

Bibliografia

SINOPSE

O texto pretende alertar para a questão da modernidade na esfera da educação básica (do pré-escolar ao 2º grau), insistindo sobre a necessidade de dominar ciência e tecnologia, via educação. Ser moderno é conduzir a modernidade que nos interessa. As oportunidades de desenvolvimento e emancipação dos povos dependem, cada vez mais, da capacidade de produzir ciência própria. Diante deste desafio, as condições atuais da educação básica brasileira retratam atraso significativo, que compromete os cenários futuros. Sem resolver a contento este problema, não temos sequer capacidade de nos definir como sociedade.

INTRODUÇÃO

O reconhecido atraso em educação manifesta-se por múltiplas vias. Em termos de ciência & tecnologia, a questão é quase sempre lançada so-

(*) Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA

bre a universidade, com razão, embora seja problema para o sistema educacional como um todo. Também aparece, com alguma insistência, a expectativa do 2º grau, de sentido técnico. Fala-se ainda de "deficit tecnológico" em educação, geralmente jogado sobre os ditos educadores, principalmente os de educação básica (Luhmann, 1982; Schwartzman, 1980; Giannotti, 1986).

Interessa aqui refletir, de modo introdutório apenas, a questão com referência à dita educação básica, definida como incluindo o pré-escolar, o 1º grau e o 2º grau, em termos de sistema formal, embora seja válido centrá-la no 1º grau, por razão de sua obrigatoriedade constitucional. De partida, coloca-se a hipótese de trabalho segundo a qual nossa educação básica está marcadamente descompassada em termos dos desafios modernos, em particular na oferta pública, em que pesem avanços quantitativos relevantes (IPEA, 1990).

I. CAUTELAS CONCEITUAIS

É possível ser "moderno", "modernista" e "modernoso". Modernista é a postura de submissão a tudo que se diz moderno, de caráter acrítico e apressado. Pode-se chamar de "modernoso" o comportamento que aparenta modernidade, mas no máximo a imita e nisto a banaliza. Modernista é fanático, modernoso é farsante.

Por modernidade podemos entender – sem aprofundamentos teóricos – uma plêiade de significações convergentes, ressaltando-se "grosso modo":

a) entendimento de tendências típicas das sociedades atuais e futuras, em particular sua marca científica e tecnológica;

b) capacidade de adequar-se e de responder aos desafios da cotidianação de instrumentações e equipamentos técnicos, sobretudo do mundo da informação eletrônica;

c) capacidade de entender, de questionar e de enfrentar novos problemas das sociedades e economias, sobressaindo: questão ambiental, questão da paz, ameaças à vida do tipo AIDS; câncer, suicídio em contexto de bem-estar material, riscos de confrontos nucleares fatais para todos etc.;

d) capacidade de compor-se com perspectivas atuais e futuras de condições de vida, de conhecimento e de domínio técnico, sobressaindo: mundo tornado uma aldeia, interdisciplinaridade acadêmica, riscos dos abusos tecnológicos (engenharia genética, biológica, humana etc.), aproximações e choques culturais etc.;

e) condições de organização da sociedade e do Estado, sobressaindo: desenvolvimento das democracias, sistemas complexos de gestão, "welfare state", serviços públicos racionais e qualitativos, convergência entre produção e participação etc.

Esta lista poderia continuar. Tem apenas pretensão ilustrativa. tomando-a como pano de fundo, modernidade tem, sem dúvida, como primeira to-

nalidade, a exigência de atualização, pelo menos no sentido de aperceber-se donde estamos e para onde vamos. A segunda tonalidade poderia ser vista nos motores principais destas tendências, sobretudo ciência & tecnologia, que detêm, ao mesmo tempo, poder homogeneizante impositivo e poder discriminatório. Neste contexto, a terceira tonalidade apareceria na esteira da expectativa emancipatória, contrária ao mundo atrasado, fundado em parâmetros não racionais. A quarta tonalidade, ou melhor, a ambiência envolvente do fenômeno está marcada pelo temor do desconhecido, da destruição do passado e da impositividade das tendências (Habermas, 1985; Tempo Brasileiro, 1989).

Por ser apenas sugestivo este cerco conceitual, não o aprofundaremos mais. em nossa realidade histórica, a questão da modernidade sofre impacto forçado originário do confronto econômico entre nações, e, mais particularmente, entre Primeiro e Terceiro Mundos, quer pela discriminação profunda e certamente crescente, quer pelo tom inelutável que adquire. A par disto, emerge a ameaça, por vezes quase obsessiva, de denegrir ou mesmo dissolver passados e patrimônios culturais, em nome de posturas modernistas e modernas. Em termos econômicos, a dicotomia é clara: de um lado, o desenvolvimento depende cada vez mais da capacidade tecnológica própria, sendo ciência e tecnologia os fatores mais decisivos do crescimento auto-sustentado; de outro lado, a grande maioria da população não tem qualquer condição de acompanhar tal modernidade, sobrevivendo com organização arcaica da produção ou apelando para a sucata tecnológica.

Todavia, a modernidade pode conter desafios pertinentes à educação, em particular a retomada de sua importância essencial, não só como instrumentação da cidadania política, mas igualmente como investimento econômico. As condições de emancipação econômica e política de um povo dependem sempre mais do sistema educativo, desde que este consiga instrumentar a população com o devido saber e a devida técnica. É mister assumir, neste contexto, a moderna definição de ciência, não mais tomada como estoque de conhecimento, do qual nos apoderamos na escola/universidade e com ele vivemos pela vida afora, mas tomada como processo de inovação científica constante, fundado no "aprender a aprender", na capacidade de formação e atualização ininterrupta, no questionamento crítico incessante.

Neste sentido, podemos levantar alguns desafios para a educação básica.

II. A QUESTÃO DOS PRIMÓRDIOS

O país está extremamente desatualizado com respeito à formação, profissionalização e prestigiamento do profissional inicial do sistema educativo, hoje representado pela "normalista". Estudos recentes indicam que o professor de 1º grau (que abrange também profissionais com nível superior)

é menos remunerado que "secretárias" e "caixas", profissões assemelháveis em termos de ocupação feminina e exigência de qualificação (Barreto, 1990). Se a formação de magistério foi um dia boa idéia, hoje será difícil sustentar tal expectativa, por uma série de razões:

a) o pré-escolar, segundo nossa Constituição, deve ser compreendido como oferta integral e integrada, tomando-se a criança sob todas as suas faces relevantes, que não se restringem ao aspecto pedagógico (visão clássica do pré-escolar propriamente dito) ou ao aspecto assistencial (visão clássica da creche e assemelhados); para dar conta desta complexidade extrema, a normalista já não corresponde, mesmo se fosse bem formada, porque teria apenas habilidade pedagógica, se tanto;

b) levando-se em conta a dificuldade específica da alfabetização inicial (1ª série), que deflagra o processo de forte repetência, seguido de evasão e exclusão dos mais pobres, torna-se necessário um profissional altamente habilitado, capaz de dar conta de uma criança culturalmente indigente e economicamente carente; um "milagre" desta ordem não cabe mais no tipo de formação "normal";

c) por outra, a profissão de normalista é marcada por estereótipos muito negativos, mais propriamente pela seleção negativa, em vários sentidos: estigmatização feminina; desvalorização profissional em todos os aspectos; formação precária, uma das mais fracas do 2º grau; grande parte das normalistas não exerce a profissão, ocupando funções de secretária, telefonista, balconista, vendedora etc.;

d) ressalte-se ainda a pecha de formação marcada pelo arcaísmo científico, no sentido de fugir das ciências exatas e naturais, sobretudo de matemática.

Difícilmente poder-se-ia subestimar o efeito negativo desta condição histórica sobre as crianças. Se valer a regra de que, no sistema educativo, o problema mais grave é de modo geral o professor, não o aluno, teremos de reconhecer que boa parte dos problemas iniciais, sobretudo da alfabetização, se devem ao despreparo profissional dos professores. Evidentemente, uma criança repete a 1ª série também por razões ditas extrínsecas ao sistema educativo, sobretudo por efeito da pobreza familiar, mas são relevantes as razões intrínsecas, em particular a competência do professor. Diga-se, em tempo, que não se trata aqui de "moralizar" a questão, aludindo-se a "culpas", mas de referenciar a realidade concreta. Não se pode ainda esquecer que as condições de trabalho, muitas vezes, são profundamente inadequadas e injustas.

Com isto aparece uma clara hipótese de trabalho: é mister superar-se no tempo a formação de magistério, elevando-a para formação superior. Esta passagem não acarreta efeito automático, mas pode significar conquista importante de melhoria qualitativa, a par de permitir maior remuneração e prestígio. Não se poderia aceitar no sistema educativo um "professor menor". certamente para gente menor (ISEP, 1990)!

III. QUESTÕES ESPECÍFICAS DOS PROFESSORES

Em primeiro lugar, é mister reconhecer que a qualidade da educação básica depende sobretudo da qualidade do professor. A qualidade não se restringe ao campo formal da competência técnica, mas abrange igualmente, na mesma medida, a dimensão política (cidadania). Por simplificação, referimc-nos aqui somente à qualidade formal em termos de competência profissional (Demo, 1990).

Algumas constatações genéricas confirmam nossa situação de atraso:

1. Grande parte dos professores é formada em instituições de mero ensino, muitas delas noturnas, marcadas pela cópia e pela reprodução. Os professores destas instituições são, de modo geral, profissionais sem produção própria, que repassam para os alunos conhecimento alheio, sem falar nas condições de trabalho e remuneração.

Quando chega o momento da licenciatura, deparamo-nos com faculdades de pedagogia geralmente arcaicas em termos curriculares e improdutiva em termos científicos, pelo que aperfeiçoam a condição de cópia e reprodução. Assim, o agente principal da qualidade formal da educação básica tem origem altamente duvidosa, acrescentando-se a isto o fato recorrente da desatualização. Sendo a ciência um processo de inovação científica constante, o envelhecimento profissional é rápido, tornando-se a atualização incessante necessidade vital, tão vital quanto a própria formação original.

A primeira constatação será, pois, que os centros de formação dos professores, ou seja, as universidades (sem falar nas escolas normais), não estão à altura dos desafios da modernidade, tanto porque não possuem vida acadêmica autêntica em sentido científico-produtivo, quanto porque incutem a postura retrógrada de cópia e reprodução, levando ademais à desatualização estrutural. O maior disparate da escola não é o aluno que repete, mas o professor incompetente, seja porque não domina sua matéria, ou porque é incapaz de elaboração própria, ou porque não sabe pesquisar, ou porque está desatualizado.

2. Ademais, os centros de formação estão "tortos", no sentido de que reproduzem em excesso profissionais de áreas não modernas, tornando-se cada vez mais crítica a carência de professores em campos estratégicos como matemática, ciências naturais, biologia etc. Por volta de 60% da matrícula superior estão em esferas não modernas, como ciências sociais aplicadas, ciências sociais em geral, letras e artes, enquanto por volta de 20% apenas estão em campos estratégicos. Entretanto, nestes campos (matemática, ciências naturais, biologia etc.), a evasão alcançaria por volta dos 50%.

Diante dos desafios do mundo moderno, as crianças precisam afeiçoar-se necessariamente com tais instrumentações das ciências exatas e naturais. Tal reconhecimento não acarreta secundarização das outras ciências, porque não se corrige um erro, com o erro oposto. A humanização da ciên-

cia & tecnologia é propósito tão urgente, quanto produzir conhecimento próprio. Todavia, não podemos eludir o fato de que a carência nestas áreas torna-se cada dia mais gritante, colaborando para o afastamento progressivo das chances de desenvolvimento auto-sustentado.

A tendência torta deve-se em grande parte à plêiade de instituições particulares, sobretudo noturnas, que preferem cursos "baratos", tipo "cuspe e giz", e de certa maneira são mais "fáceis" para a clientela. De um lado, temos de reconhecer que o curso noturno é inevitável, pois a maioria dos jovens só pode estudar à noite. Mas este realismo impositivo não poderia, por outro lado, incorrer na deterioração do ambiente acadêmico, garantindo ao pobre uma oferta pobre. Ora, o pobre não carece de universidade empobrecida, apequenada, resumida.

3. Os centros de "treinamento", comuns hoje em todos os Estados, sobrevivem em grande parte de um arcaísmo já contido no próprio conceito de treinamento. Não condiz com o desafio de "aprender a aprender" e não se coaduna com a emancipação. Ademais, as ofertas de tais centros facilmente decaem em ritos burocráticos para acertos de "curriculum vitae" ou em cursos rotineiros e reprodutivos, cujo impacto é impossível de se perceber no sistema.

De si, a idéia parece óbvia: é mister manter o professorado atualizado, tomando-se em conta a relevância da tarefa profissional e o envelhecimento rápido em termos de domínio científico. Todavia, reaparece no contexto o ambiente universitário deprimido, ligado a instituições de mero ensino e a professores que só dão aula. Aperfeiçoa-se o discípulo subalterno, não se inspira o novo mestre. Na verdade, o aluno não vem "aprender", mas trabalhar junto a problemática que deseja pesquisar e dominar. A didática mais "furada" é o acúmulo de aulas, dadas quase sempre por um professor que jamais deixou a condição de aluno, levando os "alunos" a copiarem. Aí, trata-se, de fato, de "treinamento", no sentido tacanho de ensinar a imitar.

4. Tomando-se o conceito de formação do professor em si, parece claro que nossa prática histórica é inconsistente. Em primeiro lugar, a modernidade exige excelente formação geral, condição básica para a atualização e para o processo de "aprender a aprender". Nela reside também o impulso da crítica e da autocrítica, capaz de motivar alternativas e superações. No concreto, será muito difícil encontrar formação geral adequada.

Em segundo lugar, faltando a condição de elaboração própria, não existe autonomia de voo, reforçando a tendência à acomodação útil. Ora, o que não motiva a emancipação, não pode ser educação.

Desta precariedades advém a figura já popular de que a vida profissional começa depois da universidade, no confronto com a prática, tendo em vista que a formação em si não bate com a realidade. A par disso, como prática assume-se apenas o estágio, algo quase sempre improvisado, desorganizado e pouco curricular (Santiago, 1990; Gandin, 1988).

IV. INSTRUMENTAÇÕES MODERNAS

Para repassar conhecimento, não é mister professor. É mais interessante, por exemplo, um vídeo. O professor continua indispensável como construtor de conhecimento, maquinador do vídeo, não como transmissor. Existe aqui, a par de abusos e riscos de toda ordem, incrível potencialidade, geralmente ignorada. Todavia, existem também algumas expectativas falsas com respeito às instrumentações modernas eletrônicas:

a) não substituem o esforço de elaboração própria, de exercício pessoal, de pesquisar com as próprias mãos;

b) ao mesmo tempo que constituem poderosa motivação, podem levar à acomodação, na condição de mero expectador;

c) não substituem o contato com o professor, se este for produtivo e induzir à produção;

d) podem tender à mistificação daquilo que se vê, se não houver o confronto com outras posturas e polêmicas;

e) podem tender à "popularização" negativa, no sentido de veicular o mais fácil, o mais visual, não o mais estratégico para o processo emancipatório popular.

Não se trata apenas de saber usar, mas sobretudo de saber criar com o auxílio de tais instrumentos. Em termos de criatividade, alguns desafios poderiam ser:

a) substituição de processos expositivos, sobretudo de disciplinas instrumentais;

b) visualização estratégica de problemas, tópicos, ou de demonstração científica, metodológica;

c) enriquecimento cultural, fomento da qualidade política, confronto crítico etc.;

d) ativação de campanhas, de eventos, de complementações curriculares;

e) reforços didáticos, sobretudo visualizações relativas à matemática, ciências naturais, a procedimentos metodológicos etc.

O acesso a instrumentações modernas também é uma questão de custos, o que deixa principalmente a rede pública distante. A par disto, entretanto, existe o problema de base: os agentes do sistema educacional não tiveram acesso ao tempo de sua formação, e normalmente também continuam não tendo. Assim, o máximo que acontece é usar, enquanto seria mister atingir-se o patamar da criação (Baibich, 1989; Bastos, 1988; Rezende & Rezende, 1989).

Onde a motivação é fator fundamental, dadas as outras questões problemáticas como a miséria material e cultural, o recurso a tais instrumentações poderia ser efetivo, como na alfabetização na 1ª série. Trata-se menos de facilitar o trabalho dos alunos em termos de "decorar" letras, palavras, sons etc., do que de motivar a construção própria, fomentando iniciativa

própria. Não se quer o expectador, mas a colaboração motivada de todos, já que emancipação só pode ser obra do interessado.

Neste sentido, busca-se abrir oportunidades redobradas de condições produtivas criativas. No professor da universidade trata-se sobretudo de substituir as aulas, para pesquisar. No professor de educação básica trata-se sobretudo de oportunizar o esforço produtivo concertado e de motivar a autonomia.

V. QUESTÕES ORGANIZATIVAS GERAIS

Primeiro, existe o problema da complexidade dos sistemas educacionais, cujo domínio demanda conhecimentos e práticas modernas de administração, controle e avaliação. torna-se essencial informatizar os processos, fluxos, estruturas e desempenhos, bem como processos orçamentários e financeiros. O atraso nesta área gestional corresponde quase sempre ao atraso em educação.

Segundo, existe a questão da organização do calendário, problema ainda sem solução adequada, em vários aspectos. De um lado, temos um ano letivo pequeno, mesmo que tenha sido elevado para 200 dias, porque na prática reduz-se à metade. Embora o Japão não seja propriamente exemplo, seu ano letivo é de 240 dias e pode-se garantir que são 240 de fato. Não é possível atingir-se nível adequado de conhecimento dentro dos vãos típicos de nossa sociedade, sobretudo diante do desafio prioritário das ciências exatas e naturais. Isto sem falar nos turnos intermediários, algo totalmente inadequado: coisa de subdesenvolvido para subdesenvolvido (Costa, 1990).

Terceiro, existe o problema da organização curricular, quase sempre tradicional e feita por acumulação. O objetivo do currículo é; antes de mais nada, construir sólida formação geral, crítica e questionadora, a partir da qual se possa visualizar uma paisagem ampla da realidade. Em seguida, vem a especialização, se for o caso, mas esta deve nutrir-se sempre da formação geral, para não derivar no idiota especializado. Assim, não é problema curricular entupir de disciplinas novas, de acordo com a pressão dos tempos, como querem alguns: drogas, trânsito, consumidor, minorias etc. Talvez fosse já problema curricular aceitar preservação ambiental como disciplina, pela importância e premência do tema e pelo valor educativo, mas como substituição de heranças arcaicas do tipo EPB, ou Moral e Cívica.

Faz parte da modernidade, ademais, a concepção de escola integral, tendo em vista a formação integrada da criança e do adolescente, em particular em regiões mais pobres. Em situações de carência menor, a escola integral (o dia todo) não é necessária, pois os estudantes encontram em casa ambiente posterior de estudo, pesquisa e exercício, que complementa a escola. Mesmo assim, a permanência na escola não fica abaixo das 5 horas diárias (Paro, 1988).

Por fim, ressalte-se a importância do material didático, aí incluídos o livro e outros apoios gráficos, desde que compromissados com ciência e sua atualização. A situação atual é passível de críticas, seja porque encobre a farsa da escolha direta dos livros pelos professores (a maioria não tem esta condição ou esta escolha), seja porque se inventou um sistema centralizado muito devassável a pressões, seja porque a distribuição nacional é tarefa complexa para a administração pública, seja porque o processo de avaliação é apenas intermitente. Assim mesmo, isto não retira a importância da questão, e por isso deve ser revista, com o intuito de melhorar a qualidade científica, garantir a constante atualização e abrir espaço de produção regional e local (Frigotto, 1989).

VI. QUESTÕES DO 2º GRAU

O 2º Grau apresenta grandes contrastes em termos de desafios da modernidade. De um lado, temos o 2º grau transformado em "cursinho", para poder garantir acesso a oportunidades de estudo universitário. Impera aí a "decoreba", o tirocínio por vezes draconiano, mas imbecilizante. Tudo é sacrificado ao vestibular, cujo passamento torna-se padrão de ensino (Salm, 1980).

De outro lado, temos o ensino profissionalizante que, a par de exemplos atualizados, persiste em posturas tradicionais, seja no sentido de preferir áreas menos tecnológicas (administração, contabilidade, magistério), seja no sentido de apenas "treinar" sem base adequada de formação geral. A pessoa treinada para uma determinada máquina, inutiliza-se com a própria máquina. Como as máquinas, tecnologicamente falando, sempre se superam, é mister ter uma devida formação geral, ao lado da especializada, para superar-se também, reaprender, atualizar-se. Não se dispensa a especialização; mas a especialização criativa – que aprende a aprender – é aquela que não perde de vista a retroalimentação na devida formação geral. Esta também pode ser banalizada, quando se perde em "generalidades", deixa de lado os rigores metodológicos e sistemáticos, promove a mera superficialidade. Mas, sendo bem feita, funda alguns parâmetros modernos essenciais: a especialização crítica e criativa, a permeabilidade interdisciplinar, a capacidade de raciocínio dedutivo e a autocrítica.

Não temos ainda a realidade esperada de um 2º grau profissionalizante pleno, inclusive com devidas chances de mercado, o que levaria a diminuir a pressão sobre a universidade. Todavia, é possível prever que formação profissionalizante adequada de 2º grau poderá tornar-se cada vez mais estratégica e garantir para os jovens oportunidades razoáveis de vida. Para tanto, pelo menos duas perspectivas precisam ser revistas: de um lado, o treinamento tipo SENAI/SENAC, excessivamente direcionado ao domínio de técnicas específicas, muito útil para as empresas, mas arriscado para o trabalhador aí bitolado; de outro, a oferta banalizada de profissionalizações

pouco modernas, que não são, nem formação geral, nem formação especial (Kuenzer, 1988).

O vestibular parece ser ainda um "mal necessário", mas as universidades precisam rever suas "provas", para introduzir de preferência questões que exijam raciocínio justificado, argumentado, a par de criatividade, soluções completas, dedução e indução, e não "decoreba", ou "chute", ou entupimento de mosaicos ad hoc de conhecimento direcionado (Franco, 1986).

VII. QUESTÕES DA ALFABETIZAÇÃO

Modernamente, analfabeto é menos quem não sabe ler e escrever, do que quem não detém informação estratégica. Esta pode ser, em tese, acessível, mesmo sem saber ler e escrever. E quem sabe ler e escrever, não necessariamente está devidamente informado (Ferreiro, 1989).

Neste sentido, colocam-se sobre a alfabetização desafios novos, em particular de ser condição de leitura crítica e criativa da realidade, de um lado, e, de outro, de ser instrumentação primeira da capacidade de construir projeto próprio de desenvolvimento. Nos termos da marginalização moderna, entre países que detêm ciência e tecnologia próprias, e os outros que sobrevivem com saber alheio, de segunda mão, ou sucateado, a alfabetização precisa levar em conta sobretudo este repto. Saber ler e escrever é mero pressuposto, quase como saber datilografia para acercar-se melhor do computador.

Assim, alfabetizar-se coincide com "aprender a aprender" e "atualizar-se" constantemente, já que não existe estoque dado de informação, mas renovação constante. Menos que o analfabeto formal, preocupa o analfabeto político, ou seja, a pessoa ou a sociedade alijadas do acesso cultural, científico, tecnológico, incapacitadas de construir projeto próprio de desenvolvimento.

Com isto, parece claro que, no processo de alfabetização, deve surgir pelo menos a proximidade com o mundo moderno, tornando tema importante, por exemplo, informática em educação. Não se trata somente de usar instrumentações eletrônicas deste tipo, como usuário, mas principalmente de utilizá-las como processo educativo, para despertar a criatividade exigida para tempos modernos.

Tal problemática contém, ademais, respingos perversos, no sentido de que dificilmente temos chance de alfabetizar velhas gerações, nem mesmo em termos de apenas ler e escrever. Primeiro, porque é uma multidão, e não temos meios, capacidade e organização para dar conta dela. É uma injustiça, mas é principalmente um fato. Segundo, porque, sendo atividade curativa, é preferível resolver o problema na raiz, ou seja, na educação básica. Aí, alfabetizar significa arregimentar todas as cabeças de um povo, sobretudo formar as novas gerações, para garantir condições de um projeto próprio de desenvolvimento. Mais que ler a realidade, é mister ler seus desafios.

VIII. QUESTÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UM TODO

Antes de mais nada, é moderno, ou continua moderno, universalizar o 1º grau estritamente, devendo-se levar esta proposta para o pré-escolar em termos de oferta generalizante, e alcançar o 2º grau progressivamente. A razão de considerar a educação básica como um todo está na idéia de que deveria ser patrimônio comum, de todos, tendencialmente. O 1º grau é obrigatório, para o Estado e a família. O pré-escolar não é obrigatório, mas deve existir oferta universalizante, para todos que necessitam. O 2º grau deverá tornar-se, no tempo, de acesso predominante, talvez universalizante, pelo menos como condição profissional.

Tomar a universalização do 1º grau como algo moderno é ironia, mas seria moderno entre nós só pelo fato de estarmos ainda absolutamente atrasados em termos qualitativos. Entretanto, sua modernidade pode ser vista principalmente como condição importante da cidadania e da equalização de oportunidades. A escola básica tem como tarefa quase um milagre: receber uma população muito desigual, e oferecer a todos instrumentos pelo menos assemelhados de luta pela emancipação. Nisto aparece também a importância da escola pública, por ter seu acesso desimpedido (Freitas, 1989; Carraher, 1988).

Neste mesmo plano, pode-se afirmar que o funcionamento do Estado e de seus serviços públicos depende vastamente de uma população capaz de exercer controle democrático. Tal controle é gestado momentaneamente por processos educativos básicos, nos quais se elabora a capacidade de tornar-se sujeito crítico e criativo, além de produtivo. Assim, existe relativa ligação entre qualidade da educação básica e qualidade da democracia. Democracias modernas baseiam-se, entre outras coisas, na permeabilidade da informação estratégica, na socialização do conhecimento, no acesso à ciência e ao saber. Tudo isto encontra começo importante na escola.

Para tanto, a educação básica precisa aceitar o desafio de postar-se na vanguarda do desenvolvimento, deixando a escola de ser mero "campo de treinamento". Teria que ser pelo menos contemporânea e jamais poderia ser o mero cultivo de memórias históricas ou a apropriação de pacotes tradicionais, que talvez mais imbecilizem, do que fundem condições de auto-suficiência. Aí é essencial superar o "aprender", pelo "aprender a aprender".

Será moderno, pois, tomar a educação básica como autêntico investimento, já que o patrimônio estratégico de um povo está em sua nova geração. Neste sentido, será válido reconhecer que a modernidade de um povo começa pela sua educação básica. Ela refletiria dois horizontes fundamentais do desenvolvimento: de um lado, um mínimo de dotação técnica (qualidade formal) para enfrentar os novos desafios; de outro, instrumentações fundamentais da cidadania (qualidade política), para ultrapassar a condição histórica de objeto, e galgar a posição de sujeito crítico e produtivo.

IX. QUESTÕES PARA O 3º GRAU

É correto tomar a educação básica como prioridade, sobretudo o 1º grau, mas a qualidade de seus agentes depende do 3º grau, pelo menos no aspecto formal. A universidade não poderia confrontar-se com todos os problemas relativos à educação básica, a começar pelas precariedades sociais da profissão de professor. Mas uma questão é tipicamente sua: a formação do professor, bem como sua atualização (Fischmann, 1986).

A universidade seria o “elo de ligação”, que une preocupações formativas em todos os níveis, da pré-escola ao 2º grau. Sem transformar em culpa – estamos analisando, não moralizando a questão –, pode-se adiantar que a mediocridade da educação básica reflete pelo menos até certo ponto a mediocridade da formação superior. Para recuar ainda mais qualquer noção de culpa, é preciso reconhecer que os professores são vítimas do sistema, resultado de processo reprodutivo, consequência de vida acadêmica copiada. Vale então reconhecer também que mudanças profundas na educação básica não são viáveis sem as mesmas na educação superior. Nesta principalmente, a educação básica será sempre revista, questionada, impugnada e recomeçada.

Mormente, é da universidade que se espera a atualização científica, realizando o desiderato de vanguarda do desenvolvimento. Ao lado disso, a universidade encontra na boa formação dos professores de educação básica a chance fundamental de democratização do acesso à formação superior. Tal democratização torna-se equivocada, quando coincide com o rebaixamento do mérito acadêmico, para ficar do tamanho do pobre. O pobre torna-se, com isto, ainda mais prejudicado. Uma maneira efetiva que a universidade detém para reduzir o elitismo do acesso, é colaborar com a qualidade da educação básica, em particular da escola pública (Gurgel, 1986).

Com isto temos de reconhecer o papel essencial da universidade, naquilo que é função precípua dela, ou seja, gerar conhecimento próprio. O mérito acadêmico contém inevitável elitismo, aceitável se baseado na capacidade intelectual. Uma forma de democratizá-lo, a par de outras táticas de socialização do saber, é fazê-lo chegar à população, não pela via da bagatização, mas pela via da formação qualitativa do professorado. Educação básica de qualidade é um dos patrimônios democráticos mais substanciais da sociedade, e isto está nas mãos da formação acadêmica. Por isso não pode, jamais, restringir-se a cópia e reprodução. Precisa inspirar-se na pesquisa, na elaboração própria, na união entre teoria e prática, uma sempre se confrontando com a outra (Demo, 1990a).

Quando a universidade reclama do baixo nível dos estudantes que a ela chegam, pelo menos em certa medida está se acusando, pois tais estudantes passaram pelas mãos de professores qualificados na universidade. Tal acusação vale até certo ponto apenas, porque não poderia eludir outras mazelas do sistema, também aquelas extrínsecas da pobreza. Com isto po-

demos indigitar um dos fatores mais decisivos para a modernidade da educação básica, que é a qualidade do professorado. O que pode tornar a escola, em vez de instância reprodutiva conservadora, lugar estratégico da elaboração democrática de um povo, é sobretudo um professor qualitativo formal e politicamente. Ao mesmo tempo, isto dá a dimensão da relevância destes profissionais, e não por último, a necessidade de que todos tenham pelo menos formação superior.

X. CONCLUINDO: O DESAFIO DE APRENDER A APRENDER

Embora seja visível simplificação, a modernidade da educação básica está condicionada pela capacidade de aprender a aprender, no professor, no estudante, no sistema como um todo. Apesar de todos os temores frente aos desafios científicos e tecnológicos e dos seus riscos evidentes, não se pode deixar de reconhecer que existe este lado interessante emancipatório. O repto da renovação diária pede criatividade à flor da pele (Nunes, 1988).

Não coincide com as teses da desescolarização, porque as instrumentações eletrônicas ainda não são capazes de substituir a escola. Antes, esta os deve saber usar, recriar e criar. Apenas, a escola não é lugar de aprendizagem, de ensino, mas lugar de motivação incessante da capacidade de construir atualização e auto-suficiência. Moderno é estar em dia com as oportunidades disponíveis, é preparar-se para as chances que a história traz, empurra e por vezes impõe, é dominar os processos científicos e tecnológicos, para não ser tragado por eles, é criticar criativamente a modernidade, para não ser modernista, nem modernoso. Moderno é fazer da modernidade uma oportunidade, não um açodamento, uma aventura, uma imposição, uma condenação.

É frequente o apelo patético em prol da "humanização", ou a desconfiança contra a técnica. O que se diz aqui não nega a filosofia, as ciências sociais, a arte, desde que sejam "bem feitas". Lutar pelo "desenvolvimento humano" (Human Development Report, 1990) não pode prescindir das instrumentações modernas, porque a marginalização e a pobreza não podem ser jamais idealizadas. Quem fecha os olhos a isto, subjugam-se às vicissitudes técnicas, torna-se objeto de pressões supervenientes. Melhor é encarar de frente, para garantir a postura de sujeito. Para tanto, é essencial aprender a aprender, jamais ignorar, fugir, reprimir.

O conhecimento nunca esteve separado do fenómeno da dominação, muito menos hoje. Este reconhecimento induz a perceber que não vale a pena gravitar em torno do conhecimento alheio, bastar-se com saber de segunda mão, compensar-se com sobras científicas. Não vale aceitar que qualquer conhecimento liberta, pelo menos por duas razões: primeiro, predomina o conhecimento para coibir a libertação dos marginalizados; segundo, no conhecimento de segunda mão já está embutida a pressão dominadora

para reproduzir a massa de manobra.

Por fim, o conhecimento só é crítico autenticamente, quando é próprio. Alguns desafios maiores seriam:

1. É preciso superar, no tempo, progressivamente, a formação de magistério, elevando-a à formação superior e admitindo, desde logo, didática moderna com base em pesquisa, elaboração própria, não em aula reprodutiva e prova copiada.

2. É preciso elaborar, em definitivo, concepção adequada de carreira do magistério em todos os aspectos: formação e qualificação, bem como atualização incessante; remuneração; organização política; encarreiramento. É mister insistir em qualidade formal e política, ao mesmo tempo; uma não substitui a outra, embora uma não se faça sem a outra.

3. É preciso rever, radicalmente, o processo de formação dos professores e de sua atualização consequente. Neste caso, a questão está em superar instituições de mero ensino, e também em impulsionar a adesão a

disciplinas mais modernas. As faculdades de pedagogia, que manejam as licenciaturas, precisam de revisão cabal, porque de modo geral representam o atraso histórico da educação, seja em termos de domínio teórico, ou de organização curricular, ou de conhecimento de instrumentações modernas e metodológicas etc.

4. É preciso democratizar o acesso a instrumentações eletrônicas, como estratégia de motivação a criatividade.

5. É preciso aderir à informatização dos sistemas educacionais, comprometer-se com a produtividade da escola, garantir instrumentações didáticas atualizadas, para que os estudantes possam usufruir das oportunidades de vida que o mundo moderno desenha.

6. É preciso modernizar o 2º grau, principalmente na solidez da formação geral e na oportunidade profissional terminal.

7. Ser moderno em educação é essencialmente não ser objeto da modernidade, mas seu inventor.

São grandes disparates:

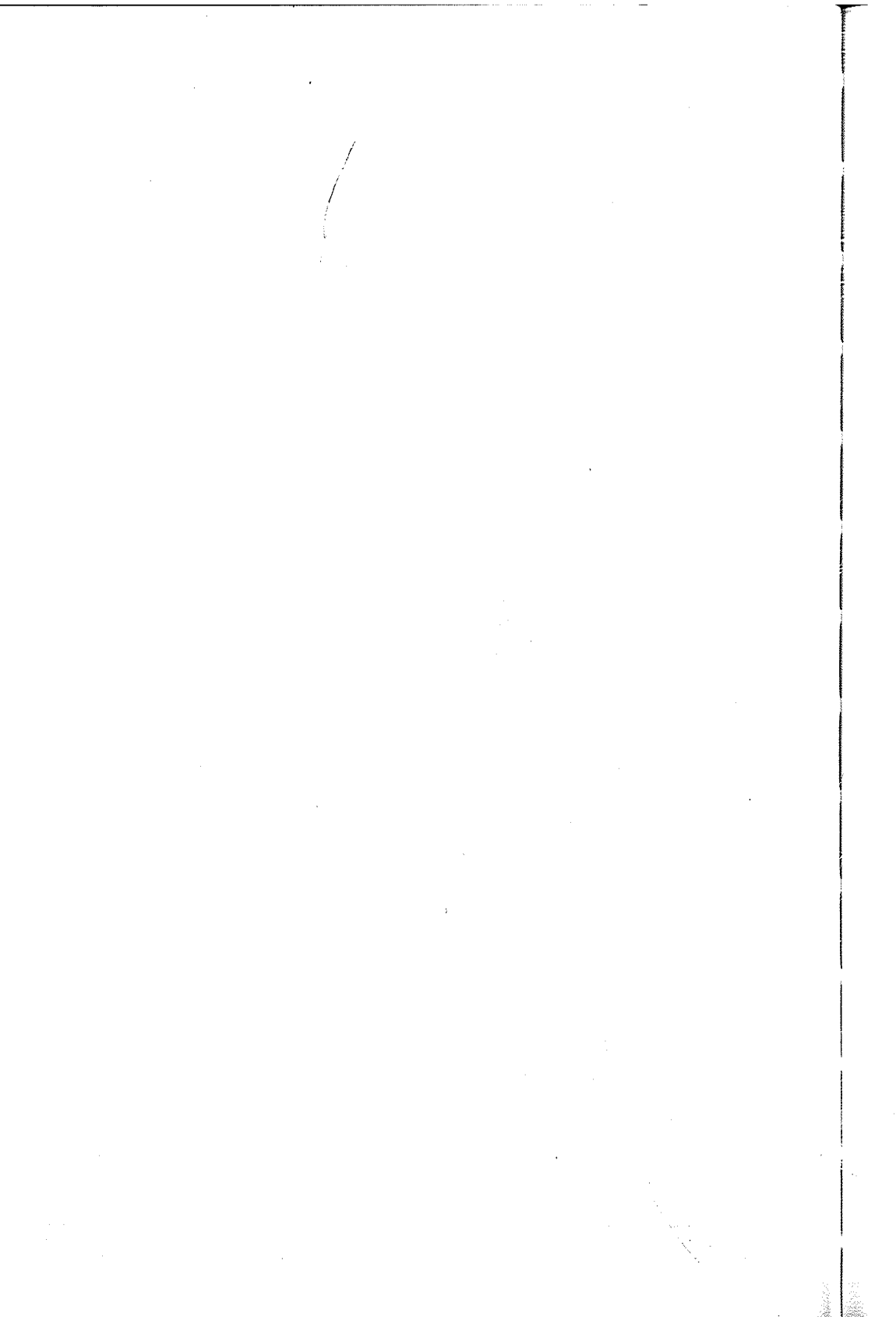
- a) o professor que apenas copia e faz o aluno copiar;
- b) o aluno que apenas aprende e é avaliado por prova;
- c) a escola parcial e improdutiva;
- d) a distância frente a instrumentações modernas, sobretudo frente a disciplinas modernizantes;

- e) a repetência e a evasão motivadas pela incompetência do professor e do sistema educacional como um todo.

BIBLIOGRAFIA

- BAIBICH, T.M. 1989. O pensamento do espelho: uma proposta curricular para iniciação da criança em programação ativa – linguagem logo. Chain, Curitiba.
- BARRETO, A.M.R.F. 1990. Professores de 1º grau – Quem são, onde estão e quanto ganham. IPEA/CPS, Brasília, outubro, 100 PP, mim.
- BASTOS, L. 1988. A criança diante da TV. Vozes, Petrópolis.
- CARRAHER, T. et alii. 1988. Na vida Dez, na escola Zero. Cortez, S. Paulo.
- COSTA, M. 1990. O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países. Loyola, S. Paulo.
- DEMO, P. 1990. Pesquisa – Princípio científico e educativo. Cortez, S. Paulo.
- . 1990a. Universidade e qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política da formação universitária. In: Educação Brasileira, Rev. do CRUB, Jul. – dez. 1990, p. 61-81.
- FERREIRO, E. 1989. Alfabetização em processo. Cortez, S. Paulo.
- FISCHMANN, R. et alii (Org.). 1986. Universidade, escola e formação de professores. Brasiliense, S. Paulo.
- FRANCO, L.A.C. 1986. Problemas de educação escolar. CENAFOR, S. Paulo.
- FREITAS, L. 1989. A produção da ignorância na escola. Cortez, S. Paulo.
- FRIGOTTO, G. 1989. A produtividade da escola improdutiva. Cortez, S. Paulo.
- GANDIN, D. 1988. Escola e transformação social. Vozes, Petrópolis.
- GIANNOTTI, J.A. 1986. A universidade em ritmo de barbárie. Brasiliense, S. Paulo.
- GURGEL, R.M. 1986. Extensão universitária – Comunicação ou domesticação. Cortez, S. Paulo.
- HABERMAS, J. 1985. Die neue Unuebersichtlichkeit. Suhrkamp, Frankfurt.
- IPEA. 1990. Para a década de 90, vol. 4. Políticas Sociais e organização do trabalho, p. 67-96. Brasília.
- ISEP (Instituto Superior de Educação do Pará). 1990. Caminhos da Educação 1 e 2. SEDUC, Belém.
- KUENZER, A. 1988. Ensino de 2º grau – O trabalho como princípio educativo. Cortez, S. Paulo.
- LUHMANN, N. 1982. Zwischen technologie und Selbstreferenz – Fragen an die Paedagogik. Suhrkamp, Frankfurt.
- NUNES, T. (Org.). 1988. Aprender pensando – Contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Vozes, Petrópolis.
- PARO, V.H. et alii. 1988. Escola de tempo integral – Desafio para o ensino público. Cortez, S. Paulo.
- REZENDE, A.L.M. & REZENDE, N.B. 1989. A Tevê e a criança que te vê.

- Cortez, S. Paulo. SALM, C.L. 1980. Escola e trabalho. Brasiliense, S. Paulo.
- SANTIAGO, M.E. 1990. Escola Pública de primeiro grau – Da compreensão à intervenção. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- SCHWARTZMAN, S. 1980. Ciência, universidade e ideologia – A política do conhecimento. Zahar, Rio de Janeiro.
- TEMPO BRASILEIRO. 1989. Juergen Habermas: 60 anos. Nº 98, jul.-set. 1989 (volume comemorativo). Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.



**EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO INOVADORA
NO PROCESSO EDUCACIONAL**

A BASE DAS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO INOVADORA NO PROCESSO EDUCACIONAL: SUA BASE MATERIAL E HISTÓRICA

Lauro Carlos Wittmann *

A inovação relevante
não decorre da vontade das pessoas,
nem do curso dos acontecimentos,
mas da intervenção humana inteligente
intervindo no reforço do novo que se põe no concreto.

A gestão inovadora tende a se confundir com qualquer mudança. Pode, em consequência, se perder na “arcaico-ação” ou na “reforço-ação”.

A **“arcaico-ação”**: muda para o arcaico, para o velho, para o que já era. Toma o partido da saudade; dos prisioneiros do passado.

A **“reforço-ação”**: muda para o reforço e consolidação do existente, do dominante no agora, do “status quo”. toma o partido da redundância; dos afogados no presente.

Para a construção histórica da gestão inovadora importa uma teoria e prática de ‘in-novo-ação’. O que determina e caracteriza a inovação não é a mudança, mas a sua consistência como o ‘novo’.

A **“in-novo-ação”**: muda para o novo articulando a teoria e a ação mergulhadas e comprometidas com o emergente emancipador. Toma o partido da esperança histórica, dos construtores do amanhã.

SUMÁRIO

Introdução

- 1 – A base teórica e prática da gestão inovadora
- 2 – O movimento teórico
- 3 – O movimento do objeto

Conclusão

* Professor da Universidade Federal de Santa Catarina

Este documento incorpora algumas partes e idéias do documento elaborado para o Workshop sobre Gestão do Setor Educacional:

WITTMANN, Lauro Carlos. Planejamento substantivo como referência para a organização administrativa. Formas de organização administrativa. Soluções administrativa e gerenciais. In: ABAIDE, LAILAH (Coord.). **Gestão do setor educacional**. Brasília, MEC/SAG, 1991: 175-209.

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

INTRODUÇÃO

A GRANDE ÁRVORE DAS FOLHAS AMARELAS

Uma parábola sobre os caminhos
e descaminhos no trabalho educativo
e da gestão da educação.

Era uma vez...

Um país muito distante. ele era tão distante que era distante até de si mesmo, porque sempre foi e é um país do futuro. Este país dependia de uma grande árvore para a produção de sua riqueza. Entretanto, esta árvore tem estado doente, com suas folhas amareladas. Muitas pessoas estão envolvidas no processo de enverdecimento de suas folhas.

As principais finalidades das pessoas envolvidas são individuais e ecológicas. De um lado, visam a contribuir para o desenvolvimento das próprias folhas, atendendo às suas necessidades e interesses. De outro lado, visam a preparar as folhas para a produção da riqueza, isto é, para o cumprimento de sua função ecológica.

Agora, novamente, especialistas envolvidos com o planejamento e a administração do processo de enverdecimento da grande árvore amarela se reúnem no Simpósio Brasileiro de Administração da Educação para discutir sobre o tratamento desta árvore e, especialmente, para debater o sistema de gestão e administração como elemento dinamizador ou limitador do desenvolvimento do processo de enverdecimento. Todos estão preocupados com esta árvore gigante, com a sua palidez e com o amarelo de suas folhas. O assunto mais importante do encontro é como fortalecer o planejamento e a administração do sistema a fim de resolver o problema da palidez da árvore e da queda de suas folhas. Este problema é muito antigo e tem sido objeto de muito investimento e de muita pesquisa. A aparente complexidade do trabalho de tornar verdes as folhas levou a dividir o trabalho de enverdecimento das folhas em tarefas especializadas, assim como a dividir os trabalhadores em especialistas de cada aspecto do processo. Foram criados, até, diferentes sistemas, níveis e graus de enverdecimento. Durante séculos os esforços e o trabalho de artistas e técnicos tem sido investigados e foram objeto de muitos encontros, seminários e congressos. As principais preocupações têm se concentrado sobre o material utilizado no tratamento das folhas, sobre a maneira de lidar com elas e sobre a destreza e qualificação dos trabalhadores.

Desafiados, de um lado, pela resistência da árvore, que teima em continuar cada vez mais viva e desafiados, de outro lado, pela não compreensão da permanência da palidez e do amarelo das folhas, especialistas se reúnem, novamente, para enfrentar a discussão do problema.

Na maioria dos Congressos e Encontros especialistas e técnicos com grande reputação fazem conferências para fundamentar a discussão. Há conferências sobre a poesia da paisagem, o sentido da vida da árvore, a inquestionável importância do verde das folhas, a nobre função dos artistas e técnicos, o real cuidado e a preparação exigida para lidar com as folhas e a histórica missão de salvar a vida da árvore.

Além das conferências básicas, os artistas e técnicos, as pessoas devotadas e curiosas se dividem em grupos de estudo para intercambiar experiência, para construir melhores embasamentos teóricos para sua prática e para procurar caminhos alternativos para tornar verdes as folhas.

A grande maioria teima em continuar discutindo porque a tinta que procuram passar nas folhas não as torna verdes. Convencidos, de um lado, e decepcionados, de outro, discutem apaixonadamente, repetindo velhas teorias e levantando novos aspectos e hipóteses.

Alguns acham que o problema é do pincel que usam, outros acham que é da capacidade do pintor, ou da maneira de pintar. Argumenta-se que não é dada atenção suficiente às condições reais das folhas. Por exemplo, folhas tenras tem que ser tratadas com cuidados especiais. Sugere-se, inclusive, tratamento ou atendimento individualizado a cada folha. Na prática, porém, a tinta é passada e passada, mas ela simplesmente escorre ao longo das folhas e as folhas continuam tão amarelas quanto eram. Este grupo de técnicos e especialistas devotados trabalha duro, investiga, inventa e testa novos métodos de pintar a fim de encontrar uma maneira de conseguir fixar a tinta nas folhas.

Mais recentemente surgiu, entre os artistas e técnicos, uma preocupação ecológica. As preocupações sobre os fatores contextuais que têm influência sobre a saúde da árvore se tornaram tão fortes que muitos esqueceram o seu próprio trabalho de tornar verdes as folhas.

Atualmente, a preocupação dominante se concentra na qualidade da tinta utilizada. Argumenta-se que a tinta é aguada e de um verde muito esmaecido. É necessário usar uma tinta de verde forte, da cor do verde da árvore pequena e saudável. Caso se use uma tinta forte e se encontre uma forma de conseguir fixá-la nas folhas, a vida da árvore estará salva e ela será pujante.

Neste grande e histórico movimento de educadores envolvidos no trabalho de tornar verde e pujante a grande árvore da classe trabalhadora surge uma nova perspectiva radical. Esta nova corrente tem como perspectiva e objetivo contribuir para a saúde da própria árvore. O problema consiste em articular o trabalho educativo com o poder formador da vida da própria árvore.

Este trabalho educativo exige a partilha. A construção da co-responsabilidade, da colaboração e da solidariedade indicam na direção da autogestão. A ampliação da administração participativa e democrática, do processo do assumir coletivo pelos sujeitos históricos coletivos que fazem a educa-

ção, é um aspecto presente e indispensável neste processo histórico da produção de uma intervenção relevante na produção concreta da existência humana.

E eis que o verde

**começa a explodir imbatível de dentro da própria árvore
atingindo tanto o auto-desenvolvimento quanto a criação
a riqueza.**

1. BASE TEÓRICA E PRÁTICA DA GESTÃO INOVADORA

1.1. O movimento teórico e o movimento do objeto

O presente documento visa contribuir para a discussão da administração da educação e os desafios da gestão inovadora.

As inovações na gestão a educação e, até mesmo, pesquisas e avanços teóricos nesta área, não têm contribuído para a efetiva construção de uma prática social da educação útil para a maioria da população. O que determina a substantividade da inovação é o seu caráter histórico, sua contribuição efetiva na produção concreta da prática social da educação. Apesar de políticas inovadoras, dos esforços e intenções voltados à mudança, apesar da dedicação, do empenho e do sacrifício, apesar dos investimentos, das demandas e avanços, o sistema educacional brasileiro continua sendo, na prática, um mecanismo de reprodução da gritante divisão social brasileira. Constitui-se em privilégio de poucos e em mecanismos de negação da educação para a maioria.

As inovações relevantes emergem da discussão e da avaliação da situação educacional brasileira e do seu processo de planejamento e administração. Isto demanda um repensar da base teórica e prática de sua sustentação. Elas tomam seu sentido histórico na relação entre o aporte teórico que os sustenta e a realidade histórica concreta, o objeto da inovação.

Em consequência, este documento aborda, primeiro, os dois movimentos fundamentais da práxis histórica da gestão inovadora: o seu movimento teórico e o movimento do objeto. De um lado, temos a radicalidade e a abrangência no ato humano de captar, compreender analisar e inferir. E, de outro lado, temos a especificidade e o movimento histórico da educação objetiva e concreta, origem e destino da gestão inovadora. A base e o suporte, assim como o sentido e a relevância da inovação, se constituem na relação entre o repensar teórico, a partir e em função da prática, e a inovação na prática, adensada pela teoria e exigindo seu avanço. Estes movimentos parecem ter sido subestimados no processo tecnocrático e clientelístico com que a educação brasileira tem sido tratada, que reduz a administração a um mero desenvolvimento incremental.

1.2. Para além da divisão entre teoria e prática

Este texto é um testemunho e um desafio. As inovações tendem a se concentrar em três focos de interesses, todos de suma importância: a teoria, a formação dos administradores da educação e a prática dos administradores. Primeiro, os envolvidos com a teoria, como resultado de estudos e investigações sobre o tema, acabando por apresentar novos embasamentos e avanços teóricos. Segundo, aqueles mais preocupados com a formação de administradores da educação, buscam a melhoria desta formação. Terceiro, os mais preocupados diretamente com a prática da administração, produzem propostas visando à melhoria da prática concreta da administração da educação.

Apesar de importantes, estas abordagens apresentam sérios limites. Todos educadores sabemos da inconsequência e inutilidade das reflexões teóricas sem vinculação com as alegrias e sofrimento da prática concreta. Sabemos, também, da inutilidade e irrelevância de subsídios para uma formação que está, no mínimo, em questionamento. E, considerando a prática concreta do administrador escolar, pomos em dúvida a relevância e o sentido desta atuação. Portanto, estão em questão as inovações de embasamento e avanço teórico, devido à suspeita da tônica comum de distanciamento do concreto. Estão, também, em questão as inovações voltadas à formação do administrador da educação, devido à consciência da inadequação desta formação para o exercício concreto de sua atuação. E estão em questão as inovações que pretendem subsidiar a atuação concreta dos administradores da educação, porque esta operacionalização encontra bases teóricas, bases objetivas e subjetivas de resistência.

Em resumo, a gestão inovadora é uma prática social concreta, no conjunto do processo histórico da prática social da educação, que não se limita ao horizonte teórico, nem à formação do profissional e nem à intenção, vontade ou instrumentação do administrador. Portanto, embora "teoricamente" bem embasado, "acadêmicamente" bem formado e "tecnicamente" bem informado sobre o seu agir concreto, o administrador, na prática concreta da gestão inovadora, pode continuar um empecilho concreto e forte ao avanço da construção histórica da prática educativa emancipadora.

O sobejamente denunciado fracasso da escola parece exigir a superação da evolução ou avanço de teorias estereis, porque distanciadas do concreto do que se faz, e a superação de práticas estereis, porque sem embasamento que as substanciem. E, sobretudo, parece exigir a superação da "formação" de administradores, que não transcende o envernizamento da inadequação da formação vigente.

A teoria discursiva e a atuação rotineira são igualmente inócuas e perniciosas para a construção da educação produtiva. E, neste quadro, a "desqualificação da formação" é inevitável.

Este texto pretende ser uma contribuição para a superação destas, pelo menos aparentes, compartimentalizações ou abordagens. Constitui um testemunho de um teórico da administração, pensador e pesquisador da administração da educação, que põe o que resulta de sua investigação em confronto com o que pensam os que fazem o pão nosso de cada dia da administração a educação, e fecunda o avanço de sua investigação com a dinâmica e o resultado deste confronto.

A gestão inovadora é um movimento teórico-prático. Constrói-se a teoria a partir da experiência concreta, fecundando o avanço da investigação com a dinâmica e o resultado do confronto com a prática. Atua-se, consubstanciando a inovação na prática com a teoria. A relação mutuamente fecundante entre a permanente reconstrução teórica e a concreta inovação prática constitui o histórico da história, o humano do homem.

Como profissionais da educação, envolvidos na construção da inovação na administração da educação, nos comprometemos existencialmente com os interesses e a afirmação da maioria da população, como sujeitos de sua história. Desafiados pela marginalização, também educacional, desta maioria buscamos reconstruir o embasamento teórico de nossa prática, buscamos fundar uma prática social da educação voltada para esta maioria. Uma insatisfação e uma indignação teórica e pessoal devem perpassar nossa jornada teórico-prática. Uma visão idealista, metafísica, embora reconhecida como horizonte ou aporte teórico-metodológico limitado, tem orientado a construção teórico-prática de nossa administração da educação. Hoje, perplexos diante das limitações teórico-metodológicas desta abordagem, buscamos adensar uma perspectiva construtivista.

Um endeusamento retórico do homem convivia com o aviltamento concreto do mesmo, no humanismo filosófico. Uma instrumentação do homem, segundo o código de ética do trabalho burguês, construiu a educação divisiva e classista, sob a lógica do capital. Uma nova perspectiva se consubstancia num profundo respeito ao homem concreto, de carne e osso, nas relações concretas. A administração da educação caiu do pedestal do idealismo neoliberal e do gerenciamento tecnoburocrático instrumental para o concreto da construção co-responsável, solidária e democrática. O discurso se faz carne. A prática toma consistência. Com a humildade da encarnação, de um lado, o discurso sofre a ascense de sua desmistificação e, de outro lado, a prática se adensa com teoria. Com os desafios da prática, o pensamento rompe com a mera especulação. Com o rigor do pensamento, a prática rompe a rotina tarefaira. As palavras passam a ser expressão e impulso do real. A ação passa a ser fecundada pela teoria. E, hoje, despidos da eloquência da falsa certeza e da ação rotineira, nos construímos, progressivamente, companheiros no processo da produção do saber concreto, que efetivamente nasce do que se faz e sobre ele reincide, produzindo inovações relevantes, no real das múltiplas determinações.

1.3. A gestão inovadora na prática social da educação

A educação é o processo concreto de produção histórica da existência humana. O constituinte radical é último deste processo da produção da existência humana é a forma de/relação da pessoa com o mundo, com os outros e consigo mesma. Esta relação é determinada pelo lugar que se ocupa no mundo do trabalho. Qualquer intervenção educativa só toma sentido na medida em que contribui para este processo concreto e histórico da produção material da existência. Em consequência, a gestão e a administração são mediações ou suportes que dinamizam e impulsionam, ou dificultam e limitam, o desempenho do setor educacional na sua efetiva e concreta contribuição.

A gestão inovadora toma seu sentido na efetiva contribuição à prática social da educação, como intervenção objetiva na produção histórica da existência humana. A prática social da educação não é um movimento de idéias e propósitos. Ela se constitui pelo que é, pela sua contribuição objetiva na produção ou na fabricação das pessoas concretas e históricas, pela concreta contribuição no forjar histórico da existência humana.

Em consequência, a gestão inovadora se define pelo impacto histórico de sua contribuição na intervenção educativa relevante. Este impacto toma sua significância na percussão sócio-histórico e no próprio objetivo da prática educativa. As inovações, apoiadas na racionalidade tecnocrática, podem significar a racionalidade técnica, que acoberta o clientelismo e a malversação administrativa e financeira. O verniz oculta e não corrige a podridão da madeira.

O espaço e o significado da gestão inovadora educacional, em suas limitações, se constroem no embate de dois movimentos que a constituem: o movimento teórico e o movimento do objeto.

No movimento teórico importa repensar a perspectiva teórico-metodológica e a função da teoria. No movimento do objeto, as inferências e a atuação da gestão inovadora a postura ou tomada de posição básica dos agentes da prática social da educação e, entre estes, dos educadores envolvidos no processo de administração e planejamento da intervenção educativa não podem prescindir da compreensão dos seguintes aspectos: a) a teoria, a compreensão da educação na contextura geral, sócio-político-econômica, na qual as pessoas e a prática social da educação objetivamente se produzem e são produzidos; b) o objeto que administram ou o tipo do projeto e prática educativa que se experimenta concretamente e que determina a sua efetiva contribuição na produção histórica das pessoas. Portanto, a relação dialética entre o movimento teórico, de captação, investigação, análise e inferência, e o movimento do objeto, da prática social da educação, é o conteúdo histórico da inovação.

2. MOVIMENTO TEÓRICO

2.1. As contradições na abordagem: Perspectiva teórico-metodológica

A educação é o processo histórico da produção concreta da existência humana. A educação não é o que pensamos nem o que dizemos a respeito dela. Ela é a materialidade objetiva da produção sócio-antropológica, sócio-individual. Para captar, compreender, investigar e analisar este processo concreto e inferir possíveis intervenções inovadoras, que efetivamente contribuam para esta produção histórica, importa repensar os fundamentos, a perspectiva teórico-metodológica da abordagem deste processo histórico.

Importa repensar permanentemente os fundamentos que determinam a nossa visão da realidade objetiva da educação, dentro e em função da realidade social na qual a educação se experiencia historicamente. Não é que a crítica e a sistematização teórica se confundam com o empírico e a prática. Mas elas só fazem sentido na interpretação que dá conta do real e no confronto com o concreto, com a prática. A prática e a teoria da educação, demandadas pelo esforço humano de compreender, explicar, interpretar, recriar e intervir na realidade exigem um repensar permanente. Neste repensar há um divisor básico de abordagem, que determina compreensões, posturas, práticas e produções teórica diferentes e, até, contraditórias.

Este repensar pode ser cumprido para dentro de uma reprodução mais ou menos sofisticada das teorias tradicionais ou pode ser um repensar que expressa uma ruptura mais radical. As contradições no repensar da educação implicam em perspectivas antagônicas na origem e no interior da prática dos agentes ou trabalhadores da educação. As contradições e os antagonismos não são um privilégio da educação, na sua teorização e na sua concretização, mas são o inelutável conteúdo do real. Carregamos as contradições dentro de nós. Elas são o móvel dialético da história.

A investigação, a produção de conhecimento e a prática da educação, em especial no seu planejamento e administração, assumem perspectivas diferentes, que expressam e consolidam orientações diferentes a nível de ação. Com a intenção de contribuir para a reflexão sobre estas perspectivas, que emergem da prática da educação e sobre ela reincidentem, as diferentes perspectivas são grupadas em duas tendências básicas: a **tendência objetivista** e a **tendência construtivista**. A corrente objetivista interpreta a realidade social como um dado objetivo. A corrente construtivista aborda a realidade social como produção histórica dos homens. Em consequência, a visão de realidade social, da construção teórica e do enfrentamento de problemas assumem características diferentes e, até, antagônicas.

2.1.1. Visão da realidade social (sistema objetivo x invenção humana)

a) Corrente objetivista

1) A organização social existe como realidade objetiva, com natureza própria, e é conhecível como realmente é. 2) A sociedade é ordenada, governada por um conjunto de valores e somente viável por estes valores. 3) As organizações são orientadas por objetivos; independentes das pessoas; instrumentos de ordem na sociedade; servem tanto à instituição quanto aos indivíduos.

b) Corrente construtivista

1) A organização existe, mas diferentes pessoas a constroem de modos diferentes; ela é uma realidade social construída e em construção. 2) A sociedade é conflitada, produto histórico gerado pelas relações entre as classes sociais em conflito. 3) As organizações são expressões da correlação de forças sociais e, também, dependentes da atuação concreta das pessoas e dos grupos envolvidos numa prática social.

2.1.2. O repensar da prática social da educação

a) Corrente objetivista

1) Busca o descobrimento das leis universais das organizações humanas e do comportamento humano na sociedade. 2) A unidade básica é a coletividade, isto é, a instituição e seus órgãos, procurando identificar e compreender as condições e causas que determinam a existência da instituição em si. 3) A teoria é um edifício ou corpo racional construído por cientistas para explicar o comportamento. 4) A pesquisa procura validar ou testar a teoria, experimental ou quase-experimentalmente. 5) A metodologia se baseia na abstração da realidade, especialmente através de modelos matemáticos e análises quantitativas.

b) Corrente construtivista

1) Busca o descobrimento de como as pessoas se relacionam e interpretam as organizações nas quais vivem. 2) A unidade básica é a relação, isto é, as pessoas agindo em conjunto, procurando interpretar os significantes que as pessoas põem em sua prática e as regras em contínuo processo de construção na ação. 3) A teoria consiste do conjunto de significados que as pessoas criam e usam para dar sentido à instituição e a seu próprio comportamento nelas. 4) A pesquisa busca os relacionamentos relevantes e suas consequências na ação. 5) A metodologia se baseia na explicitação da e na construção da realidade, buscando sínteses na confrontação.

2.1.3. Consequências para o enfrentamento de problemas (adequação x superação)

a) corrente objetivista

1) Os problema tem sua origem na inadaptação das necessidades dos

indivíduos aos valores e interesses institucionais ou sociais. 2) A solução dos problemas está na substituição ou treinamento dos indivíduos, ou na reforma da estrutura da organização para cooptá-los ou adaptá-los.

b) Corrente construtivista

1) Os problemas tem sua origem nos conflitos entre pessoas ou grupos que agem para a consecução de objetivos diferentes no processo de construção social. 2) A solução dos problemas está na descoberta dos valores incorporados na ação organizacional/social e de quem são estes valores, e na explicitação e superação de contradições e conflitos.

2.2. Implicações para a análise da educação

A evolução do pensamento pedagógico e educativo e, com maior ênfase, a evolução das teorias de administração e planejamento da educação têm se pautado pela corrente objetivista. Por isso tentarei levantar e aprofundar aspectos da corrente construtivista, juntamente com críticas e perspectivas para a educação.

O marco conceitual, geralmente oculto, mas determinadamente presente na evolução do pensamento e da prática da educação brasileira, parece fundamentar a repetição do mesmo, embora em maior nível de complexidade e sofisticação. As tentativas de ampliação ou mudança do quadro referencial não vêm respondendo aos radicais desafios de uma educação, que sistematicamente desserve à maioria da população brasileira e, até, sugere a produção da "deseducação" dos que pretensamente se beneficiam do atual sistema de ensino.

A perspectiva comumente desenvolvida em educação, embora confesse sua especificidade, não transcende as categorias de uma empresa capitalista, que foram generalizadas e assumidas no interior de toda sociedade e suas partes, teórica e praticamente. Por exemplo, as características necessárias da hierarquia, da divisão do trabalho intelectual e manual, e a consequente estrutura de poder, o comando e o controle das relações produzidas no interior do processo de produção capitalista de bens materiais foram assumidas como categorias científicas, inerentes à teoria de administração. Esta reificação da crítica emascula a virulência da teoria como instauradora da inovação na prática. Esta luz que parece iluminar a compreensão da organização social ofusca e cega a efetiva compreensão do concreto social.

A organização social é um processo e não um dado; é construção e não objeto; é uma realidade em mudança e não um corpo físico ou orgânico. Toda tentativa de perceber, interpretar e explicar uma organização social por parâmetros ou categorias talvez válidas para realidades física e orgânicas é basicamente limitada para a compreensão do social. Nestes parâmetros, a prática inferida desta teorização tenderá a ser anti-social, uma vez que se desconhece e, conseqüentemente, se nega a originalidade e a especificidade do social. Comprimir a organização social para dentro de um corpo teórico que tem sido útil para realidades físicas ou orgânicas é mutilá-la das

suas características básicas e fundamentais. A coisificação ou reificação da organização social não se faz em arrancar dela seu conteúdo último, sua originalidade e especificidade. Seria o esforço de compreender a pessoa humana analisando um cadáver. Por mais parecido que seja, escapa da análise exatamente o que caracteriza a pessoa. O próprio da organização social é sua dinamicidade, seu permanente estar em construção. Um ser físico ou orgânico tem a sua garantia de sobrevivência na sua manutenção, quanto mais permanecer como é, e se reconstituir, mantendo sua estrutura, mais garantida sua sobrevivência. Numa organização social acontece o contrário. Ela é morfogenética, isto é, ela tem que mudar sua própria estrutura para sobreviver. Quanto mais se mantiver como está, mais ameaçada de se extinguir. O que é aval de existência para os seres físicos e biológicos é atestado de óbito para uma organização social.

A validade da abordagem e de qualquer suporte teórico não está na sua consistência interna, mas na sua pertinência ao real. A realidade da organização social não é um sistema objetivo, um objeto com natureza própria, no pleno sentido da palavra. Não tem leis eternas e universais. Compreendê-la desta forma é uma simplificação teórica que impede a compreensão do social na sua real identidade, na sua radicalidade. Por mais útil que um corpo teórico baseado nesta interpretação possa ser para o que fazer rotineiro da educação, esta visão embasa a prática do educador tarefeiro e dificilmente fundamenta uma prática pertinente à construção da história e adequada à educação como processo histórico, situado, datado e contextualizado.

A organização social é uma produção histórica. São as formas das relações entre os agentes, historicamente produzidas, que dão configuração às realidades sociais. Estas formas das relações não são definitivas, eternas e imutáveis. Consequentemente, não há, na base da construção da organização social, categorias ou elementos a ela inerentes. A própria forma de relação pode ser alterada. Uma realidade que se transforma radicalmente, atingindo nesta transformação a sua estrutura básica, isto é, as próprias regras das relações, não é compatível, explicável e construível fora desta sua complexidade.

A educação em suas formas institucionais, historicamente construídas, tende a ser deseducativa na medida da não incorporação desta originalidade da organização social no conjunto teórico de sua abordagem. E a prática da educação tenderá a se circunscrever na rotina da mesmice, cujo respaldo básico estará no jogo do poder, quando não reduzida à concretização da subserviência que garante um emprego medíocre.

A educação, como prática social, e a sociedade como um todo não são objetos mas realidades em construção. Suas configurações num tempo determinado são instantes deste processo. A prática social da educação é ação e função reinstauradora, dada a não passividade do real social e de sua organização, ou é um instrumento de manipulação, configurado pelas

relações de poder. A prática da educação, como expressão e impulso dentro do processo amplo de construção da sociedade, exige a ruptura da limitação do horizonte de análise que reduz e comprime o educativo e o social para dentro de modelos objetivistas. Estes modelos coisificam o social e tendem a reduzir a prática da educação para funções de controle e manutenção da ordem aparente, que acoberta a desordem. A busca de abordagens praxiológicas parece mais pertinente à dimensão teórica de uma prática educativa, expressão e impulso na construção da forma como as pessoas se relacionam nas práticas sociais, construindo a educação no interior da construção da sociedade. O conhecimento não é um reflexo, instituindo a nível de teoria as categorias e formas do "objeto", mas instância crítica da evolução. A teoria não é determinada. Ela transa e se inscreve autonomamente na construção do real. A educação, o planejamento e a administração da educação, na sua teoria e na sua prática, se constroem no concreto. A desmistificação de estereótipos não se faz automaticamente, mas na reconstrução permanente da teoria no interior e como dimensão do processo histórico. A teorização da educação não reproduz, nem cria, mas trabalha a teoria como polo dialético da prática da educação.

3. O MOVIMENTO DO OBJETO

3.1. A base material do objeto educação: a produção histórica da existência humana

A substantividade do planejamento e a relevância da administração são determinadas pelo caráter das relações de produção e portanto sociais. O planejamento é a definição do ato de intervenção. A administração é a direção ou coordenação do processo de intervenção. Tanto o planejamento quanto a administração têm como suporte e meta o movimento educativo, determinado pela produção material da existência humana. As mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção fundam e são objeto fundante de qualquer intervenção humana.

A evolução do processo produtivo indica para o progressivo descarte do trabalho manual humano. O trabalho humano individual foi substituído historicamente pelo trabalho coletivo. Hoje o avanço da tecnologia, especialmente da informática e da robótica, vem dispensando progressivamente o trabalho manual humano do processo de produção de bens materiais. Em suma, o trabalho produtivo está sendo materializado na máquina.

O tempo de vida produtiva da pessoa humana vem diminuindo progressivamente. A inscrição das pessoas no mundo do trabalho é reduzida na prática social da produção de bens materiais e se expande na prática social da produção de serviços. Estende-se o tempo de escolaridade. Reduz-se a jornada de trabalho. antecipa-se o tempo da aposentadoria. Criam-se formas de sobrevivência sem trabalho, como salário desemprego, disponibili-

dade, programas sociais etc. O desemprego é um fenômeno crescente. Em resumo, a sociedade de pleno emprego parece integrada no entulho das idéias mortas.

Em decorrência, a humanidade se encontra numa crise estrutural. Esta crise parece indicar uma bifurcação. Uma direção aponta para o recrudescimento da pobreza e miséria de uma crescente maioria, acentuando a tragédia da marginalização, aumentando os problemas sociais da violência, da droga, dos sequestros, etc... O pressuposto liberal da oportunidade igual para todos constitui um princípio retórico-ideológico cada vez mais distante. Nesta direção a humanidade caminha para a barbárie e para o suicídio.

A outra direção aponta para uma radical mudança estrutural. Isto implica a mudança das regras das relações entre as pessoas. A opressão ideológica, a dominação política e a exploração econômica sustentam a concentração da riqueza, a posse e o controle da produção na primeira alternativa. A solidariedade ideológica, a co-responsabilidade política e a colaboração econômica podem vir a sustentar a partilha da riqueza produzida pela humanidade, tendo como base o trabalho materializado na máquina.

Na produção histórica e concreta da existência humana, o **trabalho histórico**, com sua organização, suas relações de produção e com a sua divisão social do trabalho, é **teórica e historicamente anterior a qualquer intervenção educativa**, como a educação escolar, por exemplo.

A produção da existência humana calcada no código de ética do trabalho foi útil para a construção da sociedade que temos. Entretanto, neste momento da história, o não-trabalho já está posto. Não se trata de desemprego, mas de tempo livre. As pessoas humanas estão sendo descartadas da rotina embrutecedora do trabalho manual coletivo, que consumia seu tempo e sua vida. Sendo substituídas pelas máquinas, as pessoas estarão condenadas à morte ou a serem gente, a construir a vida humana produtiva. Se a educação era importante para fabricar o homem sob a ética do trabalho burguês, neste momento ela passa a ser desafiada para uma contribuição mais profunda e substantiva. As demandas para a produção da existência humana de uma sociedade do não-trabalho são muito mais rigorosas e exigentes.

Entretanto, o planejamento e a administração da educação e as experiências de gestão inovadora ainda tendem a continuar reproduzindo o arcaico. Publicações recentes, que analisam a função social da escola na perspectiva mercadológica, revelam uma evolução que vai do otimismo ingênuo, passando pela surpresa do desencanto e chegando ao espanto. Alguns títulos parecem reveladores desta tendência. No final dos anos 70, "A transição da escola para o emprego" passou para "A transição da escola para o desemprego" e, mais recentemente, deparamos com "A transição da escola para lugar nenhum". Esta evolução parece indicar para a falência da escola que temos. Isto significa que o objeto do planejamento e da administração da educação, especialmente da gestão inovadora, é a construção da nova

intervenção educativa, pertinente e relevante para o novo que emerge.

Importa centrar a intervenção educativa na direção do novo homem e da nova sociedade que vem se engendrando a partir do novo no processo produtivo. Continuar com um projeto educativo centrado na ética do trabalho se assemelha a massagear o defunto em vez de acompanhar o parto do novo. A gestão inovadora, confundida com a modernização administrativa pode constituir uma armadilha eficaz para o gigantesco esforço de asfaltar um desvio, como uma sofisticada maneira de não encontrar o caminho.

3.2. A perspectiva emancipadora e o mundo do não-trabalho

A educação escolar está vinculada visceralmente com o mundo do trabalho. Ela própria é um lugar de trabalho. E ela contribui para uma formação específica dos trabalhadores. A questão é **a que mundo do trabalho** ela está vinculada e **que tipo de articulação** está em jogo, assim como **que tipo de perspectiva ou teoria** estrutura e dá sentido às atividades educativas. Duas perspectivas fundamentais têm estado presentes na discussão teórica, assim como na prática educativa. Uma enfatiza a relação entre **educação** e trabalho e mediatiza a relação pelas demandas e exigências do mercado de trabalho. A segunda enfatiza a relação entre trabalho e educação e mediatiza a relação pelas demandas e exigências da emancipação histórica da classe trabalhadora.

a) Relação **educação** e trabalho, medida pelo mercado de trabalho.

A articulação entre trabalho e educação tem sido tradicionalmente feita através da relação entre as práticas sociais da educação, como escola, por exemplo, e o mercado de trabalho. O pressuposto básico desta relação está na presunção de que a intervenção educativa qualifica para o trabalho, tornando o trabalhador mais produtivo porque o treina ou adentra para o exercício de uma profissão. Tornando-se mais produtivo, o trabalhador teria mais chances de conseguir um emprego no mercado de trabalho e receberia melhores salários. Em consequência a intervenção educativa preencheria sua função de reduzir as disparidades e desigualdades sociais, e contribuiria tanto para a justiça social quanto para o desenvolvimento econômico.

Na prática, porém, a escolarização tem sido e continua sendo divisiva, dando suporte à divisão social do trabalho, principalmente entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, através da bifurcação entre a tendência "acadêmica" e a tendência "profissional", dentro do sistema dual de ensino. Esta tradição divisiva na prática educacional da escola possibilita às crianças das classes médias e altas a atingir ou consolidar sua posição e seu status na estrutura social, desenvolvendo suas habilidades "intelectuais". A progressão na escola está grandemente restrita a esta pequena minoria. Ao mesmo tempo, a educação escolar exclui a maioria das crianças da classe trabalhadora da apropriação produtiva destas habilidades, e, em consequência elas são reduzidas ou condenadas ao trabalho "manual" e a sua "educa-

ção" passa a ser profissional. Daí as Escolas Técnicas Federais, junto com outros esquemas de treinamento profissional em escolas ou o Sistema Nacional de Treinamento Profissional, especialmente através do SENAI – Sistema Nacional do Serviço da Indústria e seus correspondentes do Comércio e do Rural, SENAC e SENAR.

Em resumo, esta abordagem revelou-se um discurso retórico sobre a função social da escola. As escolas acabaram não oferecendo às crianças da classe trabalhadora o que prometeram. Em consequência, até mesmo em escolas estritamente profissionais, há uma crescente preocupação em ampliar a fundamentação teórica, o trabalho intelectual. Esta preocupação tem sido reforçada pelas crescentes demandas originadas das mutantes condições de trabalho, especialmente nas modernas empresas especializadas e, mais e mais, baseadas em produção com incorporação de recursos tecnológicos.

A crítica à teoria reprodutivista, assim como estas novas demandas oriundas do próprio mercado de trabalho, exigiram novas formas para a abordagem da relação entre trabalho e educação. O desenvolvimento real e pleno dos trabalhadores, na produção histórica de sua emancipação, com o objetivo de superar a divisão entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e manual, parece constituir uma alternativa emergente.

b) Relação **trabalho** e educação, mediada pela emancipação do trabalhador.

Em vez de preparar as crianças e jovens de acordo com as demandas de ocupações específicas, existentes ou previsíveis, no mercado de trabalho, nesta perspectiva, a maior preocupação está no desenvolvimento dos trabalhadores como seres sócio-individuais. Desenvolver a relação dialética entre teoria e prática parece ser a principal característica desta prática educativa, com a finalidade de desenvolver tanto a dimensão individual, quanto a dimensão social da existência e da emancipação humanas. Esta prática educativa está profunda, crítica e criativamente imbricada com o mundo do trabalho, desenvolvendo habilidades intelectuais e técnicas. Preparar para o desempenho competente em ocupações específicas constitui um resultado marginal desta prática educativa. Quanto mais alguém relaciona a teoria com a prática e teoriza a partir da prática, tanto maior é sua qualificação para o exercício competente de uma ocupação, especialmente num mercado de trabalho em mudança.

Uma apropriação produtiva do conhecimento substitui a mera incorporação de conhecimento existente. O objetivo de tal prática educativa é muito mais o desenvolvimento da capacidade de pensar sistematicamente ou cientificamente do que a "assimilação" e "verdades" ou princípios científicos. Trata-se da apropriação do instrumental teórico e metodológico da produção do conhecimento. Isto oportuniza um permanente processo de repensar ou teorizar históricos. Isto significa permanente reelaboração da teoria dialeticamente relacionada com a permanente produção de inovação na prática.

Portanto, em vez de estar presa a determinados elementos do conhecimento ou a um específico desempenho ocupacional, a prática da educação implica um profundo compromisso com a educação concreta, que emerge dentro da própria classe trabalhadora. A função da escola é contribuir para o avanço e a transcendência desta educação histórica.

A relação concreta entre trabalho e educação está efetivamente presente nas relações sociais de uma determinada formação social. A tendência dominante de qualquer intervenção educativa é refletir e reforçar esta relação. Entretanto, ao mesmo tempo, nestas mesmas intervenções educativas, há uma tendência de re-criar esta relação e dar suporte à mudança ou transformação da formação social existente e suas relações. Em ambas as alternativas, a prática educativa é uma prática social de classe, que se desenvolve conscientemente ou não. A consciência crescente desta realidade, entre os educadores, levou-os a explicitar a dimensão política da educação escolar e de qualquer prática educativa.

A educação escolar, para contribuir para a emancipação dos trabalhadores, desenvolvendo seu pensar sistemático e científico, para contribuir para a transcendência de seu estágio atual de educação, deve estar vinculada às suas organizações de classe, aos movimentos sociais e às lutas populares. Por estas razões há, de um lado, um crescente número de trabalho de pesquisa sobre a educação produzida pelos próprios trabalhadores e sobre a sua produção, socialização e manutenção de conhecimento. De outro lado, educadores estão sempre mais comprometidos com os interesses de classe dos trabalhadores e envolvidos em organizações e movimentos populares. Destes compromissos e envolvimento surgem novas perspectivas e concretas diretrizes para a democratização da prática da educação, na sua organização e relações, especialmente no encontro pedagógico professor-aluno, assim como na administração e planejamento e nos seus objetivos, nos seus conteúdos curriculares e na sua didática.

3.3. O desafio da ruptura: para além da modernização administrativa.

O movimento teórico e o movimento da prática concreta da educação demandam uma ruptura nos processos administrativos e de planejamento. A educação, seu planejamento e sua administração se constituem historicamente no interior da contextura sócio-econômica, política e cultural na qual se experienciam. São produzidos e se produzem no interior e em função do contexto social no qual se situam. Portanto a administração e o planejamento adquirem sua substância a partir e em função do concreto segundo a correlação de forças na qual se inscrevem. A realidade construída não é natural, nem eterna, porisso mesmo não é imutável. Sua manutenção, mesmo

na sofisticação de sua reforma ou melhoria, é esterilizante. De outro lado, a neurose de sua negação pode dar status de aparente realidade ao sonho, mas se desfaz no nada, quando em confronto com o existente.

Uma das bases da inconsequência da administração e do planejamento educacional brasileiro é sua a-historicidade. Sua racionalidade não se alimenta, nem expressa e impulsiona a lógica do real. A subserviência à oscilação pendular, tanto política quanto econômica, torna os planejamentos e os processos administrativos irrelevantes e impertinentes.

Seguramente trabalhamos a educação, teórica e praticamente, com menos ilusão e menos ingenuidade. A denúncia contundente da alienação do homem no trabalho e a análise da educação escolar como prática reprodutora ou como aparelho ideológico do estado nos provocaram para a construção de novos fundamentos teóricos e para a instauração de práticas inovadoras.

Entretanto, podemos construir novas armadilhas ou cair nelas. No passado nos acostumamos a conviver com o fracasso escolar, deixando de vê-lo porque inebriados nas nossas intenções, nos nossos objetivos, no nosso esforço e no discurso proclamado. Agora tendemos a deixar de enfrentar concretamente o mesmo fracasso escolar, deixando-nos ofuscar pela luz da tecnocracia, manietados pela racionalidade técnica e distantes da lógica do movimento histórico, especialmente da discussão dos fins e da qualidade. A intenção que direciona é a mesma que desvia. Sem referirmos ao histórico-concreto nossas intenções e inferências, por mais lúcidas e pertinentes que possam parecer, elas sustentam a convivência da boa intenção dos propósitos e do brilho do discurso com as trevas da ação. Elas sustentam a convivência das ufanistas posições voluntaristas e da olímpicas posturas teórica com a tragédia do sofrimento de quem faz e sofre a educação escolar. Estes exercícios retóricos de inovação no planejamento e na administração morrem no papel porque não incidem sobre o real, mesmo porque não partiram do interior e da complexidade de seu movimento histórico.

O movimento teórico e prático da educação brasileira demandam uma ruptura no processo de planejamento, nas formas de organização e nas soluções administrativas. A armadilha da modernização administrativa pode nos jogar na sofisticação da irrelevância e na quietude dos que se embriagam no linguajar olímpico dos deuses distantes do concreto. A tradição autoritária da administração brasileira foi recentemente potencializada pela ditadura militar e continua confirmada na autocracia civil. Na administração e planejamento da educação ela é sustentada por arraigadas concepções e práticas heterogestionárias, reforçadas pela tecnocracia e tecnoburocracia.

A incoerência histórica de manter o caminho construído exige rupturas antes de sossobrarmos nós mesmos sob suas ruínas. Não estamos condenados a persistir em tentativas que geram impasses. A demência teimosa nos sobrecarrega com a dureza e o desgaste do trabalho que avoluma e

agiganta o problema. A sina de piorar até à calamidade a situação exige a criatividade de buscar outros caminhos. A morte de uma busca impertinente, por mais envolvente que esta tenha sido, é condição da emergência do que realmente interessa. A busca da nova identidade não se faz pela exclusão da anterior, mas pela sua superação radical. Velhas pressuposições e seguranças são negadas por novas. No confronto do conhecimento construído e do emergente constrói-se o realmente novo.

A ruptura transcende a ampliação e a melhoria da situação anterior e transcende, também, a sua negação radicalista. O absurdo do poder e do autoritarismo não se resolve pelo seu afrouxamento ou melhoria. Nem se resolve por sua negação irresponsável. A insanidade da manutenção do autoritarismo se recapitula na insanidade de sua contestação rebelde. A construção revolucionária é mais exigente do que o esforço neoconformista e do que a estabanação contestatória. A qualificação histórica do pensar e do fazer passa pela re-criação do mundo, da convivência e de si mesmo.

Nesta perspectiva, muito mais do que redefinir organogramas e reestruturação de órgãos importa redefinir as funções e articulações entre as instâncias administrativas e ampliar o processo de efetiva participação e controle público na administração da educação. O planejamento e a administração, como expressão e impulso da prática social da educação na produção histórica da existência humana, contribuem para a construção de sujeitos coletivos, historicamente construídos e com solidez histórica.

3.4. A perspectiva da socialização do poder

O planejamento participativo e a partilha da decisão e do controle constituem exigência técnica e histórica para a instauração de um processo público da administração da coisa pública. Importa sair do emaranhado da geléia da indecisão ou do sobressalto do bonapartismo fundamentalista e shiita da pirotecnica inconsequente. O mar do autoritarismo é o lugar onde mais falta água. A inconsequência, ineficiência, inefetividade e irrelevância da administração se fundamenta na recusa da complexidade do real, pela visão maniqueísta do estabelecido, principalmente incrustado no poder do estado.

A medição do real e a busca concreta da democratização do saber e da socialização do poder são a referência objetiva para a construção de nova teoria e prática do planejamento e da administração da educação. Fora desta perspectiva constroem-se conchavos escusos. constrói-se, assim, a corrosão da força da teoria e prática da administração e do planejamento, emasculando-os de sua virulência, substituindo o compromisso educativo e esvaziando sua contribuição histórica.

A mediocridade resultante da politização empobrecida pelo corporativismo dogmático-autoritário e pelo igualitarismo irresponsável-oportunista esvazia nossa prática de sua contundência. A (demo) cratização pela representatividade barateada, corporativista e fisiológica implica na recusa da

competência e da produtividade na coordenação da prática e da organização institucionais.

A democratização responsável passa, necessariamente, pela competência, pela seleção, pela produtividade e, portanto, pela avaliação rigorosa e exige a estratégia da partilha. A universalização da educação pública, gratuita e de qualidade, necessária para a construção de um novo homem, uma nova sociedade e para a transformação da relações constitutivas da estrutura social vigente, exigem uma ampliação da efetiva participação.

A presunção do discurso acima da realidade sofrida do fazer concreto rompe a própria densidade da gestão inovadora. A gestão inovadora relevante obriga o agora à dinamicidade histórica da construção e não se rende ao adestramento ao que se faz, nem à agressão condenatória ao que é. Sua prática não se comprime para dentro da realidade, nem se ausenta ou se opõe à realidade em nome do discurso ou da técnica. A sujeição e o aperfeiçoamento, de um lado, e a agressão e a ausência, de outro lado, constituem dois desvios, tão cômodos quanto infecundos. A re-criação ou a construção histórica exigem uma presença crítica ou uma crítica presente. Não basta, numa direção, ser a favor da realidade, limitando-se a explicá-la e compreendê-la. Nem basta, noutra direção, ser contra a realidade, limitando-se a criticá-la e sonhá-la. É preciso recriá-la, transformá-la.

Não existem receitas ou fórmulas acabadas. As soluções precisam ser produzidas historicamente pelas pessoas envolvidas na prática social da educação. A instauração de uma educação universal, democrática e de qualidade parece sugerir a implosão do autoritarismo e da divisão entre os que planejam e controlam e os que executam e fazem a educação nossa de cada dia. O autoritarismo reproduz e reforça as relações de dominação que regem a formação social brasileira. Entretanto, numa época de redefinição das relações sociais, a prática social da educação é um lugar significativo para a experimentação do novo. As relações de subserviência e de dominação, tão marcadamente presentes na teoria e na prática do planejamento e da administração, precisam ser desocultadas e trabalhadas para serem superadas. A administração da educação é, antes de tudo, um serviço ao projeto pedagógico. Este projeto não se dirige, mas ele deve ser coordenado. A administração relevante e dinamizadora constitui a expressão e o impulso da prática social da educação. Consequentemente, a administração da educação demanda a construção de uma prática educativa autogerida e efetivamente participativa.

A gestão inovadora, na construção do novo, exige uma prática participativa que envolva progressivamente todos os agentes educativos. A coordenação e liderança deste processo se afirmam como impulso na construção social, como ativadores da participação, como dinamizadores do processo participativo na prática social da democratização do saber e da socialização do poder.

CONCLUSÃO

A gestão inovadora é determinada pelo movimento teórico que a embasa e pelo movimento concreto da educação, que é o objeto histórico sobre o qual busca interferir.

O presente documento partiu da necessidade do repensar permanente da teoria que sustenta a gestão inovadora no planejamento e na administração da educação. Enfocou as limitações da perspectiva teórico-metodológica que norteia o atual embasamento teórico da administração da educação.

Na análise da prática social da educação chamou atenção para o movimento histórico da mudança nas forças produtivas que descarta progressivamente o trabalhador manual, gerando o fato do não-trabalho ou tempo livre. Situou as recentes tendências da educação brasileira, preocupadas com a educação do trabalhador, apontando para a perspectiva emancipatória como projeto histórico.

Com base nestes movimentos o documento conclui para além da mera modernização administrativa, sugerindo a gestão inovadora numa perspectiva de ruptura radical. Indica a necessidade da ampliação de um efetivo processo de participação na administração a educação pública.

A relevância da mediação administrativa na gestão inovadora se define pelo impacto de sua contribuição na produção histórica da prática social da educação, que impulse o processo da construção de um novo saber, da produção de um novo homem e de uma nova sociedade.

ELEIÇÃO DE DIRETORES: A EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Painelista: Maria Mercedes da Silva Garcia TEMA APRESENTADO: A Prática Democrática dos Professores Públicos do Estado do Rio Grande do Sul Critérios Utilizados para a Escolha de Diretores Escolares.(*)

APRESENTAÇÃO

A eleição de diretores no Estado do Rio Grande do Sul foi uma conquista política dos professores estaduais que durante a greve de 1984 pressionaram e obtiveram o direito de selecionar seu próprio líder dentro da escola. Este estudo procura identificar os critérios utilizados pelos professores estaduais nas eleições ocorridas em 1985 e 1988 e a validade destes critérios para a próxima eleição em Outubro de 1991.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quarenta professores estaduais que participaram das duas eleições ocorridas e que participaram da eleição de 1991. Os critérios utilizados pelos professores parecem estar relacionados com a caminhada da escola, sua história, suas propostas e necessidades. em muitos casos ocorreu uma articulação política e foi proposta uma chapa de oposição, o critério básico foi o de mudança, de renovação. Esta articulação política parece ter sido mais utilizada na eleição de 1985, fase inicial do processo em que as expectativas eram muito grandes. Quando não ocorreu uma articulação política em torno de candidatos os critérios foram mais pessoais ou relacionados à possíveis conhecimentos e habilidades dos candidatos. Entre estes conhecimentos e habilidades foram citados a competência para administrar, o nível de relacionamento com os professores, alunos e comunidade, além dos conhecimentos administrativos, e a atitude democrática em suas ações. Foi salientado também o conhecimento da realidade da escola, a confiança na plataforma de trabalho do candidato, a responsabilidade dos mesmos para assumir a direção da escola. Algumas qualidades como honestidade, visão progressista, espírito comunitário e conhecimentos pedagógicos, também foram citadas.

Na eleição de 1988, já ocorre um certo reconhecimento das dificuldades da implementação da prática democrática dentro da escola, como coloca um respondente: "Mas em 85 os professores acreditavam que as soluções se encontrariam na figura do diretor" (Entr. nº 26 p. 9).

(*) Trabalho elaborado por: Marta Luz Sisson de Castro: PUC-RS. Flávia Obino Corrêa Werle: PUC-RS UNISINOS. Maria Mercedes Garcia: ADEGRS. Sofia Teitelbom: ADEGRS. Maria Fani Scheibel: ULBRA - Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Os professores indicam que é uma grande dificuldade encontrar alguém que queira se candidatar à direção como colocam vários depoimentos.

"As dificuldades na área da educação são tantas que é difícil ter alguém que se disponha a aceitar este desafio. A família fica relegada a um segundo plano, são muitas as preocupações fora do horário normal da escola. A gratificação da direção não compensa as despesas financeiras (usa-se sempre carro próprio, e o desgaste físico e mental de um diretor). (entr. nº 2). "... porque é uma tarefa muito difícil... eles exigem muito do diretor é muita burocracia é reunião... preencher papelzinho... uma miséria que te pagam a mais. Difícilmente tem dia que têm todos os professores... tem turmas de alunos sem aula... então é muito difícil é uma tarefa que não desejo para ninguém." (Entr. nº 23 p. 2).

São vários os depoimentos que atestam a dificuldade de indicação de candidatos para a direção de escola, este dado parece estar relacionado a situação de carência física e financeira da escola pública, que obriga o diretor a se preocupar em manter a escola funcionando e não ter condições de se preocupar com a questão pedagógica, com a qualidade e com a função educativa da escola. Estes dados confirmam a idéia do diretor de escola como o "administrador da miséria" que havia sido identificao em estudo anterior sobre a eleição de diretores (Holmesland et alii 1989).

Os professores fizeram crítica sérias ao processo de eleição tal como ocorreu anteriormente, e manifestaram uma preferência pela eleição direta abandonando o processo de indicação a partir da lista tríplice. Os professores parecem estar pouco otimistas em relação a mudanças significativas nas práticas das escolas pública estaduais. Isto significa talvez o reconhecimento da necessidade de mudanças estruturais para o avanço da prática democrática dentro da escola pública.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES: NÍVEIS DE INFLUÊNCIA

Os dados indicam que os critérios utilizados pelos professores estaduais emergem de um processo dinâmico de interação que se desdobra em três níveis. O Quadro de Pessoal por Escola (QPE) que será referido em vários depoimentos foi uma redistribuição do pessoal docente das escolas públicas estaduais. Realizado por ordem da Secretária da Educação em 1988, os professores foram redistribuídos pelas escolas de acordo com a qualificação de seu concurso de entrada no Estado. Este processo foi extremamente traumático e desarticulou as equipes das escolas.

O primeiro nível que influencia na escolha dos critérios é de ordem mais geral e ligado a tendências emergentes do momento histórico nacional e estadual. Estão envolvidos neste nível situações de contexto que decorrem de práticas da Associação de Professores, e de práticas de organismos

formais como a Secretaria da Educação, Delegacias de Educação. Este nível inclui questões como demanda salariais, e de relacionamento com órgãos do sistema e comunidade, bem como aspectos referentes à autonomia escolar, dentre outros. As greves dos professores públicos estaduais e o remanejamento de recursos humanos decorrente do Quadro de Pessoal por Escola foram importantes fatores que repercutiram nos critérios de escolha de diretores escolares no Rio Grande do Sul. As pessoas foram transferidas de uma para outra escola, o que resultou em equipes totalmente alteradas, destruídas, descaracterizando a estrutura formal dos estabelecimentos de ensino, e repercutiu na definição de critérios na eleição de 1988. A respeito da influência do QPE como elemento fortemente influenciador nos critérios utilizados pelos professores para escolher o diretor em 1988, é ilustrativa a palavra de um dos entrevistados:

Votei "na pessoa que teve certas atitudes em 1988, que foi o ano do QPE, quando eu tive a oportunidade de conhecer a diretora mais de perto. Achei que ela tinha se conduzido com tamanha ética profissional, e que ela defendeu os professores com tamanho empenho e honestidade, inclusive desafiando o Secretário de Educação, em muitas ocasiões desafiando a equipe que estava implantando o QPE, então votei nessa pessoa pelo fato de ser honesta... quase como um reconhecimento pelo que esta pessoa tinha feito, pelo esforço incrível em termos de extensão de horário, dedicação, tudo o que aconteceu em 88... Até então não concordava com algumas atitudes dessa pessoa, mas quando a pessoa demonstra ética, honestidade, mesmo que a gente discorde das decisões, é uma coisa que eu respeito. O meu voto foi em termos de reconhecimento." (Entrev. nº 20, p: 58).

O tema dos critérios utilizados pelos professores para escolher seu diretor é tão importante para o professor público do Estado que, ao falar deles, são referidos também componentes do processo de eleição como um todo e elementos de ordem cultural. Assim, uma entrevistada indica o sexo do candidato como um critério de escolha que designa de "machista". Esta escola.

"sempre foi machista, mulher nunca teve vez. Agora é que vamos ter chance. Outro aspecto que tem que ser considerado é em relação ao governador, pois enquanto ele se acha com poderes para destituir o diretor não vai haver democracia. O governador tem que se conscientizar de que quando a escolha é democrática seus poderes têm de diminuir". (Entrev. nº 8, p. 8).

A greve foi um fator altamente desestruturador das escolas, trazendo

consequências negativas como a falta de candidatos para concorrer à direção.

"a que era diretora largou e eu fiquei dois meses sozinha na escola... foi na época do QPE que desmobilizou a escola toda e depois ninguém quis assumir a direção. Eu fui convidada mas eu não quis porque havia muita falta de pessoal... naquela época quando o vice-diretor largou houve o período eleitoral mas não houve candidatos. Então aí, quando tinha terminado a greve no ano passado, de março até junho não tinha ninguém para dirigir a escola. Então quando terminou a greve eu vim para cá e resolvi aceitar. Era um período difícil de volta às aulas, depois de uma greve, então resolvi vir para cá. No ano passado até por ser final de governo, na época, até para se conseguir pessoas para trabalhar na escola foi mais fácil. Havia maneira de se contratar pessoal então eu gostei muito de vir para cá. É uma escola menor, se tem um melhor relacionamento pessoal e até o lado afetivo envolve muito... Em 85 foi a primeira vez, então a que era diretora se candidatou. Em 86 teve o QPE, mas a diretora (eleita) largou e foi convidado um professor, em 88 não houve ninguém". (Entrevist. nº 37).

Como se verifica a política de ação do governo, as pressões do magistério, preconceitos e tradições são elementos indiretamente influentes nos critérios que os professores utilizam para escolher seus diretores.

O segundo nível se refere às condições imediatas da escola, decorre do que foi historicamente construído naquele estabelecimento de ensino. Cada escola tem a sua caminhada, tem condições e alunos diferentes, seus professores mantêm com ela relações mais ou menos afetivas. O diretor, face a isto apresenta comprometimentos e propostas diferenciadas, variáveis conforme as condições de sua escola. Com isso também os professores elaboram e utilizam critérios ajustados a estas necessidades e condições específicas, como que "em resposta à realidade desta escola".

"Eu tenho uma decepção em muitas coisas que não ocorreram na escola porque a gente esperava dinamismo maior por parte das direções... a pessoa muito parada não busca o que a escola precisa fora em termos de professores, materiais, obras para a escola. Isso aí de uma certa forma me decepcionou". (Entrev. nº 17, p. 26).

A decepção ou a satisfação de expectativas do professor influencia nos critérios que este utilizará em eleições posteriores. Assim, em uma escola onde o diretor era eficiente na área administrativa o professor entrevistado tende a indicar que os seus critérios para eleições posteriores irão privilegiar outras áreas, a pedagógica por exemplo, pois a administrativa já es-

tá resolvida, suficientemente atendida.

Se a diretora anterior foi eficiente mas apresentou uma liderança de cunho mais autoritário, os entrevistados tendem a indicar critérios de escolha que privilegiem candidatos com características mais abertas e democráticas.

Se um diretor apresentou grande iniciativa e foi bem sucedido na reconstrução da área física da escola, a tendência é procurar candidatos que atendam a critérios de ordem pedagógica. Quanto aos critérios que utilizaria, disse uma das entrevistadas:

“acho que basicamente a parte pedagógica, como prioridade, pois creio que na parte administrativa estamos bem. Este último diretor teve uma boa atuação na parte administrativa e acho que agora se deveria levar em consideração, como prioridade, a parte pedagógica de seu programa...” (Entr. 13, p. 17).

Se a escola teve uma diretora de sucesso, que soube implantar uma proposta pedagógica, envolvendo os professores de maneira satisfatória em sua implementação, os critérios apresentados por esses professores indicam que buscam alguém que dê continuidade e mantenha a proposta. Surgem neste caso alternativas de indicação de candidatos à direção dentre aqueles que pertencem à equipe diretiva em exercício. Neste caso, a busca de continuidade é no sentido de que não se percam as conquistas e os objetivos alcançados.

Um dos entrevistados expressou ter consciência deste nível de influência no momento que os professores delineiam um critério para escolher seu diretor.

“A pessoa deve ser eleita pelas suas qualidades e não pelos erros e defeitos daquele que o antecedeu. Por que acredito no trabalho dele”. (Entr. 10, p. 13).

Demonstrando como a escolha do diretor deve relacionar-se com a vida da escola, um dos entrevistados considera que quem não é da escola não deveria participar da eleição. Como as pessoas vão opinar se a pessoa não está diariamente na escola para ver como é a atuação dos candidatos? E acrescenta:

“Não adianta nada opinar por um nome atirado ao léu e não vivenciar dia-a-dia seu posicionamento de trabalho na escola”. (Entr. nº 11, p. 14).

“Alguns critérios não deveriam ser mudados como pretende o Sr. Governador. Ele quer que os pais elejam o diretor mas os pais não conhecem a escola. Quem conhece a escola são os pro-

fessores, funcionários e alunos e dentre estes o voto deveria ser proporcional ao número de anos na escola. Assim os que estão no 3º ano teriam peso maior que os de 1ª série que estão entrando e não conhecem muito bem a escola." (Entr. nº 9, p. 9).

A emergência de critérios pode dar-se ainda num nível eminentemente individual ou decorrer da organização do grupo de professores. A articulação do grupo de professores definindo posicionamentos e plataformas oferece um critério grupal para a seleção do diretor. Neste caso, as vontades individuais aparecem ponderadas frente à argumentação e interesses colocados pelo grupo. Há uma delegação da vontade individual e, em acordo com os outros sujeitos dentro da escola, é construído um critério comum coletivo. Quando não existe articulação entre o grupo de professores da escola, os critérios apresentam-se num nível mais pessoal. Neste caso, a referência dominante para a definição dos critérios é a personalidade, a especificidade interna particular de cada professor.

Serão apresentados a seguir critérios que, embora não constando de todas as entrevistas, foram identificados como os mais significativos. Assim, a análise preliminar das entrevistas mostrou a existência de três grupos de critérios quais sejam: o referente a competência técnica, o referente a características pessoais do candidato, e, o referente a relações humanas para com os professores, comunidade e relações com níveis hierárquicos superiores.

Estes três grupos de critérios relacionam-se com os níveis discriminados de forma dinâmica, configurando-se mutuamente e interagindo entre si.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES: COMPETÊNCIA TÉCNICA

Neste item enquadramos critérios que parecem estar muito estreitamente relacionados entre si e que abrangem conhecimentos pedagógicos e administrativos, experiência, plataforma de trabalho, formação, competência e cultura. Foram 33 entrevistados que mencionaram idéias referentes a este grupo de critérios; alguns de modo mais lacônico e breve, outros de forma mais detalhada, discorrendo sobre sua conceptualização referente ao critério indicado. Pode-se afirmar que este é um importante critério indicado por professores, para a escolha de diretores escolares de escolas públicas do Rio Grande do Sul. Procurar-se-á, a seguir, construir e conceptualizar este critério na voz dos entrevistados.

Quanto aos conhecimentos que o diretor deve ter, alguns professores indicaram que devem ser de ordem pedagógica e administrativa, conhecimentos sobre educação e administração de escolas. Vê-se que a referência a conhecimentos nem sempre é considerado no sentido geral, mas no de "idéias e propostas de trabalho bem definidas" (Entr. nº 5), "ter uma profunda

visão da educação como um todo e ser conhecedor da realidade da escola" (Entr. nº 24, p. 70), ou de "conhecer a parte funcional de uma escola, das leis e dos serviços de secretaria" (Entr. nº 2, p. 4). O conhecimento pode ser considerado como engajamento na escola e conhecimento do organograma da escola. Alguns professores dão indícios de que reconhecem que os conhecimentos para a função de diretor abrangem informações que contextualizam a escola no sistema educativo nacional ao dizer:

"O diretor precisa ter uma política educacional. A escola faz parte do contexto e, como tal, precisa estar enquadrada nas leis e normas, apesar de ter uma filosofia própria dentro da escola." (Entr. nº 2, p. 5).

Há entrevistados que, ao atribuírem importância ao critério conhecimento, ponderam que "os pais devem ter voto proporcional, pois quem conhece a escola são os professores, funcionários e alunos" (Entr. nº 9, p. 9). Este minimizar do voto de outros segmentos da comunidade escolar que não os professores, implica na visão de que o conhecimento direto, decorrente da vivência diária na escola é o mais importante para embasar a escolha do diretor. O professor que assim se posiciona, está criticando aspectos da legislação que normatiza, no Rio Grande do Sul, a eleição de diretores.

Nem todos os que destacaram o conhecimento como critério para escolha do diretor, mencionam explicitamente a formação. Apenas cinco entrevistados especificaram a necessidade de curso para a função administrativa, alguns indicando curso de Administração Escolar, outros mencionando apenas curso superior de licenciatura. Houve quem afirmasse que o preparo é importante, mas não suficiente, questionando inclusive se o envolvimento de certas direções com aspectos de manutenção da escola não decorre da falta de formação para a função de diretor.

"Eu acho que o curso de administração é bom para a parte burocrática. Só a orientação (de parte da hierarquia do sistema de ensino) não chega. ... Seria interessante a pessoa ter uma visão porque na sala de aula é bem diferente. Ela deve ter um preparo e deve ganhar um apoio contínuo no momento que surja alguma dificuldade que ela possa recorrer, a algum órgão que auxilie, que por mais boa vontade que tu tenhas, é difícil. Lidar com papéis da secretaria não se aprende num curso de Magistério. A parte burocrática não se aprende e é muito importante na escola, que fosse feita alguma preparação ou assistência que fosse constante. (Entr. 37, p. 3-4) É que diretor se envolve com muitas coisas: manutenção, promoções, a parte financeira. Mas eu acho que o diretor deve se preocupar com a Parte Pedagógica da escola, que hoje em dia é muito difícil, até pessoas que não têm

uma certa qualificação acabam atuando. É um problema muito grave, sério. Até que ponto a gente se preocupa em manter uma escola porque tem pessoas exercendo funções sem habilitações". (Entr. 37, p. 5).

Pelo que se observa, o próprio entrevistado relativiza a importância da formação para a função de diretor, a seu lado inclui a necessária orientação do sistema de ensino, considerada, em si, como insuficiente; enfatiza também a necessidade do diretor manter contato com sala de aula. Neste ponto o entrevistado sugere uma inovação pois, usualmente, o diretor é visto como aquele dedicado especialmente para a função, o que seguramente decorre da forma de divisão do trabalho no interior da escola, onde o diretor é o responsável supremo, não contando com o apoio consistente de uma equipe de trabalho.

No dizer de outra entrevistada o curso de administração é um critério válido em todos os momentos de eleição de diretores, pois:

"de repente a gente vai pela amizade, e se sabe que aquela pessoa é muito esforçada mas ela não tem aquele respaldo que um curso de administração lhe daria para poder exercer a função. Além dos critérios: além de ser uma pessoa que se relaciona bem, se é uma pessoa que eu vejo que tem conhecimento. Não adianta só ter boas relações e estar disposta a lutar pela escola, mas ela tem que ter alguns conhecimentos básicos para isto." (Entr. nº 12, p. 16).

Portanto, há os que relativizam a formação como critério para escolha de diretores, e outros que o consideram fundamental por equilibrar fatores decorrentes do protecionismo possível oferecido a certos grupos de amizade, e também por "dar mais estabilidade ao órgão em que atuam." (Entr. nº 2).

A explicitação da competência como critério de escolha do diretor foi feita por dez entrevistados. alguns esclareceram o que entendem por competência. Para estes, competência foi delimitada como dedicação à escola e exemplo (a pessoa e a ação do diretor deve servir como exemplo para os alunos – Entr. nº 7), como dinamismo e visão das coisas (Entrev. nº 23), como justiça, como capacidade administrativa, como conhecimento dos problemas da escola e da comunidade escolar.

"Competência profissional que tenha capacidade administrativa e também dentro dessa competência pode ter uma competência profissional e não ser humano. Os princípios humanos devem ser cumpridos... Não administra aquele que é bonzinho, mas aquele que faz cumprir as determinações. E para o Estado ele é o representante dos professores, mas não no sentido de

acomodar, mas aquele que faz para valer." (Entr. nº 28).

"A competência é um processo político. ... Competência ágil, quero dizer, bastante dinâmica. ... O critério mais de competência administrativa" (Entr. nº 26, p. 78 e 80).

Um dos entrevistados apresentou uma conceptualização de competência bastante ampla, envolvendo propostas filosóficas, nítida expressão em uma plataforma de trabalho, e uma capacidade de fazer a escola funcionar, dinamismo.

"Em primeiro lugar é indispensável que a pessoa conheça o que ela vai administrar, todos os problemas, todos seus aspectos positivos e, para resolver os mesmos ela precisa de uma competência, precisa ter uma filosofia de trabalho, uma visão aonde quer chegar; e competência suficiente para entender o ponto de vista da demais pessoas. ... Tens obrigação de ter uma linha de pensamento, inclusive as pessoas com quem vais trabalhar devem saber qual é essa linha, e isto não quer dizer que ela seja inflexível e estanque. Os princípios básicos devem ser preservados, mas as formas e talvez até as prioridades podem ser mudadas." (Entr. nº 10, p. 11).

Para alguns a competência como critério de escolha do diretor escolar, inclui o dinamismo e conhecimento da realidade específica do estabelecimento de ensino, para outros, este conhecer a escola constitui-se num critério em separado, destacado dos demais.

Dez entrevistados indicaram o desempenho, a experiência na escola, a vivência em diferentes funções, o dinamismo como critério explicitado em separado.

"Do meu ponto de vista é indispensável que a pessoa tenha conhecimento, que seja uma pessoa que viveu a escola, que passou por uma série de situações, que passou por uma série de funções e que tenha competência para administrar esta escola, principalmente a nossa, que é um mundo... Deve ter conhecimento de legislação para não determinar ordens que venham conflitar com as próprias leis que regem o Estado ou o País. Conhecer muito bem a legislação do magistério, ter uma filosofia e explicitá-la. Ela tem que estar aí não para fazer amigos, mas para fazer a instituição funcionar." (Entr. nº 10, p. 12).

"Oportunidade de conhecer as pessoas e o que elas fazem não o que elas pretendem fazer. Aquilo que elas fazem ou que já fizeram dentro da escola. Se já trabalharam, como elas atuaram em sala de aula, como elas consideraram e trataram os alunos

naquele tempo em que não eram candidatos a diretor, mas simplesmente colegas. Isso eu acho que tem um peso muito grande também. ... (p. 43) ... eu vou optar pelo que eu conheço, o trabalho anterior." (Entrev. nº 18, p. 44).

Observa-se neste depoimento em especial que dois dos níveis acima mencionados são considerados. Influem nos critérios de escolha deste entrevistado o seu conhecimento do desempenho profissional anterior do candidato a diretor (nível das condições imediatas do candidato e da escola). Observa-se também que este depoimento expressa apenas um posicionamento pessoal, uma ética particular e não critérios de grupo: "vou optar pelo que eu conheço do trabalho anterior", e não pelo que me informaram a respeito do candidato, ou pelo que ele afirma que irá fazer.

O dinamismo e experiência implicam, para uma entrevistada que atua nas séries iniciais do 1º grau, em escola que tem tanto 1º como 2º graus, em vivência, conhecimento e comprometimento do candidato para com as séries iniciais do 1º Grau, pois, de seu ponto de vista, se a direção não vivenciou o currículo por atividades, priorizará outros níveis na escola, descuidando destas séries no conjunto da instituição escolar. Seu depoimento mostra como pressões de subgrupos dentro da escola podem cooptar o diretor e redirecionar prioridades, definindo apenas certas partes da realidade escolar como componentes da agenda do trabalho diretivo. Sua entrevista deixa ver que o grupo majoritário constituído por professores das séries finais do 1º grau e pelos do ensino de 2º grau, pode influenciar nas ações da direção da escola, de maneira que a séries iniciais do 1º Grau caiam no esquecimento, seja porque o diretor não luta junto à Delegacia de Educação para completar o quadro de professores (faltam sete professores no currículo por atividades, as mais prejudicadas são as primeiras séries – Entr. nº 15, p. 123), seja porque não propicia maior entrosamento entre os docentes das diferentes séries iniciais, o que ocorreria em outra escola que trabalhara anteriormente, na qual o diretor eleito era muito sensível e atuante frente às necessidades do currículo por atividades.

A experiência na função é um critério que fica expresso no depoimento abaixo. Nele identifica-se, claramente, a organização do grupo de professores no sentido de definição de tal critério.

"Nós porque uma série de professores utilizaram o mesmo critério que era de uma pessoa experiente na função, seria uma pessoa que por muito tempo exerceu a vice direção da escola, trabalhando com quatro diretores (eleitos e não eleitos) (Entr. nº 17, p. 25).

No caso desta professora fica também claro, no decorrer da entrevista, que o critério não foi experiência administrativa simplesmente, mas uma postura organizada e ao mesmo tempo de controle e de manutenção de pa-

drões disciplinares na escola entendidos como necessários para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Diz ela que, quando escolhe a direção procura pessoa um pouco mais rigorosa, na cobrança dos professores (Entr. nº 17, p. 28), uma pessoa que não deixa cada um fazer o que bem entende, mas que reúne os professores e direção e faz normas conjuntas. Destaca também a importância do pedagógico, da educação integral do aluno, da integração das disciplinas (Entr. nº 17, p. 30). Espera pessoas mais rigorosas e duras, que cobrem e que não deixem a escola cair. Afinal, "é a direção que junta todas as peças da escola" (Entr. nº 17, p. 32).

"Vejo qual é o comprometimento que essa pessoa tem com a educação... e se as atitudes anteriores foram... de quem quer o bem da comunidade com a qual vai trabalhar... é uma visão que vem de tempos de observação e de sedimentação destas observações" (Entr. nº 14, p. 19).

"Bom, os critérios que a gente usou para a escolha do diretor, foi, em primeiro lugar, o que se conhecia da pessoa em si. Tentar analisar o que representava cada um dos candidatos pelo que se conhecia" (Entr. nº 31, p.).

Estes depoimentos indicam como critério de escolha do diretor o conhecimento pessoal da trajetória anterior do candidato dentro da escola.

Além de conhecimento, formação, competência, e dinamismo, sete entrevistados indicaram como critério a plataforma de trabalho do candidato.

Para um dos entrevistados, o critério utilizado foi conhecimento da pessoa e a plataforma que propunha desenvolver durante a administração, e acrescenta: "é importante para quem vai atuar na direção, conhecer bem a situação da escola, saber seus problemas para poder resolvê-los." (Entr. nº 11, p. 14).

Analisando em conjunto os depoimentos que indicaram a plataforma de trabalho como critério, verifica-se que plataforma não é um critério que se sustenta em si. Os entrevistados sempre acrescentam algumas especificações a mais ao critério Plataforma. Dentre as especificações registra-se: o que fariam nos diferentes setores da escola (Entr. nº 13, p. 17), e a priorização da parte pedagógica.

"A parte pedagógica em termos de planejamento, de aplicação, de sala de aula. (É que) alguns candidatos pensavam mais em termos administrativos da escola, não tanto no aluno." (Entr. nº 18, p. 36).

Este mesmo professor declara que é muito importante a parte pedagógica do candidato: conteúdos, planejamento de ensino, professores bem habilitados, essa parte mais dirigida para os alunos. Isso é fundamental, e

não só o que aparece na plataforma (Entr. nº 18).

Portanto formação, experiência, plataforma, são critérios bastante indicados pelos professores como orientadores para a escolha do diretor da escola, mas ao mesmo tempo são ponderados frente a aspectos pedagógicos e a experiências pessoais desses professores candidatos à direção da escola. Competência técnica não é, pois, um critério único, entendido de forma uniforme. Em si competência técnica é uma palavra fria se tomada isoladamente, adquirindo calor, consistência e colorido em suas várias dimensões as quais não são percebidas e enfatizadas igualmente por todos os professores, mas são sopesadas frente ao contexto geral da educação pública, à situação da escola e à organização do grupo de professores.

Pode-se concluir, entretanto, que a competência técnica é um critério muito presente entre os professores de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, mas ele assume dimensões decorrentes das vivências que o professor teve ao longo de sua vida profissional com outras direções de escola, e da contingência atual do estabelecimento de ensino.

No que acima foi colocado parece encontrar-se a explicação para as restrições que os professores fazem ao voto de outros segmentos da comunidade escolar, em especial considerando o conhecimento pessoal do diretor com que os professores a dimensionam, o qual supõem ser percebido apenas por seus iguais (os demais professores da escola).

Propõem-se algumas questões a partir do que acima foi analisado.

CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE DIRETORES ESCOLARES: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

As características pessoais do candidato a diretor foram consideradas importantes pelos respondentes, mas houve uma variação muito grande em relação as características consideradas positivas. Por esta razão as respostas não parecem convergir para um consenso. Foram consideradas características pessoais bom relacionamento, honestidade, justiça, comprometimento com a educação, liderança, capacidade de ouvir, equilíbrio nas decisões, tranquilidade em tratar conflitos, espírito humano, bom caráter, sensibilidade.

O bom relacionamento foi mencionada por 20% dos respondentes, pois o diretor deve lidar com pessoas e "lidar com pessoas não é fácil." (entr. 23, p. 6).

A liderança do diretor é mencionada como uma característica pessoal importante pois o diretor deve:

"parecer uma pessoa líder que vá liderar, nesse sentido um trabalho mais interno do colégio. Que tenha um posicionamento claro, não em relação à política partidária, mas em relação à educação em si". (Entr. nº 26, p. 8).

Outro respondente, reforça a mesma idéia dizendo que:

"... o carácter deve vir em primeiro lugar como básico. Critérios menos consistentes fizeram da escola o que ela é, acho que está na hora de colocar pessoas de valor nos cargos mais altos. Basta de papo furado e promessas vazias. Educação é assunto sério." (Entr. 4, p. 5).

A característica de justiça, parece também estar associada a questão da liderança, pois é entendida pelos respondentes como a capacidade de "tratar todos os casos diretamente com as pessoas envolvidas" e seguindo "princípio humano". Outro entrevistado refere qualidades pessoais relativas a capacidade de liderança do diretor dizendo:

"... a capacidade de ouvir opiniões e idéias do grupo e consultar profissionais de acordo com a sua área de atuação, apresentando ainda equilíbrio nas decisões de modo a contrabalançar entre as necessidades e interesses do grupo e os educativos. Ressalta-se ainda a tranquilidade em tratar conflitos sem aguçá-los, muito mais por intuição do que especificamente pelo domínio dos fundamentos teóricos resultantes de uma instrumentalização constante. (Entr. 16, p. 22).

Outra característica pessoal que aparece como critério é o comprometimento com a educação, este critério parece indicar a busca de coerência no comportamento e pensamento do candidato ao cargo de diretor.

"Vejo qual é o comprometimento com a educação e quais as atitudes anteriores a essa vontade de ser eleito e, se as atitudes desta pessoa foram coerentes com a educação, isto é, se foram coerentes com a educação, se foram atitudes de participação, de querer o bem da comunidade para a qual ou sem a qual vai trabalhar." (Entr. 14, p. 19).

A característica "aberto e democrático" foi salientada por 15% dos respondentes enfatizando a idéia de dar maior liberdade de ação ao professor. Como coloca um respondente:

"Saber ouvir todas as partes e dali saber, sem a emoção e livre da pessoa, retirar o melhor para todos. Um diretor democrata tem de ter suas atribuições administrativas mas no momento em que atinge o corpo docente as coisas têm de ser conversadas, as

peças tem que ser ouvidas dentro de sua instância, o que é extremamente trabalhoso e difícil, pois ouvir a todos e chegar a um consenso é difícil.” (Entr. 14, p. 21).

Honestidade, aparece como uma característica importante pois o diretor deve ser uma “pessoa transparente”, e não deve “nunca esconder o jogo.”

“... até talvez não concordasse com algumas opiniões dela, mas isto não depõe contra essa pessoa, mas quando a pessoa demonstra ética, honestidade, mesmo que a gente discorde das decisões, é uma coisa que eu respeito... eu ainda defendo a transparência e a coerência... (Entr. 20, p. 53).

A característica responsabilidade foi considerada muito relevante por 15% dos respondentes, e foi definida como “dedicação à escola” e “exemplo a ser seguido pelos alunos”. Mas a responsabilidade aparece também associada a uma proposta séria de trabalho e capacidade administrativa. E talvez se explique pela abrangência e responsabilidade do papel do diretor.

“O diretor é responsável por tudo aquilo que acontece e não pode se eximir disto. Perante a comunidade, ele é o responsável” (Entr. 4, p. 5).

Talvez em termos conclusivos, se possa dizer que nas características pessoais levantadas, a coerência pessoal do candidato, sua história na escola parecem se expressar nas idéias de lideranças, bom relacionamento, honestidade, responsabilidade, comprometimento com a educação. Como diz um entrevistado:

“eu via a qualidade da pessoa ... a integridade dela com os colegas, plano que ela apresenta para a gente, mas realmente ver dentro o que ela vai fazer, se vai ser ela mesma ou ser influenciada por outro...” (Entr. 25, p. 7).

Assim, as características pessoais como critérios para escolha do diretor aparecem associadas à vida profissional pregressa do candidato que servirá para a construção de um processo de liderança democrática e desenvolvimento profissional dos professores e diretores.

CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES:

**O bom relacionamento, relacionamento com os
órgãos do sistema e os aspectos políticos**

Nesta parte serão comentados os aspectos relativos aos critérios utilizados pelos professores identificados como um bom relacionamento com os

professores, pais e alunos, os critérios políticos e os de relacionamento com os ÓRGÃOS do sistema.

O bom relacionamento entre o candidato e os professores, alunos e comunidade foi um dos critérios mais indicados pelos respondentes, pois 50% fizeram referência de uma forma ou outra a este critério. Oito respondentes, (vinte e dois por cento do total) usaram este critério de maneira ampla indicando que escolheriam, "pessoa que tenha um bom relacionamento com professores, alunos e comunidade". Não esclarecendo o que estava sendo entendido por um "bom relacionamento."

Em outras entrevistas o critério "bom relacionamento" veio associado com a idéia de abertura, de democratização a partir da atitude do diretor.

"... também o quanto este elemento é democrático e sabe ouvir todas as partes, dali ele sabe, sem emoção e livre da mesma retirar o melhor para todos." (entr. 14).

"Ser democrático é muito difícil depois de termos vivido um período de autoritarismo total. Um diretor democrático tem de ter suas atribuições administrativas, mas no momento que atinge o corpo docente, alunos, as coisas têm de ser conversadas, as pessoas têm de ser ouvidas dentro de sua instância o que é extremamente trabalhoso e difícil, pois ouvir a todos e chegar num consenso é difícil. Acho que os diretores deveriam ter um curso de relações humanas e de como tratar as pessoas até de cidadania. O diretor tem que ser um bom técnico e tem que saber gerir e saber tratar com pessoas, isto não quer dizer que ele vá beneficiar A ou B mas que ele delegue para que as pessoas possam se sentir realmente participantes em todo o processo."

Assim, em muitos casos, o "bom relacionamento" veio associado a idéia de um diretor não autoritário, democrático que viesse a satisfazer as necessidades dos professores e de toda a comunidade, pois a prática da democracia é uma conquista de todos que seria facilitada com a escolha de um diretor democrático e com bom relacionamento com o corpo docente. Considerando que a eleição de 1985 foi a primeira realizada no Estado, após o período de abertura política, é importante ressaltar que muita esperança havia sido colocada na própria eleição dos diretores, como um fator de progresso na caminhada para a democratização. Assim, a idéia de oposição ao antigo diretor, que havia sido colocado nesta posição como um cargo de confiança constitui-se na primeira eleição como oposição ao "status quo". Para um outro professor a idéia de diretor de escola democrático veio associada a alteração da própria prática da função docente.

"Desejava um diretor aberto e democrático. Acho que ele daria oportunidade a todo professor que quisesse mudar o seu trabalho." (Entr. 5).

Como pode ser observado na citação acima, o professor quer liberdade para definir o seu trabalho e não somente uma participação mais geral na vida da escola. De certa forma, estas entrevistas reconhecem a dificuldade da implementação da prática pedagógica a nível da escola. Outro problema é a própria definição de prática democrática e dos resultados que seriam alcançados com esta prática.

Em vários casos, o critério "bom relacionamento" aparece associado a critérios políticos e critérios pessoais, assumindo assim novos significados e auxiliando os professores a selecionar os candidatos.

A característica pessoal do candidato, como sua honestidade e capacidade de ganhar a confiança de todos expressa-se claramente no depoimento que segue...

"É uma maneira de se relacionar desta vice-diretora que depois ganhou a eleição de uma forma tão significativa, conseguindo votos inclusive de segmentos partidários ... o que prevaleceu na candidatura dela foi a qualidade de ser muito competente na forma administrativa, mas acima de tudo, uma pessoa honesta que assim por exemplo, sempre esteve ao lado da categoria dos professores, nunca "escondeu o jogo" ela nunca esteve comprometida com ente político porque não tinha ninguém acima dela! Enquanto a primeira tinha."

Além da honestidade, e confiabilidade do diretor como no caso acima, até o equilíbrio emocional dos candidatos foi citado como um dos elementos importantes para a escolha.

... - E o relacionamento com os professores também melhorou? - Melhorou muito ... bastante em todos os casos a opinião que se tem lá é sobre todos os aspectos do relacionamento ... se perguntarem se é melhor escolher alguém, sem dúvida nenhuma é melhor escolher alguém. Não sei se nós lá na escola fomos felizardos de colocarmos duas pessoas altamente dinâmicas, responsáveis, acima de tudo, pessoas que tinham uma capacidade administrativa, política, pessoas que não tinham problemas emocionais, pessoas equilibradas que para mim é outro procedimento." (Entr. nº 26, p. 9).

A idéia de equilíbrio emocional do candidato aparece associada ao critério de "bom relacionamento" pois o equilíbrio emocional permite que o diretor assuma, com tranquilidade, comportamentos democráticos que levem a uma vida harmônica e participativa dentro da escola.

"... apresentando ainda equilíbrio nas decisões de modo a contrabalançar entre as necessidades, interesses dos grupos e os educativos. Ressalta-se ainda a tranquilidade em tratar conflitos

sem aguçar-los, muito mais por sua intuição do que especificamente pelo domínio de fundamentos teóricos resultantes de uma instrumentalização constante.

Quanto ao relacionamento com a comunidade e com o sistema se dá de forma superficial, ajustado às necessidades das circunstâncias. Assim foi avaliada por tratar-se de uma reeleição. A meta era atingir uma administração colegiada sem que no entanto tenha havido eficiência neste sentido." (Entr. nº 16).

Os critérios de relacionamento aparecem associados aos critérios de honestidade, equilíbrio emocional e habilidade de conseguir a confiança dos professores. Outro ponto importante relacionado com as características pessoais do candidato foi o fato de serem conhecidos dos professores como coloca um dos entrevistados:

"Estava lá há muitos anos ... conhecia todos os professores, então cada candidato eu conhecia tudo o que ele tinha feito pela escola ... então foi fácil de tomar uma posição depois que se conhece." (Entr. 18).

Assim se a escola possui um corpo docente relativamente estável, o conhecimento pessoal e profissional dos professores e a própria história pessoal de cada um pode ser um fator importante na seleção do candidato, aparecendo mais uma vez aqui fatores relacionados à história da escola, de sua caminhada, como elementos essenciais na definição da prática democrática.

O critério "bom relacionamento" assume, em algumas das entrevistas, um caráter mais político. O aspecto político fica definido a partir da seleção dos candidatos para o cargo de diretor, a partir de critérios políticos partidários, e também a partir do posicionamento do candidato a diretor em relação às greves do magistério.

A definição político partidária dos candidatos como critério para seleção foi citada em três entrevistas, que deixaram transparecer tal critério de forma explícita e intencional.

"... aí se fez uma articulação boa ... houveram várias candidaturas ... mas a gente queria uma pessoa madura que subsidiasse este trabalho ... que a gente tava fazendo lá. Então nós conseguimos depois de muita discussão ... chegou-se a um consenso que todos os professores ... nós fizemos o seguinte, nós colocamos três candidatos, dois candidatos do PT, uma até da direção executiva do PT e outro colega, nosso conhecido do PT a nível de CPERS ... então botamos a candidata do consenso que conseguia articular todos os diferentes grupos na escola porque a gente tinha certeza que ela seria e realmente foi que é a atual di-

retora." (Entr. 19, p. 4).

Em outros casos, o candidato não é selecionado com critérios políticos partidários, mas a partir de critérios estabelecidos de forma grupal. De qualquer forma, a idéia de eleição de diretores em oposição ao "status quo", como foi ressaltado anteriormente, quando comentávamos a importância atribuída ao diretor como líder democrático, aparece também associada com o caráter partidário e de renovação.

"Então o critério para mim, basicamente, foi partidário, isto é sob hipótese alguma o candidato seria do PDS ... que fosse de oposição no momento. Os professores estavam procurando uma alternativa: os professores sabiam que até então todo o diretor era de certa forma nomeado e quem estava no poder era sempre o PDS. Os diretores também tinham vida partidária por isso o critério que eu escolhi foi o critério partidário." (Entr. nº 26, p. 3).

"Eu votei numa linha de descontinuidade que vinha até acontecendo na escola, era uma pessoa mais progressista, era um dos critérios queria fazer uma renovação." (Entr. nº 19, p. 2 e 3).

A filiação partidária intervém no relacionamento como critério de escolha do candidato à direção. Ela pode influenciar a renovação na administração da escola a partir de uma ruptura com o "status quo" ou numa linha de continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

"Então eu tenho algum medo se a gente não ache uma candidatura de consenso que articule direita/esquerda e centro que é o caso da atual diretora, então nos preocupa, não só a mim mas tem mais gente preocupada assim em dar continuidade ao trabalho." (Entr. 19, p. 7).

A idéia de "não oposição" e de "manutenção do status quo" aparece de uma forma mais nebulosa e menos clara, nas vozes dos professores, pois só um dos entrevistados levantou o problema diretamente, dizendo que talvez os professores estivessem usando como critério um diretor que não exigisse ou cobrasse muito dos professores.

"... mas o que a gente sente é que muitas pessoas ou colegas estão optando por aquele candidato, não por ser o melhor pela proposta, mas sim pelas conveniências que eles acham que vai facilitar as coisas para o professor. ... que não exigisse muito do professor que deixasse as coisas com mais facilidade ... que fossem muito tolerantes e que não usassem a sua autoridade de diretor ... mas que não fizessem com que as coisas fossem tão ao "pé da letra" como deveriam ser né ... vamos dizer ... deixar

estar para ver como é que fica.” (Entr. nº 31, p. 2 e 3).

Em uma entrevista aparece o problema da crítica ao processo de eleição, mostrando que apesar do esforço de buscar uma prática mais democrática a nível de escola, os candidatos ainda se comportavam de acordo com o sistema antigo clientelístico. A escolha para diretor em 1985 e em 1988 não foi realizada de forma direta, mas sim sob a forma de uma lista triplíce que era então enviada para a Secretaria da Educação que selecionava então um dos indicados.

“Mas antes disso havia um trabalho político por trás que os candidatos faziam, não todos, mas os que tinham muita vontade de se eleger e de ser diretor e que tinham cacife, procuravam os políticos, os quais falavam com a delegada de ensino. Geralmente, já se sabia de antes quem seria escolhido através do trabalho político feito. Os critérios eram políticos. Quem tinha um deputado nas costas era escolhido sempre foi assim.” (Entr. nº 8).

A primeira eleição realizada parece que trouxe muita esperança de renovação e mudança e na segunda eleição ainda de certa forma, se manteve a esperança mas já apareciam algumas dificuldades como candidatos querendo se candidatar para o cargo de direção confirmando dados encontrados em outra pesquisa, Holmesland et alii, 1989. “Mas em 1988 os professores acreditavam que na figura do diretor as soluções se encontrariam”. (Entr. nº 26, p. 9). Outros respondentes constatarem que a eleição de diretores não conseguiu mudar alguns comportamentos dentro do contexto da escola.

“... sempre tinha as panelinhas na escola, mas isso infelizmente com a eleição isto continuou ... então a gente não sabe..., eu pessoalmente não sei como fazer uma eleição porque antes era panelinha continua panelinha, que se tu era candidata à eleição e eu não votei a teu favor eu sou vista com maus olhos pela direção.” (entr. nº 25, p. 2).

A associação entre o critério relacionamento e o critério político, assume como vimos duas formas, a primeira relatada acima foi a do relacionamento político partidário, a segunda está relacionada com o posicionamento assumido pelo candidato a diretor em relação às greves e reivindicações do magistério.

A eleição de diretores no Estado do Rio Grande do Sul está associada, desde a sua origem, ao movimento de greve, pois a eleição dos diretores foi uma vitória obtida na greve de 1984.

“Nesses seis anos que funcionou o diretor eleito só em 1986 não teve greve porque nos outros anos teve greve de um a três meses e situação de greve é um desgaste muito grande den-

tro da escola." (Entr. nº 27, p. 5).

De uma maneira geral os professores apoiam as greves e o critério político utilizado para a escolha dos diretores tem sido o seu apoio incondicional à luta dos professores em muitas frentes. Apesar deste posicionamento ser de maioria, existem professores que se ressentem muito da situação de greve e de falta de profissionalismo dos professores.

"Eu pelo menos entendo, essa situação que nós vivemos no magistério, enfrentar estas greves isso também me irrita porque embora em todas as escolas tem uma comissão a favor da greve dos professores do CPERS. ... É uma parte que eu sou completamente contra esse tipo de questão do governo de deixar os alunos sem aula, sou sempre contra as greves ... inclusive tenho trabalhado em todas as greves ... O aluno do noturno ... é muito caro para eles, eles só virão se todos os professores vierem." (Entr. nº 18, p. 3).

A maioria dos professores, porém apoia de forma incondicional o movimento dos professores, indicando a força do movimento e o nível de conscientização política dos professores.

"Bom ... a greve quando começou no seu primeiro movimento em 1979 começou reduzido ... fraco e quem começou a greve naqueles tempos foram as escolas polivalentes que tinham mais tempo na escola. ... os professores que conseguiram desenvolver um corpo de espírito maior na época ... depois o movimento foi crescendo ... o magistério se conscientizou desta união e acho que muita coisa aconteceu em função da greve ... essa adesão maciça que o magistério tem conseguido e também muito em função do próprio governo ... a nossa greve tem sido um pouco diferente das dos trabalhadores ... o magistério pela própria união tem sido um movimento quase que maciço ... mas eu vejo assim o governo partiu com ameaças e muitos professores recuam voltam para trás e isso é muito lamentável mas compreensível porque muitos professores dependem do seu trabalho que é o magistério tem longos anos de carreira ... e em função de sua famílias não devem colocar em risco o pouco que têm." (Entr. nº 31, p. 6).

A utilização das greves como critério político para seleção dos diretores passa pelo posicionamento dos candidatos de apoio ao movimento grevista ou de oposição a estes. Os diretores anteriores, nomeados pelo governo em geral assumiam um papel mais ao lado do governo do que dos colegas.

"Os diretores antigos indicados pelo governo ... o diretor es-

tava sempre tentando se preservar no cargo porque embora em todas as greves ele se posicionava ao lado do governo ... a greve cortava ponto e fazia todas as repressões ... ele preocupava-se em manter em seu cargo ... era solidário ao movimento mas nunca estava junto aos professores neste ciclo de anos." (entr. nº 27).

Assim, a expectativa de apoio incondicional do futuro diretor aos seus colegas em situações de greve ou de oposição ao governo aparece como um critério importante de seleção.

"Comprometimento com o magistério ... em termos de comprometimento com a categoria em parte eu acho que isso é fundamental ... ele foi escolhido por nós então em primeiro lugar ele estava comprometido conosco eu continuo achando isto fundamental." (Entr. nº 29, p. 2).

"Eu tive oportunidade de conhecer a diretora mais de perto, eu achei que ela tinha se conduzido com tamanha ética profissional e que ela defendeu os professores com tamanha honestidade e também desafiando o Secretário de Educação em muitas ocasiões, desafiando esta equipe que estava implantando o QPE (quadro de Pessoal por Escola), então eu votei nesta pessoa íntegra e honesta em função destes critérios que utilizei quase pelo reconhecimento do esforço incrível que esta pessoa tinha feito em termos de extensão do horário, se dedicando, foi um ano super difícil, não só pelo QPE, mas outras coisas que ocorreram na escola em 88, foi um ano difícil e esta pessoa se conduziu com muita ética." (Entr. nº 20, p. 1).

Em relação ao relacionamento com os órgãos oficiais do sistema, os professores indicaram que seria importante selecionar uma pessoa que tivesse um bom trânsito com os órgãos superiores do sistema.

"Iria cuidar para eleger uma pessoa que tivesse além das características já citadas, um trâmite entre os órgãos oficiais (DE - prefeitura). A escola depende muito dos órgãos oficiais." (Entr. nº 2).

A questão da responsabilidade fica ainda muito centrada na figura do diretor, tudo o que acontece na escola parece ser resultado da ação ou inação do diretor e menos do poder do governo.

"Outro aspecto que tem de ser salientado é em relação ao governador pois enquanto ele se acha com poderes de destituir o diretor, não vai haver democracia. O governador tem de se conscientizar de que quando a escola é democrática seus poderes tem de diminuir." (entr. nº 8).

Esta questão parece estar relacionada com a modificação da forma de funcionamento do sistema, em termos de seu relacionamento com os órgãos superiores. quando o sistema era clientelístico, o diretor era escolhido com base em critérios políticos e tinha uma forma de relacionamento baseada nesta indicação política. Com a eleição de diretores, isto se modifica e o velho sistema entra em desuso, mas uma nova forma de relacionamento está em processo de formação e assim o diretor eleito têm muito menos acesso às fontes de poder: - a Secretária de Obras do Estado e aos contactos políticos tradicionais. O diretor eleito enfrenta, além de todas as dificuldades inerentes à função, a de construir uma nova forma de relacionamento com os órgãos superiores num breve período de mandato. Isso ocorrerá até que a eleição de diretores esteja regulamentada a nível estadual e um novo processo de relacionamento entre a escola e os órgãos superiores se estabeleça e se solidifique.

O critério de bom relacionamento entre o candidato e os professores assumiu várias características nas respostas dos professores entrevistados. Num primeiro momento ele aparece como um critério geral de bom relacionamento entre diretor, professores, alunos e comunidade. Depois ele se especifica mais como característica pessoal do candidato a diretor. As características políticas de articulação do grupo de professores e seu posicionamento em relação ao movimento dos professores aparecem com a definição do aspecto político do relacionamento. O relacionamento com os órgãos do sistema aparece como a necessidade de realmente implementar a paulatina democratização da escola pública, e o estabelecimento de novas formas de relacionamento entre a escola e o sistema, à nível de D.E. e de Secretaria de Estado.

CONCLUSÕES

Os critérios apresentados pelos respondentes apresentaram uma pulverização e em certo sentido uma indefinição, indicando a falta de clareza que os professores possuem em relação a qual deve ser o papel do diretor dentro da escola. Esta falta de clareza em relação ao papel do diretor, talvez reflita a crise de identidade da própria instituição escolar.

Os critérios não parecem existir independentes do contexto, estão sempre associados a uma pessoa, a um grupo, à história de uma escola. Este resultado argumenta em favor da tentativa de manter nas escolas um corpo docente estável que possa construir uma caminhada e uma prática democrática a partir do conhecimento mútuo e da confiança.

A existência dos níveis de influência ressalta a complexidade e interação mútua entre eles, influenciando a prática diária da escola e do processo de seleção de diretores.

Apesar da fragmentação das respostas e falta de clareza em relação ao papel do diretor, os respondentes enfatizaram o diretor como o grande

responsável pelo que acontece dentro da escola, como o elemento que junta todas as peças. Assim, ainda se mantém a idéia do diretor como líder autoritário da escola, que detém o poder de decisão e de ação. Os professores estariam talvez assumindo um papel mais passivo e colocando a responsabilidade em outro, fora dele, o diretor.

Outro ponto a ser discutido nesta conclusão, é a respeito dos critérios não expressos, a idéia de que o professor vota naquele candidato que não vai mexer na sua situação de trabalho. Esta idéia quando é comentada, é sempre colocada nos ombros e prática dos outros professores.

Caberiam para concluir alguns questionamentos que emergiram dos dados analisados. É o professor público estadual um profissional imediatista, com pouca perspectiva de futuro, cujos critérios não ultrapassam o nível indiossincrático?

Estará o professor público estadual do Rio Grande do Sul desencantado com plataformas, planejamentos, programas de ação, enfatizando por isso, como critério de escolha, o conhecimento da ação pessoal dos candidatos a diretor?

Acredita o professor público estadual do Rio Grande do Sul apenas no concreto de sua experiência, não visualizando saídas para questões educativas que não tenham o aval e o respaldo da concretude imediata do fazer educativo?

Estará o professor pautando suas escolhas por critérios que indicam o diretor é ainda a figura messiânica que vai resolver todos os problemas da escola, sem uma nova proposta de divisão social do trabalho educativo?

“É a direção que junta todas a peças da escola”?

INICIATIVAS DE GESTÃO EDUCACIONAL

Maria Teresa D. Maranhão(*)

A atual administração da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, apesar de consciente da situação crítica que a educação pública vem atravessando nos últimos tempos, não apresentou um Plano de Trabalho elaborado para a educação do Estado. Optou por ouvir as solicitações das Escolas, dos Núcleos Regionais de Educação – NUREs e dos técnicos que compõem os diversos Órgãos da equipe central da SEC.

Partindo dessas solicitações, a Coordenação Geral estimulou a formação de Grupos de Estudos. Cada grupo ficou responsável em apresentar subsídios, visando ao aperfeiçoamento de estratégias, através dos quais pudesse se atingir Qualidade de ensino, Fortalecimento das Escolas e Reorganização Institucional.

ESTRATÉGIAS

1. Fortalecimento das Escolas
 - a) escolha de dirigentes Escolar;
 - b) autonomia de Gestão financeira da Escolas;
 - c) conselho de Escola;
 - d) segurança nas Escolas;
 - e) suprimento de material didático-pedagógico e de expediente.
2. Qualidade de Ensino
 - a) redirecionamento da função dos Especialistas nas Escolas;
 - b) revisão e padronização das grades curriculares;
 - c) término do turno intermediário;
 - d) teleducação.
3. Reorganização Institucional
 - a) reforma na estrutura da SEC;
 - b) reestruturação Administrativa das Escolas;
 - c) centro de documentação;
 - d) informatização;
 - e) convênios;
 - f) concurso público;
 - g) revisão do Estatuto do Magistério;
 - h) reorganização do Sistema Escolar do Rio Grande do Norte.

(*) Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

1. Fortalecimento das Escolas

1.a. – Escolha de Dirigente Escolar

Atualmente, os cargos de Diretores e Vices das escolas estaduais são preenchidos através de indicação política. somente em cem unidades do estado houve uma primeira experiência de eleição direta. O mandato desses diretores eleitos, que terminariam em setembro próximo passado, foram prorrogados até dezembro de 1991. Enquanto isso, foi constituída uma Comissão Paritária composta por educadores da SEC/RN, representantes do SINTE-RN, da ANPAE-RN e da APES-RN, com o objetivo de estudar formas e elaborar uma proposta que a secretaria levará para apreciação e decisão do Governo do Estado. Este estudo deverá considerar o aspecto legal, uma análise contextual e uma análise da situação de algumas unidades onde ocorreram eleições e outras onde houve indicação política.

1.b. – Autonomia financeira das Escolas

A Secretaria de Educação, visando dar maior autonomia e garantir um melhor funcionamento da sua rede de ensino, vem repassando sistematicamente um quantitativo financeiro às suas escolas. Este repasse foi definido tomando-se por base, informações estatísticas das escolas, contidas no Cadastro da Unidade Escolar, observando-se prioritariamente, o número de salas de aula em funcionamento nas mesmas. Os recursos foram repassados para cobrir despesas efetuadas com a compra do material de consumo e pagamento a outros serviços de terceiros, solucionando desta forma, o sério problema de falta de dinheiro para executar pequenos consertos nas escolas, bem como aquisição de algum material que venha a faltar. O grupo responsável em aperfeiçoar essa iniciativa apresentará uma proposta que possibilite à Escola o gerenciamento de valores mais elevados.

1.c. – Conselho de Escola

Considerando essa estratégia fundamental para o fortalecimento da Escola e como organização indispensável para a Gestão Democrática, o estudo para a criação de Conselho de Escola foi o primeiro a ser concluído, estando no momento em fase de implantação.

1.d. – Segurança nas Escolas

A questão da segurança nas escolas vem se transformando num grande desafio para a SEC/RN. Sabemos que este é um problema que vem afligindo quase todas as capitais do país. Constantemente as escolas são arrombadas, violadas e depredadas. Na tentativa de pelo menos minimizar esta situação, a SEC/RN, tomando como parâmetro outras capitais, encaminhou

ao Governo do Estado uma proposta, onde solicita estudo que possibilite a criação de um Pelotão Escolar dentro do quadro da Polícia Militar.

1.e. – Suprimento de Material Didático-Pedagógico e de Expediente

Está sendo dada continuidade ao suprimento de material básico de expediente, para o funcionamento das escolas estaduais, através do repasse do Pacote Básico de material escolar.

Este “Pacote” foi definido de acordo com a tipologia de cada um dos estabelecimentos de ensino, através de intervalos do número de alunos. As quantidades são suficientes ao atendimento de escolas com 50 (cinquenta) até mais de 2.000 (dois mil) alunos, contendo 47 (quarenta e sete) ítems, de material de expediente e de limpeza. Salienta-se que o referido “Pacote Básico de Material Escolar” já está sendo entregue às escolas em quantidade suficiente para a conclusão deste ano letivo.

2. Qualidade de Ensino

2.a. – Redirecionamento da Função dos Especialistas nas Escolas

A questão dos Especialistas nas escolas, a análise de seu desempenho e a busca de um redirecionamento para estes profissionais da educação representou o ponto de partida das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelo Estado. A SEC/RN com o assessoramento de duas professoras do Departamento de Educação da UFRN, Profas. Zélia Maria de Moura e Ana Lourdes Menezes de Magalhães promoveram um grande Seminário que teve como objetivo desencadear uma ação educativa, onde o especialista escolar, através de ações integradas, passe a exercer o seu verdadeiro papel como articulador do processo educacional. Este evento marcou o início de um projeto que se desenvolverá até 1993, contando sempre com o acompanhamento e avaliação do Departamento de Educação da UFRN.

2.b. – Revisão e Padronização das Grades Curriculares

Já foi concluída a revisão e padronização das grades curriculares de 1º e 2º graus, para a implantação gradativa a partir de 1992.

2.c. – Término do Turno Intermediário

Através de estudos realizados, foi evidenciado que o atendimento à clientela escolar do turno intermediário (4º turno) é prejudicado nos aspectos

quantitativos e qualitativos entre os quais se destacam:

- o não aproveitamento do aluno;
- a má qualidade do ensino;
- o não cumprimento da carga horária curricular exigida.

A Secretaria de Educação, sensível ao problema, procura uma solução para o mesmo, através do grupo de estudos, que identificará cada um dos estabelecimentos de ensino com o 4º turno, procedendo uma análise de sua capacidade de atendimento ideal, efetuando uma pré-matrícula ainda este ano, na tentativa de acomodar a clientela atual em 3 (três) turnos de funcionamento, e remanejamento dos excedentes para outros estabelecimentos da circunvizinhança. Essas adequações serão feitas de forma gradativa, com esclarecimento junto à comunidade onde irá se processar a mudança para não causar choques com a população.

2.d. - Teleducção

Projeto Piloto de Teleducção

Objetivo: A capacidade de professor do ensino fundamental com ênfase na alfabetização. Criar situações de ensino-aprendizagem para professores das séries iniciais do ensino fundamental e alunos de escolas normais através da vinculação de programas educativos de televisão por satélite, complementados por material impresso.

Diariamente a Fundação Roquete Pinto envia através de fax, material de apoio-jornal da Educação para o orientador de aprendizagem utilizar no programa de TV. Participam deste projeto 100 (cem) educadores, sendo 10 (dez) alunas do curso de Magistério, 2º grau; 20 (vinte) professores da rede municipal e 70 (setenta) professores da rede estadual. O Projeto Piloto de teleducção teve início em 01.08.91 e terminará em 30.12.92.

Programa de Teleducção no ensino de 2º Grau

O estado do RN enfrenta há algum tempo, o sério problema de ausência total, em determinadas regiões, de professor habilitado para o ensino de algumas disciplinas do 2º Grau. Esgotados todos os recursos administrativos, como remanejamento de pessoal, convocação de aluno estagiário das universidades federais e estadual, a SEC/RN, após contato com alunos, professores e equipe técnico-administrativa de 5 (cinco) escolas, partiu para uma nova experiência. As cinco escolas já contam com o equipamento do Projeto Vídeo-Escola, tendo a SEC/RN adquirido, simplesmente, cinco cursos completos junto à Fundação Roberto Marinho. Desta forma, a Secretaria pretende reduzir o deficit de professor dessas escolas de 2º grau.

A avaliação da aprendizagem será feita através da aplicação do material do programa: provas e gabarito.

3. Reorganização Institucional

3.a. – Reforma na estrutura da SEC/RN

A exemplo do Governo Estadual, que ao iniciar sua gestão promoveu uma ampla reforma administrativa, a Secretaria de Educação está concluindo a sua reforma que será encaminhada através do Governo à Assembléia para aprovação. A SEC/RN, com o assessoramento de um especialista da UFRN, promoveu uma ampla discussão entre seus diversos órgãos. Este trabalho desenvolvido em várias etapas contou com a participação de todos os segmentos da instituição.

3.b. – Reestruturação Administrativa das Escolas

A realidade da maioria das escolas públicas estaduais, no que se refere à estrutura administrativa chega a ser caótica. Excesso de pessoal ou precariedade para determinadas funções, ausência total para outras. Isto sem falar no grande número de servidores em desvio de função.

Objetivando apresentar alternativas para a solução destes problemas, colaborando desta forma, com as escolas, para promoverem o mínimo de organização necessária ao seu funcionamento, todas foram caracterizadas obedecendo os seguintes critérios: nº de salas de aula, de turnos de funcionamento e de alunos. Em seguida foram classificadas em seis partes.

Terminado este estudo foi enviado a cada NURE, o quadro demonstrativo da sua realidade, juntamente com a proposta de Padronização das Escolas.

Estes por sua vez encaminharam às escolas, para a atualização dos dados, análise da proposta, sendo em seguida enviado de volta à SEC com críticas e sugestões. Pode-se, desta forma, montar um quadro demonstrativo de todas as escolas estaduais, inclusive as denominadas escolas isoladas, localizadas nas zonas rurais dos municípios.

Com o quadro de pessoal "ideal" dentro do porte da proposta a SEC/RN passou a ter a necessidade real de pessoal técnico-administrativo para todas as unidades escolares. O resultado deste trabalho favoreceu bastante ao grupo que trabalha na preparação do Concurso Público. Pois, constatamos não só a necessidade de pessoal, como também a necessidade de redistribuição.

3.c. – Centro de documentação

É difícil imaginar uma Secretaria de Educação sem um local, onde se possa reunir além de livros, documentos, relatórios, estudos, etc. Esta é a nossa realidade. Pessoas participam de encontros, congressos, pesquisas e

o resultado disso, não passa a ser utilizado por outros.

Dentro da proposta da Reforma da Secretaria está incluída a implantação de um Centro de Documentação. Para este trabalho a SEC conta com o assessoramento de uma especialista que já elaborou o projeto, e acompanhará a execução do mesmo, prevista para ser iniciada ainda este ano.

3.d. – Informatização

Com vistas à modernização administrativa, a SEC firmou convênio com a companhia de Processamento de Dados do Rio Grande do Norte – DATANORTE, para a implantação do Sistema de Administração da Educação – SAE.

Um dos módulos integrantes do referido SAE, que vem sendo executado, é a implantação da “Gratificação de Exercício de Sala de Aula” (Lei nº 079/90), o que possibilita através do controle exercido sobre o funcionamento das escolas, uma série de cruzamentos, que deram a conhecer problemas antes despercebidos pelos dirigentes da SEC, tais como:

- Professores e especialistas em desvio de função;
- Pessoal sem a qualificação devida nas funções de Magistério;
- Carga horária insuficiente de grande parte dos professores (disponíveis);
- Número de alunos por turma em distorção com informação estatística;
- Grades curriculares diversificadas para um a mesma habilitação;
- Várias denominações para uma mesma disciplina;
- Carga horária por disciplina bastante diversificada;
- Existência de salas de reforço e de leitura criadas aleatoriamente;
- Professores auxiliares.

Salienta-se que estão sendo desenvolvidos outros módulos do SAE na área de pessoal, através da implantação do Histórico Funcional do Servidor da Educação, bem como se encontra em fase de estudo de documentação o Sistema de Inspeção Escolar.

Aliado a estes Sistemas, a SEC já conta com todo o Sistema de Informações Estatísticas Educacionais, em plena execução, onde se tem informações acerca do Sistema Educacional do Estado em todas as redes de ensino, relativos ao ano de 1989, e em fase de conclusão os anos de 1990 e 1991.

3.e. – Convênios

Foi constituído um grupo de trabalho, para análise “in loco” da situação de todos os convênios mantidos pelo Estado.

Constata-se que grande parte das escolas conveniadas estavam em situação irregular, principalmente quanto ao término e renovação dos referi-

dos convênios. Por isso, a SEC prorrogou todos até o final do ano. Tempo suficiente para que cada um fosse revisto e prorrogado de acordo com a nova portaria.

Outro ponto que deverá ser revisto é o de cessão de pessoal. Pois na computação geral constatou-se a cessão de 5.000 (cinco mil) servidores, dos quais aproximadamente 3.000 (três mil) são professores, muitos deles em desvio de função.

3.f. – Concurso Público

O grupo constituído para viabilizar a realização do Concurso Público, além de suas atribuições usuais, recebeu ainda a incumbência de encontrar solução para um problema que vem travando a chegada do professor às escolas. É, que, até agora o concurso tem sido feito por região.

Concluído o estudo, o grupo propôs:

- Concurso por município (no interior);
- Formação de uma Comissão Permanente de Concurso Público.

Desta forma, a partir de 1992, o concurso não será feito uma vez só por ano, para todo o estado. Haverá, sim, concurso nos locais e na época em que surgir a necessidade.

3.g. – Revisão do Estatuto do Magistério

O Estatuto do Magistério foi indiscutivelmente uma grande conquista da categoria, que nos proporcionou consideráveis ganhos. Mas, com os poucos anos de vigência já se pôde constatar alguns pontos que vêm causando prejuízos, não só para a administração central, mas também para os educadores.

Evidenciado o problema, a SEC/RN constituiu um grupo de estudo, que, juntamente, com a Comissão Permanente de Consulta e Assessoria – CPAC – constituída por representantes de entidades de classe – sindicato e da SEC, subsidiará as alterações necessárias e propostas para o mesmo.

3.h. – Reorganização do Sistema Escolar do RN

Esta estratégia representa um grande avanço e uma grande vitória para a SEC/RN. Subsidiado pelo estudo de Padronização das Unidades Escolares em partes, este grupo constituído, na sua maioria, por técnicos da Unidade Setorial de Planejamento – USFP, irá propor uma definição de competência Estado/Município para a gestão da educação no estado do RN.

Como se pode observar no quadro geral de Padronização, quase a metade das escolas estaduais do interior do estado são as chamadas Escolas Isoladas, localizadas na zona-rural. Estas escolas com no máximo duas salas de aula, atendendo clientela de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, dentro da pro-

posta de Reorganização do Sistema Escolar do RN, passaram para a instância municipal. Em contrapartida o Sistema estadual assumiria a gestão das escolas de 2º Grau.

É evidente que esta não é tarefa tão simples, nem se consegue isto a curto prazo.

É pensamento do governo realizar este trabalho por etapas, em harmonia com os poderes municipais e concordância da comunidade. A região escolhida para o início deste trabalho foi a do Seridó. Tendo em vista a mesma encontrar-se, administrativamente, mais organizada, na área educacional.

Nessa região foi criada em 1989 a União dos dirigentes Municipais de Educação do Seridó – UDIMES. Esta entidade vem colaborando de forma bastante efetiva na solução de graves problemas educacionais da região. Em algumas cidades dessa região, o poder municipal já vem assumindo, gradativamente, a responsabilidade sobre o ensino de 1º Grau e escolas da zona rural.

**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA ADMINISTRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO NOS DIVERSOS NÍVEIS DO SISTEMA:
Reflexões e Propostas**

PLANEJAMENTO SITUACIONAL NA ESCOLA: a Participação Viável

Roberto A. Algarte (*)

Introdução; 1. Característica gerais do planejamento situacional na escola; 2. Condições viáveis ao uso do planejamento situacional na escola, 2.1. condições organizacionais, 2.2. postura comportamental; 3. Alguns pressupostos sobre o uso do planejamento situacional na escola; 4. Técnicas do planejamento situacional na escola; 5. Nota final.

INTRODUÇÃO

Em todas as economias do mundo a preocupação primordial, que mantém alerta os governos e os governantes, é a criação de mecanismos institucionais que garantam ao máximo, a adequação entre produção/produto/mercado. Essa adequação acontece quando são abertos canais permanentes e recíprocos de comunicação entre os meios de produção e o mercado consumidor. Qualidade e quantidade são variáveis de produção também condicionadas pelo mercado que, através de suas idiossincrasias econômico-sociais, determinam o volume de consumo e os níveis qualitativos da mercadoria a ser apresentada ao consumidor.

Talvez seja esta a regra mais elementar e básica que rege as relações dos agentes econômicos entre si e deles com a sociedade em geral. E, sem dúvida, quanto mais direta e consistente for esta relação mais garantias terá o administrador em atingir seus objetivos finais: produzir e comercializar com margens compatíveis de lucro. Por outro lado, à medida que essas relações tornam-se obstruídas, o produtor aumenta sua área de incerteza e, em alguns casos, pode ameaçar sua própria permanência no mercado. Ou, quando não, apresentar à sociedade – mercado consumidor – produtos não mais interessantes, dificultando as vendas e a obtenção das indispensáveis margens de lucro.

(*) Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Enfim, qualquer instituição que serve ao público, seja ela uma empresa de manufaturados, de montagem de eletroeletrônicos, de prestação de serviços sociais ou financeiros tem, necessariamente, de incluir em seus processos gerenciais a operação de instrumentos organizacionais que ampliem os elos condutores da reciprocidade com o público usuário. Sabe-se que tais processos, operações e instrumentos, foram criados pelas empresas, para que se preparassem internamente no sentido de responder prontamente aos requerimentos da sociedade. Enquanto preparava suas linhas de produção, introduzindo os parâmetros de eficiência, na busca de maior produtividade, foi também se preparando em pesquisa de mercado, publicidade e marketing.

O esforço empresarial fez surgir, nos países capitalistas, teorias consolidadas sobre administração de empresas cujas bases iniciaram-se com Frederick W. Taylor e Henri Fayol: depois com Max Weber, passando por vários outros como Elton Mayo, Kurt Lewin, Von Bertalanffy, até chegar aos grupos japoneses, americanos e alemães da atualidade com suas teorias modernas de gerência, controle de qualidade e análise de mercado.

O aprimoramento dessas teorias fez com que as estruturas empresariais abandonassem gradativamente as concepções estruturalistas/funcionalistas, cuja dinâmica dificultava mudanças rápidas e abrangentes. No final, os teóricos da administração de empresas optaram por utilizar os fundamentos da psicologia, sociologia e pedagogia, aplicando-os como princípios norteadores da organização e funcionalidade das instituições.

Enquanto isso, há muito a administração da educação no Brasil tem se utilizado das teorias e fundamentos empregados na empresa capitalista. A literatura disponível tem mostrado essa utilização; e o mais grave, o quanto essa transposição teórica para a educação tem sido acrítica e impositiva. Portanto, ainda hoje, os administradores escolares não dispõem de um conjunto teórico suficientemente ajustado às suas atividades de coordenação em uma instituição educacional que, como tal, tem que se manter organicamente vinculada ao seu público usuário.

Não se pretende, contudo, discutir a polêmica questão da administração escolar versus administração de empresas. Mas o que interessa atualmente é saber como promover concretamente a vinculação orgânica: escola/público usuário/comunidade. Pesquisas e textos têm trazido importantes contribuições quanto à necessidade dessa vinculação e, também, em relação à postura política imprescindível para que ela possa ocorrer. Mas, parece ter chegado a hora de adotar instrumentos que possam auxiliar diretores e professores a realizar – fazer acontecer – a vinculação necessária e tão esperada. E, na busca desses instrumentos – lembrar que estes não são modelos a aplicar, mas referências e auxiliar – não se pretende relegar experiências empresariais importantes, mas utilizá-las com espírito crítico para verificar em que sentido poderiam ser úteis e aproveitáveis. Rejeitando-se a máxima: bom para a empresa, bom para a escola; adota-se o caminho da

análise crítica e da adaptabilidade possível. Isso significa então que, para a criação dos instrumentos organizacionais promotores da vinculação escola/comunidade, estão também incluídos, para estudo, conceitos e princípios da teoria e prática empresariais, sem a exclusividade que geralmente se lhes atribui. Em conjunto com a psicologia social, sociologia, pedagogia e antropologia social, podem aqueles conceitos e princípios apresentarem-se como importantes referências e, até mesmo, como evidências a demonstrar sua improdutividade e inadequação no contexto do planejamento educacional.

1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PLANEJAMENTO SITUACIONAL NA ESCOLA

À medida que se aplicaram indistintamente os modelos administrativos da empresa capitalista na organização da escola, prevaleceram nesta, as noções de eficiência e eficácia, que atuam como seus parâmetros primordiais. Mas o uso indevido dessas noções no funcionamento da escola, pela simples ausência de estudo adaptativo, fez com que a relação escola/comunidade não se fizesse por vias diretas, mas sempre através de intermediários. Ou seja, hoje, a maioria das escolas não se comunica com o seu público-usuário de forma direta e a partir da análise da realidade local em que ela se encontra. Há que se mencionar que reuniões de pais e mestres, conselhos de classe e alguns eventos sociais promovidos pela escola não se inscrevem como elementos efetivos de comunicação direta. Estes, pouco têm com o repensar a escola como unidade viva da comunidade, com responsabilidades sociais a cumprir junto àquele público-usuário. Geralmente são ocasiões para referendar os atos administrativos do diretor, ou manter atualizado o diálogo de acusação e cobrança que se estabelece entre pais e professores.

A característica do planejamento situacional que se destaca, ao utilizá-lo na escola, é a possibilidade que ele oferece na ampliação das noções de eficiência e eficácia na educação. Essas duas noções permanecem como variáveis importantes ao planejamento educacional da escola, mas a elas são incluídas duas outras, que também serão variáveis a considerar, quais sejam: **a congruência e a efetividade**. Eficiência e eficácia, como medidas de produção e produtividade, continuarão a oferecer os indicadores demonstrativos do desempenho da escola: número de aprovados, reprovados, evadidos, repetentes, etc. Enquanto essas medidas indicam a performance da escola, o planejamento situacional oferece condições para seguir mais além. É preciso saber, simultaneamente ao levantamento dessas medidas, o nível de congruência e efetividade atingido.

O que é congruência como noção incorporada ao planejamento educacional na escola? Nada mais é que a capacidade que a escola tem – capacidade de ordem legal, organizacional, psicossocial e instrumental – de per-

ceber modificações no seu ambiente externo – valores humanos, interesses culturais, tendências políticas, padrão de vida, relações sociais, interesses profissionais – e transformar essas modificações em objetivos educacionais e metas de ação escolar junto à comunidade. Aliado a essa noção, há que se aplicar uma outra: a de efetividade. Esta é uma medida de desejabilidade; até que ponto o usuário está satisfeito com o serviço recebido. Qual o impacto causado pelos serviços educacionais da escola, em que medida as mudanças ocorridas podem ser atribuídas aos efeitos da ação escolar.

O planejamento situacional aplicado à escola pode auxiliar o diretor e os professores e analisar o desempenho educacional da escola através de uma abordagem mais ampla sobre a ação escolar na comunidade. As noções de produtividade da escola, com a determinação de taxas, índices, correlações e variâncias, são interpretadas tendo como foco a adequação concreta entre ela e seus usuários. Desta feita, a idéia de qualidade da escola se abre a outros elementos, que não apenas os dados quantificáveis levantados. A reação comunitária sobre o papel e a ação da escola passa também a fazer parte dos trabalhos interpretativos sobre os seus níveis de qualidade. Com isso, o conceito de qualidade do ensino assume também uma perspectiva sócio-antropológica, vez que incorpora a análise do sentimento coletivo. A expressão desse sentimento manifesta algo bem mais profundo que os resultados extraídos das tendências estatísticas; ao captar objetivamente esse sentimento é possível entender os reflexos do ensino na vida individual da pessoa e na formação social dos grupos.

2. CONDIÇÕES VIÁVEIS AO USO DO PLANEJAMENTO SITUACIONAL NA ESCOLA

A essas características expostas como noções básicas do planejamento situacional na educação desenvolvida pela escola, pode-se atribuir validade axiológica, pelo seu sentido fenomenológico de apreender a realidade concreta. Contudo, ao se analisar as condições objetivas de aplicação das técnicas do planejamento situacional na escola surgem várias interrogações quanto à sua viabilidade. Como incluir os estudos de congruência e efetividade se a escola, no Brasil, principalmente a de 1º e 2º graus, está submetida a uma estrutura de poder centralizada, que dificulta o uso de outros mecanismos, senão apenas aqueles referentes às medidas de produtividade?

Há que se considerar que tanto a organização escolar interna, como o comportamento administrativo e pedagógico prevalecente entre o pessoal envolvido – diretores, professores, auxiliares – não estão suficientemente preparados para assumir a aplicação de técnicas que vão além daquelas tradicionalmente em uso. Por isso, não bastam as apresentações de características e propriedades dessas técnicas, é necessário, simultaneamente,

colocar em debate as questões relacionadas à organização e à postura psicossocial – comportamental – indispensáveis à implantação de novas técnicas aplicáveis ao planejamento educacional.

2.1. CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS

As técnicas do planejamento situacional, pela sua própria natureza conceitual, somente poderão compor a ação administrativa de determinada instituição, caso esta possua uma estrutura organizacional flexível e autoajustável, ou, pelo menos, tenha potencialidades humanas para conduzi-la nesta direção.

Hoje, tais condições são ainda reduzidas, mas, não há dúvidas de que o comportamento humano daqueles que compõem as equipes dirigentes, técnicas e docentes das escolas tem se manifestado favorável no sentido de fazê-las mais “sensíveis” à sua ambiência externa. Não há que se esperar, pois, mudanças estruturais para que esse seja utilizado e implantado na escola. Mas ao contrário, mudanças organizacionais importantes poderão ser efetivadas através dele, vez que sua prática se vincula ao cotidiano do trabalho. Se, de um lado, suas técnicas colocam em evidência as rotinas, os procedimentos formais, as relações administrativas, interpretando-os a partir da relação escola/comunidade, de outro, essas mesmas técnicas atuam nas relações sociais entre os grupos internos e externos da escola.

Na convergência desses dois pontos, a prática do planejamento situacional cria as condições organizacionais para que, gradativamente, se desloque o eixo da planificação de: conciliar recursos disponíveis com necessidades – planos de aplicação –, para: conhecer problemas e formular estratégias que reduzam ou extingam suas interferências na relação escola/comunidade. Ao se deslocar essa abordagem, reduz-se a importância dos modelos padronizados, dos métodos exclusivamente quantitativos, das estruturas hierarquizadas, da fiscalização como forma avaliativa. Inversamente a essa redução, cresce a função do planejamento como atividade permanente da escola, centralizando-se nos seguintes aspectos:

Processo	Característica Funcional do Planejamento Situacional
Decisório	– participação de representantes de todos aqueles que se vinculam à escola.
Diagnóstico	– identificação de problemas e seleção de estratégias para resolvê-los.
Análítico	– seleção dos problemas prioritários; – análise dos problemas selecionados e suas consequências;

- análise e descrição de situação desejada (estabelecimento de objetivos).

Programático

- identificação dos recursos locais existentes para resolução dos problemas selecionados;
- identificação de fontes de recursos externos à localidade para resolução dos problemas;
- cronograma e lista de responsáveis pelas tarefas;
- organização programática das tarefas (programas e/ou projetos);
- contatos com autoridades para negociação da programação;
- avaliação das operações;
- coordenação geral.

Metodológico

- predominância dos valores comunitários (sócio-culturais e político-econômicos), na análise e definição dos programas de ação;
- utilização de métodos e processos que envolvam aspectos quantitativos e qualitativos.

Avaliativo

- prevalência do acompanhamento (avaliação de processo) durante o uso das técnicas e, posteriormente, na execução da programação aprovada.

Administrativo

- assessoramento ao grupo participante no processo decisório e metodológico;
- manutenção da comunicação entre os grupos responsáveis pelas tarefas;
- realização da avaliação e tratamento dos pontos críticos;
- condução do trabalho técnico de retorno ao processo diagnóstico, quando necessário.

2.2. POSTURA COMPORTAMENTAL

As técnicas do planejamento situacional tratam a questão das equipes de trabalho no conjunto da abordagem das condições organizacionais da escola. Ambas, equipes e organização, jamais são consideradas separadamente. Novamente coloca-se a interrogação sobre a viabilidade do uso do planejamento situacional, levando-se em consideração a atual configuração comportamental das equipes escolares. E, novamente a interrogação apresenta pertinência. É recomendável então, preparar equipes, colocá-las consoantes às particularidades do método e, em seguida, utilizá-las de acordo com as particularidades do método e, em seguida, utilizá-lo? A prática tem

mostrado que esse procedimento é inadequado e, quando assim se procede, as equipes não são preparadas, mas, simplesmente, treinadas segundo a nova situação organizacional já estabelecida.

Destaque-se agora a situação das equipes escolares, representadas pelo diretor, professores, pessoal técnico e de apoio. Estas equipes, a partir dos esquemas contratuais, permanecem, quase sempre, em permanente estado de mutação. Os remanejamentos de professores no quadro de lotação; os concursos de ingresso; licenças, aposentadorias, mantêm um ritmo acelerado de rotatividade na escola, sobretudo naquelas de periferia urbana e de zona rural. Pelas próprias características administrativas da rede oficial de escola, pela sua abrangência territorial e o grande volume de pessoas envolvidas em seu funcionamento, essa movimentação é, até certo ponto, necessária e compreensível.

Quando se coloca em estudo a possibilidade do uso do planejamento situacional na escola, o tema que se apresenta como restritivo não é tanto a movimentação de pessoas, mas, sim, o perfil comportamental apresentado pelas equipes. Não se inclui aqui uma análise das disfunções intra e inter equipes, vez que para isso demandaria estudo mais aprofundado. Tomando-se entretanto, apenas os indicadores gerais de clima organizacional na escola hoje, ficam evidentes os comportamentos prevalentes nas equipes escolares que dificultam o desenvolvimento de qualquer trabalho que envolva participação e persistência. Não apenas para se utilizar as técnicas do planejamento situacional, mas para empreender o mais simples dos processos de aprimoramento e atualização organizacional, há que se entender que apenas os elos burocráticos – formais – não são suficientes para transformar grupos de pessoas em equipes de trabalho. Pelo menos dois atributos são indispensáveis à formação e manutenção de equipes, entendidas estas como sistemas de força: coesão e identidade de objetivos.

Esses dois atributos estão sinergicamente relacionados pois, quase sempre, a força de um determina a vigência do outro. Coesão é a motivação que cada elemento da equipe tem em permanecer nela e interagir com os seus demais membros. A identidade de objetivos, que concorre para a coesão, é o elemento aglutinador de forças; ela faz com que as ações concretas da equipe sejam canalizadas rumo à obtenção de resultados que todos desejam. Quando os membros de uma equipe se unem pelos laços da coesão e da identidade de objetivos é possível mudar atitudes pessoais e muitos dos princípios comportamentais arraigados como valores psicossociais da organização.

Não se consegue impor estes dois atributos; eles não se desenvolvem a não ser por intermédio da própria experiência diária. Exatamente por isso, as técnicas do planejamento situacional são poderosos instrumentos que a equipe dispõe para vivenciar esses atributos. Orientado para os problemas emergenciais e locais, toda a equipe escolar passa a atuar não apenas como incidência de um processo administrativo burocratizado e autoritário,

mas a ela cabe a iniciativa do empreendimento e o acompanhamento da ação. Na realidade, não mudam apenas as técnicas de trabalho, muda também a natureza do trabalho em equipe. Esta é expressa mais pelo envolvimento e menos pela obrigação; mais pela confiança nas pessoas e menos pela relação hierarquizada; mais pela motivação intrínseca – espontânea – e menos pelas exortações exteriores; mais pelo entendimento da escola como unidade orgânica da comunidade e menos pelas concepções da escola repassadora do saber produzido; mais pela aceitação da escola como formadora do homem-cidadão e menos pela sua atuação na formação de mão-de-obra qualificada.

Assim, a alteração na composição das equipes escolares, mesmo com aquele ritmo acelerado de rotatividade, não inviabiliza o uso das técnicas do planejamento situacional. Porque, ao mudar de uma equipe para outra, um professor, por exemplo, vai ingressar numa realidade organizacional certamente diferente no que tange às características da escola – espaço físico, clientela, meio ambiente – e até mesmo de estilos pessoais de coordenação e relacionamento social. Mas, com muita possibilidade, encontrará o mesmo sistema de forças a dirigir toda a equipe rumo à resolução dos problemas específicos da escola. Então, a integração à nova equipe transformar-se-á num ato de engajamento em tarefas e aceitação de responsabilidades, não apenas no ajustamento de comportamentos às características administrativas do diretor ou da estrutura hierárquica da unidade de lotação.

3. ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE O USO DO PLANEJAMENTO SITUACIONAL NA ESCOLA

Importante ressaltar que, para quem pretende colocar em prática, na escola, as técnicas do planejamento situacional, é necessário uma revisão de alguns conceitos para verificar a simultaneidade entre idéia e prática. Muitos dos métodos e técnicas empregados na escola não conseguem se efetivar exatamente porque não existe sincronia entre idéia e prática. Acabam, então, como ações cíclicas que atingem seu apogeu no bojo do modismo que as conceberam e desaparecem ao menor sinal de declínio do mesmo modismo que as sustentaram. Importa, pois, entender que idéia e prática são ações que se complementam e, nesta perspectiva, a concepção e o uso das técnicas do planejamento situacional na escola tornam-se elementos de um processo que se constrói no cotidiano da vida escolar, de forma gradual e permanente.

Alguns dos pressupostos colocados como princípios fundamentais à concepção e uso das técnicas do planejamento situacional são:

- (a) “a atividade prática criadora não pode ser concebida como uma série contínua de atos de consciência que tenham de traduzir-se em outra série – também contínua – de atos materiais que se sucedem no processo prático na mesma ordem em que se deram na

consciência (...). A consciência estabelece – poderíamos dizer – uma finalidade aberta, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo há de permanecer – também ela – aberta e ativa ao longo de todo o processo prático (Vázquez, 1986, p. 248).

- (b) “o homem, é sempre vinculado por conexões e relações com a própria existência, a qual é atividade (...). Portanto as relações objetivas se manifestam ao indivíduo não na intuição, mas, na praxis, como mundo do trabalho, dos meios, fins, projetos, obstáculos e êxitos.” (Kosik, 1976, p. 60);
- (c) as pessoas, de maneira geral, não se apercebem de que muitos dos componentes de sua constituição psicológica não foram propriamente criações individuais do próprio “eu”; mas, sim, imposições de entidades organizadas que se colocam entre elas e o mundo – igreja, escola, família, mídia, etc. A verdadeira conscientização está justamente na percepção dessas imposições dissimuladas e na reação crítica e construtiva do “eu”;
- (d) a equipe de trabalho “ênfatiza a participação como fonte de responsabilidade e comprometimento; deixa de considerar a hierarquia formal como propiciadora de divisão e causadora de oposição, hostilidade e ressentimento entre membros da organização; ênfatiza ainda a participação no processo decisório e a equalização do poder como parte de um contrato psicológico entre o indivíduo e a organização” (Motta, 1979, p.159);
- (e) as técnicas do planejamento situacional na escola se inscrevem numa perspectiva de pesquisa-ação, através da qual busca-se o conhecimento dos problemas educacionais, organizacionais e sociais com vistas a analisá-los e enfrentá-los, contando com a participação efetiva e constante do diretor, professores, pais, alunos e membros da comunidade;
- (f) a escola é uma instituição de base física, humana, legal e organizacional. Possui uma psicologia própria enquanto organização, porque é concebida com base em idéias, gerida pela dinâmica de grupos sociais. Assim, o termo escola é interpretado como linguagem viva, humana e dialógica; uma linguagem que se estabelece entre pessoas na sua forma mais original de reciprocidade;
- (g) o processo pedagógico que a escola desenvolve “é entendido como crítica de todas as imposições e mecanismos sociais que obstaculizam a plena emancipação e liberdade humanas; o pedagógico específico, assim, perde relevância face à denúncia de fatores opressivos da sociedade global: as relações de poder nas instituições sociais e nas relações humanas, a tecnocracia, as ideologias ocultas e os interesses implícitos. Os processos escolares específicos são substituídos pela educação política permanente, assumi-

da pelas forças progressistas latentes na sociedade, ou seja, a educação se dá pela participação nas lutas sociais" (Libâneo, 1990, p. 118).

4. TÉCNICAS DO PLANEJAMENTO SITUACIONAL NA ESCOLA

Pode-se concluir que as técnicas do planejamento situacional são etapas propedêuticas de trabalho, de forma a constituir um processo sistemático de concepção-programação-execução-análise-concepção. A ênfase é atribuída à forma de condução do processo, que deve garantir a participação de todos os envolvidos com a escola. Evidentemente, neste processo estão incluídos os modelos estatísticos de análise, como também a verificação de indicadores educacionais da escola. Estes, entretanto, não são os elementos exclusivos e determinantes do processo diagnóstico, como geralmente se apresentam na modalidade reducionista do planejamento como plano de aplicação de recursos. No planejamento situacional, cada etapa de trabalho se vincula à sua antecedente enquanto constitui o embasamento da etapa seguinte, criando um movimento sinérgico característico das ações que se auto-constroem e se auto-ajustam no transcorrer de suas próprias operações.

A seguir estão as etapas do processo; elas trazem subjacentes as técnicas do planejamento situacional na escola. Cada uma dessas etapas não é um momento determinístico inexoravelmente fixado; constitui-se em fases a indicar a lógica sequencial do trabalho, sem, contudo, circunscrevê-lo dentro de limites rígidos ditados por critérios pré-estabelecidos. Apesar da lógica sequencial é possível a adequação corretiva e aproximativa do processo à situação concreta em que está sendo aplicado.

ETAPA 1

DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE PROGRAMAÇÃO

- (a) Objetivo – definir as pessoas que participarão dos encontros para identificar, selecionar e analisar os problemas, bem como participar na execução de tarefas e atuar como elementos de ligação entre a programação definida e a comunidade.
- (b) Processo de Escolha dos Participantes
 - b.1. na escola:
 - diretor e adjunto (vice-diretor, encarregado, auxiliar de direção, etc.) são membros permanentes do grupo de programação;
 - representantes dos professores e pessoal técnico: escolhidos livremente pelos quadros docente e técnico;
 - representantes do pessoal de apoio: escolhidos livremente

entre o pessoal de apoio (secretaria, limpeza, cozinha, vigilância, etc.).

b.2. na comunidade:

representantes de pais dos alunos: escolhidos por eles em reunião promovida pela escola ou pela própria comunidade;

representantes de lideranças comunitária: participação de líderes de associação de bairro, de sindicatos, de centros de cultura, de associação de moradores, de associação de patrões, etc.

b.3. composição numérica: os encontros de programação não devem exceder a 15 (quinze) pessoas.

ETAPA 2

IDENTIFICAÇÃO E SELEÇÃO DE PROBLEMAS (1)

- Atividade 1 – trabalho individual de identificação de problemas que interferem na organização e funcionamento da escola (problemas internos e externos);
- Atividade 2 – listagem de todos os problemas identificados individualmente;
- Atividade 3 – trabalho do grupo para aperfeiçoar a lista geral de problemas, retirando possíveis repetições e aprimorando a clareza dos enunciados;
- Atividade 4 – trabalho individual para selecionar 5 (cinco) problemas em ordem de prioridade (2);
- Atividade 5 – elaboração do mapa de prioridades do grupo.
Composto do somatório de pontos atribuídos a cada enunciado do problema. O total atribuído ao problema com a primeira prioridade é multiplicado por cinco; o total do segundo colocado multiplicado por quatro; assim, em ordem decrescente até o total do quinto colocado que é multiplicado por um;
- Atividade 6 – listagem dos cinco problemas prioritários do grupo de programação (os cinco com maior número de pontos) (3).

(1) Problema é entendido como qualquer situação, pessoa, condição, norma que se constitua em uma barreira, um entrave ou um ponto de estrangulamento a impedir o desenvolvimento normal das atividades da escola. E, por desenvolvimento normal das atividades entende-se a obtenção de seus objetivos como organismo educacional de crianças e jovens, preparando-os como pessoa e como cidadão.

(2) O número de problemas selecionados pode ser maior ou menor que cinco, dependendo da capacidade operacional do grupo.

(3) As atividades da Etapa 2 não devem ser realizadas em vários encontros (sessões), recomenda-se que toda as seis atividades sejam feitas em um dia.

ETAPA 3

ANÁLISE DOS PROBLEMA SELECIONADOS

- Atividade 1 – identificação dos indicadores que especificam e determinam a extensão ou magnitude de cada problema selecionado. Para cada um deles é preciso estabelecer um dado que o quantifique, por exemplo: número inteiro, percentual ou relação;
- Atividade 2 – análise da natureza e consequências do 1º Problema (1)

Lista das consequências em:

eficiência (pedagógico/administrativo)	eficácia (fluxo escolar)
(2)	(3)
—	—
—	—
—	—

Lista das consequências em:

congruência	efetividade
(4)	(5)
—	—
—	—
—	—

Lista das consequências para a relação
escola/comunidade

—
—
—

- (1) O mesmo procedimento deve ser adotado para os outros quatro problemas.

- (2) Pedagógico/Administrativo:

Pedagógico: (avaliação do ensino) desempenho dos alunos nas disciplinas; qualidade e quantidade de materiais didáticos usados pelo professor; relação alunos/sala de aula; carga horária diária; qualidade e quantidade dos trabalhos práticos realizados pelos alunos.

Administrativo – realização das tarefas de coordenação geral da escola; manutenção da documentação escolar; atendimento aos pais e pessoas da comunidade; conservação do patrimônio; promoção da integração didática entre professores; manutenção da integração entre técnicos (orientadores, supervisores educacionais), professores e pais; realização de estudo sobre adequação curricular da escola.

- (3) Fluxo Escolar: Índices de aprovação, promoção, reprovação, repetência e evasão por série e número médio de anos que os alunos permanecem no sistema (evadidos e formandos).

- (4) **Congruência:** ações pedagógico/administrativa que visem a adequação e coerência entre os serviços educacionais oferecidos pela escola e as necessidades sócio-culturais dos alunos (motivação intrínseca e necessidades dos alunos e dos pais). Por serviços educacionais entende-se: conteúdos curriculares; atividades pedagógicas em classe; atividades extra-classe, trabalhos práticos realizados pelos alunos.
- (5) **Efetividade:** conhecimento sistematizado da reação dos alunos, dos pais e de lideranças comunitárias a respeito dos serviços educacionais oferecidos pela escola. O serviço que a escola oferece é aquele que os pais querem e precisam?

ETAPA 4

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DESEJADA

Atividade 1 – descrição da situação desejada em relação ao primeiro problema (1).

Tomando-se a lista de problemas com os respectivos indicadores, feita na Etapa 3, estabelece-se novos indicadores para cada problema, considerando a situação desejada futura (estabelecimento de objetivos para programação de um ano);

Atividade 2 – lista das consequências da situação desejada em relação ao primeiro problema;

Lista das consequências em:

eficiência

eficácia

—

—

—

—

—

—

Lista das consequências em:

congruência

efetividade

—

—

—

—

—

—

Lista das consequências para a relação
escola/comunidade

—

—

—

(1) O mesmo procedimento deve ser adotado para os outros quatro problemas.

ETAPA 5

PROGRAMAÇÃO DAS OPERAÇÕES

Atividade 1 – descrição das tarefas a realizar e das fontes de recursos disponíveis, para se conseguir atingir a situação desejada, fixada na etapa anterior.

Tarefas Necessárias	Enunciado do primeiro problema (1)		Fonte (3)
	Descrição das Tarefas	Recursos Necessários (2)	

(a) em eficiência

-
-
-

(b) em congruência

-
-
-

-
- (1) O meso procedimento deve ser adotado para os outros quatro problemas.
 - (2) Devem ser especificados os tipos de recursos necessários para a realização da tarefa como: humanos, financeiros ou materiais (pode ocorrer a necessidade de mais de um tipo de recurso para a execução da tarefa).
 - (3) As fontes são de três tipos: interna – existente na própria escola; comunitária – disponível no próprio ambiente da escola; externa – quando o recurso necessário não está disponível e precisa ser solicitado fora do âmbito da escola e de sua comunidade, por exemplo: órgãos governamentais, entidades privadas, organismos internacionais.

ETAPA 6

PROGRAMAÇÃO DA EXECUÇÃO

Atividade 1 – identificação das pessoas responsáveis pela realização das tarefas, inclusive do contato com as fontes de recurso.

Situação desejada referente ao primeiro problema (1)

Descrição das Tarefas	Responsável	Apoio
--------------------------	-------------	-------

—	—	—
—	—	—
—	—	—

Atividade 2 – estabelecimento do cronograma de execução física, orçamento e identificação de fontes de financiamento.

Tarefa	Período de Realiz.	Descrição dos Custos	Valor Total	Fonte de Financ. (2)
—	—	—	—	—
—	—	—	—	—
—	—	—	—	—

(1) O mesmo procedimento deve ser adotado para os outros quatro problemas.

(2) Deve-se, nesta etapa, identificar não apenas o tipo da fonte, mas o nome ou os nomes das que poderão apoiar financeiramente.

ETAPA 7

AVALIAÇÃO A PROGRAMAÇÃO

Atividade 1 – composição do grupo de avaliação, que será formado pelo diretor da escola e seu(s) adjunto(s), mais quatro pessoas participantes do grupo de programação;

Atividade 2 – Avaliação de Processo (acompanhamento)

Recomenda-se que a programação não exceda a um prazo de um ano, em função das próprias características do trabalho escolar. É importante, também, que a programação acompanhe os períodos letivos, ou seja, quando do início das aulas a execução das tarefas já deva ter sido iniciada e, concluída, no final do período letivo.

A cada dois meses o grupo de avaliação se reúne para verificar o andamento das tarefas, verificar os pontos de estrangulamento e propor medidas de correção. Após cada reunião de avaliação, o grupo de programação deve ser informado dos resultados da avaliação e das medidas propostas;

Atividade 3 – Avaliação de Resultados (somativa ou final)

Esta avaliação, feita por todo o grupo de programação tem dois objetivos básicos: (a) produção: verificar o que se conseguiu atingir durante o ano, principalmente quanto à eficácia e efetividade da escola e: (b) programação: identificar as falhas da programação como técnica de planejamento; verificar as dificuldades mais comuns na execução, inclusive analisando suas causas; verificar o nível de envolvimento dos responsáveis pelas tarefas;

Atividade 4 – elaboração do relatório final a cargo do grupo de avaliação.

5. NOTA FINAL

Poder-se-ia identificar vários aspectos que dificultam o uso das técnicas do planejamento situacional na escola; eles realmente existem, assim como existirão em qualquer procedimento de planejamento e administração que se coloque em prática. Um desses aspectos, que certamente será classificado como limitante ao exercício dessas técnicas, é a já tradicional falta de experiência em gestão co-responsável. Em especial nas escolas de 1º e

2º grau da rede pública, essa in experiência tem servido de argumento para a não introdução de novas tecnologias administrativas e, com isso, a manutenção e fortalecimento dos esquemas exclusivamente burocráticos de planejar e dirigir a escola.

Tal situação não é correta e, mais que isso, é enganosa. Igualmente enganosa é a crença de que a administração co-responsável, consubstanciada no uso do planejamento situacional, possua a força quase mágica – fetiche – de transformar a escola numa instituição “aberta” e “consciente” de suas responsabilidades sociais. Nem uma, nem outra poderá conduzir a uma ação construtiva da mudança organizacional e da melhoria dos padrões de eficácia e efetividade da escola.

Não se rompe com o anacronismo da centralização e da burocracia com a simples recusa discursiva de seus padrões éticos; como também não se promove a participação e a co-responsabilidade administrativas com o empirismo de experiências assistemáticas e populistas. A (re)criação da escola pública, como unidade orgânica da comunidade, exige uma construção ideológica – valores humanos da ação escolar – e um envolvimento consciente das pessoas nas tarefas concretas que fazem plasmar essa ideologia – valores – no cotidiano da escola pública.

Tem crescido muito o envolvimento consciente e espontâneo das pessoas com a escola pública, sejam elas os profissionais da educação ou os usuários de seus serviços. Com maior ou menor grau de envolvimento, o certo é que as comunidades estão gradativamente mais presentes na escola. Por mais paradoxal que possa parecer, essa presença tem sido, em muitos casos, traumática para o funcionamento da escola. E por que? Justamente porque os meios administrativos hoje em voga não se adequam a uma relação mais direta com os pais dos alunos por exemplo. Aos diretores e professores restam então as seguintes opções: ou se colocam como estimuladores dessa relação e se dedicam ao atendimento aos pais e professores, procurando com isso aprimorar os níveis de eficiência – pedagógico/administrativo – e de congruência escolar, com redução inevitável de sua dedicação aos contatos formais com as unidades administrativas centrais; ou, como segunda opção, restringem o atendimento ao público às questões estritamente relacionadas à disciplina, ao aproveitamento dos alunos e à tramitação de documentos.

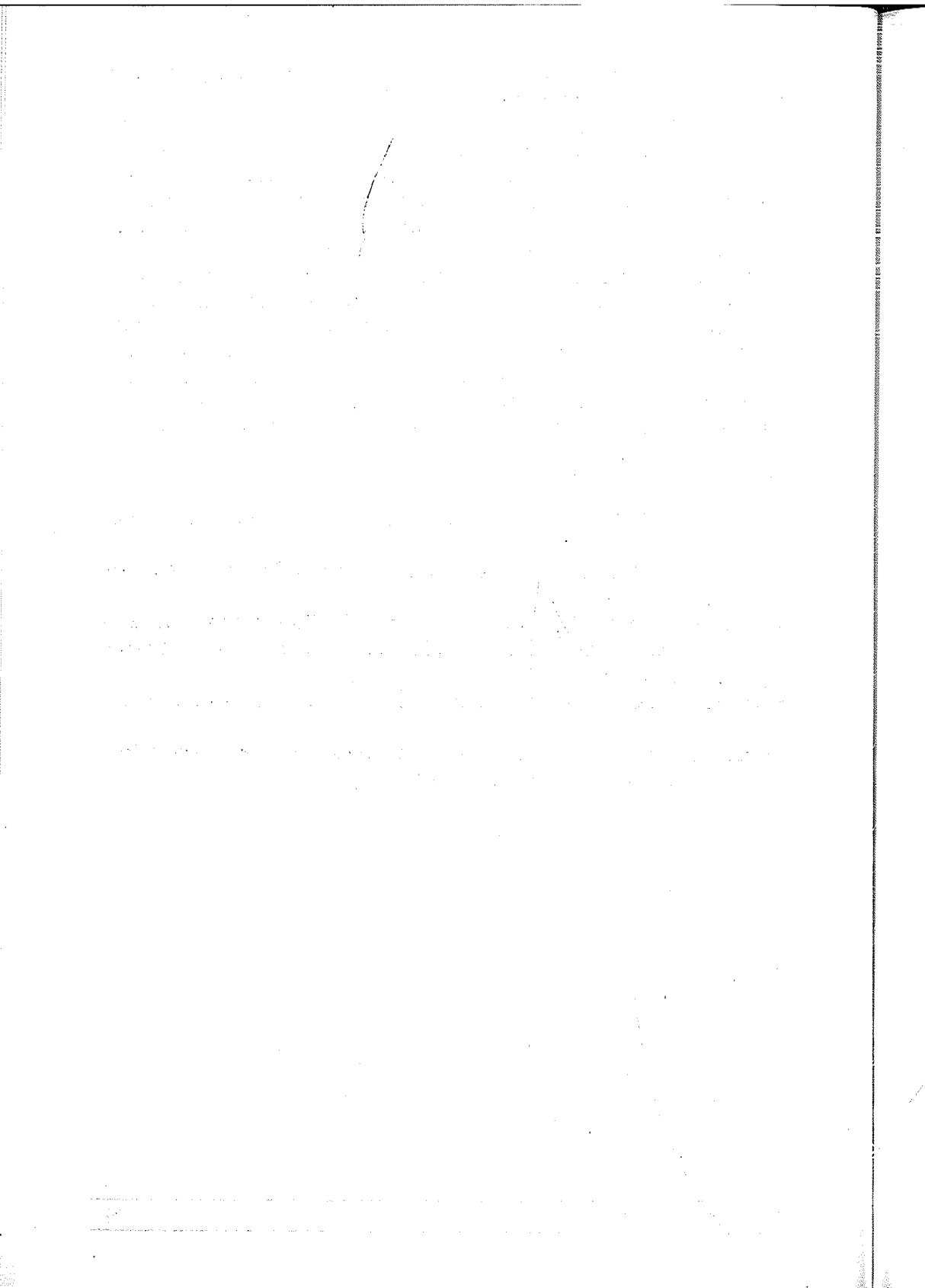
As técnicas do planejamento situacional na escola oferecem condições de se conciliar essas duas opções, não permitindo que se mantenham mutuamente excludentes. Diretores e professores podem buscar a congruência e a efetividade de suas escolas sem reduzir em muito sua dedicação aos contatos formais com os organismos educacionais da administração hierarquicamente superior. Isso será possível através de uma programação onde um grupo representativo – grupo de programação – tenha responsabilidades definidas com a administração da escola. Cada um dos membros desse grupo, bem como outras pessoas envolvidas com a escola, assumem função

concreta na execução de tarefas que conduzam à situação desejada – que eles próprios definiram na Etapa 4 – Descrição da situação Desejada.

É possível que se levantem indagações sobre uma possível perda de autonomia do diretor, ou, ainda, quanto a possibilidade de se desviar a escola das normas administrativas estabelecidas. Se tais indagações são pertinentes como forma de aprofundamento do debate sobre o uso do planejamento situacional na escola, não o são como constatação. A técnica não divide o ato de coordenar e dirigir, ela envolve um maior número de pessoas na análise de problemas e no estabelecimento de objetivos – situação desejada – e, sobretudo, facilita o compartilhamento de responsabilidades na execução de tarefas. Enfim, o planejamento situacional é um instrumento de programação e administração que muito pode contribuir para que se promova a relação escola/comunidade. Pode também modificar o sentido da ação administrativa do diretor escolar, elevando-a das atuais perspectivas formais/legais para conotações mais amplas como liderança e orientação.

6. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- HOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LIBANEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. 9ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1990.
- MOTTA, P. Roberto e CARAVANTES, Geraldo R. **Planejamento Organizacional**. Porto Alegre, Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1979.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VENEZUELA, Fundação Altadir. **Meotodo Altadir de Planificacion Popular**. Caracas s.d. (mimeografado).



**OS MUNICÍPIOS E OS RECURSOS
PARA A EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS
DA QUALIDADE PARA TODOS**

OS DESAFIOS DO ENSINO PÚBLICO DE QUALIDADE PARA TODOS

Ediruald de Mello*

O tema desta mesa redonda, que tem como título “A Qualidade do Ensino e os Recursos Financeiros dos Municípios”, subentende, no meu entender, a discussão da “garantia de padrão de qualidade” consagrada no artigo 206, inciso VII da Constituição Federal face à capacidade financeira dos Municípios para oferecer esse **padrão de qualidade**, qualquer que seja seu significado, bem como a igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos em escolas que tenham essa qualidade garantida pela Constituição (artigos 205, 206, I e VII e 208, I).

Uma vez definido o padrão de qualidade – no presente caso, na esfera pública municipal – e calculado o seu custo anual por aluno, a multiplicação desse custo, que em trabalho anterior chamei de **coeficiente de custo/aluno/qualidade** (MELLO, 1989), pela matrícula projetada, resultaria no montante de recursos financeiros necessário ao Município para fazer face a sua tarefa educacional, que, constitucionalmente, tem como prioridade o ensino fundamental e o pré-escolar (artigo 211, parágrafo 2º).

O segundo passo seria saber quais os recursos mínimos à disposição do Município, de uso constitucionalmente obrigatório no desenvolvimento e na manutenção do ensino, isto é, seria necessário calcular ou verificar de quanto o Município disporia ao realizar o esforço mínimo exigido pela Constituição Federal de alocar ao ensino 25% de sua receita de impostos, inclusive a originária de transferências (Constituição Federal, artigo 212) e verificar o grau de suficiência desses recursos para a execução da tarefa municipal. Caso os recursos disponíveis não sejam, pelo menos, iguais aos necessários, as outras esferas de governo complementaríamos os recursos municipais. Esta cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios está prevista no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal que diz que “lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”.

Trocando em miúdos, quero dizer que **a qualidade necessita de definição e a cada variação de definição corresponde um custo específico** e que, sendo todo cidadão residente de um Município, que se situa em um Estado, que por sua vez faz parte do Brasil e estando ele obrigado a pagar impostos municipais, estaduais e federais, sem a prerrogativa de es-

* Assessor Legislativo – Câmara dos Deputados – Brasília

colher pagar apenas à esfera de governo de sua preferência, não há justificativa para a discriminação que sofre, em termos da qualidade inferior da escola pública que frequenta.

No caso brasileiro, as definições de qualidade do ensino parecem aleatórias e são, com certeza, afetadas pela capacidade financeira de Estados e Municípios, que, como todos sabem, apresenta desigualdades extremas, sendo pior no Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Diante dessas desigualdades de oportunidades educacionais da população, desconfio que existem três tipos de cidadão neste País: o **cidadão municipal**, que por algum motivo não tem acesso à escola estadual ou federal e, se quiser estudar, tem que se valer dos serviços municipais de educação, que, na maioria dos Estados, são de qualidade inferior aos serviços oferecidos pelos sistemas estaduais e pelas poucas escolas do sistema federal; e o **cidadão estadual** e o **cidadão federal**, que dispõem de educação, em raríssimos casos, em alguns Municípios da Região Sul – onde o custo/aluno está entre os mais altos do País – é vantagem ser **cidadão municipal**.

Padrão de Ensino de Boa Qualidade

Mas o que é ensino com padrão de qualidade? A definição inicial é dada pela Constituição Federal que prevê **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber** (art. 206, II), que preconiza o **pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas** (art. 206, III), os **planos de carreira e o piso salarial profissional** para os profissionais do ensino (art. 206, V), a **seleção dos profissionais por concurso público** (art. 206, V) e a **gestão democrática do ensino público** (art. 206, VI). Esses elementos da boa qualidade do ensino têm a ver com a **democracia do processo** pedagógico na escola, com a concepção de que **sem salários dignos não existem condições mínimas de motivação** para o trabalho e que a seleção por concurso garante a **qualidade dos profissionais do ensino**.

Outros dispositivos constitucionais apontam componentes complementares da boa qualidade, tais como o "atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de **material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde** (Constituição Federal, art. 208, VII).

No contexto de um país como o Brasil, com graves problemas de distribuição de renda, alta taxa de analfabetismo e baixa escolaridade da força de trabalho no setor industrial que apresenta uma média de quatro anos e meio de instrução, com baixos salários e muita pobreza e miséria, o transporte e a assistência à saúde são imprescindíveis para garantir condições de acesso à escola. A alimentação e o material didático-escolar são indispensáveis para propiciar condições para a permanência na escola e dar aos

alunos acesso aos conteúdos que necessitam estudar e, conseqüentemente, aprender.

Apesar das dificuldades inerentes à elaboração de definições do que seja ensino de boa qualidade, os elementos contidos na Constituição, que podem ser classificados como **insumos, processos e resultados**, coincidem com o que a literatura especializada tem apontado como explicativo do desempenho escolar. Certamente, se os objetivos educacionais propostos forem de qualidade duvidosa, os resultados refletirão essa qualidade.

Entre os **insumos**, tem-se examinado freqüentemente o impacto do livro-texto e de outros materiais didático-escolares, além da formação e experiência do professor sobre o rendimento do aluno, enquanto outros estudos têm analisado a relação entre custo do ensino e rendimento escolar, em que o custo por aluno representa a utilização de uma determinada variedade e quantidade de insumos, tais como os que acabei de citar. Outros têm examinado variáveis do **processo de ensino-aprendizagem**, como, por exemplo, métodos de ensino, horas de estudo efetivo, processo administrativo da escola, relacionamento entre professor e aluno e outras variáveis, em busca de suas possíveis relações com o rendimento escolar.

Um estudo realizado por Fuller e Heyneman (1989) concluiu que, nos países do Terceiro Mundo, o acesso aos materiais escolares básicos como livros, carteiras, lápis e cadernos melhoram as oportunidades de aprendizagem dos alunos porque grande parte das escolas pobres desses países não possui quantidade nem variedade mínimas desses recursos.

Nos países desenvolvidos, cujas escolas possuem todo o material básico necessário, é o nível sócio-econômico dos alunos que explica a maior parcela do rendimento escolar.

Não me parece difícil chegarmos a um consenso a respeito dos insumos mínimos necessários ao ensino fundamental. Acredito que todos concordaríamos que precisamos de **pessoal tecnicamente competente, numericamente suficiente e socialmente comprometido, como professores, administradores, especialistas e pessoal auxiliar**. Concordaríamos também sobre a necessidade de esses profissionais receberem **salários dignos** que lhes permitissem dedicação à profissão.

Não me parece difícil também concordarmos sobre a necessidade de a escola oferecer **serviços de saúde, alimentação e transporte** com base no nível sócio-econômico dos alunos, pois a grande maioria da clientela da escola pública brasileira é pobre e esta seria uma maneira de se garantir igualdade de condições para o acesso e permanência desses alunos na escola. Considero esses serviços como elementos essenciais para a melhoria da qualidade de vida dos alunos e como elementos da qualidade do ensino vez que podem melhorar as condições físicas e psicológicas para a aprendizagem.

Acredito ser mais fácil ainda concordarmos sobre a necessidade de os alunos terem acesso ao material didático individual, bem como a escola

possuir prédios, equipamentos e materiais adequados ao alcance de seus objetivos educacionais. Sem essas condições mínimas, parece-me que o direito constitucional de todos a seu pleno desenvolvimento, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua preparação para o trabalho (Constituição Federal, art. 205) não será efetivado.

Mello e Costa (1990), em trabalho realizado por solicitação da Coordenação Geral de Planejamento Setorial do Ministério da Educação, propuseram um modelo para a definição de **padrões mínimos de oportunidades educacionais**, que abrange os aspectos de **insumos, processo e resultados** em quatro dimensões: (1) dimensão humana ou de pessoal, (2) dimensão de assistência ao estudante, (3) dimensão material e (4) dimensão do processo pedagógico, cujo detalhamento não cabe no escopo deste trabalho. Cabe comentar, entretanto, que o processo de definição dos padrões mínimos de qualidade educacional sugerido pelos autores prevê que as informações seriam fornecidas pelos profissionais que atuam diretamente na escola, tais como professores e administradores, pelos usuários da escola (alunos e pais) e por especialistas.

O caminho aqui apresentado para a definição dos padrões de qualidade não é o único, mas é viável. O método para estimar o custo dos padrões de qualidade não é mais complexo do que o que já foi utilizado para determinar o custo anual por aluno do ensino público fundamental. A decisão de financiar o ensino fundamental com base nas necessidades educacionais da população independentemente da dependência administrativa das escolas, de forma que a qualidade do ensino não dependa unicamente dos recursos financeiros de um determinado Município ou Estado mas dos recursos conjugados das três esferas de governo, entretanto, depende de vontade política do Poder Executivo, bem como do Legislativo.

A Emenda nº 1.048 apresentada ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional visa garantir a igualdade de acesso aos recursos financeiros e tem o seguinte teor:

"Dê-se ao parágrafo único do art. 3º do Substitutivo ao PL nº 1.258/88 a seguinte redação:

Parágrafo único. O acesso à educação escolar pública não sofrerá restrições decorrentes de limite máximo de idade, observará modalidades e horários compatíveis com as características da clientela, inclusive aquelas devidas às obrigações de trabalho do educando e **não dependerá, isoladamente, dos recursos do município ou estado onde resida o educando mas dos recursos articuladamente conjugados dos três níveis de governo.**"

A Emenda nº 1.046 visa acrescentar à LDB, no artigo que trata do dever do Estado para com a educação pública, o conceito de padrões mínimos de qualidade de ensino. A Emenda diz:

"Inclua-se no art. 4º do Substitutivo ao PL Nº 1.258/88 o seguinte inciso IX:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que incluam necessariamente:

- a) recursos humanos qualificados;**
- b) material didático-escolar;**
- c) transporte, assistência à saúde e alimentação para os que deles necessitarem.”**

Estas duas Emendas foram acolhidas pela Relatora da LDB na Comissão de Educação, Cultura e Desporto mas não se sabe se resistirão às negociações que estão sendo realizadas pelo grupo de deputados que ora reexamina todo o projeto.

A cooperação buscada entre as três esferas de governo tem seu caminho, como disse no início desta apresentação, previsto no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal, que é o caminho da lei complementar. O importante é que o financiamento do ensino se livre da sujeição ao casuísmo e ao clientelismo dos convênios usados para transferências de recursos que, entre outros males tem o mal do atraso e da descontinuidade dos recursos, e passe a ser feito de forma institucionalizada e contínua.

A Capacidade Financeira dos Municípios Face à sua Tarefa Educacional

A insuficiência dos recursos financeiros dos Municípios em geral, face à tarefa que têm a realizar, é por demais conhecida. Os recursos para a educação têm sido muito bem analisados por estudiosos do financiamento da educação no Brasil e, a meu ver, já dispomos de conhecimentos suficientes para uma ação mais agressiva em defesa da realização efetiva do direito constitucionalmente garantido a ensino público e gratuito com padrão de qualidade. Precisamos agora de mecanismos de operacionalização que nos permitam fazê-lo.

Recentemente, José Marcelino Pinto simulou uma redistribuição dos recursos disponíveis para educação nas três esferas de governo em 1989 e obteve como resultado de suas hipóteses, uma alocação de US\$ 3.527 por aluno matriculado no Ensino Superior, US\$ 458 por aluno matriculado no segundo grau e **US\$ 279 por aluno matriculado no Ensino Fundamental e na Pré-Escola.**

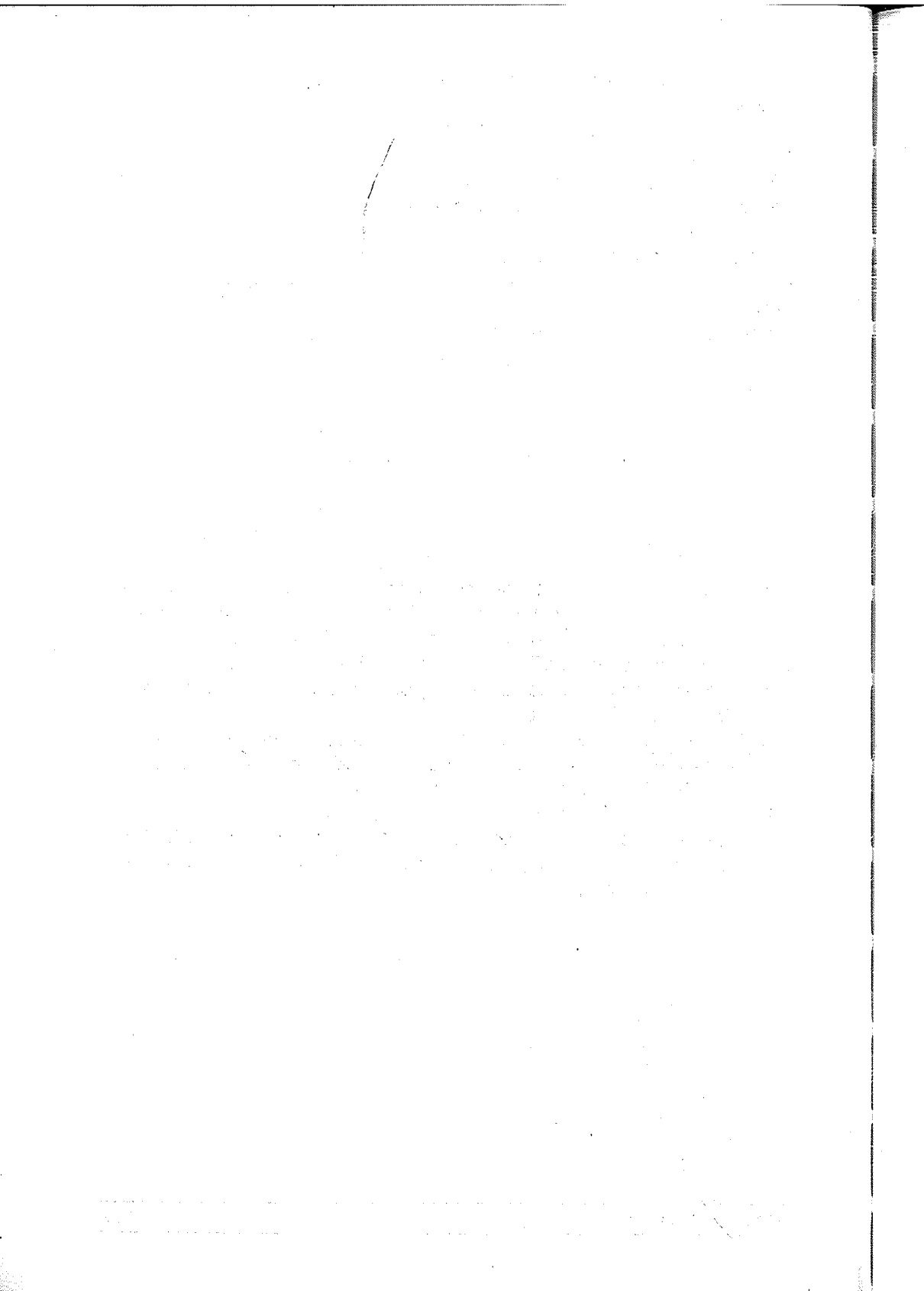
O estudo de custos diretos de funcionamento do ensino fundamental público, de Xavier e Marquês, o mais abrangente já realizado no País, encontrou um custo médio anual por aluno de US\$ 80,4, rede estadual e municipal juntas. O custo médio encontrado para a rede estadual foi de US\$ 146,3, enquanto o da rede municipal foi de US\$ 52,2. Os recursos disponíveis por aluno da rede municipal resultante da simulação de José Marcelino

seriam 5,3 vezes maiores, caso a distribuição tivesse como ponto central o cidadão matriculado.

Acredito que esta proposta de mecanismo de alocação de recursos para o ensino tendo como **unidade de custo** o aluno matriculado na escola pública de qualquer esfera de governo integra o conhecimento existente sobre as **políticas de financiamento e fontes de recursos** ao conhecimento existente sobre **práticas de alocação**, completando assim o quadro de referência do financiamento da educação, visando corrigir notórias distorções do processo de planejamento educacional e da gestão de recursos financeiros e materiais nos vários níveis dos sistemas de ensino e tendo como finalidade principal a efetivação do direito do **cidadão brasileiro**, não do cidadão municipal ou estadual, ao ensino público e gratuito de boa qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FULLER, Bruce e HEYNEMAN, Stephen P. "Third World School Quality: Current Collapse, Future Potential", in **EDUCATIONAL RESEARCHER**, V. 18 (2), março 1989, p. 12-19.
- MELLO, Ediruald de. "Implicações do Financiamento da Educação na Gestão Democrática do Ensino Público de Primeiro Grau", in **EM ABERTO**, ano 8, nº 42, abr/jun. de 1989, p. 51-54.
- MELLO, Ediruald de e COSTA, Messias. **Padrões Mínimos de Oportunidades Educacionais: uma Proposta**. Brasília, UnB/Faculdade de Educação, 1990 (mimeo).
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os Recursos Disponíveis para o Ensino no Brasil nos Termos da Atual Legislação**. Porto Alegre, CPERS-Sindicato, 1991 (mimeo).
- XAVIER, A.C.R. e MARQUES, Emílio S. **Custo Direto de Funcionamento das Escolas Públicas de 1º Grau: Aspectos Metodológicos e Manual de Instruções**. Brasília: MEC/SEPS, Secretaria Adjunta de Coordenação, 1986.



**A ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS
DA GESTÃO INOVADORA**

A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS ATUAIS

Maria de Fátima Costa Felix(*)

Ao refletir sobre o tema dessa mesa-redonda, decidi fazer uma exposição que compreendesse tanto o meu pensamento sobre as questões que se colocam na abrangência do tema em pauta, como também a minha lógica para o desenvolvimento do mesmo, tentando uma síntese razoavelmente orgânica entre o processo de investigação e o processo de exposição, que embora distintos como alerta Marx, possam estar de tal modo articulados, que possibilitem a socialização de algumas concepções e algumas indicações metodológicas mais explícitas.

O tema dos desafios que se impõem atualmente à Administração Escolar e à Administração Educacional nos remete, de imediato para o seu caráter histórico, que por sua vez nos impõe a necessidade de utilização de um instrumental teórico-metodológico capaz de nos permitir alcançar as raízes dos desafios identificando seus condicionantes, bem como suas implicações para a prática dos profissionais da área, quer seja no âmbito da escola, quer seja no âmbito do sistema nacional de educação ou de seus sistemas estaduais e municipais.

Naturalmente essa opção teórico-metodológica se coloca como uma alternativa à vertente conservadora, tradicional e até em certa medida reacionária da Administração Educacional, que foi predominante, até recentemente, tanto em termos teóricos, como em termos práticos.

Segundo essa vertente, naturalmente, os desafios e as suas implicações eram e, em parte, ainda são apreendidos de forma isolada, sem distinção entre aqueles de ordem estrutural e os outros de ordem conjuntural. Ora, na perspectiva histórico-crítica as categorias da totalidade, da contradição, da ação de reciprocidade, da concreticidade, da destruição e da construção, da dialética, da historicidade e tantas outras são fundamentais para o entendimento de que os desafios de hoje, são em parte os de ontem, no entanto, que as diferentes conjunturas desse país, sobretudo, nas últimas três décadas os apresentam e reapresentam como se fossem todos eles, inteiramente novos.

Procurarei demonstrar, em primeiro lugar, que desafios podem ser considerados como os mais impositivos nesse momento da nossa história

(*) Maria de Fátima Costa Felix – Professora da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Estadual do Maranhão. Doutoranda do Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP. Sócia da ANPAE, militante da ANDES e membro da coordenação do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – Maranhão.

de país de terceiro mundo, candidato ao ingresso no quarto mundo, sobretudo, a partir do período denominado de Brasil Novo. Em segundo lugar, pretendo tornar evidente que existe uma diferença monumental entre as análises feitas do ponto de vista da ótica conservadora e aquelas elaboradas a partir da ótica, que denominarei de revolucionária.

Parece desnecessário que nos debrucemos longamente sobre o quadro da realidade educacional brasileira. Ele é por demais conhecido nosso, que somos parte dele, tanto como alunos, tanto como professores e diretores, implicados em ações de reprodução e/ou de transformação dessa situação de atraso histórico secular.

Ouso mesmo dizer que os nossos diagnósticos chegam a um grau de sofisticação elevado, como assim o demonstra a Folha de S. Paulo com a sua série denominada de "A República da Ignorância", que adiciona aos dados e gráficos atualizados, as análises dos seus articulistas, as opiniões de autoridades da área da educação, como do Professor Darcy Ribeiro, que corajosamente defendeu a proposta do Governo Collor, para a construção dos Ciacs, em matéria publicada há quinze dias.

No conjunto desses desafios poder-se-ia destacar os de caráter estrutural e os de caráter conjuntural. Os primeiros atingem o sistema educacional, da mesma forma que atingem o sistema de saúde pública, pois são expressões das políticas governamentais, direcionadas, desde a colônia, para os segmentos que detém o poder econômico, portanto, desfavorecendo os segmentos majoritários da população brasileira. Os segundos, em parte, são desdobramentos dos primeiros, apresentam-se, no entanto, com especificidades que são produzidas pelos diferentes contextos históricos do Brasil, que são, notadamente, marcados pela oscilação histórica entre a ditadura e a democracia burguesa, como formas de governo assumidas pelas classes dirigentes do país.

Os desafios de caráter estrutural evidenciam a contradição extraordinária da burguesia nacional, que embora tenha feito constar desde a primeira constituição do Brasil, o dever do estado em prover a educação para todos os cidadãos, encontrou, até hoje, formas de sonegação desse direito, como se fosse possível manter essa contradição, escamoteando-a com discursos de afirmação e reafirmação dos direitos políticos, econômicos e sociais dos brasileiros.

As formas de sonegação, entre simples e sofisticadas, conseguem manter o professor e todos os demais profissionais da área, com exceção daqueles que ocupam posto de destaque na burocracia educacional, numa situação de degradação vertiginosa do seu salário, da sua carreira, sua preparação profissional e sua prática de trabalho.

No que diz respeito ao aluno, existem mecanismos estruturais de expulsão das crianças, dos jovens e adultos trabalhadores da escola, tornando-se evidente a política de analfabetização, cujo resultado está estampado,

até mesmo nos documentos oficiais dos governos nas três esferas: federal, estadual e municipal.

Mesmo que o governo federal anuncie a construção de milhares de Ciacs, nenhuma obra grandiosa constitui-se como condição suficiente para a solução dos graves problemas da educação e da saúde dos cidadãos comuns, em sua grande maioria, impedidos de exercer sua cidadania no cotidiano de suas casas, de seu tráfego pelas ruas, pelo comércio, pelos postos de trabalho, pelos postos de saúde, enfim em todos os locais e instâncias, onde, segundo os discursos oficiais estariam acontecendo a oferta de serviços de qualidade, porque afinal isto é o mínimo que se pode exigir de uma democracia.

Apesar dessa realidade se apresentar aos olhos de todos nós, de forma nua e crua, parece que ainda se mantém certos esquemas conceituais que conseguem encobrir o real, colorir os dados desse quadro, apresentar o velho sob a aparência de algo inteiramente transformado, como se fôsse possível, mediante sofisticadas teorias de gerenciamento e esquemas de administração da educação considerados "modernos", modificar a realidade educacional inserida num contexto político, econômico e social caótico, sobretudo, pela amplitude da crise do capitalismo que atinge de modo mais intenso o terceiro mundo, apesar da pseudo vitória desse sistema sobre o socialismo.

Com essas proposições, não estou, em momento algum, abandonando o caráter histórico desses fenômenos estruturais e conjunturais, que permite entender o real como movimento permanente e contraditório, possibilitando, por exemplo, que se realize um simpósio de administração da educação, para se discutir questões como essas, do ponto de vista histórico-crítico.

No entanto, essa perspectiva teórico-metodológica exige que a dimensão da prática do profissional da educação, em geral, e do administrador escolar, em particular, esteja em processo contínuo de revisão, de modo a lhe impulsionar para a radicalização das suas ações. Isto significa que ao contrário da prática ancorada na perspectiva tradicional e conservadora de administração educacional, as ações devem ter caráter radical em termos teóricos e práticos, possibilitando um aprofundamento do conhecimento do real, não apenas mediante a utilização de esquemas conceituais, de modelos de análise ou de categorias ideais e metafísicas, mas sobretudo pela apreensão do movimento de construção da realidade educacional.

Nesse sentido, poder-se-á identificar como se processa o tráfico de influência na área da educação, os mecanismos de transferência de recursos públicos para o setor privado, em geral, e não apenas para as escolas privadas; as manobras políticas para a elaboração da legislação educacional do âmbito do Congresso Nacional, do Conselho Federal de Educação, das Assembleias Legislativas, Câmaras de Vereadores e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Também fica nítida a participação de certos segmentos sociais no reforço ao processo de elaboração de políticas excludentes, que atingem sobretudo a classe trabalhadora, bem como a participação de certas categorias de profissionais da educação na reprodução das instâncias burocráticas do setor educacional, que reforçam o funcionamento da máquina do Estado Nacional, o qual, no nosso caso, é muito mais privado do que público.

Além de uma postura teoricamente radical, o administrador escolar tem uma tarefa histórica, enquanto educador, que é de natureza política, exigindo portanto o seu compromisso de levar ao limite da situação histórica possível, a proposta de uma gestão democrática do sistema nacional de educação, bem como de cada escola, em particular, tanto da rede pública, como da rede privada de ensino.

Um episódio recente da história da educação brasileira vem reeditando a luta pela educação pública e o compromisso de um contingente de educadores e estudantes e de algumas categorias de outros trabalhadores, que, de certa forma, retomam a bandeira dos anos 30 e dos anos 50, quando Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e tantos outros. Destaca-se nesse momento o grande mestre e deputado o Prof. Florestan Fernandes, que hoje, assim como nos anos em que lutou pela primeira LDB, continua sendo o baluarte do setor progressista da educação, atuando na Comissão de Educação da Câmara Federal, para que se mantenham os princípios básicos do atual projeto da Lei de Diretrizes e Bases, cuja tramitação vem se prolongando, desde 1989.

O atual projeto de LDB, embora seja a expressão das contradições que perpassam todas as instituições desse país, traz algumas propostas que deveriam ser adotadas integralmente por nós, inclusive com a nossa participação ativa na campanha, que vem sendo realizada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, desde 1989, quando se reorganizou, após ter atuado com o mesmo objetivo político, durante a elaboração da constituição de 1988.

Esse fórum tem sido o interlocutor da Comissão de Educação e dos parlamentares comprometidos com a qualidade da educação, a democratização do sistema nacional de educação, com o financiamento integral da educação pública nos três níveis de ensino e a gratuidade do ensino, desde a creche até a universidade. Além dessa função que tem grande significado político, o fórum tem feito um esforço histórico para contribuir com o aperfeiçoamento do projeto, e, sobretudo para manter as conquistas que os segmentos organizados da sociedade civil, representativos dos educadores, estudantes e trabalhadores em geral, alcançaram mediante o debate com os parlamentares.

Esse exemplo de participação ativa e efetiva dos segmentos progressistas é que inspirou o Capítulo V do projeto, que trata do Sistema Nacional de Educação, o qual introduz como instância máxima de deliberação sobre

os rumos da educação nacional, o Fórum Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, que teriam organizações similares nos estados e municípios, de modo a assegurar uma participação sistemática e positiva das classes trabalhadoras no processo de elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. Trata-se de efetivar o discurso da participação popular, possibilitando a sua influência concreta na estrutura e no funcionamento do sistema nacional de educação.

Quero enfatizar esse aspecto da participação, sobretudo sinalizando para o fato de que ela sempre foi decantada, mesmo no governo Figueiredo, quando se introduziu o conceito de planejamento participativo, de organização popular para o desenvolvimento de projetos comunitários de educação e de saúde. Ora, estaríamos com a mesma proposta, sugerindo o entendimento nacional?

Embora não adote a tendência do quanto pior melhor, não adoto, igualmente, a concepção ingênua de que o governo, através de seus representantes no MEC e no CFE, estão falando a mesma linguagem dos segmentos progressistas, dos movimentos organizados da sociedade civil, porque isso seria uma interpretação surrealista.

Na medida em que o governo tenta aperfeiçoar o seu universo conceitual, atualizando-o na ótica de uma perspectiva crítica, ele quer exatamente produzir essa impressão e é fundamental que nós, educadores, comprometidos com a transformação da sociedade e da escola, reforcemos a guerra de posição, de caráter essencialmente ideológico, no sentido de insistir na diferença das propostas, mesmo sem negar a convergência possível, para que se possa concretizar a democratização da educação, ainda que nos moldes da democracia burguesa, por enquanto.

Aos administradores da educação a história parece solicitar um pouco mais que a simples denúncia, pois a nós compete a direção do processo de organização e funcionamento dos sistemas educacionais. Nesse caso, colocam-se, uma vez mais, duas alternativas teóricas e metodológicas, cujas implicações se refletem com intensidade na teoria e na prática. Há que se clarificar essa opção histórica, que permite, de um lado, que fiquemos a favor do movimento de transformação e do outro lado, na direção do movimento de manutenção do status quo.

Tivemos que enfrentar os desafios históricos dos momentos em que prevaleceram as forças democráticas e, também, quando prevaleceram as forças reacionárias e ditatoriais. Hoje, no período denominado de Brasil Novo, temos ficado perplexos com a contradição insuportável que se anuncia e propaga, como sendo a face avançada do regime neo-liberal. O que parece esquecer o presidente Collor é que a história dos homens não se repete, mas quando assim se apresenta, como uma repetição de modelos avançados do primeiro mundo, o seu caráter de farsa acaba se sobrepondo e então se cria a situação constrangedora para o governante, que fica nu, diante do seu povo, sem rei, portanto.

A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS

Giaura Vasques de Miranda(*)

Agradeço à ANPAE o honroso convite para participar deste evento, e a oportunidade que me deu de refletir sobre esse tema, tão importante para a área educacional.

A gestão inovadora pressupõe uma administração educacional mais democrática e participativa, que não tem sido a regra no nosso sistema educacional.

Antes de falarmos, porém, sobre "gestão inovadora", gostaríamos de fazer algumas considerações, sobre o próprio conceito de inovação. Segundo HUBERMAS (1973), em estudo já clássico sobre o assunto, a inovação pressupõe um processo deliberado, voluntário e planejado, ou um ato racional de busca de transformação e tem de ser avaliada em função dos objetivos de um determinado sistema de ensino. O mesmo autor refere-se às mudanças, que raramente se dão nas escolas, porque estas são organizações que preferem a estabilidade e são raramente dotadas de mecanismos necessários à efetivação de inovações; ou, então, porque muitas autoridades se interessam por inovações e as introduzem em grande número, pondo em risco a possibilidade de sua implantação. (pp. 16 e 39).

Garcia (1991) lembra que uma inovação deve alterar substantivamente a qualidade da educação e fazer visualizar um novo panorama educacional, mas deve, também, perdurar e ser amplamente utilizada, sem perder suas características iniciais. Entretanto, para o autor, não existe regra única que garanta o sucesso de uma inovação educativa; nem um único critério para avaliá-las. A inovação floresce onde se criam as condições para tanto e num ambiente de administração participativa.

É a partir dessa última afirmação que pretendo abordar os desafios para uma gestão inovadora.

Primeiramente, gostaria de fazer alguns comentários sobre as inovações que nas duas ou três décadas se pretendeu implantar na escola pública brasileira, decorrentes de decisões de uma política educacional centralizada e autoritária. A escola pública, que, nesse período, teve uma expansão quantitativa expressiva, incorporando novos contingentes populacionais que antes ficavam à margem da escola, acostumou-se a receber dos órgãos centrais do sistema educacional (federais, estaduais ou municipais), as propostas de mudanças mais significativas em suas ações político-pedagógi-

(*) Dep. de Administração Escolar – Universidade Federal de Minas Gerais

cas, cabendo-lhes apenas implantá-las.

Assim, muitas proposições que pareciam inovadoras e que tinham características capazes de operar mudanças relevantes na qualidade da escola pública não foram adiante e, portanto, não conseguiram alterar a realidade existente. É provável, mesmo, que muitas delas tenham tido um efeito contrário, contribuindo para deteriorar o padrão de qualidade anteriormente existente.

E por que essas inovações não lograram alcançar seus objetivos? Por que as propostas inovadoras introduzidas pelo sistema educacional como um todo não foram e não têm sido capazes de promover as mudanças desejadas? Por que as inovações não perduram entre nós?

Não temos respostas acabadas para tais questões. Temos apenas algumas hipóteses, baseadas na nossa vivência como administradora e professora de Administração Escolar, e apoiada na literatura sobre o assunto.

Primeiro, as soluções propostas de forma autoritária – de cima para baixo, – a partir da concepção de planejadores ou tecnocratas, não têm conseguido resolver os problemas da educação brasileira, principalmente, porque ignoram aspectos fundamentais da realidade, ou porque pretendem atingir situações distintas como se elas fossem homogêneas, ou porque se baseiam em planejamento centralizado, fundamentado na lógica de que as coisas funcionam melhor se estão equacionadas segundo recomendações técnicas ou segundo resultados de pesquisas. Ora, as pesquisas em educação, no Brasil, não produziram, ainda, teorias suficientes. Assiste-se, então, ao que CUNHA (1991) chama de experimentalismo pedagógico, ou seja propostas estendidas apressadamente à rede, sem antes serem suficientemente testadas.

Em segundo lugar, observa-se uma descontinuidade nas políticas educacionais no Brasil. Isso ocorre, principalmente, porque muitos Governos iniciam projetos para os quais não têm os recursos suficientes, de modo a garantir sua implantação, produzindo as famosas obras inacabadas. Além disso, como os administradores dos órgãos de cúpula do sistema educacional são políticos, buscam políticas de impacto capazes de influir nos resultados eleitorais. Novos governos dificilmente dão prosseguimento a programas de outros governos anteriores. Assim, abandonam-se muitas propostas que não chegaram a ser implantadas em várias regiões ou escolas, ou que não tiveram tempo para ser assimiladas, para provocar as alterações esperadas ou produzir os resultados necessários.

Em terceiro lugar, a introdução de medidas autoritárias ou excessivamente centralizadas tem gerado muitas resistências. Esse fenômeno não é necessariamente negativo. Dada a frequência com que novas propostas são feitas, os educadores desenvolveram uma capacidade de oferecer resistência sistemática a mudanças, desconfiando, inicialmente, de todas as propostas que surgem. A comunidade educacional tem mostrado uma grande capacidade para resistir a intromissões no sistema e para enfrentar

as propostas de alterações que lhes pareçam esdrúxulas, que possam representar retrocessos de avanços conquistados ou que não sejam desejadas pela escola pública. quanto ao aspecto negativo, vou apoiar-me nas idéias de HUBERMAS (1973, p. 39) que chega a referir-se à lentidão com que as escolas introduzem mudanças. Para ele, as escolas mudam muito devagar, isso porque são instituições por natureza estáveis e homeostáticas (estão em equilíbrio em relação a suas funções). O autor refere-se aos professores como hostis às mudanças, se não participarem delas desde o início e se as decisões forem tomadas por outros. Assim, o agente da transformação exterior pode ser considerado uma ameaça à integridade do sistema.

Em quarto lugar, a legislação tem sido no Brasil, uma via de introdução de inovações. CUNHA (1991) e GARCIA (1991) fazem referência ao papel da legislação como antecipadora de inovações ou como fonte de inovações. Apesar do seu caráter inovador, muitas leis educacionais brasileiras não saem da intenção ou do papel, não chegando a tornar-se realidade em todas as regiões do País, por várias razões, inclusive por falta de condições materiais ou de recursos humanos, ou, ainda, por falta do apoio político de que necessitariam para ir adiante.

Em quinto lugar, os sistemas educacionais, também segundo GARCIA (1991), modificam-se muito mais por ação externa do que propriamente por influência direta do interior das instituições educacionais. Muitas mudanças que têm sido introduzidas no ensino brasileiro, em nível pedagógico, referem-se mais à adoção ou adaptação de inovações produzidas em outros contextos, do que à produção de inovações (FERRETI, 1980, p. 75). Entretanto, é importante lembrar que as inovações, como as técnicas, não são neutras, sua ocorrência em determinados contextos não se dá por acaso, mas está ligada à ideologia dominante ou aos valores de seus proponentes.

Finalmente, algumas propostas inovadoras no Brasil têm ocorrido em decorrência de modismos, constituindo o que GOLDBERG (1980) denomina de ação mais ou menos cega de procedimentos inovadores. A maior parte das propostas é feita para justificar, para seus proponentes, atributos ou qualidades de modernos ou atualizados, mas, no fundo tais alterações não mudam fundamentalmente a essência do processo ensino-aprendizagem ou seu produto, apenas na aparência.

Feitas essas considerações acerca de algumas hipóteses sobre as razões pelas quais as propostas brasileiras de inovação educacional não chegam a se tornar efetivamente inovações, passemos a considerar o papel da administração educacional, mais no nível da própria escola do que do sistema, e os desafios da gestão inovadora.

Ora, como se pode perceber, a administração centralizada ou autoritária das últimas décadas não conseguiu introduzir, no sistema, muitas inovações que efetivamente se enquadrem nos conceitos de inovação a que nos referimos anteriormente e que tenham perdurado até hoje. Há uma exceção importante no que se refere à expansão quantitativa do sistema educacional

para incorporar novos contingentes populacionais das classes populares, antes marginalizados pela escola, por não terem acesso a ela. Feita essa ressalva, quase todas as outras medidas não somente foram incapazes de melhorar a qualidade da educação oferecida a essas crianças e jovens, como até poderiam ser responsabilizadas pela degradação da escola pública. Muitas dessas propostas pedagógicas não perduraram entre nós (FERRETTI, 1980).

Daí porque nos últimos anos, a discussão da nova Constituição de 1988, na direção de uma sociedade mais democrática em todos os seus setores, suscitou entre os educadores um desejo de reverter a crise da administração educacional pela substituição de processos administrativos mais abertos e participativos ou de uma gestão democrática, provocando discussões que têm estado presentes nas propostas de alteração do sistema educacional. Essa administração ou gestão democrática implica algumas reivindicações claras de mudanças, que se referem a:

- formas de escolha de dirigentes escolares mais democráticas;
- participação de professores, alunos e pais, e da própria comunidade, nos processos de tomada de decisões, nos colegiados das escolas;
- alterações nas estruturas de poder, tornando-as menos hierarquizadas;
- maior descentralização da administração, inclusive na tomada de decisões.

Ora, essas mudanças, que serão lentas, na minha opinião, poderão resultar em administrações mais participativas, significando novas e mais inovadoras formas de gestão da escola. No entanto, a passagem de uma administração autoritária para uma administração democrática e participativa é complexa e terá de enfrentar vários desafios ou superar vários obstáculos, antes de produzir os resultados esperados. Não se pretende que a introdução de formas de administração participativa seja capaz de resolver todos os problemas atuais da escola. GARCIA faz uma advertência a esse respeito que considero importante reproduzir, relativamente à administração escolar: "Não significa que a escola, que hoje é impedida de exercer uma gestão democrática porque as políticas são excessivamente centralizadas, passará a ser responsável por omissões que continuarão a ocorrer em nível da macroestrutura". (1991, p. 48).

Como pode, porém, um administrador educacional caminhar na direção de uma gestão democrática? Como criar as condições favoráveis para que as inovações floresçam? Algumas recomendações têm feito parte do ideário da administração educacional democrática. Algumas delas são:

- escolha de dirigentes por processo democrático;
- criação de um ambiente onde os agentes do processo educacional possam efetivamente participar de discussões coletivas acerca da realidade do cotidiano escolar e de sugestões de como resolver os problemas;
- maior autonomia de decisão acerca de suas práticas administrativas

e pedagógicas, sem que isso signifique soberania da escola pública;

- participação da comunidade mais próxima da escola nas decisões acerca de seu funcionamento e das inovações pedagógicas necessárias;
- adoção de critérios flexíveis de administração e avaliação escolar, amplamente aceitos pelo coletivo da escola e pela comunidade na qual está inserida.

Alguns desses requisitos já têm começado a provocar mudanças nos padrões de administração ou gestão escolar, nos locais onde estão sendo implantados, seja em sistemas educacionais, estaduais, municipais, ou mesmo em nível federal. Outros, ainda, dependem de mudanças nas políticas educacionais mais gerais, e outros ainda estão mais relacionados a mudanças na própria escola e constituem verdadeiros desafios para os administradores educacionais.

Afinal, nós administradores nos acostumamos aos sistemas autoritários e por mais que consideremos fundamental adotar atitudes mais democráticas em nossas formas de tomada de decisão ou de conduzir as atividades do cotidiano da administração somos traídos em algumas de nossas atitudes, pois, afinal, não aprendemos a administrar mais democraticamente. Esse é um primeiro desafio a vencer: portanto, refere-se ao nosso próprio comportamento, enquanto administradores. Com muita frequência temos de frear a nossa vontade de introduzir mudanças que pessoalmente consideramos necessárias, fazendo-o contrariamente aos princípios que estamos defendendo.

Além disso, como mencionamos anteriormente, as escolas são, em geral, instituições conservadoras, no sentido de que, com frequência, resistem muito a qualquer mudança que vá resultar em alterações nas formas de conduzir o trabalho individual ou em suas rotinas de trabalho, com as quais estamos todos habituados. Então, vencer a resistência à mudança é um outro desafio importante. apenas para ilustrar, acompanhamos a implantação do sistema de eleições diretas para a escolha de Diretores das Escolas Municipais de Belo Horizonte, que foi um verdadeiro desafio. Muitas escolas, apesar de considerarem importante a oportunidade que se lhes estava abrindo de escolher um diretor menos autoritário e mais aberto a sugestões, etc., ofereceram enormes resistências ao processo, por razões as mais diferenciadas. Somente depois se passado muito tempo de implantação dessa proposta é que vários docentes começaram a aceitar a inovação.

Um segundo desafio diz respeito à apatia que domina o ambiente escolar no momento. A crise social e política da sociedade brasileira atinge muito de perto os professores, alunos e funcionários, trazendo para as escolas um ambiente de desânimo e apatia. Portanto, a cada momento, o administrador terá que enfrentar essa situação, com uma palavra de motivação.

Um terceiro desafio está relacionado à visão corporativa que predomi-

na em muitos ambientes escolares, que tem dificultado a introdução de mudanças no sistema educacional, como, por exemplo, a ampliação da jornada escolar, a introdução de mecanismos de avaliação do trabalho docente; a própria introdução de eleições para escolha de dirigentes tem muito de corporativo.

Um quarto desafio refere-se ao conservadorismo, ou seja, à incapacidade de muitos grupos assimilarem novas propostas ou o fazerem apenas aparentemente, mesmo quando surgidas do próprio grupo, continuando a fazer tudo como antes, portanto, sem alterar a essência da sua prática.

Um quinto desafio tem a ver com o tempo que se tem que gastar em reuniões para se chegar a um consenso, ao esclarecimento de propostas ou à criação de oportunidades de discussão que produzam idéias e sugestões que brotem do próprio grupo, portanto, de baixo para cima, e com as quais ele vai estar comprometido. A vontade de passar a uma administração democrática tem levado muitas instituições a quererem resolver todos os problemas, por menores que sejam, em reuniões ampliadas, o que acaba dificultando a tomada de decisões. Os administradores acabam não desenvolvendo sua capacidade de tomar pequenas decisões nos momentos oportunos, ou de resolver que aspectos devem ser objeto de decisões coletivas. Esse aprendizado constitui um desafio.

Finalmente, o maior e mais difícil desafio a ser resolvido é fazer com que a administração escolar, nas instituições de 1º e 2º Graus, atinja graus satisfatórios de autonomia, que lhe garantam recursos e condições capazes de permitir a implantação de novas idéias pedagógicas e administrativas surgida do coletivo. Sem um grau mínimo de autonomia escolar vai ser impossível realizar uma gestão participativa, democrática e eficiente. Sem recursos suficientes, porém, a autonomia pouco pode representar. Tenho defendido, com muita ênfase, um maior grau de autonomia para as escolas de 1º e 2º Graus. Isso importa em que as escolas recebam recursos para a implantação de novas idéias e para a manutenção dos problemas do cotidiano escolar.

A implantação dessa autonomia, por meio de descentralização, certamente vai ser afetada pela falta de recursos. Muitos governantes começam a transferir às escolas de 1º e 2º Graus a responsabilidade pela manutenção do ensino, sem contudo transferir-lhes recursos suficientes. Alguns diretores de Escolas Públicas têm feito referência às dificuldades que estão enfrentando, enquanto governantes se eximem da responsabilidade que anteriormente detinham.

Finalmente, gostaria de fazer um pequeno comentário em relação às escolas particulares. Nelas, os desafios da implantação de uma administração democrática e participativa são agravados pelo fato de se tratar de uma empresa, em que as relações de trabalho são distintas. É claro que aí também podem ocorrer administrações participativas e democráticas, mas isso vai depender muito do grau de compreensão de seus proprietários, espe-

cialmente quando interesses divergentes estiverem presentes.

Vencer esses desafios exige tempo, perseverança e vontade de acertar. Isso não ocorre da noite para o dia. Deve, a meu ver, ser resultado de experiência, de autocrítica, de constante avaliação dos administradores escolares. Somente assim lograremos alcançar uma administração mais participativa.

Quero, ainda, antes de finalizar, deixar uma sugestão à ANPAE. Acho que já começamos a vivenciar novas experiências de administração participativa que têm enfrentado de forma criativa esses e outros desafios. A ANPAE poderia estimular seus associados a organizar tais experiências, sob a forma de casos, que poderiam servir de exemplos a outros administradores que estivessem vivenciando situações parecidas. Isso poderia ajudá-los a vencer tais desafios.

BIBLIOGRAFIA

- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FERRETTI, Celso. A inovação na Perspectiva Pedagógica. In Garcia, Walter. Inovação Educacional no Brasil. Problemas e Perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1980.
- GARCIA, Walter. Administração Educacional em Crise. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. e FRANCO, Maria Laura P.B. Inovação Educacional. Um projeto controlado por avaliação e pesquisa. São Paulo: Cortez & Moraes e F. Carlos Chagas, 1980.
- HUBERMAS, A.M. Como se realizam as mudanças em educação. Subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Ed. Cultrix, 1973.

ESPAÇO DINÂMICO*

* Comunicações apresentadas no XV SBAE

O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO CEFET - RJ

MOURA, Lenice Bezerra *

PERROTTA, Carmen **

No momento em que a Política Industrial e de Comércio Exterior do Governo Federal, com seus instrumentos e mecanismos, vem exigir o aumento da produtividade e a melhoria da qualidade industrial, ganham destaque como tarefas prioritárias do setor público o aprimoramento da educação básica e técnica, bem como o da estrutura de desenvolvimento científico – tecnológico (Plano Plurianual do Governo para o Quinquênio 1991-1995).

Nesse contexto avulta a importância dos Centros Federais de Educação Tecnológica, cuja proposta original, como um tipo inovador de estabelecimento educacional, no Brasil do final dos anos 70, já completou 13 anos. Por considerar imperiosa uma reflexão crítica sobre a operacionalização dessa proposta em seus aspectos estruturais e conjunturais, levando em consideração a nova correlação de forças políticas e econômicas que se articula em termos mundiais, bem como as transformações em marcha no sistema produtivo e na própria sociedade, exigindo uma qualificação profissional comprometida com as demandas de solução dos problemas econômicos e sociais do país, a Direção-Geral do CEFET-RJ incumbiu um Grupo de Trabalho de desenvolver estudos, envolvendo todos os segmentos da comunidade interna, que contribuam para um Plano Diretor da Instituição.

A Comunicação aos participantes do XV SBAE diz respeito ao planejamento da educação tecnológica proporcionada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, sediado na cidade do Rio de Janeiro, e consta de 3 partes. Na primeira, a instituição é apresentada em seus aspectos históricos, suas características, sua estrutura e forma de financiamento. Na segunda, é abordada a estratégia de planejamento participativo adotada para redefinição da educação tecnológica que ali tem lugar. Finalmente são discutidos os principais produtos parciais gerados a partir das atividades já desenvolvidas até o momento: um referencial para análise quantitativa e qualitativa do atendimento educacional realizado no CEFET-RJ e uma primeira aproximação a avaliação desse atendimento educacional.

* Técnica da Coordenadoria de Planejamento do CEFET-RJ

** Técnica da Diretoria de Ensino do CEFET-RJ

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

ECOLOGIA É EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO PROJETO POLÍTICO DA ESCOLA

Mírian Paura S. zippin Grinspun

1. Justificativa

O mundo do homem não é um ambiente fechado e limitado, não é restrito ao seu locus, mas estende-se a toda a área que o envolve; dada a sua capacidade de adaptação, o homem é cidadão do mundo. Este homem no mundo não é uma máquina, mas um ser livre que pensa, que age sobre este meio; este homem pertence à natureza, dela faz parte e até pode transformá-la; este homem tem que respeitar este meio, tanto em termos externos, como o seu próprio meio interno o que lhe proporciona equilíbrio interior, segurança e valorização de sua auto estima.

Através da literatura nota-se que os especialistas, quando tratam de problemas do meio ambiente, fazem uma abordagem multidisciplinar que inclui diferentes campos do seu significado. A abordagem educacional, geralmente, fica mais restrita ou aos cuidados e à preservação da natureza ou à conscientização do respeito ao meio ambiente, em termos de patrimônio territorial e soberania nacional.

Houve uma preocupação diferente ao ensejar este estudo: de que maneira a Ecologia e Educação estariam engajadas a ponto de constituírem objeto único no projeto político pedagógico a ser desenvolvido na Escola? Em termos administrativos, como poderia a Escola dispor de recursos e estratégias para mobilizar todos os protagonistas da Escola num trabalho interdisciplinar? Como administrar, numa Instituição Escolar, um tema da importância da preservação ambiental, sem cair nos modismos populares e até passageiros? Foram questões como essas que nos levaram a planejar um projeto a nível de Secretaria de Estado de Educação, no Rio de Janeiro, sobre o tema proposto.

No período de 1988 a abril de 1991 coordenei, na qualidade de chefe, a Coodenação de Orientação Educacional do Rio de Janeiro e não só planejamos como executamos um projeto, intitulado "ECOLOGIA E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL: uma questão de Educação", cujos resultados excederam as nossas expectativas.

No presente Simpósio de Administração da Educação, pretendemos expor as etapas percorridas, as dificuldades encontradas, os sucessos obtidos e, juntos, com os demais profissionais da área, procurar os caminhos viáveis para a realização de uma tarefa interdisciplinar e, acima de tudo, pedagógica

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

2. Princípios

Valemo-nos de alguns princípios que direcionaram o projeto em questão:

- os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais apenas direcionam o conhecimento a posições fragmentadas que pouco sustentarão a sua visão global de ser no mundo, de estar no mundo; sua vida dentro e fora da Escola é rica em manifestações que torna impossível separar o que é aprendizado específico daquilo que é necessário à sua formação de cidadão. A interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se não só em termos de conhecimento como também, em termos do envolvimento como aluno, como pessoa, como cidadão;

- A Escola faz a mediação entre a sua realidade, a família e a comunidade. O professor como educador se assume como ser político, percebendo a educação como parte do contexto sócio-econômico-político e cultural;

- É da compreensão da realidade global, dos seus fatos sociais que o aluno vai compreender o significado da sua intervenção na sociedade, procurando modificá-la no sentido de preservação da vida, tarefa "crucial do homem", no dizer de Rogers;

- A educação ambiental não deve ser vista como mais uma disciplina do Currículo, mas sim como uma área de domínio comum de todos os professores e alunos, da Escola, em geral.

3. Objetivos

- identificar o trabalho docente como uma prática interdisciplinar, subsidiando os professores para o exercício de uma ação coletiva;

- traçar diretrizes de ação numa dimensão administrativa que articule os posicionamentos teóricos que fundamentam a Educação ambiental com a prática desenvolvida nas Escolas;

- explorar o aspecto da preservação do meio numa perspectiva interior, subjetiva, identificando os "depredadores" deste meio interno: drogas, desajustamentos, etc.;

- desenvolver atitudes positivas que favoreçam a conscientização a ecologia como uma tarefa de todos nós e pelas quais somos também responsáveis, enquanto artífices e habitantes da natureza.

4. Procedimentos

A apresentação do presente estudo no Simpósio de Administração Escolar está dividido em quatro etapas:

- 1ª Apresentação do tema Ecologia é Educação, através dos seus posicionamentos teóricos, das políticas estabelecidas para este setor,

- bem como dos princípios que nortearam este estudo;
- 2ª Exposição do projeto elaborado pela Coordenação de Orientação Educacional (em anexo), identificando os passos percorridos, as dificuldades detectadas e algumas experiências bem sucedidas em Escolas ou Municípios do Estado do Rio de Janeiro;
 - 3ª Discussão da temática proposta, solicitando apreciação da mesma em termos de seus objetivos, desenvolvimento e viabilidade de novas execuções de projetos semelhantes;
 - 4ª Sistematização das principais idéias apresentadas para posterior encaminhamento aos órgãos e instâncias superiores, como uma proposta de trabalho conjunto e interdisciplinar.

ECOLOGIA E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL: uma questão de Educação

Gerente: Carmem Etelvina Câmara

Equipe: Coordenação de Orientação Educacional

Área de Abrangência: Estado do Rio de Janeiro

Duração: Janeiro de 1990 a fevereiro de 1991

JUSTIFICATIVA

O homem tem, ao longo de seu desenvolvimento tecnológico, negado sistematicamente, através de seu comportamento, a sua inserção na Natureza. A insensibilidade dos produtores de riquezas materiais leva-o a repudiar as advertências dos cientistas que, alarmados com os índices de poluição em toda a Terra, prevêem a desolação total do nosso mundo dentro de mais alguns anos, menos de um século.

Esse assunto vem ganhando espaço constante nos meios de comunicação e a pressão de alguns grupos organizados tem forçado os governos a expor o seu posicionamento no que diz respeito à preservação do meio-ambiente. No Brasil existem diversas leis de proteção à Ecologia, como a Lei 1.336 que exige o Relatório sobre o Impacto ao Meio Ambiente (RIMA) em toda e qualquer obra que possa causar alteração no equilíbrio da natureza. Todavia tais leis parecem inexistir.

Constata-se no nosso Estado que:

- a Baía da Guanabara continua totalmente poluída com a água escura de óleo, de esgoto sem tratamento, com as praias impróprias para banho e mariscos e peixes contaminados por produtos químicos;
- os veículos automotores despejam no ar toneladas de gases poluentes, causadores de problemas respiratórios e nervosos;
- os ratos infestam as cidades, transmitindo doenças mortais;
- o lixo acumulado nas ruas e terrenos baldios, além dos vazadouros,

provocam o surgimento de moscas e baratas;

- os rios, cheios de detritos, são utilizados como via de escoamento de esgotos sanitários e industriais sobretudo o Paraíba do Sul que abastece de água potável inúmeras cidades e a Capital do Estado;

- muitas queimadas são provocadas por motoristas e viajantes imprudentes que jogam pontas de cigarros acesos pelas janelas dos veículos nas margens das estradas;

- as epidemias sucessivas de dengue, o ressurgimento da febre amarela e da malária são também resultantes da falta de cuidados adequados da população e da autoridades;

- as enchentes e os deslizamentos são provocados, respectivamente, pela falta de dragagem dos rios e o desmatamento e a ocupação desordenada das encostas;

- mesmo nas horas de lazer, como piqueniques e acampamentos o rastro depredador do homem pode ser localizado.

O estudo das ocorrências acima descritas nos leva a concluir que, independentemente da parcela de outras áreas, grande responsabilidade na modificação de tal quadro cabe à Educação.

Assim sendo, pretendemos, através deste projeto, contribuir para conscientizar a população de que certos atos, sobretudo aqueles que visam apenas o lucro, podem destruir o maior patrimônio da Humanidade – a Vida.

A Coordenação de Orientação Educacional percebe a urgência da ação interdisciplinar para que se chegue, nas escolas, a uma transformação das relações homem/meio, dando condições ao educando de experienciar situações que o conduzam à participação mais efetiva na preservação do seu habitat e de sua própria existência. O processo ensino-aprendizagem une teoria e prática, possibilitando ao aluno conhecer-se melhor, descobrir pouco a pouco a perfeita relação existente entre os seres vivos e o meio-ambiente, o equilíbrio harmônico presente em todo o sistema ecológico que, uma vez rompido, inevitavelmente modificará a vida do planeta.

Pelas características de que se reveste o trabalho do orientador educacional, vêmo-lo como articulador do processo de conscientização junto à direção, professores e demais membros da escola. O orientador educacional não se isola, mas se une à equipe escolar para um trabalho eficaz, considerando a Educação no mais amplo sentido, começando pelas bases, pela família e atingindo a comunidade onde a escola está inserida.

Um ambiente adequado à vida é tão necessário quanto a liberdade, a educação, a saúde. É o próprio existir.

O projeto será introduzido ou dinamizado nas unidades escolares pelo orientador educacional, atuando junto com a equipe escolar e a comunidade, atendendo às características e peculiaridades de cada região, aproveitando ao máximo a criatividade e as sugestões de todos os envolvidos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Envolver os orientadores educacionais no trabalho interdisciplinar voltado para a reflexão, o debate e as ações preservadoras do meio ambiente.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Identificar procedimentos que demonstrem a interdependência entre a natureza e a vida humana;
- Criar alternativas de intervenção, a nível de Núcleo de Educação Comunitária e de Unidade Escolar, nos problemas prioritários do meio ambiente;
- Desenvolver atividades de preservação e reconstituição do meio ambiente favorável à vida.

METAS

Implantar em 1.000 unidades escolares da Rede Estadual do Rio de Janeiro o Projeto Ecologia e Preservação Ambiental – uma questão de Educação.

INDICADORES

- Conhecimento dos alunos sobre questões relativas à Ecologia;
- Limpeza e conservação da unidade escolar;
- Cultivo de hortaliças e jardins nas U.E. com área disponível para isso;
- Plantio de árvores promovido pelas U.E. em interface com os órgãos competentes;
- Mutirões de limpeza em praças da cidade promovidos pela U.E.;
- Participação dos alunos em campanhas públicas de vacinação e de prevenção de doenças endêmicas e epidêmicas.

POPULAÇÃO ALVO

Comunidades Escolares de todo o Estado do Rio de Janeiro.

QUEM EXECUTARÁ A AÇÃO

Orientadores Educacionais das equipes de implementação dos NEC e das U.E. Professores, diretores de U.E, alunos e pais.

ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA DO FAZER PEDAGÓGICO

Lia Rodrigues Gonçalves(*)

1. RESUMO DO PROJETO

A educação vem exigindo mudanças substanciais em todos os níveis de ensino, entretanto, as mudanças que vêm se realizando não atingem a **substância** dos problemas educacionais.

O professor comprometido com a educação deve ter no mínimo, sua atenção voltada para questões como: a administração de cada escola especificamente, o currículo, a educação continuada e a formação de professores. Este projeto em sua 1ª etapa trabalhou estas questões com 3.500 professores do ensino de 1º grau e professores do curso de formação de professores, da rede escolar estadual e municipal (RJ), 60 docentes da UFF/SEE/SME e 20 alunos dos cursos de licenciatura, em uma proposta de descrição/seleção, discussão/compreensão a fim de planejar e **dirigir deliberadamente a inovação** no âmbito escolar, fazendo da escola e da sala de aula um laboratório de pesquisa, onde os participantes sejam conceptores, executores e avaliadores de seu trabalho, promovendo a mudança da prática educacional na escola.

Os treinamentos tiveram como pólos os municípios de Niterói, Teresópolis, Barra Mansa, Cabo Frio, Itaperuna, Campos, Angra dos Reis, Resende, Miguel Pereira, Paracambi, Nova Iguaçu, Duque de Caxias e Maricá. Os treinamentos foram executados no mês de fevereiro e março de 1991 e tiveram a duração de 40 horas/aula por curso. Os municípios de Miguel Pereira e Paty do Alferes já se encontram na 2ª fase do projeto.

Foram ministrados os seguintes cursos: Inovação na Escola, Português (oficina de redação, aprendizagem da leitura e da escrita), Matemática, Ciências, História e Geografia.

A metodologia utilizada pretendeu examinar os problemas decorrentes da prática educativa e as possibilidades de uma abordagem holística e interdisciplinar. Foi utilizado um modelo "horizontal" de currículo em que obje-

(*) Universidade Federal Fluminense

RBAE	Brasília	v.7	n. 1 e 2	jan./dez.	1991
------	----------	-----	----------	-----------	------

tivos, experiências e material de aprendizagem foram desenvolvidos ao mesmo tempo.

Foram utilizados modelos de avaliação baseados na negociação: avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton e avaliação democrática proposta por Stenhouse, Mac Donald e Elliot.

O projeto foi uma proposta de trabalho integrada entre a UFF/SEE/SMEs e previu a colaboração de recursos humanos dos três níveis federal, estadual e municipal. Caberá à Secretaria Estadual de Educação o financiamento do projeto; competirá à UFF a responsabilidade de executar o projeto expedir os certificados do projeto em conjunto com a SEE; competirá aos municípios colaborar com a hospedagem e alimentação; os NECs deverão divulgar e inscrever os professores nos cursos; a UFF, a SEE, e as SMEs deverão avaliar o projeto.

Será realizada com os sujeitos do projeto uma pesquisa participante.

2. JUSTIFICATIVA

A situação atual da educação no Brasil exige uma reconcepção da **substância** do ensino em todos os níveis. O que se tem observado constantemente são alterações na estrutura administrativa das instituições, isto é, reformas administrativas a nível do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estas mudanças tem atraído a atenção do homem comum, entretanto, o professor comprometido com a educação tem sua atenção voltada para questões de maior relevância tais como: a administração de cada escola especificamente, o currículo e a formação dos professores.

Reconhecendo que estes fatores precisam mudar para que o ensino se transforme, torna-se urgente Planejar a Inovação e dirigí-la deliberadamente.

Inovar, que a priori, parece ser algo muito fácil, no caso da escola, exige uma profunda mudança, considerando hoje seu contexto excessivamente mecanicista. Urge passar desta visão mecanicista para uma visão holística (1) e ecológica (2).

A prática tem mostrado que o excesso de cumprimento de tarefas burocráticas tem feito da escola um espaço apático, repetidor de ordens desenvolvidas até mesmo pelos que as solicitam.

Esta situação se reflete na relação das pessoas com as tarefas escolares consideradas monótonas, rotineiras, sem o devido valor educacional. Ela

(1) O termo "holístico", do grego "holos", totalidade, refere-se a uma compreensão da realidade em função de totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores.

(2) O termo ecológico, significa neste trabalho, o sentido da qualidade de vida da população que passa necessariamente pela questão ambiental, suas interfaces sócio-econômicas, políticas, culturais e pela leitura de suas interrelações.

vem gerando a ansiedade de produzir respostas rápidas, que satisfaçam o nível de expectativa da sociedade.

Temos observado que aquela rotina inibe o profissional da educação a ponto dele se considerar incapaz de criar, de inovar, passando a repetir na sala de aula, na secretaria, onde quer que atue, as ordens da forma como solicitadas pelos diferentes níveis hierárquicos, relegando a segundo plano as questões básicas que promovem o verdadeiro papel da escola, tais como questões curriculares, de planejamento participativo, e outras.

Esta situação nos permite concordar com Blanchard e Hersey (3), quando afirmam que: "o maior fracasso do homem tem sido sua incapacidade para conseguir cooperação e compreensão dos outros". E.P.U./MEC. São Paulo, 1976.

Percebemos que o administrador de diferentes níveis hierárquicos desconhece o potencial do seu pessoal, desconhece também que as ordens não cabem a todo contexto, não são padrões, mas devem se adequar aos diferentes contextos, quando o profissional da escola é seguro, autêntico, autônomo.

Que é hoje o currículo de uma escola repetidora de ordens? Uma grade curricular determinada por instâncias superiores; conteúdos estanques, ministrados mecanicamente por professores que quase sempre têm no livro didático seu guia; atividades desinteressantes, fora da realidade e do interesse dos alunos; avaliação do produto que não foi alcançado porque nem sequer foi pensado.

Mudar isso que aí está exige repensar o planejamento e o desenvolvimento da inovação curricular. No planejamento e no desenvolvimento de uma inovação curricular, são fatores importantes, aqueles que decorrem das considerações locais que operam em qualquer escola ou sala de aula. Para ser eficaz qualquer inovação curricular precisa ser aceita na escola, tornando-se plenamente institucionalizada, e para que isto aconteça depende de uma série de fatores locais dentro de cada escola em particular. Torna-se, assim, cada vez mais evidente que o desenvolvimento de uma inovação curricular deve processar-se dentro da escola, e não mediante a criação de projetos vindos de fora. Quando uma inovação curricular nasce dentro da escola, da sala de aula, os professores, assim como todo o pessoal envolvido, têm a oportunidade de sentir, de observar e de acompanhar que teoria e prática correm paralelas.

Outro fator importante para que a inovação seja eficaz é o grau de participação dos professores e o apoio do diretor, assim como o apoio de outros membros mais experientes. O envolvimento de cada elemento é vital na implementação do projeto inovador, sendo o professor o elemento central na inovação curricular.

(3) HERSEY, Paul e BLANCHARD, Kenneth H. **Psicologia para Administradores de Empresas**. Tradução de Dante Moreira Leite.

Para que se obtenha êxito na inovação torna-se necessário que ele compreenda as razões do que lhe é proposto e se comprometa com os valores aí implícitos. O professor precisa ser "conquistado".

Nossa prática, em treinamento em serviço, tem nos permitido observar e refletir sobre o que os professores realmente desejam saber. Ele quer saber sobre o **como ensinar**. Para obter resposta a esta pergunta não basta atender à solicitação de "fórmulas mágicas" ou "receitas prontas", mas precisa refletir sobre o **porque vai ensinar isto e não aquilo**.

Temos observado, ainda, que o professor deseja inicialmente, para que possa responder ao seu questionamento de **como ensinar**, refletir em três níveis. O primeiro nível tem relação com habilidades e técnicas precisas para alcançar determinados objetivos. O segundo nível está centrado na relação entre fundamentos da educação e a prática educativa. Há necessidade de avaliar suas práticas e suas crenças. O terceiro nível incorpora os matizes éticos e políticos do discurso educativo. Princípios tais como justiça, igualdade, emancipação passam a ser empregados para se discutir o valor dos objetivos e da prática pedagógica. Neste nível os participantes começam a perceber a relação existente entre o cotidiano da sala de aula e as forças estruturais mais amplas.

Por considerarmos muito importante a escola ser um espaço próprio dela mesma, com a utilização de seu pessoal imbuído de um papel próprio e da realidade de seu próprio contexto, achamos oportuno criar este momento (treinamento em serviço) para a busca de soluções de algumas questões escolares que têm sido comuns. Para isso oferecemos esta oportunidade aos que convivem com as questões apontadas e desta forma abrimos um espaço de discussão das questões humanas e técnicas mais relevantes para se despertar no profissional da escola a confiança necessária, a cooperação e a criatividade como resposta surgida do próprio grupo.

Desta forma será possível a cada escola mudar no seu tempo e na extensão de sua necessidade com o seu modelo que será único e vivo.

Para atender a esta proposta será desenvolvida pesquisa participante na qual todos os elementos serão sujeitos do processo.